

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

O VALOR DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA

DE KEITH SWANWICK

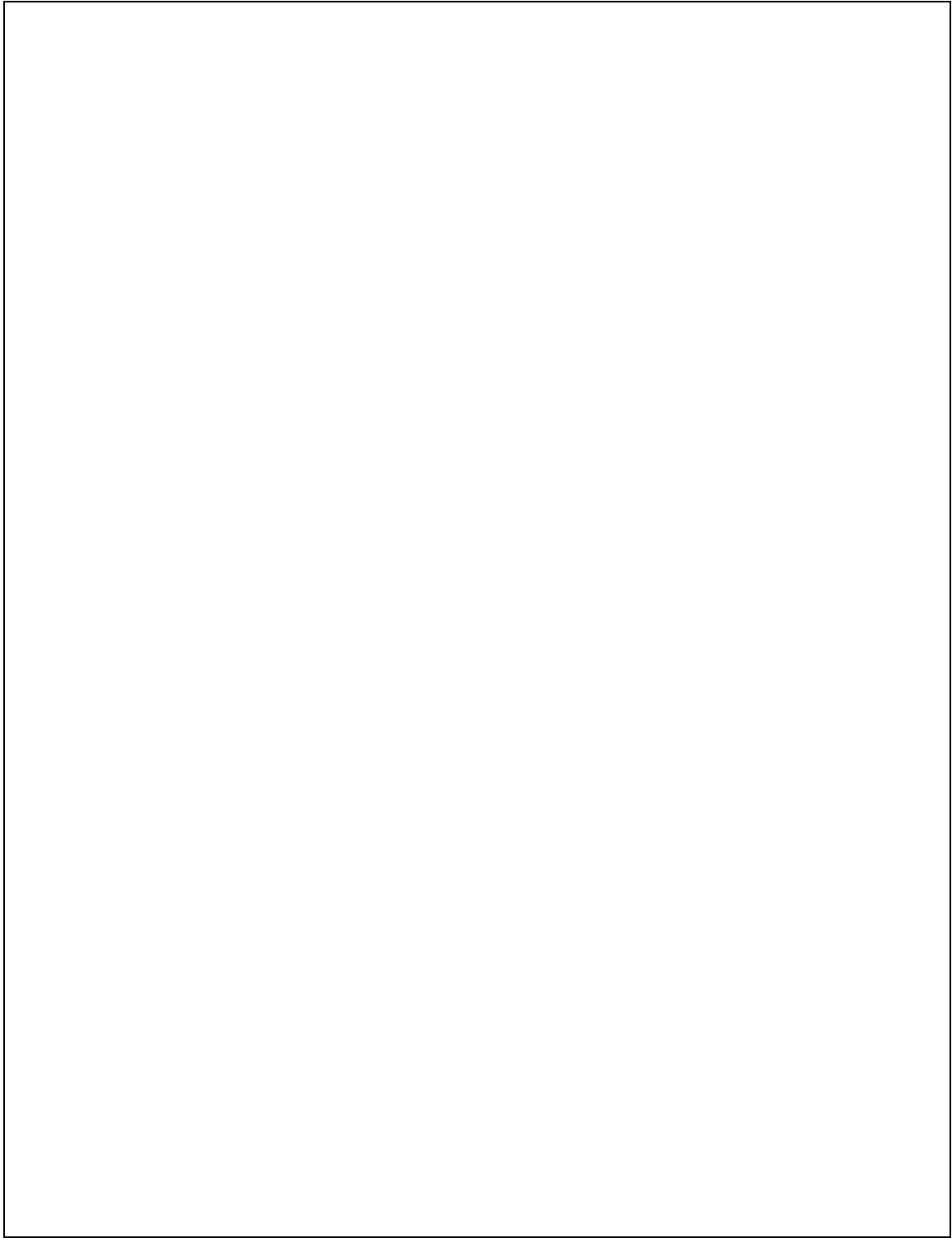
MARIA MANUELA ISAÍAS AFONSO DA COSTA

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE

EM EDUCAÇÃO

Área de especialização em Formação Pessoal e Social

Ano 2009/ 2010



UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO DE Mestrado em Educação

O VALOR DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA

DE KEITH SWANWICK

MARIA MANUELA ISAÍAS AFONSO DA COSTA

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE
EM EDUCAÇÃO**

ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA OLGA MARIA POMBO MARTINS

CO-ORIENTADORA: PROFESSORA DOUTORA MARIA JOSÉ ARTIAGA

Área de especialização em Formação Pessoal e Social

Ano 2009/ 2010

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	1
Introdução	2
1. Perspectiva histórica da Música e Educação Musical da antiguidade ao século XX	7
2. O Pensamento de Keith Swanwick no ensino da música	28
2.1. A natureza e o significado da música	28
2.2. A teoria de Swanwick na Educação Musical	33
2.2.1.O Modelo compreensivo da Experiência musical (o CLASP)	36
2.2.2. A Teoria do desenvolvimento musical e cognitivo de Swanwick (Teoria Espiral)	42
2.3. A investigação de Swanwick no ensino da música	52
2.4. A investigação de Swanwick na aprendizagem da música	53
2.5. Uma hierarquia de objectivos e exemplos de actividades de Swanwick	57
3. Questões surgidas ao pensamento Swanwick	64
3.1. Análise comparativa das actividades musicais segundo Keith Swanwick e David Elliott	70
4. O Currículo no ensino de música	74
4.1. O significado e a importância de um programa de música em Swanwick.....	74
4.2. O pensamento de Keith Swanwick sobre a interculturalidade no ensino	79
4.3. As ideias e propostas de David Elliott para um currículo	86
4.3.1. O currículo intercultural em David Elliott	94
4.4. A avaliação em Keith Swanwick e David Elliott	96
4.4.1. Critérios gerais de Keith Swanwick para a avaliação de um currículo	98
4.4.2. O pensamento de David Elliott na avaliação de um currículo.....	101
5. Considerações finais	103
Referências Bibliográficas	105

ÍNDICE DE QUADROS

1. Uma hierarquia de objectivos58
2. Análise comparativa de Keith Swanwick e David Elliott70

ÍNDICE DE FIGURAS

1. Transformações metafóricas32
2. O modelo teórico de Swanwick40
3. O jogo e os elementos da música44
4. A Espiral do desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman46
5. O esquerdo e o direito da Espiral de Swanwick51
6. Exemplo de actividade 1.....60
7. Exemplo de actividade 262

RESUMO

Esta dissertação aborda os principais aspectos envolvidos na educação musical a partir do estudo da obra de Keith Swanwick, um dos autores que mais marcou a reflexão contemporânea sobre a educação musical. O seu pensamento sobre a natureza da música deu origem a uma teoria acerca da educação musical e sobre a natureza e exigências de um currículo no ensino da música.

Começa-se com uma perspectiva histórica que procura enquadrar a actual reflexão sobre o ensino da música. Procura-se explicar a diferença entre a música como experiência estética e a música como praxis.

Apresenta-se o modelo defendido por Swanwick que consiste na integração de três actividades fundamentais: a composição, a execução/interpretação e a audição, sendo a audição a actividade primordial.

Swanwick parte da teoria de Piaget enquanto teoria do desenvolvimento das estruturas mentais. O desenvolvimento das competências musicais surge como uma instância (uma concretização) do processo geral do desenvolvimento das capacidades cognitivas, com algumas restrições críticas que são decorrentes da especificidade da música. Este modelo, organizado em espiral será igualmente objecto de análise.

À teoria de Swanwick, assente numa vertente estética da música, opôs-se a teoria praxialista, cuja figura mais representativa foi David Elliott. Neste estudo, procurar-se-á identificar as principais características de uma e de outra, acentuar as diferenças entre elas e colocá-las face à realidade do mundo contemporâneo.

Palavras-chave: Swanwick; Elliott; espiral; estética; praxialista.

ABSTRACT

This essay discusses the major issues involved in music education, taking as a starting point the study of the work of Keith Swanwick, one of the authors that more vividly marked the contemporary reflection on the musical education. His thinking about the nature of music gave rise to a theory about the musical education and on the nature and requirements of a curriculum in music education.

It begins with an historical perspective that seeks to frame the current reflection on the teaching of music. It seeks to explain the difference between music as an aesthetic experience and music as praxis.

It displays the model advocated by Swanwick, which consists in integrating three fundamental activities: composition, performance and audition, being audition the primary activity.

Swanwick takes Piaget's theory of the development of mental structures as a starting point. The development of musical skills comes as an instance (an implementation) of the overall process of development of thinking skills, with some critical restrictions that arise from the specific character of music. This model, organized into spiral, is also under consideration.

To Swanwick's theory, based on the aesthetic aspect of music, it opposed the praxialist theory, whose most representative figure was David Elliott. This study will identify the main features of both theories, accentuate the differences between them and place them face to the reality of the contemporary world.

Keywords: Swanwick; Elliott; spiral; aesthetics; praxialist

AGRADECIMENTOS

A concretização desta dissertação contou com a colaboração de algumas pessoas a quem gostaria de agradecer.

À Professora Doutora Olga Pombo quero manifestar os meus sinceros agradecimentos e admiração, pela simpatia, generosidade, compreensão, e orientação, que manifestou desde a conclusão da parte curricular deste Curso de Mestrado, e que me incentivou neste projecto de dissertação.

À Professora Doutora Maria José Artiaga, expresso aqui a minha gratidão pela sua generosa compreensão e pelo seu apoio esclarecido, sem os quais não teria conseguido levar a cabo este trabalho.

Quero agradecer, muito especialmente à minha irmã, Marília, pela sua paciente ajuda em relação à língua inglesa, sem a qual teria tido mais dificuldades no desenvolvimento deste projecto. A todos os familiares e amigos que me apoiaram, de diversos modos, não posso deixar de manifestar, também, o meu agradecimento.

Quero, também, agradecer a todos os meus alunos. São eles que me levam a procurar melhores caminhos nesta complexa área da música e da educação.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação pretende mostrar a importância da teoria de Keith Swanwick na defesa da Educação Musical, enquanto disciplina essencial na formação pessoal e social dos alunos. Neste sentido, o tema da dissertação é o valor educativo da música, na perspectiva de Swanwick. Através da sua obra, pretendemos dar uma possível resposta a questões fundamentais que se colocam ao papel e estatuto da Educação musical no sistema de ensino, mais concretamente acerca da

1- Importância da Educação Musical na formação pessoal e social

2- De que forma a Educação Musical deve surgir associada às diversas etapas do desenvolvimento da criança.

3- Planificação e realização de um currículo musical numa escola multicultural

Para melhor compreendermos a posição que a Educação Musical ocupa no nosso sistema educativo, penso que deveremos situá-la historicamente. O breve resumo do percurso que a educação musical realizou no século XX permitirá ver mais claramente o papel que o Estado lhe foi atribuindo nestes últimos tempos. Foi um percurso que se desenvolveu lentamente, com algumas mudanças, que deram origem a uma valorização progressiva da função da música na educação.

Este processo decorreu entre o período republicano e os nossos dias. O ensino da música foi sucessivamente regulamentado, foram surgindo novos programas e os professores foram sendo valorizados profissionalmente. Se, na República os valores que lhe deram origem eram especificamente “de ordem ética, estética, político-social e “higiénica”, já num primeiro momento do Estado Novo passaram a ser de ordem *estética, fisiológica e recreativa*. [Artiaga, 2010, p. 403]. Foi também durante o período do Estado Novo que surgiram os primeiros estágios para os professores de música cuja disciplina se chamava Canto Coral.

Contudo, nesta mesma época, o objectivo cívico republicano perdeu-se, tendo sido substituído por uma dimensão doutrinária do regime. O Canto Coral passou a ter uma “função essencialmente de representação do discurso político em cerimónias de carácter oficial” [Artiaga, 2010, p.403]. As aulas destinaram-se a ensinar os conhecimentos, e as sessões a cultivar a boa moral, o civismo, e a educação física.

Em 1957 deu-se uma iniciativa importante. De acordo com Artiaga (2010), a Direcção dos Serviços Musicais de Canto Coral da Mocidade Portuguesa passou a colaborar com a Fundação Calouste Gulbenkian «na realização de Cursos de Pedagogia e Didáctica musical, dirigidos por Edgar Willems, para os professores de Canto Coral. Willems passou a realizar cursos anuais em Portugal, os quais tiveram um forte impacto junto dos professores» (p.404). Realizaram-se novos programas para o ensino primário, com a ajuda deste pedagogo.

Em 1967, o sistema educativo sofreu uma profunda alteração, com a institucionalização do Ciclo Preparatório, regulamentado pelo Dec. Lei nº 47 480. A escolaridade obrigatória passou para seis anos, em vez de quatro, e estimulou-se uma reforma de mentalidades, apesar de se manterem inalterados os objectivos que a política do Estado Novo atribuía à Educação. Surgiram, então, novos programas para a disciplina de Canto Coral, agora designada, pela primeira vez, de Educação Musical. Os novos programas baseavam-se nas ideias de Willems. Iniciou-se uma nova época em que a Educação Musical passou a ser obrigatória e a fazer parte da formação geral da personalidade da criança, implicando a «formação auditiva, psicomotora, intelectual, sócio-afectiva e estética» (Torres, 1998, p.20).

Com a institucionalização do ciclo preparatório, organizaram-se estágios para os professores de Educação Musical, e estes passaram a ter os mesmos vencimentos que os outros colegas das outras disciplinas. A reforma do sistema educativo de Veiga Simão em 1970 gerou grande polémica devido à sua forte ideia de modernização e democratização.

Com a revolução de Abril em 1974, foram elaborados novos programas para todos os níveis de ensino, que procuraram defender os ideais de «respeito e valorização do indivíduo e das suas capacidades, a igualdade de oportunidades e de direitos, e a integração e acção do indivíduo na sociedade» (Artiaga, p.404 p.405). No ensino primário, a Educação Musical apareceu pela primeira vez com a designação de “Movimento, Música e Drama”. No ciclo preparatório, a disciplina denominava-se “Música” e tinha uma hora semanal. Com o aparecimento do Ensino Superior Politécnico, os professores de Educação Musical passaram a ter, pela primeira vez, uma formação de nível superior.

Apesar dos desenvolvimentos verificados, até ao final do século XX, a educação musical continuou a reflectir «negligência, falta de clareza sobre o papel do ensino da música na escolaridade geral, e falta de vontade política para dar à disciplina as condições necessárias à sua efectiva realização» (*Idem*, p.405). Esta autora defende que os professores também não realizaram uma reflexão, de modo consequente, sobre o papel do ensino da música no sistema educativo.

Na década de noventa, a vinda de professores estrangeiros a Portugal teve um impacto forte junto dos professores de Educação Musical, que frequentaram cursos orientados por pedagogos como Carl Orff, Jos Wuytack, Zoltan Kodaly, Justine Ward, Murray Schaffer, John Paynter e Pierre van Hauwe. Muitos destes cursos foram da responsabilidade da Fundação Calouste Gulbenkian e da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM). Outras iniciativas tiveram papel relevante, pois aumentaram as intervenções artísticas nas escolas e levaram os alunos às salas de espectáculos, tais como o *Centro Artístico e Infantil* da Fundação Calouste Gulbenkian, o *Centro de Pedagogia e Animação* do Centro Cultural de Belém, os *serviços educativos da Fundação de Serralves*, e diversas iniciativas das câmaras municipais. Ainda nos anos noventa foi criado o projecto de Animação Artística nas Escolas Secundárias – o projecto *PAIDEIA* – e o projecto para escolas do primeiro ciclo, assinado em 1996 - o projecto *MUSE*.

Em 1996 e 1997, o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura criaram dois grupos de trabalho, o Grupo Interministerial para o Ensino Artístico e o Grupo de contacto entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura. O principal objectivo destes grupos foi o de criar condições efectivas para uma reflexão sobre o ensino artístico em Portugal, e propor medidas indispensáveis à sua efectiva realização. Em 1998, o Conselho Nacional de Educação e os dois ministérios acima citados salientaram os seguintes problemas no ensino da música, no final do século XX: «a não abertura de quadros no 3º ciclo e ensino secundário; a ausência da música como opção possível em agrupamentos do ensino secundário; a falta de articulação entre o ensino geral e vocacional» (*Idem*, p. 406).

A investigação e reflexão teórica sobre as ideias e práticas da educação musical no sistema educativo português, assim como o que os autores estrangeiros têm debatido

neste âmbito têm sido escassas. Certamente que este tipo de pesquisa e de estudos, beneficiaria o desenvolvimento da prática da Educação Musical entre nós.

Nos últimos 100 anos, vários teóricos chamaram a atenção para as práticas de ensino da música. Cada um deles acentuou um determinado aspecto da música. Assim, Jaques Dalcroze, em relação ao ritmo do corpo, Stewart Macpherson, em relação à audição, Carl Orff, relativamente à improvisação, e Zoltan Kodaly, em relação à memória auditiva. Surgem críticas como as de Edgar Willems, que não concordou com o ensino da música demasiado intelectualizado, Murray Schafer e John Paynter propuseram um estilo diferente de ensinar música baseado na criatividade, através da ideia de exploração e utilização do som pela criança, e J. S. Bruner defendeu as teorias psicológicas de ensino e aprendizagem aplicadas ao ensino da música. A partir de 1970, os estudos sobre a filosofia da educação musical adquiriram uma importância decisiva na reflexão sobre o ensino da música.

Keith Swanwick, na sequência do pensamento de Murray Schafer e de John Paynter, foi um dos autores que mais marcou a reflexão contemporânea sobre o ensino da música. A sua obra contempla aspectos essenciais da problemática da educação musical. Os problemas do desenvolvimento humano, do currículo e do valor cognitivo da educação musical são orientadores da sua investigação teórica e prática

Será, assim, nosso objectivo tentar mostrar a razão de ser da música na educação, a partir da análise e identificação dos principais aspectos do pensamento de Keith Swanwick. Para tal, proceder-se-á à análise do modelo proposto por Keith Swanwick, tendo como referência os contributos dados pelos diversos teóricos e pedagogos ao longo da história da música, em particular, desde os finais do século XVIII até hoje. Colocar-se-á o modelo proposto por Keith Swanwick em confronto com as ideias defendidas por outros autores relevantes na filosofia da educação musical, em especial nos últimos anos, e procurar-se-á tirar ilações para aspectos a ter em conta no currículo de Educação Musical em Portugal.

A contextualização desta problemática tem que ter em conta a existência, no mundo actual, de uma população escolar de origens culturais muito diversas, na qual o desenvolvimento das competências musicais nos jovens, tanto nos domínios social, como no afectivo, emocional e cognitivo, se torna certamente difícil.

Através da obra de Swanwick, acompanhamos a sua reflexão sobre a natureza e o valor da música, deduzindo o autor sobre o que deve ser ensinar música. A partir dessa reflexão, constrói um modelo teórico com as competências envolvidas no processo de ensino e aprendizagem da música.

O primeiro capítulo da tese pretende dar uma perspectiva histórica da música e da educação musical, da antiguidade até ao século XX. A decisão que subjaz à elaboração desta perspectiva histórica decorre da vontade de compreender e contextualizar o pensamento de Swanwick, uma vez que se pretende compreender a natureza qualitativa das diversas respostas musicais que foram sendo construídas ao longo do tempo, enquanto diversas formas de experiência humana. De facto, foi a análise da prática musical no ensino que permitiu a Swanwick construir a sua teoria.

O segundo capítulo irá sistematizar o pensamento de Keith Swanwick no que respeita ao ensino da música. Apresentam-se, aí, as razões da importância de uma reflexão sobre a natureza e o significado da música. A experiência musical é vista sob duas perspectivas: a perspectiva cultural, que se refere ao contexto em que o indivíduo se insere, e a perspectiva subjectiva, de cada pessoa com a música. É nesta segunda perspectiva que se encontra o significado estético da música. Neste capítulo, apresentam-se os dois modelos teóricos de Keith Swanwick: o modelo *CLASP*, que se refere às principais actividades musicais que devem servir de base ao ensino da Educação Musical, e a Teoria da Espiral em que o autor associa as várias etapas do desenvolvimento psíquico aos diferentes estádios de desenvolvimento musical. Apresentam-se os principais trabalhos de investigação de campo, realizados por Swanwick, relativamente ao ensino e à aprendizagem da música, e uma hierarquia de objectivos e de actividades para a educação musical.

O terceiro capítulo trata das críticas levantadas ao pensamento de Swanwick, em particular, por teóricos praxialistas, como David Elliott e procede-se à análise comparativa de Keith Swanwick com David Elliott, assim como algumas ideias e argumentos de outros autores.

O quarto capítulo dedica-se aos aspectos a ter em conta no desenvolvimento de um currículo no ensino de música, esclarecendo-se as ideias e propostas apresentadas, não só por Keith Swanwick como, também, por David Elliott, relativas ao ensino e à avaliação deste currículo.

1. PERSPECTIVA HISTÓRICA DA MÚSICA E EDUCAÇÃO MUSICAL, DA ANTIGUIDADE AO SÉCULO XX.

A história da cultura clássica foi fundamental para a compreensão do papel da música na educação do Homem.

Na antiguidade clássica, a educação era, antes de tudo, «uma educação moral, uma formação do carácter e da personalidade (...), um modo de integração progressiva na vida social, que aparece como o prolongamento natural da procriação e impõe-se aos pais como um dever, à semelhança da obrigação de alimentar o filho» (Marrou, 1975, in Monteiro, 2006, p.11).

A cultura na Grécia clássica desenvolveu-se entre uma cultura inicial, que representava uma aristocracia de guerreiros, onde a educação era fundamentalmente militar e orientada para a cultura do corpo e da actividade desportiva, e a cultura dos escribas, isto é, a cultura orientada para o acto de copiar ou de registar sob a forma de escrita, as lembranças do passado. A transição entre estas duas culturas foi possível através da *Ilíada* e da *Odisseia* de Homero. Estas obras introduziram elementos poéticos ou literários na educação e deram origem a um primeiro modelo de educação clássica. Este é um dos aspectos essenciais da ‘paideia’ grega, segundo Werner Jaeger (2003).

A *Ilíada* e *Odisseia* baseavam-se numa tradição oral. Eram cantadas ou recitadas. Falam de um mundo dominado pelo conceito de *aretê*. Este conceito no seu sentido mais amplo, servia «não só para designar a excelência humana como também a superioridade de seres não humanos: a força dos deuses ou a coragem e rapidez dos cavalos de raça» (Jaeger, 2003, p. 26). Os primeiros livros que os gregos leram foram estas obras que constituíram o essencial da sua educação.

A educação na Grécia clássica foi constituída, fundamentalmente, pelo ensino da música e pela educação física. Segundo Maria Fonterrada (2005), a intenção de levar a prática da música aos cidadãos livres era «desenvolver a mente, o corpo e a alma: a mente pela retórica, o corpo pela ginástica e a alma pelas artes» (p.19). O conceito de *Mousikê* na Grécia antiga não tinha o significado que tem para nós hoje. Assegurava a ligação entre a ginástica, através da dança, e a poesia, através do canto. Maria Helena Rocha Pereira acentua este mesmo aspecto: «o professor de cítara ensinava as crianças a

tocar cítara, para estas acompanharem, enquanto cantavam, as obras dos grandes poetas» (2006, p. 371).

A cidade de Esparta esteve sempre mais associada à ideia de uma cultura física, mas não ignorava as artes. Durante o século VII A.C. e princípios do VI, a música foi de crucial importância para esta cidade. Também em Atenas, era através da música que se promovia a moral e a cidadania responsável, a base do bem comum, do poder, e da fama do poder do Estado. Na generalidade, em todas as cidades da Grécia clássica os legisladores exigiam que a música fizesse parte da educação. O principal argumento assentava na ideia de que a experiência da música provocava nos espíritos humanos a devoção aos deuses. Sempre foi assim desde a civilização cretense. De acordo com Marrou (1966), todo o cidadão nesta cidade tinha de praticar música e de cumprir a sua parte, para o bem da moral e do poder político e social do Estado.

Na filosofia grega, a música foi vista basicamente de duas formas: uma, como sendo regida por leis matemáticas e universais, a *música da razão*; e a outra, a *música dos sentimentos*, com o fim de educar moralmente. A música e a poesia continham algo na sua raiz mais profunda que era considerado «um ethos, um anseio espiritual, uma imagem do humano capaz de se tornar uma obrigação e um dever» (Jaeger, 2003, p.63). Por isso mesmo, em Atenas as crianças deviam acumular, antes de tudo, um repertório de poesias líricas, para se tornarem mais tarde homens cultos.

Acerca da pedagogia na educação musical grega, existem poucas informações precisas. Sabe-se apenas que a criança aprendia a tocar lira com um mestre especializado o qual, a partir de determinado momento, podia não ser o seu mestre-escola, com quem estudava as letras. Os concursos de música compreendiam tocar lira a solo, e cantar as poesias líricas.

No que diz respeito à dança, esta ligava-se à mais velha tradição aristocrática. A Grécia possuía também um repertório de dança pura, executada ao som de instrumentos (Marrou, 1966).

Os dois principais instrumentos musicais usados na prática da música desta época eram o aulos, um instrumento de sopro com palheta que foi o antepassado do oboé, e a lira, um instrumento de corda. O aulos era o instrumento mais ligado ao povo e a lira sempre esteve associada às classes sociais mais elevadas, isto é, aos aristocratas.

Curiosamente, George Steiner (2003), na análise do que ele designa como ‘logocracia’ reafirma isso mesmo: os instrumentos de sopro sempre se associaram a uma força mais irracional e revelaram ter uma dimensão mais de encantamento ou de fantasia. Pelo contrário, os instrumentos de corda sempre estiveram mais associados à racionalidade. Há como que um contencioso entre os instrumentos de sopro e os de cordas. Steiner (2003) apresenta um exemplo contemporâneo deste antagonismo onde na Anatólia, os músicos de sopro, que são os das montanhas, se recusam a casar e a ter contactos sociais com os músicos de corda, que vivem no vale.

A autora Maria Fonterrada (2005) refere que o compositor Murray Schafer recorda dois mitos gregos que explicam a origem da música, na sua obra *a afinação do mundo* (2001): Hermes terá criado a lira quando encontrou uma carapaça de tartaruga na praia e sobre ela estendeu cordas de tripa de carneiro, e Palas Athena terá criado o aulos quando viu as suas irmãs a lançarem gritos de dor diante da morte da Medusa, que foi decapitada por Perseu. O primeiro mito vê a música de forma objectiva, isto é, como sendo o resultado das propriedades sonoras do universo, e o segundo mito considera-a como um resultado de uma emoção subjectiva. Estes dois modos de ver a música continuarão a coexistir ao longo da história, como veremos. Foi através destes mitos que a lira passou a ser considerada o instrumento musical de Apolo, porque induzia à serena contemplação, e o aulos, o instrumento de Dionísio, porque induzia à exaltação e à tragédia (p. 21-21).

A lira e o aulos eram ensinados simultaneamente aos jovens atenienses. Podemos ver isto nas imagens das pinturas de vasos em que os jovens atenienses aprendiam a tocar estes dois instrumentos. Estas pinturas mostram o professor com uma lira na mão, e o aluno com uma outra a imitá-lo, de memória, e sem música escrita. Mais tarde, o aulos perde o seu prestígio quando no séc IV A.C «Aristóteles o exclui formalmente do seu plano de educação» (Aristóteles, *Política*, livro VIII, 1340 a - 1342b).

A música na Grécia era entendida como a principal responsável pelo desenvolvimento do Homem no seu todo, do corpo e da alma. O conceito de *Paideia* implicava a procura de um Homem ideal através da educação. A *paideia* visava a *aretê*. A música contribuía para a formação do carácter e da cidadania do Homem.

As primeiras escolas públicas surgiram e desenvolveram-se no período helenista, isto é, no período entre o séc. IV A.C até à época romana. A intervenção do estudo na educação grega desenvolve-se quer a partir de estruturas locais, quer por obra de benfeitores. É sob esta forma que aparecem as primeiras escolas públicas, estabelecidas e financiadas pelos rendimentos de uma fundação. Deu-se início, assim, a uma legislação escolar, a qual era aplicada e garantida pelo Estado.

A educação musical dos jovens helenos incluía também a aprendizagem do canto, que se praticava em coros de cidadãos adultos, ou de crianças. A participação nesses coros era obrigatória e estava prevista na lei, e a sua principal função era acompanhar um grande número de festas e de cerimónias religiosas. De acordo com Marrou (1966), os jovens de Atenas eram encarregados de assegurar frequentemente a execução desses coros, e a sua importância na educação foi enorme. O ensino do canto tinha um carácter elementar e não regular, cabendo ao professor de canto, ou ao artista lírico, preparar os jovens através de ensaios para determinada cerimónia. Testemunhos destes factos existem desde o séc. III ou séc. II A.C. até à época romana. A boa execução dos coros era considerada importante, pois estava ligada à qualidade artística da cerimónia.

Quando na época helenística a prática musical se torna mais complexa, a música passa cada vez mais a pertencer ao domínio profissional. Os virtuosos profissionais são admirados e a aprendizagem da música passa a ser só para os especialistas. Estes recebem pelos seus serviços, mas, ao mesmo tempo são desprezados. Isto acontecia porque os virtuosos da música eram considerados artesãos e não pertenciam às classes livres.

Pode-se, portanto, considerar que na época helenística se dá um retrocesso do papel da música na educação. E este retrocesso também se verifica na ginástica ou actividade desportiva. A ginástica passa a ser dirigida também para formar atletas profissionais e, de igual modo, deixa de ser acessível a todos. Os jogos olímpicos começam a ser só para atletas profissionais. As escolas têm «três professores de letras, dois de ginástica, e um só mestre especialista de música, o qual fica um pouco à margem dos outros» (Marrou, 1966, p. 223). O ensino da música destina-se, não a todos os alunos mas apenas aos melhores. O mestre especialista ensina durante dois anos as

duas técnicas de execução da lira, com e sem o plectro, uma palheta que se utiliza para friccionar as cordas.

Relativamente à cultura clássica em Roma, a situação é diferente. Os primeiros romanos permaneceram fiéis à antiga cidade, eram inflexíveis e bárbaros em comparação com os gregos do seu tempo, que foram muito mais civilizados e evoluídos. Nos primeiros séculos de desenvolvimento, a civilização romana opõe-se à da Grécia, porque se construiu de forma independente, isto é, à margem do mundo grego ou sem sofrer a sua influência. Em Roma, o povo era de camponeses e a sua cultura era dominada essencialmente por uma aristocracia de proprietários rurais, que exploravam directamente as suas terras. No entanto, Roma tinha uma classe social muito diversa, pois existiam também os nobres guerreiros que eram muito diferentes dos aristocratas rurais. Com a expulsão dos reis e a implantação da república no século VI A.C, a aristocracia rural sobrepôs-se à nobreza urbana. Quando as famílias se integraram na velha nobreza romana, esta impediu um excesso de urbanização em Roma, e manteve-se mais ligada à agricultura. É assim que se explicam as características bem originais da mais antiga educação romana:

«uma educação de camponeses adaptada a uma aristocracia (...) uma iniciação progressiva a um modo de vida tradicional (...) em que a criança se esforça para imitar os gestos, o comportamento, e o trabalho dos mais velhos (...) e, pouco a pouco, associada ao trabalho do campo, onde acompanha o pastor ou o lavrador» (Marrou, 1966, p.360).

A música em Roma evoluiu através de elementos de natureza diferente dos da música grega. Processou-se, assim, através de uma mistura de elementos da música grega e da música romana (Fonterrada, 2005). Progressivamente, impôs-se a tendência para o grandioso e para o virtuosismo. A música em Roma adquiriu um carácter diferente da prática musical grega. Durante os séculos I e II, que foram os grandes anos do império romano, numerosos textos documentam a existência de virtuosos célebres, de grandes coros e grupos instrumentais, de festivais grandiosos, e de concursos de música. No entanto «com o declínio económico do império, nos séculos III e IV, a produção musical em grande escala, naturalmente dispendiosa, do período anterior acabou por desaparecer» (Grout & Palisca, 1994, p.33).

O prazer pela prática da música em Roma era intenso. É assim que se explica a criação rápida de escolas de música e dança, que eram frequentadas pelos filhos dos aristocratas. De acordo com Pierre Riché (1968), o ensino em Roma perde o carácter fundamental da *paideia* grega: «os romanos não se interessavam pela criança, nem mesmo pelo adolescente; a educação tinha como intenção formar o homem adulto, não se preocupando com o desenvolvimento dos jovens» (p.16).

Como vimos, a música na antiguidade grega era uma exigência na educação porque era o elo de ligação entre a ginástica e a poesia. Acreditava-se, igualmente, que a prática da música provocava uma forte devoção aos Deuses, e essa devoção justificava a crença num mundo dominado pela excelência humana e pela superioridade dos seres não humanos. Este conceito levou os gregos a defender o conceito de *Paideia*, que procurou um Homem ideal através da educação, e considerou a música o principal meio para a alcançar. A música era a actividade que mais promovia a moral e a educação para a cidadania e para a formação do carácter. O ideal de *Paideia* esteve sempre presente na Grécia. No entanto, na antiguidade romana não se verificou a importância da música ao nível da *Paideia*, pois os romanos não se preocupavam tanto com uma educação ideal do o Homem.

Na Idade Média os conhecimentos e as ideias sobre a música passaram a integrar-se nos rituais da igreja cristã, nos escritos dos padres da igreja, e nos tratados enciclopédicos da época. Dá-se então uma nova concepção de vida e de arte, por força das tendências espirituais do cristianismo. Contudo, a influência da antiguidade clássica ainda se manteve nesta época, durante muito tempo.

Os primeiros teóricos foram «muito influenciados pelo simbolismo numérico dos neopitagóricos» (Fonterrada, 2005, p.23). Pitágoras tornou-se assim, uma das principais influências da teoria musical desta época. Para o homem medieval, o número três representava “a fonte de todo o bem”, era o símbolo da perfeição; o número quatro representava as estações do ano, as direcções, as espécies de seres - os anjos, os demónios, os seres animados e as plantas; o número sete encontrava-se nos planetas, nos dias da semana, nas cordas da lira, nas notas musicais, nas artes liberais e nas graças do Espírito Santo; e o número dez era considerado como o todo.

A teoria e filosofia da música do mundo antigo – ou aquilo que delas continuou a ser acessível após a queda do império romano e das invasões bárbaras - foram resumidas, modificadas, e transmitidas ao Ocidente ao longo dos primeiros séculos da era cristã. O autor mais influente neste período foi Boécio (480-524). O seu tratado *De institutione musica*, do século V, reuniu tudo o que até à data se tinha escrito sobre música. Nesse tratado procura explicar os efeitos da música no homem. Baseia-se na ideia de que existem 3 tipos de música essenciais: «*a mundana* (a música “cósmica”), *a humana* (a que determina a união do corpo e da alma, e das respectivas partes, o microcosmos), e *a instrumental* (a que é produzida pelos instrumentos, incluindo a voz)» (Grout & Palisca, 1994, p.46).

Das sete artes liberais faziam parte o *trivium* – constituído pela *gramática*, pela *retórica*, e pela *dialéctica* – e o *quadrivium* formado pela *aritmética*, pela *geometria*, pela *astronomia* e pela *música*. Foram estas artes liberais que, na Idade Média e segundo Rocha Pereira (2006), «satisfizeram o discutido ideal de *enkyklios paideia*, isto é, o conceito de *Paideia*» (Rocha-Pereira, 2006, p. 538).

Quando a música passou a ser aceite no *quadrivium*, a sua função amplificou-se. A música passa a ser considerada uma arte que possuía uma estrutura cognitiva de base numérica e não verbal, isto é, passa a ser tratada de forma científica. Começa-se então a acreditar que, teoricamente «nenhuma disciplina é perfeita sem a música» (Fonterrada, 2005, p.23). Contudo, a música na Idade Média não servia para propósitos educacionais e morais, como no pensamento de Platão e de outros filósofos gregos. No século IV, Santo Agostinho valorizava a prática da música porque «estudar arte obrigava a uma agilidade mental que iria mostrar ao homem o caminho certo» (Fonterrada, 2005, p.24). Ou seja, para a filosofia da Idade Média, a função essencial da música era aumentar a fé nos homens, e levá-los para um caminho correcto de salvação na vida.

A Idade Média, dos séculos IX, X e XI, foi marcada por uma grande desordem, a vários níveis. No entanto, e apesar disso, a cultura não foi esquecida. Surgem escolas em Inglaterra, na Alemanha e na França. Nestas escolas aprendiam-se as disciplinas do *trivium* e do *quadrivium*, de que a música fazia parte. A correcta transmissão do canto gregoriano tinha a função de unir o culto e de expandir a fé cristã. O canto gregoriano era realizado por crianças dotadas de boa voz para as igrejas e mosteiros, geralmente

oriundas de famílias pobres. As crianças que viviam sob custódia das igrejas tinham uma educação clássica baseada na leitura, no cálculo e na música.

A partir do século X, com Guido de Arezzo, começa a desenvolver-se a escrita musical e os jovens adquirem uma facilidade maior para aprender música. Nesta altura, cada igreja, assim como cada mosteiro ou convento, possui o seu próprio coro. Estes coros são capazes de cantar não só o repertório tradicional litúrgico, como outros cantos.

Em meados do século XII, a educação do cantor passa a ser muito mais rápida com a expansão das *scholae cantori*. Estas escolas eram mantidas pela igreja e foram as únicas onde os jovens, geralmente órfãos, podiam receber formação musical para o serviço litúrgico da igreja.

Entre os séculos XII e XV, a vida intelectual foi incrementada pela Escolástica. A Escolástica era um tipo de educação onde a filosofia e a teologia se encontravam em harmonia. As primeiras universidades procuraram apoiar a fé na razão, revigorar a vida religiosa, desenvolver a formulação das crenças de uma forma lógica, de tal forma que estas, depois de definidas e de expostas, não poderiam ser contestadas. O conhecimento era de carácter prioritariamente teológico e filosófico, porque a fé era considerada superior à razão.

Apesar desta superioridade da fé cristã na Escolástica, a educação na Idade Média também evoluiu para um regime secular, a que se deu o nome de Educação de Cavalaria. Esta educação era considerada como uma disciplina, e traduzia-se no treino do pajem e do escudeiro, e na preparação para as actividades dos cavaleiros. De acordo com Monroe (1979), eram os membros da nobreza que recebiam esta educação, uma educação com disciplina, tanto para o indivíduo como para a sua classe social. A instituição da cavalaria representava a educação dos nobres, e era baseada nos mais elevados ideais sociais que se tentavam realizar através de formas e costumes bem definidos e bem estabelecidos. Na Educação de Cavalaria começou-se a privilegiar a formação do músico prático e não do músico teórico. A arte da cavalaria deveria incluir o canto de versos, além do domínio do alaúde ou de outro instrumento. Outros músicos e cantores seculares ou profanos, através das suas próprias melodias e composições, tocavam também flauta e lira e exercitavam-se na invocação dos prazeres. A expressão mais rica desta música secular foi a música trovadoresca.

Com o Renascimento, a partir do século XV, o surgimento de tratados e outras obras teóricas começaram a ter cada vez mais importância. *Erasmus* foi um dos mais famosos teóricos da cultura e da educação no Renascimento.

Com o movimento da Reforma, no século XVI, surgem profundas divergências teóricas e teológicas, nos países protestantes. Desenvolveu-se a ideia de uma educação elementar e universal que tinha como base a leitura das escrituras, dos catecismos e de outros textos religiosos. As universidades e as escolas humanísticas continuaram sob o controle da Igreja. Nas escolas dos países protestantes o ensino da música desenvolveu-se, enquanto nos países em que a Reforma não dominou, a educação geral foi controlada, essencialmente, pelas novas congregações de ensino, nomeadamente a Companhia de Jesus. Fundada em 1540, esta congregação de ensino tornou-se o principal instrumento da Contra Reforma. Durante duzentos anos, as elites europeias foram sendo educadas pelas escolas dos Jesuítas. Apesar de algumas reservas dos jesuítas à prática e ao ensino da música, isso não os impediu, como acentua Maria Luisa Amado (1999), de reconhecer a capacidade da música para atrair as audiências que pretendiam ensinar, e foi por isso que a introduziram nas suas escolas.

De acordo com Fonterrada (2005), as *scholae cantori* ainda existiam no final da Idade Média e no Renascimento. Contudo, durante o século XVI, apareceram outras formas de aprendizagem musical, particularmente em Itália em orfanatos de raparigas. Receberam a designação geral de “Ospedales” e formavam essas crianças abandonadas, que lá ficavam em regime de internato. Ensinavam música às crianças e jovens, e o primeiro foi criado em Nápoles, em 1537. É neste contexto que se vai desenvolvendo uma educação organizada em seminários e colégios, passando a ser encarada com maior responsabilidade por parte da família e da autoridade da Igreja (Fonterrada, 2005, p. 38-39).

O ensino da música no século XVII manteve os hábitos destes “Ospedales”. Scholes (1978) descreve como, de facto, a prática da música neles tinha um objectivo fundamentalmente profissional: «as crianças eram treinadas para a excelência musical, cantam como anjos e tocam diversos instrumentos (...). As meninas vestiam-se como freiras e, sem qualquer ajuda externa, tocam e controlam cada um dos seus concertos, com a máxima exactidão (Scholes, 1978, in Fonterrada, 2005, p.49).

O desenvolvimento da prática musical nos “Ospedales” despertou o interesse pela interpretação de peças dramáticas. Alguns teóricos e músicos italianos pensaram e exploraram a ideia de que os dramas antigos eram cantados num estilo declamatório, à maneira grega, e que este estilo devia estar intimamente associado à compreensão dos textos. E foi neste sentido que se desenvolveu a prática vocal e instrumental da monodia. A monodia consistia numa música com uma só melodia com acompanhamento de um baixo contínuo. Tornou-se bastante popular no período Barroco, compreendido entre 1600 e 1750. Esta prática musical é muito rica em ornamentação, a qual é feita tanto nas vozes dos cantores como nos instrumentos musicais. A monodia acompanhada é um estilo baseado numa melodia que se acompanha, e esse acompanhamento deu origem a um outro aspecto importante da música barroca que é o *baixo cifrado* ou *basso continuo*. A monodia propagou-se com a ópera e desenvolveu-se a par da polifonia e das suas inúmeras possibilidades.

A música instrumental durante a primeira metade do século XVII foi adquirindo um grau de importância semelhante à da música vocal. Com o desenvolvimento da música puramente instrumental, o ensino passou a ser muito mais baseado na relação entre o mestre e o seu discípulo. Por outro lado, a importância da música passou a ser vista como inferior à das outras artes porque se entendia que a música não conseguia imitar a natureza.

No Iluminismo, época que se situa no início do século XVIII até à revolução francesa, a música começou a apresentar uma leveza muito característica do Classicismo, compreendido entre os anos 1750 e 1800, aproximadamente. Segundo Lord e Snelson (2008), muita da música clássica «pode ser vista como uma extensão da prática do Barroco ou como uma forma de proto-romantismo» (Lord & Snelson, 2008, p.25). Considerando as obras anteriores ao Classicismo, os musicólogos foram defendendo a existência de um proto-classicismo, isto é, de um sentimentalismo do *Empfindsamkeit*, que se explica como uma sensibilidade própria na música do início do século XVIII.

Um importante teórico, compositor e músico da primeira metade do século XVIII, foi Jean-Philippe Rameau (1683-1764). Rameau foi o mais importante músico francês do século XVIII. Interessou-se pela teoria musical e tratou a música

cientificamente, de um ponto de vista físico e matemático. Em 1722, publicou o seu famoso *Traité de l'harmonie*, e desenvolveu o entendimento da música como ciência.

Reagindo às ideias de Rameau surgiu o filósofo Jean-Jacques Rousseau a defender o domínio da melodia sobre a harmonia e um maior equilíbrio entre a sensibilidade e a razão.

As ideias de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) em *Emílio* (1762) não podiam deixar de influenciar o ensino da música. O mito do bom selvagem, o valor do estudo natural do homem, assim como a defesa da sua espontaneidade e da sensibilidade artística, contribuíram decisivamente para uma mudança de paradigma na pedagogia. O ensino da música não escapou a este novo ideal de homem e de educação: «se exercitarmos os nossos sentidos nas diferenças de tom, estou convencido de que, com o tempo, nos poderemos tornar sensíveis, ao ponto de ouvirmos uma música inteira através do tacto (...) porque os tons e os tempos, não sendo menos susceptíveis de combinações regulares que as articulações e as vozes, também podem ser captados como elementos de discurso» (Rousseau, 1990, vol. I, p.141).

Rousseau foi o grande inspirador da psicologia moderna, porque as suas ideias deram ênfase às diferenças individuais, ao desenvolvimento do ser humano e a uma educação adequada aos interesses espontâneos da criança. De acordo com Fonterrada (2005)

«Rousseau elaborou currículos escolares a partir de uma suposta organização do desenvolvimento psicológico, abrindo espaço para a aprendizagem e a prática da estética, para o ensino profissional, para a educação moral e a educação política, associados aos princípios revolucionários de *liberdade, igualdade, e fraternidade*» (p.51).

Rousseau foi o primeiro autor a apresentar um esquema pedagógico especialmente direccionado para a educação musical, segundo o qual as canções deviam ser simples e não dramáticas, de forma a assegurarem uma flexibilidade, uma sonoridade, e uma igualdade de vozes. A leitura musical deveria ocorrer mais tarde (p.51).

Trinta anos antes da revolução francesa, as guerras entre os que defendiam a autoridade do rei e os opositores republicanos, deram origem, em França, à eliminação

das escolas da Companhia de Jesus. Em 1762, um decreto real interditou os colégios dos jesuítas, e a partir dele, mais de 600 prédios administrados pelos padres jesuítas passaram para o controle das câmaras locais.

Foi só após a Revolução Francesa que a música, ao sair das igrejas, dos conventos e dos palácios, alargou o seu domínio chegando, assim, ao povo com a institucionalização das salas de espectáculo públicas, a criação dos Conservatórios de música e a difusão do ensino público.

A revolução francesa e a promulgação da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 26 de Agosto de 1789, exprimiram os novos ideais de justiça social, garantindo direitos iguais aos cidadãos, e uma maior participação política para o povo.

O ensino da música foi influenciado pelas novas ideias pedagógicas do Iluminismo. A infância e a adolescência foram reconhecidas como tais. Surgiram, então, as primeiras tentativas de incorporar o ensino da música na escolaridade.

Na Alemanha, no século XIX, outro pensador da educação abriu espaço para a música na escola: Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Propôs para base da educação, a prática e a experimentação associada a um elemento pessoal de afecto. Defendeu a tese de que a educação é o desenvolvimento natural e harmonioso de todas as capacidades da criança. A educação deveria ter como base a intuição, e a procura da construção e expressão de ideias. Para isso, Pestalozzi considerava que se devia ter como objectivo principal «o desenvolvimento do intelecto das crianças por meio de perguntas e de respostas» (Mialaret & Vidal, 1978, p.34). A importância das suas ideias teve, naturalmente, repercussões no ensino da música, por um lado, pelas referências directas que ele faz sobre o ensino da música, e, por outro lado, pelas novas concepções gerais que a sua pedagogia propõe. Desenvolveu um grande número de experiências com crianças desamparadas. O movimento pedagógico de Pestalozzi deu origem à formação dos princípios básicos mais recentes sobre a educação que, de acordo com Monroe (1979) são os seguintes:

«1 – a importância suprema dos interesses naturais na selecção do conteúdo, e no processo de estudo; 2 – a necessidade de dar a todos os processos de ensino, uma vez iniciados, um significado social tirado da vida presente; e 3 – a importância de fazer com que todos os processos de instrução terminem em actividade, tão directamente quanto possível» (Monroe, 1979, p.316).

Relativamente ao ensino da música, Pestalozzi propôs o uso de canções, assim como reconheceu a influência da música na formação do carácter. De acordo com Fonterrada (2205), os princípios do seu sistema de educação musical são os seguintes:

- «1. Ensinar sons antes de ensinar símbolos e fazer a criança aprender a cantar antes de aprender a escrever as notas musicais ou de pronunciar os seus nomes.
2. Levar a criança a observar auditivamente e a imitar os sons, as suas semelhanças e diferenças, o seu efeito agradável ou desagradável, em vez de se explicar as coisas aos alunos.
3. Ensinar uma coisa de cada vez: ritmo, melodia e expressão, antes de se obrigar a criança a fazer todas ao mesmo tempo.
4. Fazer a criança trabalhar cada passo até que os domine.
5. Ensinar os princípios e a teoria após a prática.
6. Analisar e praticar os elementos do som articulado para se aplicarem na música.
7. Fazer com que os nomes das notas correspondam aos da música instrumental» (p.52).

Assim, no século XIX verificaram-se mudanças fundamentais nas atitudes relativamente às crianças e à natureza e finalidades do ensino em geral, e da música em particular. A educação geral passou a centrar-se no que é natural na criança. A educação musical e a música passaram a ter um papel importante no sentido de proporcionarem a expansão do potencial intelectual e imaginativo da criança. O ensino da música estabelece-se como uma disciplina escolar. Estabelecem-se também os padrões modernos da organização escolar e do ensino.

Em França, destaca-se a influência de Guillaume Louis Bocquillon Wilhem (1781-1842), o qual defendia a ideia de que as crianças que aprendem música demonstram maiores capacidades de concentração, assim como qualidades pessoais mais agradáveis de cortesia e de boa conduta. Wilhem conseguiu um grande sucesso ao popularizar a leitura do canto por toda a França, desenvolvendo a prática do canto nas escolas e nos cursos musicais de adultos. «Organizavam-se reuniões periódicas de crianças iniciadas na música vocal. Deste modo, nasceu o primeiro canto coral em conjunto, o chamado Orfeão que, depois de Wilhem, contou com directores como Charles Gounod e Jules Padeloup» (Mialaret & Vidal, 1978, p.225, V.III).

Por toda a Europa, generaliza-se a ideia de que o estudo da música devia ser acessível a todos porque proporcionava benefícios no desempenho académico dos alunos. Esta ideia era recorrente nos diversos tratados sobre a educação, do século XIX.

Simultaneamente, inicia-se a criação dos primeiros conservatórios, que foram as primeiras escolas de música de carácter profissionalizante. O primeiro que se criou foi o *Conservatório de Paris*, em 1794. Em Inglaterra, em 1822, fundou-se a *Royal Academy of Music*. São completamente diferentes dos *Ospedales* italianos dos séculos XVI e XVII, criados fundamentalmente para receber as crianças órfãs em regime de internato.

A *Royal Academy of Music* serviu de modelo para a criação de outras escolas de música de carácter profissionalizante, tais como o *Trinity College*, de Dublin, em 1872. Este tipo de escola, organizada sob a forma de externato, expandiu-se rapidamente por muitos outros países. Chegou a Praga em 1811, a Viena, em 1817, a Berlim em 1850, em Genebra, em 1813, e aos Estados Unidos e ao Canadá, na década de 1860 (Fonterrada, 2005).

Inicialmente, desenvolveu-se o ensino da composição musical através da relação directa entre o discípulo e o seu mestre. À medida que o número de amadores ia aumentando, o ensino teórico e prático da música ia crescendo, de igual forma. O ensino individual da composição musical deu lugar ao ensino colectivo e à educação em massa. Foi um período em que apareceram novos tratados de harmonia, de contraponto, e do estudo das formas. Os tratadistas mais relevantes foram Reicha, Fétis, Jadassohm, Prout, Riemann, e Vincent D'Indy (Fonterrada, 2005).

Nas escolas básicas, nos finais do século XIX, as aulas de Música foram oficialmente estabelecidas por toda a Europa. O repertório destas aulas torna-se mais abrangente e menos dominado pela música da Igreja.

As ideias e métodos do professor francês Wilhem foram seguidas e adaptadas em Inglaterra por John Hullah (1812-1884), que introduziu na Grã-Bretanha programas de Educação Musical nas escolas, e nas instituições de ensino de professores. Professor conhecido pelos diversos métodos do solfejo entoado, Hullah reconheceu o mérito da metodologia proposta por Wilhem e, a partir dela, criou os seus próprios exercícios de leitura musical cantada. Contudo, o método de leitura musical que mais influência teve na Grã-Bretanha do século XIX foi o introduzido por John Curwen (1816-1880). Este

pedagogo extraiu e adaptou para o ensino da música um número de técnicas de ensino, especialmente as que estavam relacionadas com a diferença de tonalidades, introduzidas pela professora norueguesa Sarah Anna Glover (Sadie, 1980). Estas técnicas de ensino relacionadas com a diferença de tonalidades foram apoiadas quer por músicos amadores, quer por profissionais em todo o mundo. A publicação, em 1980, deste novo método de Curwen, baseado nestas técnicas, sugere que os seus princípios ainda hoje são relevantes e praticáveis. Esses princípios são considerados fundamentais por todos aqueles que defendem que o ensino da música proporciona o desenvolvimento das capacidades vocais e da literacia.

Com o século XX, surgem várias inovações na Educação Musical. Daremos um especial enfoque ao ensino da música em Inglaterra para melhor se compreenderem os contributos de Keith Swanwick nesse âmbito.

As práticas de ensino da música que se faziam nos Conservatórios eram muito idênticas aos métodos de leitura de John Hullah e de John Curwen, até que apareceu o importante músico e pedagogo suíço, Jaques Dalcroze (1869-1950). Surge uma perspectiva diferente do ensino da música em grupo, através do seu método “eurhythmics”. Neste método, a ginástica rítmica ou o movimento do corpo eram essenciais. Dalcroze planeou exercícios que ajudavam os alunos a responder física e esteticamente à música. Os seus princípios e ideias procuraram desenvolver o ritmo próprio de cada aluno e tiveram tanto sucesso que, posteriormente, foram adoptadas por outros pedagogos em escolas de vários países. Ainda hoje os seus exercícios continuam a ser muito divulgados, sobretudo no desenvolvimento do movimento e na dança criativa (Sadie, 1980).

Na Grã-Bretanha, Stewart Macpherson (1865-1941) centrou a sua atenção na audição, isto é, no próprio acto de ouvir. A audição destinava-se a identificar aspectos diferentes da música. Os princípios de Macpherson foram apresentados na sua publicação *Music and its Appreciation* (1910), onde ele mostrou que a audição na Educação Musical pode ser conseguida através da análise estrutural das obras, e do conhecimento dos seus conteúdos. Assim, na Grã-Bretanha, introduziu-se esta nova dimensão do ouvir nos planos curriculares de música. Apesar de algumas críticas, principalmente centradas na valorização da experiência musical directa, a audição de

música, nas escolas inglesas, foi-se desenvolvendo, principalmente a partir do aparecimento da rádio BBC, em 1922 (Sadie, 2001).

Em 1909, é difundida a prática musical em instrumentos de percussão. Na década de 1920, introduziu-se a construção e execução da gaita-de-foles nas escolas da Grã-Bretanha. Esta actividade foi realizada com muito sucesso e entusiasmo nas escolas básicas. Uma outra inovação que proporcionou um efeito permanente no ensino da música nas escolas foi a utilização da flauta de bisel, especialmente adaptada para o ensino básico. A sua introdução nas escolas em todo o mundo foi feita por Carl Dolmetsch (1911-1997) e Edgar Hunt (1876-1953) (Sadie, 1980).

Nas escolas públicas e privadas da Grã-Bretanha, o ensino do instrumento só se tornou acessível durante a última parte do séc. XIX. As actividades musicais eram apenas extracurriculares e realizavam-se fora do horário escolar. Reforçava-se a ideia de que a música, por si só, constituía uma actividade socialmente útil. As oportunidades para se aprender um instrumento musical de orquestra foram-se alargando. As autoridades locais de educação empregaram muitos professores nas escolas, e as instituições particulares ofereciam às escolas serviços de ensino de instrumento. Muitos países adoptaram uma política semelhante na segunda metade do século XX, o que conduziu à formação de orquestras e de grupos juvenis locais e nacionais, de grande qualidade profissional. Muitos destes grupos acabavam por constituir a imagem pública da escola. Contudo, alguns educadores exprimiram a preocupação de se investir demasiado tempo e recursos na música de conjunto, negligenciando-se outros aspectos, igualmente importantes, do programa de Educação Musical.

Nos anos que se seguiram à segunda guerra mundial, o ensino da música em muitos países da Europa foi influenciado pelos compositores e educadores Carl Orff (1895-1982), na Alemanha e Zoltan Kodály (1882-1967) na Hungria.

Carl Orff apresenta um método experimental para o ensino da música baseado no ritmo e na improvisação, construído a partir de gestos e sonoridades naturais para as crianças como, por exemplo: «os ritmos de rolar, de saltar, de correr, de balançar, e do canto com base na harmonia do intervalo de terceira menor» (Mark, 1986, p.117). Foi influenciado por Dalcroze e, em 1924, fundou um grupo com a dançarina Dorothea, a chamada Gunther Schule, que desenvolveu e treinou professores nas novas formas de movimento e de ritmo. Desenvolveu, igualmente, um conjunto instrumental composto

por instrumentos de percussão, de cordas, e de flautas de bisel. É um instrumental de grande qualidade musical, que permite às crianças produzirem um conjunto de sonoridades a partir de timbres diversos.

O método de Educação Musical de Zoltan Kodaly aproveitou elementos de outros métodos que tinham resultado bem, e incorporou-os no seu próprio programa de ensino. O método de Kodaly assenta essencialmente no canto. A relevância do método Kodaly encontra-se no facto de o ritmo não ser ensinado separadamente da melodia, mas sim, em conjunto com ela. A memória auditiva inicia-se através da prática de canções tradicionais, numa mesma escala, a escala pentatónica, e promove o desenvolvimento da escrita e da leitura em várias tonalidades através do canto. É um método com efeitos muito sólidos.

O principal objectivo de Kodaly era conseguir a literacia musical para todos os húngaros. Kodaly tinha um grande interesse pela música da Hungria e depois de a ter estudado em profundidade, percebeu que ela não era suficientemente conhecida naquilo que a fazia diferente e única. De 1906 a 1908, ele e o seu amigo de toda a vida, Bela Bartók (1881-1945), percorreram o país e recolheram canções folclóricas. Os dois reuniram um conjunto de literatura musical popular, que acharam poder servir de base ao desenvolvimento da língua húngara, e da própria consciência nacional. Muita dessa música foi usada nas escolas para ajudar a desenvolver a musicalidade nas crianças.

Nas décadas de 1960 e 1970, um número significativo de educadores introduziu na Educação Musical várias formas ou estilos diferentes de ensinar a música. Edgar Willems (1880-1978) foi um dos primeiros pedagogos que permitiu um novo olhar sobre o ensino da música. Nascido na Bélgica, Willems interessou-se pela audição e não concordava com o ensino da música demasiado intelectualizado. A sua pedagogia definiu objectivos claros, no sentido de desenvolver o gosto pela música nas crianças, com uma prática musical com alegria, o que favorecia o desenvolvimento total do ser humano, isto é, os aspectos afectivo, sensorial, mental, físico e espiritual. A sua perspectiva baseava-se nas relações psicológicas que existem entre a música, o ser humano e o ‘mundo’ que nos envolve. Os seus princípios essenciais são o movimento e a voz da criança.

Por volta de 1960, numa altura em que as escolas utilizavam os chamados métodos “activos”, ou seja, jogos para captar o interesse das crianças, verificou-se que

os métodos activos não eram suficientes. Edgar Willems resolveu este problema definindo uma progressão pedagógica contínua e com coerência, desde o primeiro ano de iniciação musical, até ao solfejo avançado e à prática musical. É uma progressão que dá ênfase à reprodução do som e também à expressão do ser humano, à sua criatividade, baseada na sensibilidade auditiva. O seu método desenvolve-se ao longo de quatro graus: no primeiro até aos 3 anos, as crianças desenvolvem-se auditivamente e vocalmente através de canções, de movimentos rítmicos, e de movimentos corporais naturais; o segundo situa-se entre os 3 e os 5 anos e compreende o conhecimento da transcrição gráfica do som, para além do canto e do movimento corporal natural, e da audição de instrumentos e entoação afinada de canções; o terceiro localiza-se entre os 5 os 8 anos, período em que se deve realizar a passagem do concreto para o abstracto; o quarto e último grau é a partir dos 8 anos e, nesta altura, deve iniciar-se a prática de tocar um instrumento, desenvolver-se a improvisação e os jogos musicais.

Outros educadores nas décadas de 1960 e 1970 introduziram estilos diferentes de ensinar a música, que se centraram na ideia fundamental de que qualquer som pode ser explorado e utilizado pela criança, para esta poder exprimir as suas ideias e poder criar música. Os principais educadores que desenvolveram este estilo diferente de ensinar foram Murray Schafer e John Paynter. Ambos se basearam nas ideias do compositor John Cage (1912-1992), e os seus estilos inovadores fizeram com que a Educação Musical deixasse de depender da aquisição de capacidades técnicas e da aprendizagem da notação pelos alunos. Os estilos diferentes destes dois pedagogos tiveram um grande impacto nos programas gerais de ensino da música.

As concepções musicais de John Cage representaram uma ruptura contra toda a tradição musical. De acordo com Candé (1983), este importante compositor contemporâneo foi um investigador incansável e apaixonado pela procura de novos timbres. Os elementos fundamentais, que constituem a matéria-prima da sua música, são todos os sons existentes na natureza. Foi um dos primeiros a escrever sobre o que ele chamava de música do acaso, ou seja, a música aleatória, a música que é composta quando alguns dos seus elementos ou conteúdos são deixados ao acaso. Também ficou conhecido pelo uso não convencional de instrumentos e por ser pioneiro na música electrónica. Em 1938, John Cage inventou o piano preparado, em que se colocam cortiças, pedaços de madeira, de papel e de outros materiais nas cordas do piano, transformando-o, assim, num instrumento de percussão.

No que se refere a Murray Schafer, este encorajou os alunos e os professores a elaborarem questões sobre a natureza da música e da experiência musical. Também encorajou a investigação dos sons do meio ambiente com o objectivo de identificar o material que pode ser usado na composição musical. As suas principais obras foram *O compositor na sala de aula* (1965) e *O ouvido pensante* (1991) (Sadie, 1980).

No que diz respeito a John Paynter, este escreveu a obra *Som e Silêncio* (1970) e realizou projectos relacionados com actividades de composição, individuais e de grupo, que recomendou aos professores de Educação Musical. Os professores responderam positivamente a estas inovações, e o acto de fazer música de forma criativa, nas aulas de Educação Musical, internacionalizou-se (Sadie, 1980).

De acordo com o exposto, nos finais do séc. XIX e durante todo séc. XX, o ensino da música nas escolas sofreu a influência de diversas perspectivas teóricas, e também se desenvolveu pelo crescimento e pela disponibilidade de recursos novos, tais como a rádio, a flauta de bisel, os instrumentos electrónicos e os computadores.

No que diz respeito à prática da música instrumental no século XIX, ela desenvolveu-se no sentido de uma autonomia total, isto é, no sentido de se bastar a si própria para se exprimir.

As teorias psicológicas de ensino e aprendizagem foram também aplicadas ao ensino da música. A teoria de J. S. Bruner (psicólogo americano que tem contribuído para a psicologia cognitiva, educacional, e para a história e filosofia da educação), é um exemplo de como alguns educadores de música construíram os seus currículos baseando-se em teorias mais gerais do ensino e da aprendizagem. A aprendizagem para Bruner tem como base fundamental a capacidade de categorizar, de classificar e de conceptualizar. A sua teoria sugere que uma criança é capaz de aprender qualquer material, desde que o seu ensino seja organizado de forma adequada.

Para tornar possível uma prática da Educação Musical mais ordenada e coerente estimulou-se o interesse pela componente estética da música, com a obra *Uma filosofia da Educação Musical* (1970), de Bennett Reimer.

Em 1953, formou-se o ISME, uma sociedade internacional que procura promover a troca de ideias e o diálogo, e representa mais de 70 países. Esta sociedade publica especialmente os Yearbooks e o *Jornal Internacional de Educação Musical*. Foi

através dela que a pesquisa, os estudos académicos e profissionais da Educação Musical se tornaram muito mais facilitados.

A perspectiva histórica efectuada fez-nos chegar à seguinte reflexão crítica:

Durante a antiguidade clássica, a prática da música foi considerada a principal responsável pelo desenvolvimento do Homem, no seu todo. Acreditava-se em todas as cidades da Grécia antiga, que a prática da música contribuía para a formação do carácter e da cidadania do Homem. A ideia de *Paideia* esteve sempre presente. Pelo contrário, a prática da música pelos romanos não teve este carácter da *paideia* grega. O ensino da música em Roma nunca foi o centro da educação do Homem.

Na Idade Média, até ao século IX, a teoria musical dos escritos de Boécio e da influência da escola Pitagórica, dominou e foi ensinada de forma científica no *quadrivium*. Relativamente à prática da música, o canto gregoriano tinha a função essencial de servir a palavra ou o texto sagrado, e de aumentar a fé nos homens. Quando a escrita musical se começou a desenvolver, a tradição oral da música perdeu-se.

A partir do século XVI, a teoria musical relacionou-se com a composição musical e o ensino da música deu origem a escolas semi-profissionais em Itália, chamadas “Ospedales”. A partir da Reforma, a prática musical evoluiu de coros polifónicos complexos para coros em homofonia, mais favoráveis à participação comunitária nas igrejas. Com a Contra Reforma, o ensino da música foi introduzido lentamente nas escolas da Companhia de Jesus. A prática da música é muito bem aceite nas Cortes, com as obras de diversos compositores deste século, mas perde o seu valor e é considerada inferior em relação às outras artes, e à poesia.

No século XVII, a prática musical faz-se na relação entre o mestre e o seu discípulo.

No século XVIII, a prática da música manifesta-se com total independência da poesia e da dança. Considera-se, pela primeira vez, uma superioridade da prática musical em relação à sua teoria, por um lado, devido à sua autonomia e, por outro lado, porque o seu ensino começa, gradualmente, a integrar-se nas ideias pedagógicas de Rousseau e Pestalozzi.

Nos séculos XIX e XX, o ensino da música foi influenciado pelo ideário do movimento da revolução francesa consubstanciando-se no aparecimento dos orfeões. O aparecimento de novas teorias, tanto na Psicologia como na filosofia da educação, trouxe novos contributos à educação musical, em particular ao nível do desenvolvimento musical, consoante as diferentes etapas do crescimento da criança. As reflexões teóricas sobre a natureza da música e do seu ensino vieram contribuir para uma melhor compreensão e inteligibilidade dos processos envolvidos na Educação Musical.

2. O PENSAMENTO DE KEITH SWANWICK NO ENSINO DA MÚSICA

2.1. A natureza e o significado da música

Swanwick defende que é essencial uma reflexão, por parte dos professores, sobre o significado da música, sobre a natureza e valor da experiência musical. O ensino da música decorre do que se entende por música e, se os professores não fizerem essa reflexão, certamente que serão maus professores. Considera que se não reflectirmos sobre as ideias que temos sobre a música, essas ideias «não serão mais que preconceitos e podem ser responsáveis por más práticas musicais» (Swanwick, 1979, p.7).

Swanwick define música a partir de três condições necessárias, cada uma delas por si só insuficiente, mas que, conjuntamente, permitem definir a música. Essas condições são a selecção de sons, a relação entre os sons, e a intenção (de que os sons sejam música). Swanwick acentua a ideia da intenção, porque a música ao ser uma actividade humana, não pode, naturalmente, estar desprovida dessa intenção.

A primeira condição necessária para a existência de música é a selecção de sons. É um processo que resulta da utilização de sons que são retirados ou recolhidos de uma infinita variedade de possibilidades. Ao mesmo tempo, é um processo de rejeição porque quando se escolhem determinados sons, deixam-se de lado todos os outros sons. As fontes sonoras são de natureza muito diversa, pois pode-se seleccionar sons de instrumentos musicais ou de sons gravados do quotidiano por um gravador. Swanwick considera que «a selecção por si própria não permite definir música» (1979, p.60).

A segunda condição necessária é a relação entre os sons, isto é, um som seleccionado pode seguir um outro, ou vários sons podem-se combinar, assim como alguns sons podem-se ouvir com frequência, e outros mais raramente. Swanwick afirma que «mesmo se os sons forem seleccionados e relacionados, não se tem necessariamente música como resultado» (1979, p.60). Exemplifica com o som dos travões de uma carruagem de metro e o sinal de fecho de portas que, naturalmente, não se consideram música. De igual forma, nem o som de uma orquestra a afinar se pode considerar música, embora se possa considerar uma promessa de música.

A intenção de que os sons sejam música é a terceira condição, o ingrediente final que transforma os sons em música. Isto é, os sons deixam de ser materiais vagos e

passam a ser materiais sonoros carregados de sentido, aos quais se responde de uma forma estética.

Para Swanwick «a música sem qualidades estéticas é como um fogo sem calor» (*idem*, p.61). Defende a ideia que a experiência estética alimenta a nossa imaginação e tem um efeito na nossa maneira de sentir as coisas. Podemos ter experiências estéticas com «uma flor ou um fogo-de-artifício numa pintura, uma canção pop, ou uma palavra nova evocativa de um determinado livro» (*idem*, p.61). Quando se diz que um determinado intérprete tem uma boa técnica, mas a sua forma de tocar é insensível e pouco musical, está-se a afirmar a ausência dessa dimensão estética. «As capacidades técnicas, por si só, não são suficientes» (*idem*, p.61).

Swanwick é contra algumas tendências de pensamento sobre música e educação musical, nas quais a dimensão estética tende a ser ignorada em favor de outros aspectos, tais como «a manifestação de *auto expressão criativa*, ou como uma *actividade de aprendizagem*, ou como uma parte da nossa *herança cultural*» (*idem*, p.60). Para Swanwick, a música é em parte, todas estas coisas, mas é mais do que isso.

Na sua obra *Teaching Music Musically*, Swanwick procura esclarecer o significado da experiência musical. Naturalmente, este esclarecimento tem implicações na Educação Musical. Considera que a música é uma forma de discurso. O termo ‘discurso’ é usado aqui no seu sentido mais vulgar, isto é «como argumento, troca de ideias, conversação, expressão do pensamento, e forma simbólica» (1999, p.2). A música como discurso «permite e enriquece a nossa compreensão do mundo e de nós próprios» (*idem*, p.3). É uma forma de pensamento, de conhecimento.

Para mostrar os fundamentos da experiência musical, Swanwick pensa ser necessário esclarecer a ideia de estética. Para isso, parte da crítica à definição de estética de outros autores, nomeadamente de Abbs (1994), o qual defende a existência de três aspectos identificadores ou exclusivos da estética:

«1. Todas as artes criam formas expressivas de vida; 2. Os significados estéticos de todas as artes dependem das suas construções formais, que não podem ser extraídas ou modificadas sem perder o seu significado estético; 3. As artes dão origem a uma resposta estética, através dos sentimentos, dos sentidos, e da imaginação» (Abbs, 1994, in Swanwick, 1999, pp.3-4).

Swanwick considera que nenhum destes aspectos é exclusivo da estética. Em relação ao primeiro, porque não são só as artes que criam *formas expressivas* de vida, pois «as ciências e a filosofia também o podem fazer» (1999, p.4). Em relação ao segundo ponto, Swanwick pensa que os aspectos formais não são exclusivos das artes. Estes aspectos formais também se verificam noutras situações, nomeadamente nalgumas relações interpessoais, tais como o humor ou a sexualidade, que não podem deixar de ser consideradas de uma forma holística. No que respeita ao terceiro aspecto, Swanwick considera que as respostas que envolvem os sentidos, a imaginação, e os sentimentos não são exclusivas da estética. A resposta estética pode-se encontrar fora da arte, como por exemplo «na alimentação, nas actividades lúdicas, ou na apreciação da natureza» (*idem*, p.4). Resumindo, Swanwick considera que estes três aspectos, alegadamente exclusivos da estética, também se manifestam noutros tipos de discurso simbólico.

Neste sentido, para esclarecer a natureza ou o significado da música, Swanwick considera mais útil encontrar o que as artes e a música, em particular, têm de comum, ou o que partilham, com as outras formas simbólicas. A música não está separada da vida. Pelo contrário, é uma parte integrante dos processos cognitivos, «é um *modo de conhecer, um modo de pensar, e um modo de sentir*» (*idem*, p.7). Evidentemente, a actividade musical tem características próprias que a distingue de qualquer outra forma de discurso. No entanto, não está separada de outros aspectos do espírito humano, isto é, a música não é uma actividade deslocada para uma área qualquer, afastada do cérebro, ou desligada de outros meios de pensamento.

Então, o que é que a música partilha com as outras formas de discurso? A resposta de Swanwick invoca as características psicológicas que se encontram em qualquer discurso. Neste sentido, segue a teoria de Piaget, que identifica os elementos necessários envolvidos em qualquer tipo de discurso, quer este seja científico ou artístico. Esses elementos são os seguintes:

1. Representação interna para nós próprios das acções e eventos, em vez da efectiva realização (ex: imaginamos que corremos e saltamos uma barreira, mantendo o equilíbrio).
2. Reconhecimento e estabelecimento de *relações* entre estas imagens (primeiro corremos, depois saltamos, e logo depois mantemos o equilíbrio). Algumas séries podem-se inverter mentalmente.
3. Utilização de sistemas de signos, *vocabulários partilhados* (a nossa linguagem tem palavras como “correr”, “saltar” e “manter o

equilíbrio”). 4. Interação do nosso *pensamento* com os outros (partilhamos o que pensamos numa comunidade de seres inteligentes (Swanwick, 1999, p.7).

Qualquer tipo de discurso, seja ele artístico ou científico, tem estas quatro características. Quando pintamos, dançamos ou fazemos um poema, traduzimos a nossa experiência em imagens particulares, estabelecemos novas relações com estas imagens, e articulamos o nosso pensamento dentro de sistemas de signos envolvendo-nos naquilo que Oakeshot chama *conversação* (*idem*, p.8). Isto é, ordenamos as imagens através de relações e elaboramos um sistema de signos, palavras, gestos significativos, texturas e formas expressivas, que partilhamos com os outros. Este conjunto de elementos encontra-se tanto no discurso artístico, como no discurso filosófico, artístico ou matemático. Swanwick considera que estes elementos, por si só, não esclarecem o modo como o discurso é produzido, sustentado e desenvolvido. Do mesmo modo, não esclarecem a nossa motivação para nos envolvermos na *conversação*. É neste ponto que Swanwick introduz o conceito, que considera fundamental, de *metáfora*.

Na perspectiva de Swanwick, o termo *metáfora* exprime um processo que é dinâmico, e que «está subjacente a todo o tipo de discurso» (*idem*, p.8). Inicialmente, todas as metáforas contêm um elemento de novidade, que surge a partir de relações entre coisas de domínios diferentes (exemplo: ‘o Outono da vida’ relaciona o domínio das estações do ano com o domínio das fases da vida). Frequentemente, não se toma consciência do caminho que vai de um significado inicialmente mais literal, para um outro significado metafórico, que se adquire no final do processo. Swanwick pensa que na música, os processos metafóricos são um percurso que nos permitem ver coisas de uma forma diferente, pensar novas coisas. É por isso que a música é significativa e válida, que é um valor compartilhado com todas as outras formas de discurso.

Um exame intuitivo e minucioso dos sons permite-nos ouvi-los “como formas expressivas”, e é nesses momentos de liberdade intuitiva que se abre o *space between*, e se torna possível o salto metafórico para o significado expressivo» (Swanwick, 1999, Abril, p.5). Assim, o conceito de metáfora na música é um processo que produz novas maneiras de ver, de pensar, e de sentir de novos modos, e é neste processo que se desenvolve e se produz a criatividade.

De acordo com Swanwick (1999), o processo metafórico na música funciona em três níveis cumulativos, a saber:

1 – É através da audição de *sons* como *tons* que a música soa como formas expressivas. 2 – Estas formas expressivas assumem novas relações como se tivessem “vida própria”; 3 – Estas novas formas fundem-se com a nossa experiência anterior (*idem*, p.13).

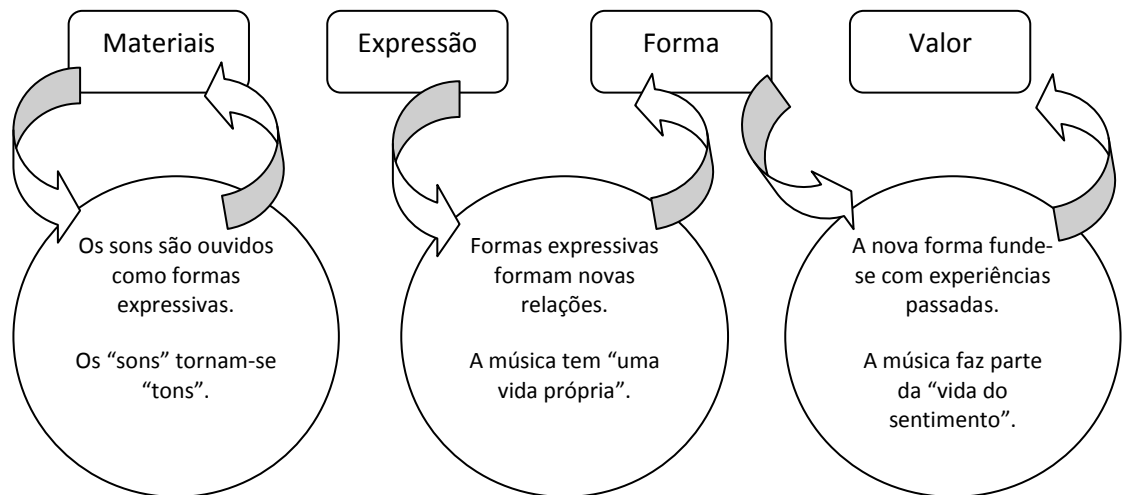


Figura 1: Transformações metafóricas.

Transcrito de Swanwick, 1999, p.19

Como qualquer outro meio de pensamento, o discurso musical pode ser «socialmente enriquecedor, ou culturalmente provocativo ou desafiador» (1999, p.2).

Swanwick considera inadequadas as definições de música «como fonte directa de prazer, como som organizado, como um jogo que as pessoas jogam, ou como um tipo de linguagem sonoro-visual que descreve outras coisas, histórias, emoções, e acontecimentos nas vidas dos compositores» (Swanwick, 1979, p.59). Pensa que o caminho mais correcto para entender a música é acreditar que se aprende sobre ela através da observação dos seus elementos e da sua estrutura, ou seja, do conhecimento real da música, que só existe se escolhermos promover, ensaiar, ou apresentar música.

Swanwick reconhece que o significado e o valor da música não são exclusivamente intrínsecos e universais e que não podem ser desinseridos de um determinado contexto social e cultural (Swanwick, 1999, p.24). Neste sentido, o valor da música também reside nos usos culturais específicos da música, isto é, no que é *bom para* a vida das pessoas. A música será *boa*, *correcta* ou *oportuna*, dependendo do modo como ela funciona em acção, isto é, como *praxis*. Este é o pensamento essencial

da filosofia praxial da educação musical de David Elliot e, neste sentido, Swanwick não se lhe opõe. Contudo, pensa que, se não se deve adoptar, obrigatoriamente, uma linha que se propõe validar, exclusivamente, o que é universal, também não deveremos seguir uma linha redutora, que se contenta com o que é específico e revelador de um determinado grupo cultural. Em relação a este seu argumento, Swanwick cita Blumer, o qual reforça o seu pensamento ao dizer que «os significados e os valores da música são, obviamente, produtos sociais, no sentido de que são criações formadas em e por meio da interacção das pessoas em actividades definidas» (Blumer 1969, in Swanwick, 1999, p. 24). Essa interacção só existe quando as pessoas interpretam e estão comprometidas num tipo de discurso. Neste sentido, será sempre o tipo de discurso que dará origem à interacção de cada indivíduo num conjunto particular de situações, em que cada pessoa se encontra a si mesma, através de tensões, de contradições e de incompatibilidades. Estas situações são uma fonte constante de diálogo e, por isso, a música não só possui um papel de reprodução da cultura, como também permite a afirmação social. Para além do papel que desempenha na reprodução cultural e na afirmação social, Swanwick acentua «o potencial que a música tem para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social e a mudança» (*idem*, p.25).

2.2. A teoria de Swanwick na Educação Musical

Swanwick pensa que a experiência musical, na educação musical, pode ser vista sob duas perspectivas. Por um lado, sob a perspectiva de que existe uma relação mais ou menos dependente da tradição cultural, que constitui o primeiro nível de significado estético da música: «para nos mantermos motivados na música deve haver um equilíbrio, dentro de certos limites de tolerância, entre a novidade e o familiar, entre o esperado e o inesperado, entre a complexidade e a simplicidade, entre os desvios e as normas, e entre a incerteza e a redundância» (Swanwick, 1979, p.62). Por outro lado, existe uma segunda perspectiva, baseada na relação individual, subjectiva, que uma pessoa tem com qualquer objecto musical. É neste segundo nível que se encontra o significado estético da música. Este nível verifica-se quando, de uma forma afectiva, se recorre a uma memória ou sentimento individual. Swanwick acentua a ideia de que os professores, na sala de aula, têm que estar bem conscientes destas duas perspectivas da

experiência musical. Se os professores não podem esquecer os elementos e as estruturas da música, também não podem deixar de considerar que a música é, coerentemente, transcendente e culturalmente útil (Swanwick, 2006, p.130).

Numa entrevista (*Escola*, 2010) realizada recentemente, Swanwick esclarece o seu pensamento sobre o processo de ensino da música. Este processo deverá respeitar o estágio em que cada aluno se encontra. Este respeito implica a obediência a três princípios. Primeiro, ter em conta a capacidade da criança entender o que é proposto. Segundo, observar o que ela traz da sua realidade, isto é, as coisas com que ela também pode contribuir. Por último, tornar o ensino fluente, como se fosse uma conversa entre estudantes e professor. Esta fluência obtém-se preferencialmente através da experiência musical do aluno, que ouve e pratica os sons, em detrimento da utilização, por parte do professor, de notações musicais.

O instrumento musical é muito útil na sala de aula. Swanwick reconhece que nem todos os professores precisam de ser concertistas, mas não deixa de considerar que é fundamental saber tocar um instrumento. As competências *científicas* são igualmente indispensáveis, nomeadamente ter conhecimentos de História da Música, saber relacionar diferentes momentos históricos e estilos e construir uma visão crítica sobre o tema em questão.

As crianças deverão compreender «a música como algo significativo na vida das pessoas e dos grupos, como uma forma de interpretação do mundo e de expressão de valores, como um espelho que reflecte sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de actuação na vida» (*Escola*, 2010).

Swanwick, na sua obra *A Basis for Music Education* (1979), acentua a ideia de que existem dois pontos importantes na educação musical. De acordo com o primeiro ponto, os professores deverão promover experiências musicais específicas; de acordo com o segundo, os estudantes deverão desempenhar diferentes papéis numa variedade de ambientes musicais. Não se deve insistir na ideia de que existe apenas um caminho, mas sim, manter disponíveis vários caminhos. Para isso, é importante procurar actividades que melhor fundamentem o envolvimento directo dos alunos com a música.

Swanwick critica um tipo de educação musical, demasiado formalizado e organizado, que procura seguir um caminho excessivamente condicionado pela avaliação de conhecimentos em exames, conhecimentos que sejam fáceis de ensinar, quer a partir de livros, quer de exposições orais. Tocar escalas ou escrever ditados musicais são conhecimentos musicais mensuráveis, que resultam de uma experiência afectiva e cognitiva, directa. Contudo, Swanwick pensa que aquilo que é fundamental na educação musical, do qual os professores não se devem desviar, é a experiencial musical (Swanwick, 1979, p.54). Apesar de nunca se ter a certeza, o professor tem sempre a esperança de que «os alunos possam ser “sensibilizados” pela experiência musical. É este o objectivo fundamental da educação musical» (Swanwick, 1999, Abril, p.8).

Swanwick considera fundamental compreender, na teoria e na prática da Educação Musical, o que faz distinguir os materiais sonoros dos elementos musicais. Esta confusão pode estar na origem de frequentes mal entendidos. Os elementos musicais são os elementos que constam dos esquemas curriculares, que não são, por si só objecto da experiência musical, isto é, que não nos envolvem em quaisquer níveis metafóricos. São exemplos disso, a *altura*, a *duração*, o *tempo*, o *timbre*, a *textura*, etc. Pelo contrário, os materiais sonoros são todos os materiais da música que envolvem os alunos na experiência musical, como os instrumentos musicais, o trabalho com várias escalas e sistemas de afinação, ou a construção e a invenção de sons e instrumentos de diversas culturas (Swanwick, 1988, p. 9).

Na sua obra *Música, pensamiento y educación* (2006), Swanwick chama a atenção para três pontos, que considera fundamentais em qualquer aula ou projecto curricular. Esses pontos constituem os elementos do jogo que são o *domínio*, a *imitação*, e o *jogo imaginativo*. De facto, esta relação, que Swanwick estabelece entre o ensino e os elementos lúdicos da arte e do jogo, observa-se tanto nos objectivos como nas actividades das aulas de educação musical. Grande parte dos problemas do ensino musical decorre do modo como se estabelece esta relação entre o ensino e os elementos lúdicos da arte e do jogo. «O ensino da música tem tido a tendência para a exclusão dos verdadeiros elementos do jogo imaginativo (criação, improvisação e composição), privilegiando o domínio da execução, da audição, e da execução de música em público» (Swanwick, 2006, p.49). Assim, para Swanwick existem fundamentalmente duas

formas de ensinar, uma direccionada para a criatividade, e a outra, direccionada para o domínio.

A teoria de Swanwick propõe dois modelos de acção para o ensino da música, o Modelo Compreensivo da Experiência Musical, denominado por *C(L)A(S)P*, e o Modelo em Espiral para o desenvolvimento musical e cognitivo. O primeiro explica-nos como as actividades musicais proporcionam o envolvimento dos alunos com a música, e o segundo fornece-nos a sua proposta de desenvolvimento musical e cognitivo.

2.2.1. O Modelo Compreensivo da Experiência musical (o CLASP)

A análise do modelo *C(L)A(S)P*, significando Composição, Literatura Musical, Audição, Técnica e Interpretação, permite-nos entender como Swanwick vê na Educação Musical, uma educação que tem como objectivo o desenvolvimento dos processos psicológicos que irão permitir e facilitar o acesso dos alunos à experiência musical (Swanwick, 2006) e permitem ao professor especificar, em qualquer momento, qual o tipo de actividade em que está envolvido com os alunos. Swanwick considera que estes cinco parâmetros se devem trabalhar equilibradamente e de forma integrada. Três dos parâmetros relacionam-se directamente com a música, e dois desempenham um papel de suporte à educação musical. Os principais parâmetros, para este autor, são a *audição*, a *composição* e a *interpretação*; os outros, como a literatura musical e a técnica, são secundários. Este modelo de Swanwick adquiriu uma grande importância e hoje encontra-se integrado nos programas oficiais da disciplina de educação musical em Portugal.

A educação musical deve centrar-se nas actividades de *composição*, de *audição* e de *interpretação*. Contudo, o que verificamos muitas vezes é que o ensino preocupa-se com outras coisas, que não são essenciais, tais como a notação tradicional, os problemas técnicos do instrumentista, a aprendizagem de como utilizar um sintetizador, ou os mais diversos tipos de gravações, a análise de um trabalho musical, ou a obtenção de informações sobre um compositor. Swanwick considera que «nenhuma destas coisas é central na experiência da música, apesar de às vezes poderem ajudar a desenvolver melhor a *composição*, a *audição* ou a *interpretação*» (Swanwick, 1979, p.45). A

experiência da música adquire-se quando o desenvolvimento da técnica e os ensaios conduzem à interpretação, mesmo que esta seja informal.

O parâmetro *literatura musical*, designado por (L), refere-se aos estudos teóricos sobre a música, incluindo a história, a crítica musical, os estilos e as técnicas de composição. A *literatura musical* só será útil à experiência musical se, de facto, permitir novos conhecimentos que compreender melhor as actividades, quer dos compositores, quer dos intérpretes e ouvintes.

O parâmetro *técnica*, designado por (S), inclui vários aspectos, como o controle da técnica, o tocar em conjunto, o domínio do som com aparelhos electrónicos ou outros, o desenvolvimento da percepção auditiva, a capacidade de ler à primeira vista, e a fluência na notação.

Swanwick chama a atenção para o facto de que, no princípio do seu envolvimento com a música, as pessoas tendem a especializar-se, naturalmente, apenas numa só determinada área específica do CLASP. Por isso, e contrariando essa tendência, essas pessoas deveriam ser encorajadas, sempre que possível, a envolverem-se no maior número de formas com a música, especialmente no início da sua formação. Os professores devem desenvolver as competências específicas da educação musical através de uma variedade de actividades que devem situar-se sempre dentro do seu modelo *C(L)A(S)P*. Defende que, se isto não acontecer, os professores «não estarão envolvidos em qualquer espécie de experiência musical» (*idem*, p. 46). Os cinco parâmetros, como já se referiu, devem relacionar-se de forma equilibrada, no sentido de permitirem diversas possibilidades de actividades práticas nas aulas. Contudo, esta recomendação de equilíbrio não significa que as actividades de *audição*, *composição* e *interpretação* tenham de estar presentes em todas as aulas. Devem sim, ser distribuídas de modo a que cada uma das três seja, naturalmente, uma consequência das outras.

Fundamentalmente, o modelo *C(L)A(S)P* é «uma formulação teórica do ensino da música e que, ao mesmo tempo, permite identificar o que falta numa prática profissional incompleta da educação musical» (*idem*, p.50).

Swanwick observa que a *técnica* e a *literatura musical* nas aulas substituem, frequentemente, as actividades de *composição*, *de audição* e de *interpretação*. Devemos, por isso, ter cuidado, para que essas actividades periféricas não ocupem o

lugar da experiência musical. Do mesmo modo, devemos ter cuidado para que o envolvimento emocional, ao nível da *audição*, não se perca nas actividades de *composição* e de *interpretação*.

Swanwick considera o acto de ouvir – a *audição* - a prioridade de qualquer actividade musical. A *audição* não acontece exclusivamente no acto de ouvir gravações ou assistir alguém a tocar. *Audição* é, também, o tocar uma escala, o decidir sobre um timbre, o ensaiar e praticar uma peça, o improvisar ou o afinar um instrumento. A *audição* é uma actividade semelhante a um estado de contemplação, de tal forma que a sua experiência absorve e transforma. É a principal razão da experiência musical e o objectivo constante da Educação Musical. Para ilustrar esta importância da *audição*, Swanwick utiliza um exemplo extraído de *As Vinhas da Ira* de Steinbeck, em que o tocador de guitarra entretém os refugiados num acampamento, conseguindo trazer-lhes à memória os tempos sem dificuldades, e fazendo com que a sua tristeza adormecesse, durante algum tempo.

O acto de *Composição* inclui todas as formas de invenção musical. Encontra-se, não só nos trabalhos que são escritos sob qualquer forma de notação, mas também na improvisação. Esta é considerada também uma forma de *composição*, mas sem o peso da notação. Quando se juntam materiais sonoros de uma forma expressiva, isso também deverá ser considerado como *composição*. Mas, neste caso, não existe necessariamente uma experiência com sons. A *composição* é um tipo de relação com a música muito directa e particular, e «qualquer que seja a forma que ela possa ter, o seu valor encontra-se na interiorização da música, que ela proporciona» (*idem*, p.43).

Swanwick considera a *interpretação* como um caso muito especial de encontro com a música, visto que envolve um sentimento de presença na música (*idem*, p. 44). Nas situações em que uma interpretação “não saiu” ou em que alguém parece não ter sentido o seu desempenho, isto acontece porque o intérprete não o fez com base na sua preparação prévia e com a obrigação especial de fazer com que a música tenha um objectivo, isto é, que «proporcione o envolvimento da audiência, por mais pequena e informal que esta possa ser» (*idem*, p.44).

No acto da *audição*, o ouvinte fica apenas no segundo nível de significado estético da música, isto é, no nível que é baseado na relação individual com a música. Como experiência dependente de factores pessoais que são, de certo modo,

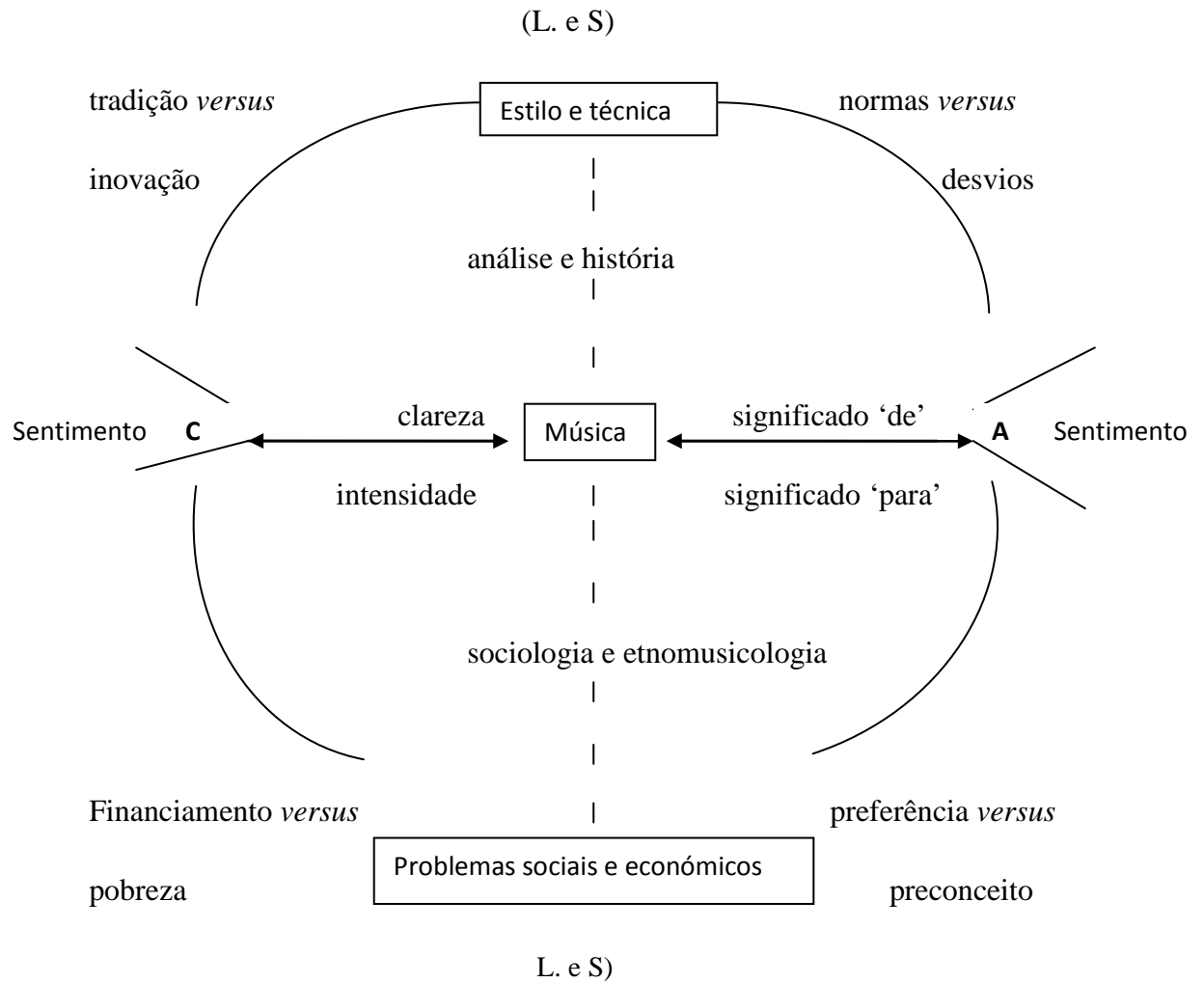
intransmissíveis, este segundo nível de significado estético não é passível de uma planificação prévia. Isto não implica que o professor não possa ou não deva estar atento aos sinais provenientes dos seus alunos. «Normalmente, fica-se deliciado quando se pensa que os vemos» (*idem*, p.62).

No acto da *composição*, nem sempre se pode aspirar a este encontro com o segundo nível de significado da música, uma vez que o compositor apenas pode chegar a um nível de clareza e de intensidade da imagem que procura. Isto é, o compositor pode ficar satisfeito com o trabalho, mas nunca encantado.

Swanwick considera que «não se deve denegrir o primeiro nível de significado estético da música porque é ele que engloba as áreas em que se pode trabalhar e planear, áreas através das quais se espera poder ver o desenvolvimento das respostas estéticas dos nossos estudantes» (*idem*, p.63). Não se pode separar as componentes do sentimento das características estruturais da música. Pode-se, sim, tomar estas duas componentes como ponto de partida para se atingir um objectivo específico da Educação Musical. O professor deve saber que possibilidades é que existem para os alunos sentirem a forma da música. Deve também saber como identificar o sentimento geral dos alunos. Uma estratégia é fazer com que os alunos reproduzam uma estrutura simples e ir, gradualmente, aumentando a dificuldade, sem destruir o sentimento do estilo musical. Tudo isto se encontra no primeiro nível de significado da música. Quando um aluno revela que está a apreciar a tristeza e a lentidão da música, então ele está a começar a entrar no segundo nível. Pode-se, então, dizer que a experiência musical do aluno adquiriu um significado estético. Os professores devem proporcionar oportunidades aos seus alunos, no sentido de tornar possível o encontro com este segundo nível.

A seguir apresenta-se o esquema do método de ensino da música de Swanwick, ou modelo CLASP:

Um Modelo Compreensivo da Experiência Musical



Legenda : C = Composição

L = Literatura Musical

A = Audição

S = Aquisição de capacidades ou técnica

P (omisso) = Interpretação

Figura 2: O modelo teórico de Swanwick.

Transcrito de Swanwick, 1979, p.55.

As linhas horizontais relacionam a *composição* e a *audição*, com a Música, isto é, com a *interpretação*. Como vimos, se estas relações se afastarem «corre-se o risco de se perder o significado da música como experiência estética» (*idem*, p.54).

A parte superior da linha central mostra que a forma mais rápida para se chegar ao estilo e à técnica, é passar pela análise e pela história. Isto é, a literatura musical e a análise só terão significado para a Música e para a Educação Musical quando se encontrarem relacionadas com a própria *composição*, *audição* e com a própria música ou seja, com a *interpretação*.

A relação entre a *composição*, o estilo e a técnica é sentida através das tensões geradas entre a tradição e inovação. A clareza e a intensidade da composição envolvem o sentimento individual. Só depois é que a preocupação com a tradição ou a inovação pode aspirar a um nível de uma actividade estética. De forma semelhante, a *audição* da música só se relaciona com os problemas de estilo e de técnica através da percepção de normas e de desvios. É essa percepção que faz com que as expectativas se tornem experiências musicais, que antecipam o interesse pela música e que fazem compreender os segredos do estilo musical que está perante nós.

A parte inferior apresenta um ponto de vista semelhante, mas, neste caso, diz respeito às disciplinas mais recentemente desenvolvidas: a sociologia e a etnomusicologia. Não é possível chegar rapidamente à música quando se parte de um ponto de vista social, económico ou político. Por exemplo, o estudo de músicas de culturas diferentes, a partir da forma como elas são produzidas pelos diferentes grupos sociais, não tem qualquer significado estético, não dá origem a qualquer experiência musical. A verdadeira ligação com a estética só existe quando a música em questão adquire algum significado e sentimento, através das actividades de *audição*, *de composição* e de *interpretação*. Portanto, o significado e o sentimento que a música nos transmite não dependem dos valores específicos de um contexto social ou histórico em que a música se possa produzir.

2.2.2. A teoria do desenvolvimento musical e cognitivo de Swanwick (Teoria Espiral)

Swanwick partiu, para a sua teoria de desenvolvimento musical, da hipótese de que o conhecimento musical, assim como qualquer área do conhecimento, obedece a etapas sucessivas, de acordo com o nível psicológico do indivíduo. A sua teoria de desenvolvimento está baseada nas ideias de Piaget, segundo as quais o conhecimento se processa por etapas e é construído pelo indivíduo na sua relação com o meio.

A partir da sua investigação nas escolas inglesas de música, e da sua própria experiência de docente, Swanwick organizou um método de observação, de compreensão e de análise de como a música se desenvolve no ser humano. É um método em espiral que permite perceber melhor o progresso do conhecimento musical em diferentes faixas etárias, concretamente entre os 3 e os 11 anos.

A espiral de desenvolvimento musical articula as actividades musicais e as suas influências no processo de aprendizagem da música. Apesar de esta teoria ter como base as ideias de Piaget, Swanwick tem alguma dificuldade em aceitar a definição, mais ou menos rígida, por parte de Piaget, das fases e respectivas idades. Está, no entanto, de acordo com os aspectos fundamentais dos processos pelos quais tomamos consciência do mundo e nos integramos nele. Swanwick considera que, pelo menos, quanto à aquisição das competências musicais, as fases de Piaget não parecem ser um modelo completamente adequado para o desenvolvimento cognitivo musical. Swanwick pensa que o ritmo de desenvolvimento da aquisição de competências musicais não é exactamente o mesmo ritmo de desenvolvimento da aquisição de competências hipotético-dedutivas e matemáticas.

O modelo de desenvolvimento musical foi construído a partir de uma reflexão sobre alguns aspectos da arte, em geral, sobre aquilo que é comum à música e a todas as outras artes, e sobre aquilo que é partilhado com todas as outras formas de discurso. Swanwick começou por relacionar os elementos fundamentais do jogo na arte (elementos psicológicos) com os três tipos de relacionamento com a arte, com a música e com o seu ensino. Esses elementos fundamentais são, como vimos, o *domínio*, a

imitação, e o *jogo imaginativo*. A criação, a interpretação, e a participação constituem os três tipos de relacionamento (Swanwick, 2006, p.49).

Assim, Swanwick defende que o acto de criar é acompanhado por um sentimento de *jogo imaginativo*, que serve para satisfazer as qualidades que nos são inatas. Considera que este sentimento de *jogo imaginativo* se centra, essencialmente, na estrutura da arte, e que toda a arte contém um elemento de imitação, que nasce de uma atenção à obra de outros. Portanto, a *imitação* integra-se na interpretação da arte. Por outro lado, a criação, a composição e a improvisação são os verdadeiros elementos do *jogo imaginativo*. A imitação inclui a afinidade, a empatia, a identificação e o interesse, não se limitando a ser, por isso, uma mera cópia. Swanwick defende que a interpretação está ligada à imitação e que esta é tão inevitável como o gosto pelo *domínio* dos materiais, não sendo, portanto, contrária ao *jogo imaginativo* da criação.

A participação pode ser activa. Essa *actividade* é evidente nas situações em que dançamos ou que nos deixamos *levar* pela música. Neste caso, a imitação, interior, manifesta-se para fora e, por isso, o seu papel fundamental tende a ser «a partilha dos sentimentos da obra que nos surge perante outros» (*idem*, p.49). Os participantes vêm-se invadidos por palavras ou gestos, ou pela qualidade de uma impressão visual concreta e, deste modo, partilham alguns sentimentos da arte. Por outro lado, a interpretação, para além da tendência, já referida, dos participantes para a *imitação* envolve, também, a *empatia que se tem com a obra* (*idem*, p.49). Pode haver, neste caso, também uma direcção para o elemento lúdico do *domínio*, isto é, para o prazer do *virtuosismo*.

Os materiais que se manejam nas artes em geral, tais como as cores, a duração, os sons, as palavras, os gestos, etc., exigem o domínio de alguma destreza, fluidez de palavras ou de movimentos, habilidade com pincéis, com instrumentos, com notações, etc. O *domínio* parece, então, compreender capacidades manuais, alguns juízos e discriminações e, por vezes, o saber interpretar notações em forma de planos, e de partituras (*idem*, p.51). A selecção e a ordenação dos materiais podem dar origem a uma sensibilização e a um *domínio*. Estas duas actividades têm sido na música o princípio do processo de composição musical.

Os participantes também podem «interessar-se pelos materiais e pelas técnicas e questionarem-se: «como produz um pintor este ou aquele efeito? Que tipo de sons dão a esta música o seu carácter?»» (*idem*, p.51).

A figura que se segue apresenta o esquema das relações entre os elementos psicológicos de *domínio*, *imitação*, e *jogo imaginativo* da arte e do jogo, e os elementos musicais correspondentes.

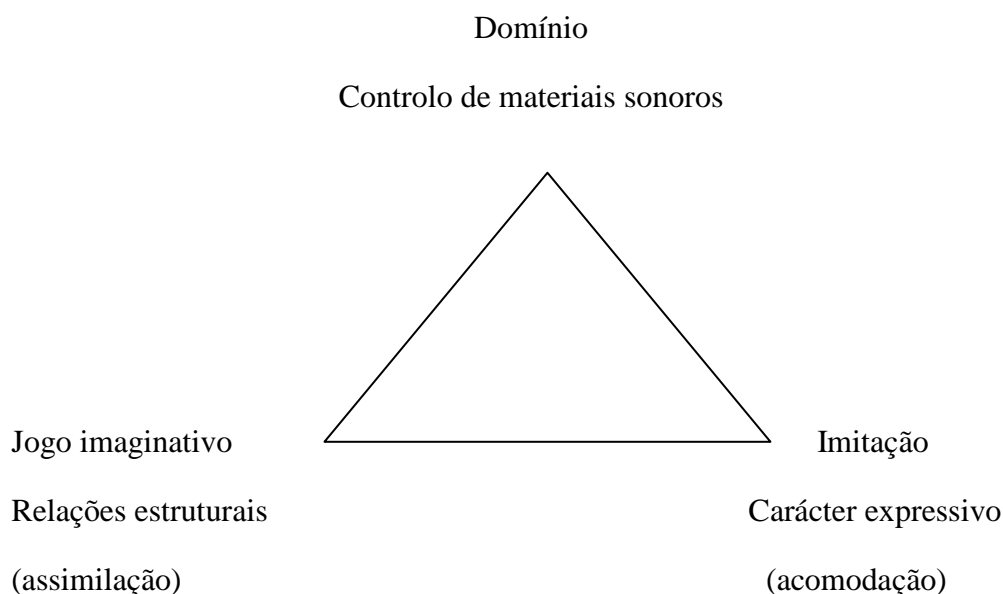


Figura 3: O jogo e os elementos da música

Transcrito de Swanwick, 2006, p.65

Swanwick reitera a ideia de que as artes são «fundamentais para o desenvolvimento da mente, tal como o são outras formas de representação, incluindo a linguagem» (*idem*, p.57). As artes possuem grandes semelhanças com o jogo, porque promovem e ampliam os seus elementos psicológicos de *domínio*, *imitação*, e *jogo imaginativo*. Estes três elementos lúdicos contribuem para o desenvolvimento da mente.

A importância da teoria de Swanwick, quanto ao valor cognitivo da arte, poderá ser realçada se a confrontarmos com a visão tradicional da arte, de que é exemplo a perspectiva do Cardeal Newman (séc XIX), para quem as artes não tinham qualquer valor na educação: «tocar instrumentos de corda é um passatempo elegante e um trabalho para pessoas desocupadas, mas não é educação; não forma nem cultiva o pensamento» (Newman, 1915, in Swanwick, 2006).

A resposta de Swanwick a esta concepção conservadora ou, pelo menos, mais clássica, passa por um outro modo de conceber a relação entre a linguagem e o pensamento. A linguagem verbal não é o único suporte ou expressão do pensamento sobre as coisas: a metáfora e a imagem podem, também, desempenhar essas funções. Neste aspecto, Swanwick partilha as ideias de outros autores sobre a linguagem e o pensamento, tais como Golding (1959), Eisner (1985), e Murdoch (1982). «O pensamento não implica necessariamente a utilização de palavras com significado concreto» (Swanwick, 2006, p.54).

Como atrás se referiu, Swanwick defende que na nossa mente há um espaço intermédio, um *space between*, que pode ser o «espaço de interacção entre a mente e a música, onde se situa o centro do compromisso musical» (Swanwick, 1999, Abril, p.4).

Swanwick (2006) defende a ideia de que uma actividade artística é tanto mais realista quanto mais directa e imitativa for a sua referência aos factos da vida, e das actividades humanas. Adquire, deste modo, um maior carácter expressivo (Swanwick, 2006, p. 51). Encontramos exemplificações destas actividades realistas, no teatro, com a interpretação de personagens; na literatura, onde podem surgir descrições perspectivadas a partir de um outro olhar; nas artes visuais, onde podem surgir representações de factos ou de pessoas, ou de uma forma mais abstracta, reproduzir uma impressão, um sentimento, ou uma mera propriedade formal como as propriedades geométricas captadas pela nossa experiência sensorial; na dança e na música, do mesmo modo, podemos comunicar um processo dinâmico concreto, tal como, por exemplo, o anoitecer e o amanhecer, ou o sentimento crescente de inquietação ou de determinação. Apesar de estes juízos imitativos serem mais frequentes no processo criativo, existe, sem dúvida, na interpretação da música escrita ou no teatro, margem suficiente para que o intérprete tome decisões sobre a expressão da obra, ou seja, sobre a forma de imitação que lhe quer introduzir para, assim, determinar o seu *carácter expressivo*.

Na dança, existe uma forte tendência para o elemento de *domínio* na execução, enquanto no teatro, um dos problemas principais diz respeito à importância da imitação (*idem*, p.50). Na música e na educação musical, os elementos musicais devem ser entendidos, partindo do simples para o complexo, isto é, em espiral. Swanwick assenta a sua teoria da Espiral a partir da ideia de desenvolvimento, o qual tem implícita a ideia de sequência, isto é, a ideia de que existe uma ordem e de que as aquisições anteriores

são necessárias para se produzirem as fases seguintes. No entanto, o facto de aceitarmos que o desenvolvimento pode ser pensado como o resultado de grandes mudanças, que se produzem de acordo com uma cronologia bastante regular, seguindo uma linha progressiva, não nos deverá impedir de questionar o ritmo segundo o qual se processa esse mesmo desenvolvimento individual. Swanwick chama a atenção para a «dificuldade, na Educação Musical, de não haver nenhuma segurança para o que podemos esperar» (*idem*, p.60). No entanto, é um facto que o desenvolvimento é um processo ordenado que tem etapas que se acumulam.

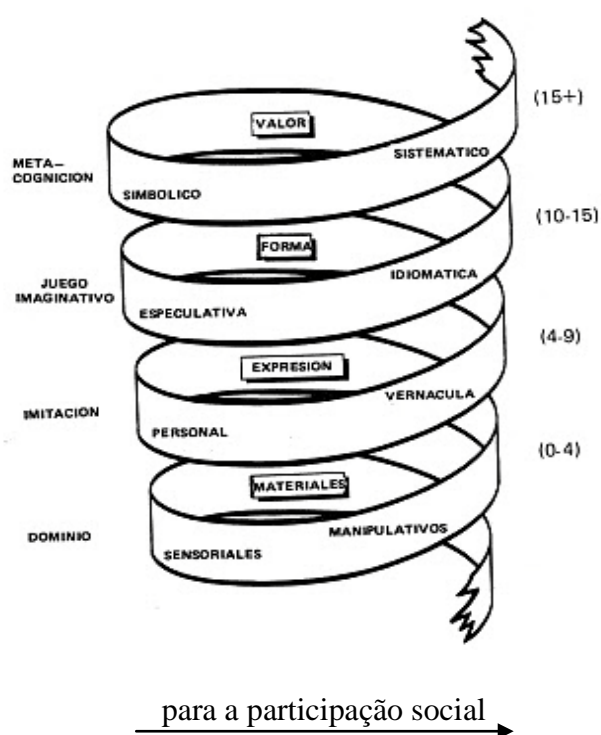


Figura 4: A Espiral do desenvolvimento musical de Swanwick e Tillman

Transcrito de Swanwick, 2006, p.85

O desenvolvimento musical de cada indivíduo processa-se numa sequência, dependendo das oportunidades de interacção com os elementos da música, do ambiente musical que o cerca e da sua educação. Com base nestas variáveis, podemos dizer que a aprendizagem da música relaciona-se com uma determinada faixa etária da criança a que corresponde um determinado estágio de desenvolvimento.

O primeiro estágio vai até aos 4 anos, mais ou menos. A sua principal característica é a existência de experiências que as crianças têm com as coisas, através

do batimento e da exploração das possibilidades de produção de sons dos instrumentos. No segundo estágio, que vai dos 5 aos 9 anos, a manipulação dos sons já funciona como uma forma de manifestação do pensamento, dando origem às primeiras composições, muito parecidas com as que as crianças conhecem porque, repetidamente, as cantam, tocam e ouvem. As criações tornam-se mais inovadoras e variadas, a partir dos 10 anos, num movimento que podemos designar de *especulativo*. Em seguida, já no início da adolescência, as variações passam a respeitar os padrões de determinados estilos específicos, muitas vezes o pop ou o rock, "idiomas" em que é possível estabelecer conexões com outros jovens. Por fim, a partir dos 15 anos, é possível desenvolver um quarto estágio, que engloba os outros três, em que a música representa um valor importante para a vida do adolescente, marcado mais por uma relação emocional individual, e menos por tendências passageiras ou por algum tipo de consenso social (Swanwick, *Escola*, 2010).

De acordo com Alexandra Lamont (s.d), que critica a espiral de Swanwick, a definição destes diferentes estádios, nomeadamente a fase da metacognição, não tem suficiente suporte na evidência empírica, critério, aliás, que o próprio Swanwick não se esquece de exigir para qualquer teoria que pretenda reivindicar o estatuto de cientificidade. Com efeito, se, como veremos mais tarde, a sua investigação incidiu sobre crianças entre os três e os onze anos, e se a metacognição se desenvolve a partir dos 14 anos, naturalmente, as suas conclusões não têm sustentação empírica. Por outro lado, a crítica de Lamont incide também no facto de a teoria de Swanwick não permitir deduzir consequências minimamente previsíveis. Seja como for, não podemos deixar de reconhecer a Swanwick a importância do seu trabalho na recolha dos elementos dispersos da investigação em psicologia e a sua integração numa concepção global de música. É esse trabalho que lhe permite mostrar a importância e caracterização do jogo na primeira infância como simples prazer de explorar e de dominar o ambiente, e que corresponde ao que Piaget chama o *sentimento de virtuosismo ou de poder* (Piaget, 1951, in Swanwick, 2006, p.48). Na música, temos, como exemplos, o controlo da voz e dos instrumentos, o desenvolvimento de uma série de destrezas, o uso de notações e o prazer que produz o virtuosismo de outros. Todos estes casos são exemplos de domínio. Desde o prazer experimentado pela criança, que aprende a repetir um som vocal, ou a mexer num objecto sonoro até a que estes actos sejam efectuados na perfeição, existe, sem dúvida, um desenvolvimento contínuo de *domínio*.

Na criança com menos de um ano, o som não deixa de exercer um fascínio mas o seu controlo é mínimo. Depois de atingir um ano, começa a manifestar a capacidade de reproduzir o que ouve, capacidade essa que vai aumentando progressivamente. Esta capacidade de reproduzir é uma forma de *domínio*. Isto é, verifica-se uma dinâmica desde o interesse e gosto pelo som, até ao controlo de materiais. Surge também a tendência para a criança relacionar o movimento com a música, quando começa a acompanhar os seus movimentos com o ritmo da música. Até aos quatro anos, a criança reproduz ‘cantos imaginativos’. Isto mostra o aparecimento do jogo imaginativo, apesar de a criança não ser ainda capaz de uma criação original. Quando começa a ir para a escola, a criança já percorreu musicalmente cada ângulo do triângulo das relações entre os elementos do jogo e a música. O *domínio* do jogo é o mais evidente, mas verifica-se também a *imitação* e o *jogo imaginativo*. Este percurso é evidenciado através do modo sensorial e do modo manipulativo.

As crianças de três e quatro anos têm um grande interesse por sons muito suaves e fortes, e as de quatro e cinco, juntam o gosto pela repetição à forma de fazer música. Nesta altura, a *imitação* pode incluir a reprodução directa do som com instrumentos musicais. A música das crianças desta idade tem uma carga expressiva, isto é, percebemos gestos, carácter e movimento na música, através de mudanças deliberadas de níveis de ritmo e de altura, e intervalos maiores e mais pequenos. Tudo isto revela a existência de uma intenção expressiva. Uma mudança importante produz-se quando a imitação da criança parece dominar o ambiente musical, isto é, quando o aspecto imitativo da expressividade adquire a função de expressão pessoal.

Aos sete anos, os gestos musicais das crianças são mais estilizados: a produção musical das crianças caracteriza-se, em parte, pela socialização. Não é uma expressividade nascida directamente do seu estado emotivo e pessoal, mas sim da entrada da criança num mundo que partilha ideias musicais, e onde o carácter expressivo passa, por vezes, para segundo plano. Esta passagem pode parecer regressiva porque a criança perde a criatividade e a espontaneidade mas é, sem dúvida, importante para ela assimilar os métodos musicais, e entrar numa comunidade musical. Assim, entre os cinco e os oito anos, o desenvolvimento musical parte da expressão individual (ou pessoal), para a expressão que é socialmente partilhada (tradicional ou convencional).

A terceira fase do desenvolvimento musical é a que começa depois da infância. Aqui, o impulso ao jogo imaginativo dá lugar a certas especulações sobre a estrutura musical, que se transformam na compreensão do estilo musical, ou idioma. É o modo idiomático, onde a destreza manipulativa e o conhecimento de convenções de expressão partilhada dão origem a essa especulação. As possibilidades musicais, reconhecidas socialmente, permitem a criação de inovações e de novas respostas. Como vimos, o domínio da forma de determinada música implica sempre a capacidade para se criarem inovações, ou novas relações. Isto torna-se possível através do estímulo da imaginação. As primeiras interações da especulação musical parecem dar origem a uma regressão a etapas anteriores, de insegurança manipulativa. Isto é, o modo manipulativo pode iniciar, de novo, um interesse pela forma musical.

O quarto nível de desenvolvimento dá-se a partir dos 15 anos, e mantém as manifestações anteriores de domínio, imitação e jogo imaginativo. Acentua, essencialmente, o peso da metacognição, isto é, do processo de consciencialização e de articulação de ideias sobre as nossas operações mentais. É a auto-consciência da forma como se pensa e se sente numa resposta valorizada para a música. A condição fundamental para se desenvolver esta auto-consciência é o desenvolvimento de um compromisso estável, e às vezes intenso, com o conteúdo emocional interno da música. A música passa a ter relevância para o indivíduo. Surge a necessidade de reflectir, de falar com os outros sobre as experiências, os sentimentos e os valores. A passagem do modo idiomático, mais centrado ou subjectivo para este novo nível mais descentrado faz-se gradualmente e, por vezes, de modo imperceptível. A diferença qualitativa entre o compromisso pelo estilo musical concreto, que é estimulado socialmente, e a primeira fase da metacognição, é essencialmente uma diferença simbólica. Nesta diferença, o que muda parece ser a tendência para determinado estilo musical começar a coincidir com certas estruturas da mente. As preferências musicais, ou de qualquer outro tipo, não são determinadas pelo consenso social. São sim, determinadas por um desejo forte de auto-realização, onde as pessoas se podem encontrar divididas pela intensidade dos seus sentimentos. Adquire-se uma forte consciência dos limites, bem definidos, da própria personalidade (2006, p. 83).

A metacognição é um nível de resposta à música, que em alguns indivíduos nunca é atingido. Swanwick pensa que a falta de capacidade para a atingir é, de certo modo, uma forma de subdesenvolvimento.

A última fase da metacognição designa-se por *modo sistemático*. Agora, é possível criar obras musicais universais, ou novos procedimentos de produção musical, como por exemplo o dodecafonismo do compositor Schoenberg, ou os estudos sobre a música numa perspectiva musicológica, estética, histórica, científica, psicológica ou filosófica, de muitos outros compositores que, além de terem sentido e declarado o valor da música, transformaram-na num objecto minucioso de análise e de desenvolvimento crítico (2006, p.84).

Piaget identificou claramente as características psíquicas genéricas de todo o tipo de conhecimento. Na teoria de Piaget, essas características estão interligadas e caracterizam o pensamento e a produção, tanto nas artes, como na deliberação filosófica, na razão científica, ou no pensamento matemático. Do mesmo modo, e como veremos mais tarde, Swanwick pensa «que o crescimento do conhecimento em qualquer nível emerge intuitivamente e é alimentado e canalizado pela análise. O conhecimento musical não é excepção e a observação e a participação na produção de música pelas crianças dá-nos uma ideia mais profunda sobre estas estruturas e processos» (Swanwick, 1994, p.86).

Cada um dos quatro níveis do conhecimento musical: *materiais, expressão, forma e valor*, revela «uma polaridade entre uma tendência para a assimilação e uma tendência para a acomodação» (*idem*, p.86). Assim, a assimilação e a acomodação são dois processos complementares e interactivos que desenvolvem a compreensão musical. A *assimilação* é a capacidade de relacionar a informação experiencial com os nossos sistemas internos de significado, e a *acomodação*, a capacidade de modificar os significados, quando estes deixam de ser adequados para interpretar a experiência musical e sustentar a coerência. Swanwick chama à *assimilação* de Piaget um *processo intuitivo*, isto é, a assimilação no conhecimento musical de Swanwick é, essencialmente, *intuição*. Por outro lado, Swanwick considera a acomodação, no conhecimento musical, um *processo analítico*, porque é através da análise que se modificam estruturas internas. É um ponto de vista que não está completamente de acordo com Piaget.

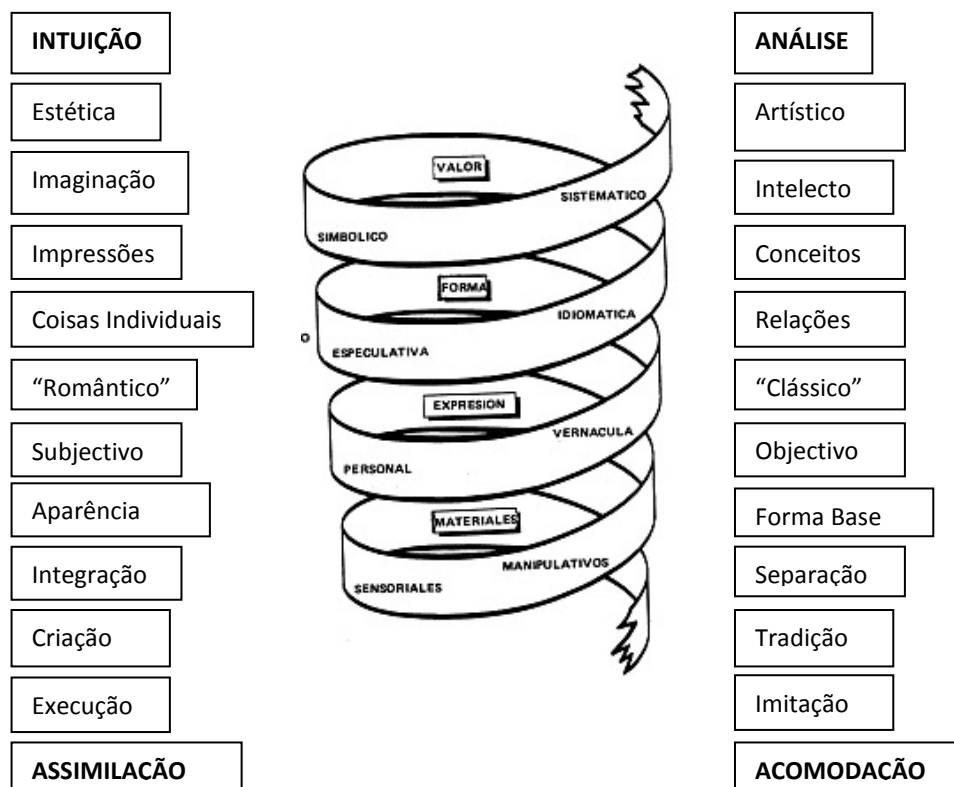


Figura 5: O esquerdo e o direito da Espiral de Swanwick.

Transcrito de Swanwick, 1994, p.87

Swanwick considera que, no lado esquerdo do cérebro se situa a dimensão lúdica da motivação interna, que começa com a exploração intuitiva das qualidades sensoriais do som, que são transformadas em expressividade pessoal e, seguidamente, em especulação estrutural e que, finalmente, se manifesta por um compromisso pessoal com o significado simbólico da música. Esta exploração intuitiva é desenvolvida no lado direito do cérebro, tendencialmente imitativa e analítica. (*idem*, p.87).

2.3. A investigação de Swanwick no ensino da música

Swanwick dirigiu, entre 1985 e 1987, uma investigação promovida pela Fundação Calouste Gulbenkian e no *Institute of Education* da Universidade de Londres. A sua pesquisa analisou rigorosamente «os recursos e o currículo de 60 colégios, 32 dos quais com bastante pormenor» (Swanwick, 2006, p. 13). Swanwick encontrou uma grande variedade de actividades musicais, determinada, por vezes pelas idades dos alunos e, noutras vezes, pelo tipo de situação do colégio. Contudo, o currículo aparecia sempre determinado por uma forma de pensar, isto é, como uma consequência de uma perspectiva teórica dos diversos professores. Por exemplo, nos colégios em que os professores se consideravam mais como músicos do que como professores, a sua concepção de currículo inspirava-se mais nas regras e práticas do mundo profissional da música ocidental. Nos colégios em que os professores se consideravam mais como professores, o objectivo primordial era motivar os alunos para a música pop. E noutros colégios ainda, a actividade principal era a composição realizada em pequenos grupos.

Na investigação, foi encontrado um colégio onde os alunos nunca tinham podido interpretar música, e dois colégios onde os alunos raramente cantavam, de acordo com as afirmações dos próprios professores (*idem*, p.13).

Na observação de mais de 100 horas de ensino, a investigação de Swanwick confirmou esta grande divergência de actividades musicais. Nalguns colégios, o trabalho mais comum era compor a pares ou em pequenos grupos, enquanto noutros, sobretudo nas escolas primárias, os professores apenas organizavam a prática de interpretação ou a capacidade técnica para toda a turma. Pelo menos, um professor declarou nunca utilizar o *idem* estilo de música clássica ou de Jazz, pop, rock ou folk, música contemporânea ou música étnica (*idem*, p.13). Relativamente ao canto, mais de metade dos professores não o incluíam (*idem*, p.13). Nesta investigação verificou-se também que, num ambiente menos rigoroso de ensino «alguns professores acreditam que as crianças devem, pelo menos, ter contacto com a boa música, ter alguma ideia de como funciona a notação na pauta, distinguir auditivamente e visualmente os instrumentos e grupos de música, e conhecer alguma coisa sobre músicos importantes e a sua obra. Se for possível, motivar a criança para o estudo de um instrumento» (*idem*, p.15).

Deste modo, a investigação de Swanwick sobre a prática curricular revelou que a educação musical nas escolas «parece ser um pouco arbitrária, e que as expectativas das crianças em idades diferentes, não se definem com clareza» (*idem*, p. 93). Isto é, nem sempre foi possível encontrar um sentido de progressão, durante o período de escolaridade obrigatória, e esta ausência de sentido explica o desencanto dos alunos relativamente à música na escola.

2.4. A investigação de Swanwick na aprendizagem da música

Na obra *Musical Knowledge, intuition, analysis and music education* (1994), podemos acompanhar a investigação de Swanwick sobre o desenvolvimento musical e cognitivo. Swanwick partiu da observação do que as crianças mostravam nas suas próprias composições. Neste estudo, procurou determinar a forma como se desenvolvia o conhecimento musical nas crianças. Swanwick partiu da hipótese de que fazer música é um discurso que é, até certo ponto, analítico e que a experiência musical é um processo de selecção das partes componentes da música; de que a música dá origem à realização de cruzamentos da experiência musical; e de que os cruzamentos acontecem quando a experiência musical se reconstrói em novos padrões.

A investigação partiu da análise de composições produzidas por crianças, aproximadamente, entre os 3 e os 11 anos. Estas crianças eram provenientes de etnias e grupos culturais diferentes, desde asiáticos da Índia ocidental a africanos e europeus, incluídas em turmas do ensino regular. Durante as aulas, todas tiveram oportunidade de produzir música numa variedade de formas, e com diferentes níveis de complexidade. Quando acharam que o seu trabalho estava pronto, as peças foram gravadas. Esta actividade continuou durante 4 anos, 9 vezes por ano, resultando em 745 composições de 48 crianças (1994, p. 84). O trabalho foi feito na óptica de oficina de música, isto é, na linha criativa da educação musical de John Paynter e de Murray Schafer, em que a criança utiliza na composição todo e qualquer material sonoro. Cruzaram-se as músicas feitas pelas crianças escolhidas e, nalguns casos, fez-se um espectro longitudinal de composições de determinadas crianças, durante um período de tempo razoavelmente longo. Estas composições foram objecto de um cuidadoso estudo. Com efeito, a

descrição pormenorizada de cada composição no que ela tinha de único e singular, não constituía o objecto final da investigação. Procurava-se mais do que isso.

O primeiro passo de Swanwick foi retirar uma pequena amostra desta ampla produção musical e pedir a 3 observadores independentes (3 professores) para ouvirem uma gravação contendo composições de 7 crianças, entre os 3 e os 9 anos. Cada uma destas crianças, individualmente, tinha realizado 3 composições. Todas estas composições, foram ordenadas aleatoriamente. A idade de cada criança não foi divulgada, mas foi pedido a estes 3 juízes para calcularem as idades das crianças a partir da evidência musical que eles ouviam na gravação. Um deles considerou a tarefa assustadora mas os outros, que eram simultaneamente professores e músicos experientes, realizaram a tarefa sem demasiada dificuldade. As idades dadas por estes dois juízes aproximaram-se da idade real das crianças. Parecia existir uma relação entre a idade e o desenvolvimento musical. Contudo, esta relação era muito menos importante do que o facto de os professores terem sido capazes de reconhecer mudanças no carácter das composições. Isto é, os professores demonstraram que parece ser possível distinguir diferentes tipos de composição. A questão era: em que base é que estes julgamentos estavam a ser feitos, qual era o critério? Swanwick prosseguiu, fazendo os seus julgamentos qualitativos sobre as outras peças, para ver se as composições se podiam ordenar de uma forma coerente.

À medida que a análise das composições começou a decorrer, foi possível preencher um *mapa* de desenvolvimento. O padrão mais elevado de conhecimento musical, revelado nessas composições, permitiu classificar cada uma delas. Assim, a partir deste critério de classificação, cada uma dessas composições foi integrada nos seguintes níveis: *materiais*, *expressão*, *forma*, e *valor*. Apesar de este último nível não se manifestar de uma forma clara e inequívoca, Swanwick não deixou de considerá-lo na sua classificação. É este aspecto que Alexandra Lamont considera especulativo. Não aceita facilmente a possibilidade de provar a existência deste quarto nível (Lamont, 2008). De qualquer modo, Swanwick define este nível como uma resposta à qualidade da música e também como uma auto consciência dos processos de pensamento e de sensação, que se pode obter nos jovens a partir dos 15 anos.

Para validar a sua teoria do conhecimento musical, Swanwick (1994) efectuou uma outra investigação, onde pretendeu verificar se uma audiência pode partilhar o

sentimento de apreciar uma obra. Antes de partir para este estudo, considerou que é preciso estar na posse de um mapa que nos guie sobre o conhecimento musical, mesmo que este seja provisório. Esse mapa pressupõe que o conhecimento musical é construído a partir de várias camadas de percepção e de resposta musical: *materiais sonoros, expressão, forma e valor*. Cada um destes níveis, individualmente, foi objecto da sua investigação. Apesar do conhecimento intuitivo da música, por parte dos ouvintes, poder envolver todos estes quatro níveis que se fundem simultaneamente, todos eles podem ser considerados isoladamente por necessidade de análise. Isto é, separamos aquilo que, na realidade, se apresenta de uma forma holística.

Para investigar o conhecimento da música, por parte dos ouvintes, Swanwick partiu do princípio de que a exposição repetida à mesma peça de música aumenta, provavelmente, o seu conhecimento, mesmo quando não é dada qualquer informação sobre ela. Considerando os quatro níveis do conhecimento musical, Swanwick pensou que se pode ser mais específico. Pode-se prever que quando a audição de uma música é repetida, a música é ouvida talvez como mais *claramente expressiva* e, possivelmente, como mais ou menos *variada e complexa*. Também podem existir mudanças nas impressões da qualidade do som, talvez em termos de *brilho* e de *densidade* (materiais) e, possivelmente, também certas modificações em termos de atitudes. A familiaridade com uma música pode alimentar atitudes positivas ou negativas em relação a ela. Estas modificações, por parte dos ouvintes, também é determinada pela forma como os alunos sentem a sua interpretação, como uma *boa* ou *má* experiência.

O objectivo principal de Swanwick nesta investigação foi saber, não tanto como a música é recebida, mas sim como a música é percebida. É difícil entrar na mente de um ouvinte de música e, para que um ouvinte possa relatar o que se está a passar na música, é importante retirar, até certo ponto, a atenção da própria música. Isto é, fugir da experiência intuitiva directa da música, para a sua análise secundária ou extrínseca. Swanwick considera que é problemático pedir uma resposta em palavras aos ouvintes pois «se confiarmos nas capacidades linguísticas, estas nem sempre podem revelar adequadamente os níveis de discernimento musical e de riqueza de resposta» (1994, p.47). Decidiu então utilizar a *semântica diferencial* para recolher respostas à música. É um instrumento bem experimentado que consiste em utilizar adjectivos opostos. A semântica diferencial foi construída para este estudo, e permitiu dar respostas aos quatro níveis do conhecimento musical: os *materiais*, o *carácter expressivo*, a *forma* e o *valor*.

A semântica diferencial é um instrumento de análise musical que pode não dizer muito sobre o processo, a cada momento, do envolvimento mental com a música. No entanto, revela alguma coisa sobre o modo como se constrói a relação do ouvinte com uma obra musical, ao longo do tempo.

Nesta investigação, Swanwick é ajudado por três professores de música de escolas secundárias de Londres. 72 jovens entre os 12 e os 13 anos, de 3 escolas diferentes, compareceram a todas as 3 sessões semanais, e a cada um foi atribuído um número pessoal de identificação ao longo de todo o processo, que permitia a sua identificação e que, ao mesmo tempo, preservasse o anonimato. Um formulário em branco foi dado a cada aluno para cada sessão. Não devia haver discussão sobre a música.

A semântica diferencial de Swanwick é composta por sete escalas avaliativas. Estas escalas são *bom/mau*, que é uma escala ambígua e que pode ser usada para assinalar o preconceito instantâneo a uma música; *activa/passiva*, que é adequada à caracterização do grau de movimento da música que determina o seu carácter expressivo; *pequeno/grande*, que tem um potencial para descrever o peso perceptível de um gesto musical, por vezes comunicado através da acentuação na música, da altura ou do registo dos sons, apesar de poder descrever também os sons materiais ou a impressão dos instrumentos, ou o seu conjunto; *denso/fino* e *escuro/brilhante*, que são tentativas de recolher percepções de tonalidades, ou sonoridades, apesar de estas palavras poderem também ser descrições expressivas. A forma musical será provavelmente representada pelas escalas *simples/complexo*, e *variado/monótono*. O valor musical pode ser definido na escala de *bom/mau*.

Apesar de estas escalas poderem ser interpretadas pelas pessoas de diferentes maneiras, estas interpretações não se alteram radicalmente para um mesmo indivíduo, num curto espaço de tempo.

Na pesquisa realizada de Swanwick sobre o conhecimento da música por parte dos ouvintes, o método da experiência com estas escalas foi o de medidas repetidas: as mesmas crianças tiveram 3 oportunidades de responder à mesma peça de música com intervalos de uma semana, o mesmo tempo em cada aula, e qualquer mudança nas escalas era registada para cada criança. A idade das crianças ia dos 12 aos 13 anos, idade considerada suficiente para serem capazes de lidar facilmente com o nível de

análise requerido em cada verificação. As crianças ouvem a música e depois marcam um dos 7 espaços entre os 2 extremos de cada escala semântica (1994, p.48).

Os extremos “positivo” e “negativo” das escalas foram trocados para impedir a marcação automática de um lado ou de outro, e para ajudar a focar a decisão para cada escala, separadamente. Durante a actuação musical, não teve lugar nenhuma verbalização que distraísse potencialmente as crianças. A música escolhida teve que seguir certos critérios: em primeiro lugar não podia ser numa língua estranha; em segundo lugar, não devia ser familiar e, em terceiro lugar, teve que ser caracterizada de forma expressiva e clara, embora suficientemente complexa para tornar possível, aos ouvintes, a descoberta de novos aspectos em audições posteriores.

A ideia de Swanwick é a de que o trabalho musical prático pode revelar que uma música, que pode parecer desinteressante no início, pode afinal não o ser. Isto verifica-se porque é a análise detalhada da música e a prática das suas passagens de formas diferentes, cantando, tocando e ouvindo-as isoladamente, que nos dá um conhecimento da obra no seu interior. Da mesma forma que isto se verifica com os praticantes da música, também acontece com os ouvintes. Neste sentido «conhecer música é essencialmente o desenvolvimento de um processo, que podemos interromper a qualquer momento» (Swanwick, 1994, p.45). Especialmente para aqueles que estão envolvidos na educação musical, Swanwick chama a atenção para a necessidade de termos consciência das consequências desta paragem. Não se deve executar e ouvir uma peça uma só vez, mas sim fazer com que a música seja ouvida e executada várias vezes.

2.5. A hierarquia de objectivos e exemplos de actividades de Swanwick

Swanwick insiste na necessidade de definir de uma forma clara os objectivos do ensino musical. É esta definição que vai permitir uma utilização flexível das diversas estratégias que vai utilizando ao longo de todo o processo (Swanwick, 1979, p.65). Devemos reflectir sobre as razões que estão na base de qualquer actividade musical. Caso contrário, os alunos depressa detectarão a falta de direcção. Outra razão para a definição de objectivos claros é que eles contribuem para o primeiro princípio da Educação Musical, que é a experiência estética. O segundo princípio é o sentimento de

se ter conseguido alguma coisa, por parte do aluno e do professor. E o terceiro princípio é o sentimento de progressão e de objectivo, sobretudo quando existem factores complexos que se inter-relacionam.

Swanwick defende que os objectivos na Educação Musical devem ser organizados em três categorias, que formam uma hierarquia. A primeira categoria envolve as actividades de *audição*, *composição* e de *interpretação*. A segunda tem a ver com a *técnica* e a *literatura musical*. A terceira categoria, que não é exclusivamente musical, é a interacção humana, essencial em qualquer processo educativo. O professor tem que reconhecer, principalmente em turmas particularmente difíceis, que o ensino da música, propriamente dito, poderá ter que ser abandonado ou, pelo menos, que esta hierarquia tenha que ser adaptada às diversas circunstâncias concretas da sala de aula (1979, p.66). As capacidades e os conhecimentos só devem conduzir, através da experiência musical, até a um nível estético, quando tivermos oportunidade para isso.

Segue-se a apresentação da hierarquia de objectivos de Swanwick com as suas categorias, e exemplos de actividades planificadas com os respectivos objectivos e estratégias:

QUADRO 1: Uma hierarquia de objectivos

<p><i>Objectivo final – resposta estética</i></p> <p>Intensidade da imagem em composição</p> <p>Significado ‘para’ durante a audição</p> <p>Impacto na actuação</p>	<p>Isto não pode ser previsto ou ensinado, apesar de poder ser copiado de outra pessoa. Em termos de aquisição, o aluno deve ser capaz de procurar encontros estéticos pelas suas qualidades (1979, p.67).</p>
<p>CATEGORIA 1</p> <p><i>Apreciações estéticas</i></p> <p>Clareza da imagem em composição</p> <p>Significado ‘de’ durante a audição</p> <p>Projeção na actuação</p>	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <p>Reconhecer e produzir na música uma variedade de gestos expressivos.</p> <p>Identificar e distinguir as actividades musicais correctas e incorrectas</p>
<p>CATEGORIA 2</p>	<p>O aluno deve ser capaz de :</p>

Aquisição de capacidades Estudos Literários	Demonstrar diferenças auditivas, fluência técnica e o uso de notações. Juntar e classificar informação sobre música e músicos.
CATEGORIA 3 Interacção humana	O aluno deve ser capaz de: Cooperar com outros e encontrar prazer em experiências partilhadas.

Os objectivos em ambas as categorias devem andar lado a lado, com as capacidades e os conhecimentos a apoiar e a facilitar as avaliações estéticas, através das actividades de *Composição*, de *Audição* e *Actuação*.

Um efeito importante de se trabalhar com os parâmetros do *C(L)A(S)P* é que os estudantes podem-se tornar mais flexíveis nos papéis que representam em relação à música e, conseqüentemente, podem ver mais possibilidades humanas uns nos outros, e no professor. Nem sempre «se melhoram as relações humanas olhando uns para os outros, mas fazendo algo juntos que valha a pena» (Swanwick, 1979, p.68). Por isso, quando uma turma é particularmente difícil, não é possível formular qualquer objectivo preciso na área da interacção humana, apesar de conhecermos as suas preocupações particulares. Devemos organizar actividades de outros níveis, até os alunos compreenderem o valor das atitudes e comportamentos correctos, para poderem ascender à experiência musical.

EXEMPLOS DE ACTIVIDADES

Objectivos: os estudantes devem ser capazes de reconhecer e responder a acontecimentos musicais que nos surpreendem, porque contradizem as nossas expectativas. Devem ser capazes de compor e de tocar uma pequena peça que incorpore uma surpresa.

Recursos necessários: 3 grupos contrastantes de instrumentos devem ser posicionados em locais separados da sala.

Estratégia: o professor coloca cada grupo, separadamente, a tocar uma textura sonora não métrica, começando e acabando a um sinal. Esta é a parte S do C(L)A(S)P. Um sinal para um grupo significa que os outros grupos não devem tocar (1979, p.69).

O professor, a seguir, compõe e a turma deve tocar, seguindo a notação apresentada (1979, p.70).

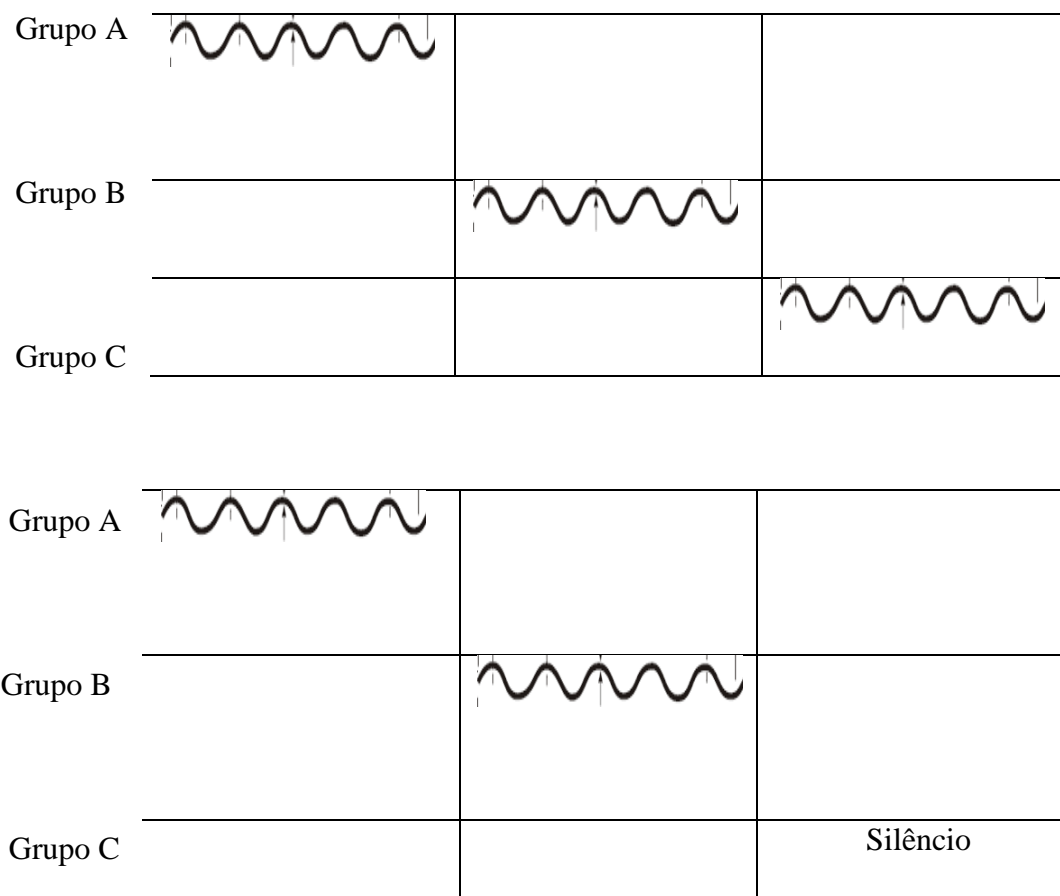


Figura 6: Exemplo de actividade 1.

Trancrito de Swanwick, 1979, p.70

Devemos ficar surpreendidos por alguma coisa não acontecer. O grupo C não toca no fim, e isto quebra o padrão estabelecido.

Swanwick considera que não é difícil encontrar uma peça de música gravada, onde este tipo de surpresa tenha lugar. Por exemplo, se ouvirmos esta actividade batendo um determinado ritmo duas vezes, ficaremos surpreendidos pelo silêncio, perto do fim. Também pode ser o caso de o ritmo continuar mas o som parar. E este «efeito é

a maior surpresa numa peça de música, o sentir o espírito de brincadeira e de humor das músicas o que é, do ponto de vista estético, um verdadeiro acto de audição» (1979, p.70).

Outro exemplo: quando somos levados a esperar sons com bastante duração e, de repente, os grupos B e C nos dão sons curtos. Parece que a surpresa acontece quando um contraste interrompe um padrão repetido. Podemos pensar noutras formas de quebrar os padrões, tais como, as mudanças no volume, na tonalidade, na métrica ou no timbre.

Pequenos grupos de 5 ou 6 alunos podem trabalhar as suas próprias composições para vozes e/ou instrumentos, isto é, podem compor pequenas peças musicais contendo alguma forma de surpresa. Eventualmente, essas peças podem ser tocadas por esses alunos, ficando os outros alunos como ouvintes.

Swanwick defende que se deve compreender que não se toca uma peça para ilustrar um método de composição, mas sim para provocar uma resposta, para preparar uma moldura de audição que torne possível sentir alguma coisa, neste caso, a surpresa. O objectivo principal é reconhecer e responder a acontecimentos musicais de um certo tipo, e trabalha-se para isso através da Composição, da Audição e da Interpretação/Execução. Também se deve ter em atenção certas capacidades, como a disciplina de tocar em conjunto calmamente, e a de observar sinais e traduzir notação, em acção. As experiências musicais só se tornam compreensíveis e interessantes, se estabelecermos com elas alguma espécie de ligação. O conceito de surpresa é uma dessas ligações.

REACÇÕES À MÚSICA

Objectivos: os estudantes devem ser capazes de trabalhar a partir de uma forma limitada de notação; identificar reacções submissas e agressivas entre acontecimentos musicais; responder com imaginação a uma peça musical contemporânea, envolvendo reacções deste tipo.

Recursos: a seguinte notação é exposta no quadro:

(1)	t.....	(3)	ss (suave)
(2)	K (intenso)	(4)	Silêncio

Figura 7: Exemplo de actividade 2.

Trancrito de Swanwick, 1979, p.72.

Estratégia: A turma é dividida em dois grupos iguais. Cada uma das quatro unidades de notação no quadro é ensaiada. Nenhuma das consoantes é vocalizada excepto o K. Um grupo assume a responsabilidade pelas 1 e 2, e o outro pelas 3 e 4. Cada grupo tem um maestro que indicará com a mão, levantada ou baixa, qual das duas unidades deve ser interpretada. O chefe do 2º grupo esperará até que o 1º grupo tenha feito algum tipo de frase musical, usando os dois sons disponíveis e, depois, responderá com permutações das unidades 3 e 4. Tentativa erro, discussão e ensaio, deverão formar uma peça de música, na qual o grupo A, com os sons mais agressivos, domina o grupo B, ou, em alternância, é eventualmente silenciada pela persistência do grupo B. Esta composição pode ser gravada para que a turma possa ouvir como é que soa do ponto de vista dos ouvintes, quer as ideias sejam claras ou não, quer e o impacto seja forte. Senão se conseguir, tenta-se outra vez (1979, p.72-73).

Outro exemplo de reacções á música (p.73):

Objectivos: Os estudantes devem ser capazes de reconhecer e controlar mudanças de timbre quando a tonalidade permanece estável; devem compreender que isto pode ser um instrumento musical expressivo.

Recursos: instrumentos que sustentem o som.

Estratégias: se a turma canta razoavelmente bem e consegue fazer coro afinado, então o acorde de si bemol Maior pode ser dividido pela turma, uma nota para cada um de 3 grupos separados, na oitava inferior. Cada grupo mantém a sua nota, respirando individualmente à vez, descansando quando necessário, mas sempre com vozes suficientes para manter a nota. O acorde de si bemol é o elemento fixo. Até aqui trata-se, apenas, de aquisição de capacidades. Depois, cada grupo pode ser direccionado a cantar mais forte ou mais piano, usando sinais de mãos fechadas ou abertas, pode variar

a cor vocal de “eeh” para “aah”. Um grupo pode parar completamente. O efeito será de uma tonalidade que muda de luz, de forma e de cor.

Os instrumentos podem ser substituídos por vozes e, neste caso, melodias, harmonias e instrumentos de corda serão especialmente úteis, embora instrumentos de sopro e percussões também possam ser introduzidos. O objectivo é encontrar formas de explorar uma variedade de misturas de cores nos instrumentos disponíveis, não só nas notas, mas também nas formas de começar e de parar o som. O uso do silêncio e da surpresa pode ajudar a dar interesse às composições emergentes, mas a tendência natural será sentir a calma, trazida pelo acorde que se mantém.

3. QUESTÕES SURGIDAS AO PENSAMENTO DE KEITH SWANWICK

A filosofia contemporânea da educação musical tem sido dominada por duas grandes tendências, a estética e a praxialista.

De acordo com Scott Goble (2003), a teoria estética pode assumir duas visões diferentes: a visão *formalista*, que remete para uma contemplação desinteressada da música, baseada na atenção dos aspectos formais da obra musical, sem fazer referência aos seus significados e conceitos, e a visão *expressionista do conhecimento estético*, que toma em atenção outras características da música, tais como a componente expressiva, a representativa e as componentes simbólicas do trabalho musical, para além de outros elementos explicativos do conteúdo musical. A visão formalista defende que a música deve levar as pessoas a responder a trabalhos de qualidade e a apreciar as obras-primas musicais; pelo contrário, a visão expressionista defende que a educação musical deve focar outras propriedades da música, nomeadamente as propriedades expressivas, que contribuam para uma melhor compreensão dos sentimentos humanos.

Naturalmente, os defensores da teoria estética propõem uma educação musical que se fundamenta na importância da estética; a concepção estética está na base, tanto da reflexão, como da acção do professor. Para estes autores, o ensino artístico deverá afastar-se da ideia redutora de arte como linguagem. Deverá, acima de tudo, procurar educar os sentimentos, isto é, não só considerar conceitos, mas também os aspectos afectivos, subjectivos e criativos da música. Esta teoria estética centra-se na audição de obras. O objectivo principal da educação musical (nesta teoria) é «fazer com que o aluno perceba e reaja à música, através da percepção estética. A audição é uma parte indissociável da criação, e esta deve ser encorajada pela interpretação, composição e, também, pela improvisação» (Borges, 2007, p.8).

O valor da experiência estética foi defendido por Bennett Reimer e Keith Swanwick, com base nas ideias de Susanne Langer. Esta autora desenvolveu uma teoria estética que se fundamenta, essencialmente, na ideia de que as qualidades estéticas das obras musicais captam e representam as formas gerais dos sentimentos humanos (tensão e resolução, movimento e repouso, nascimento e queda). Nesta perspectiva, ouvir música, esteticamente, dá aos ouvintes um tipo especial de conhecimento, ou intuição, das formas gerais que os sentimentos alegadamente têm. Langer define a arte como a

criação de formas simbólicas do sentimento humano, e conclui que «se as artes objectivam as realidades subjectivas, então a educação artística é a educação do sentimento» (Langer, 1971, p. 94, in Elliott, 1995, p. 28). Swanwick segue esta teoria desenvolvida por Langer. Afirma, de igual modo, que «a música ajuda-nos a explorar os sentimentos» (Swanwick, 1979, p.112). Na sua obra *Música, pensamiento y educación*, Swanwick reconhece a importância da teoria de Langer na sua própria obra, e reafirma também o seu entusiasmo pela ideia de que «a música é uma forma de conhecer a vida do sentimento» (2006, p.4,58). Para Swanwick «os objectos musicais estão no centro da experiência musical e, portanto, da Educação Musical» (1979, p.54).

Vários educadores consideram que Swanwick foi o primeiro a articular e a dar consistência às actividades de *composição*, *audição* e *interpretação*, e que esta interacção deve ser uma preocupação constante do professor de Educação Musical. De acordo com Cecília França, hoje acredita-se que «cada uma destas três actividades deve enriquecer, aprimorar e iluminar experiências subsequentes, e é essa integração que permite organizar as fases de um programa de Educação Musical» (França, 2002, p.15). Alguns educadores contemporâneos, como Gamble, defendem que «a melhor forma de promover o desenvolvimento da imaginação e da criatividade é fazer com que a *audição*, *composição* e *interpretação* sejam o foco central de um currículo de música» (Gamble, 1984, in França, 2002, p.16). A actividade de composição aumenta a capacidade de perceber e de reagir à música, pois «ajuda a promover o espírito crítico e a promover uma atitude mais analítica em relação à música» (Preston, 1994, in França, 2002, p. 16). A participação em actividades de audição eleva «o padrão de elaboração nas peças que os alunos criam posteriormente» (Stavrides, 1994, in França, p.16). Cecília França reforça todas estas ideias e também concorda que as actividades de *audição*, *composição*, e *interpretação* devem existir de forma articulada nos programas de educação musical. Os benefícios destas actividades são grandes, porque permitem que a música «possa ser compreendida enquanto fenómeno e experiência, na sua plenitude» (França, 2002, p.17).

David Elliott, em meados da década de 1980, interessou-se por desenvolver a formulação das práticas do ensino da educação musical de um modo diferente do apresentado pelos defensores da teoria estética (Goble, 2003, p.25). Até à data da publicação do seu primeiro livro de filosofia de educação musical, *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (1995), Elliott concordou com o facto de a teoria

estética da filosofia de educação musical ser consistente e clara, uma vez que se fundamenta globalmente nos princípios da teoria estética dos séculos XVIII e XIX e, particularmente, na teoria de Langer. Contudo, neste seu primeiro livro, Elliott passou a defender que o valor da teoria estética como filosofia é discutível, apesar de considerar indiscutível «o lugar do movimento da educação musical como educação estética» (Elliott, 1995, p.29).

De acordo com Goble (2003), na primeira secção do seu livro Elliott afirma que «a natureza da educação musical depende da própria natureza da música, e que o significado da educação musical deve depender do significado da música na vida humana» (Goble, 2003, p. 25). Ao rever e avaliar o conceito estético da música nos escritos de James Mursell, Susanne Langer e Bennett Reimer, Elliot concluiu que as filosofias destes pensadores são mal fundamentadas, ilógicas e não credíveis. E isto porque a noção de ‘experiência estética’ é vista como um campo ‘especial’, altamente questionável no que respeita à experiência humana, razão pela qual considera redutoras as visões da educação musical como educação estética ou educação dos sentimentos. Procurando fornecer uma alternativa mais plausível, Elliott reuniu escritos de vários filósofos, nomeadamente de Francis Sparshott, de Daniel Dennett, e de Mihalyi Csikszentmihalyis, para sustentar a sua própria filosofia.

Para Elliott os músicos são as pessoas que verdadeiramente fazem música e estes «desenvolvem uma prática humana diversificada que se manifesta de muitas maneiras diferentes em todo o mundo» (Goble, 2003, p.26). Em oposição à teoria estética, Elliott considera que a música não se pode reduzir a uma «coleção de objectos que se podem partir e empacotar, ordenadamente, em conceitos verbais sobre as suas estruturas formais» (Elliott, 1995, p.247). Considera que a música é uma prática humana que depende do saber musical e que, embora os conceitos verbais e outros tipos de conhecimento formal sobre a música possam ser úteis para a relação entre o fazer música e o ouvir, o uso desses conceitos na organização de um currículo de música fará deturpar a natureza e o significado da música. Pensa que os conceitos sobre os elementos estruturais da música não constituem o conhecimento da música em si. Contrariamente a Swanwick, Elliott considera que para se aprender a perceber e a reagir às chamadas qualidades estéticas da música não se deve começar pelo apelo «à natureza do saber ouvir a música e, muito menos, do saber musical» (Elliott, 1995, p.247). A

ideia base do movimento para a educação estética na música (MEAE) é, para Elliott «desesperadamente simplista e etnocêntrica» (p.247).

Curiosamente, a teoria de Keith Swanwick resiste também ao uso de conceitos verbais como organizadores de um currículo. Swanwick afirma que «foi a estrutura profunda da música que o motivou na procura dum método crítico de desenvolvimento, na análise do que é realmente a experiência musical, isto é, do que acontece de facto quando uma pessoa se relaciona com a música» (Swanwick, 2006, p.146). O ensino da música é inevitavelmente uma *crítica musical*. A eficácia desta crítica deriva, substancialmente, da qualidade dos próprios encontros musicais do professor e da sua capacidade para reflectir sobre eles (*idem*, p.147). Tudo isto implicará uma reflexão sobre o que é a música.

Durante os últimos 30 anos tornou-se dramático o declínio da teoria estética, entre os académicos da filosofia da música, da sociologia da música, da musicologia, da etnomusicologia, da teoria curricular e, mais recentemente, na Educação Musical. Este declínio deve-se principalmente ao facto de a teoria estética isolar a obra de arte de todas estas dimensões, o que deu origem, naturalmente, com o decorrer do tempo, a que a obra de arte fosse considerada um objecto autónomo.

Elliott, na sua teoria praxialista, vai centrar a sua atenção em três noções que afectam directamente a educação musical: as noções de música como objecto, como percepção estética, e a experiência estética. Segundo este autor, a teoria estética tem dificuldade em valorizar a *interpretação*. Esta «implica um sentido de presença, a presença de um objecto musical vivo e em movimento (...) o papel fundamental do intérprete é o de mediação directa entre a obra e os seus ouvintes» (Swanwick, 1979, p.53). Numa discussão mais recente, Swanwick diz-nos unicamente que «as capacidades para a actuação são essencialmente *imitativas*» (Swanwick, 2006, p.42-45). Isto é, primeiro Swanwick fala da presença de um objecto musical na *interpretação* que se desenvolve e se movimenta, e depois, mais tarde, diz-nos que a *interpretação* é essencialmente imitativa. Resumindo, Elliott critica Swanwick, considerando que este não desenvolveu criticamente o conceito racional de *interpretação* musical. Pensa que, na sua teoria, a ideia da música como produto dá origem a «estranhas noções de *interpretação*» (Elliott, 1995, p.31).

Para Elliott, as experiências musicais têm diversas implicações. Em primeiro lugar, ocorrem em contextos específicos de acção, que envolvem outros desafios e conhecimentos. Em segundo lugar, estas experiências implicam, geralmente, uma concentração completa do indivíduo no contexto em que as realiza. Em terceiro lugar, esta concentração tende a ser facilitada por actividades que envolvem metas claras e *feedbacks* dentro de um contexto cultural em que se inserem. Em quarto lugar, nestas situações a atenção do sujeito é absorvida quase que exaustivamente por essas actividades. Finalmente, a motivação fundamental de todas estas actividades não reside numa qualquer recompensa externa, mas antes na satisfação que o sujeito experimenta com o aperfeiçoamento das suas competências. Elliott observou que o auto-crescimento que ocorre com essas experiências musicais tem como consequência a elevação da auto estima, isto é, a consciência de que se alcançou o objectivo, e de que se atingiram as qualidades desejáveis (Goble, 2003, p.27).

Elliott defendeu a tese de que a capacidade para compreender as propriedades e formas estruturais da música é só uma das dimensões da compreensão musical, exigidas na Educação Musical. Considera que é possível defender a ideia de que a música é mais do que uma colecção de objectos estéticos autónomos, e que esta ideia é necessária para uma compreensão abrangente da música e da educação musical. Pensa que fazer realmente música é um objectivo viável para todos os alunos, isto é, que a *interpretação* musical deve ser um objectivo educacional e musical para todos os alunos (Elliott, 1995, p.33).

Por outras palavras e segundo Borges (2007), Elliott considera que a teoria estética erra ao «providenciar uma explicação racional para a natureza do ‘fazer musical’» (Borges, 2007, p.10). Elliott pensa que a musicalidade, a capacidade e a técnica, são questões que a teoria estética não aprofundou satisfatoriamente. Considera que todas as formas de fazer música envolvem um tipo de pensamento multidimensional, e que «impor um método uniforme de audição, contraria o que se observa na produção de música e na experiência musical nos dias de hoje, que é diversa, disforme e ambígua» (p.10-11). Assim, a música na filosofia praxial de Elliott, não é um objecto estético, mas sim uma actividade humana intencional que engloba «um praticante, um estilo musical, a prática desse estilo e um contexto no qual o praticante produz a música» (1995, p.40). O termo ‘*musicar*’, utilizado por Elliott, refere um tipo particular de acção humana que é intencional, que envolve não só a actuação, como

também a improvisação, a composição, o arranjo, e a regência. A audição é ligada internamente ao acto de fazer música, isto é, a música e a audição são definidas e reforçadas, mutuamente (Borges, 2007). O centro da educação musical é a *interpretação* e é com ela que se desenvolve a musicalidade. As acções de *interpretação* e de improvisação não são consideradas por Elliott «como naturais ou inatas, mas sim culturais» (p.11).

Em síntese, a filosofia praxial compreende a música na sua dimensão antropológica e funcional. Elliott pensa que todas as formas de fazer música envolvem uma forma multidimensional de pensar, que será também a única fonte para «um dos mais importantes tipos de conhecimento humano que os seres humanos podem obter» (1995, p.33). A música é compreendida através das funções que desempenha numa determinada cultura. Swanwick reconhece também a existência do carácter funcional da música. Essas funções podem ser as de: «expressão emocional, prazer estético, entretenimento, comunicação, representação simbólica, resposta física, preservação da integração social, contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, validação de instituições sociais e rituais religiosos, e reforço de normas sociais» (Swanwick, 1999, p.33).

A filosofia estética reconhece, tal como a teoria praxialista, que a música desempenha as mesmas funções, mas considera que só a experiência estética permite o desenvolvimento do conhecimento musical.

3.1. Análise comparativa das actividades musicais segundo Keith Swanwick e David Elliott

QUADRO 2: Análise comparativa de Keith Swanwick e David Elliott

	Swanwick	Elliott
<p>Composição:</p> <p>- O que é?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Geradora de qualquer obra musical. - Forma o músico no sentido de um conhecimento universal. - Resulta da experiência do ouvir que selecciona, rejeita e controla o material musical. - Desenvolve a compreensão dos elementos musicais, ao ordenar os sons no tempo e no espaço. - Faz pensar musicalmente porque faz tomar decisões e julgamentos sobre a forma de produção da música, de forma crítica e construtiva. - Oferece satisfação e prazer inerentes à actividade. - É uma expressão da vida intelectual e afectiva. - Educa porque comunica diversos significados e sentimentos. - É primordial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Resulta de uma relação com o pensamento de outros. Aprende-se dentro de uma cultura. - Depende dos estilos musicais estabelecidos. As ideias musicais não são geradas e seleccionadas em abstracto, mas no sentido de compor formas particulares de música. - Está directamente relacionada com a interpretação. Não é o resultado apenas da junção de sons, consiste também em acções. - É secundária.
<p>- É primordial ou secundária?</p>		
<p>Literatura musical:</p> <p>- O que é?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - São todos os estudos contemporâneos e históricos sobre música. - É toda a crítica musical. - É conhecer a história da música, o estilo musical e a técnica de composição. - Só será útil à experiência musical 	<ul style="list-style-type: none"> - É só mais uma dimensão da compreensão musical.

<p>- Qual a sua importância?</p>	<p>se fortalecer as actividades de audição, composição, e interpretação.</p> <ul style="list-style-type: none"> - É secundária. 	<ul style="list-style-type: none"> - É secundária.
<p>Audição:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é ouvir? <p>É primordial ou secundária?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Razão central para a existência de música e o meio essencial para o desenvolvimento musical. - Objectivo constante da educação musical. - Processo de percepção activo porque mobiliza a mente e o espírito do ouvinte. - Depende da vontade e da focalização do ouvinte nos materiais musicais. - Penetra na experiência musical e controla todo o seu resultado. <ul style="list-style-type: none"> - É primordial. 	<ul style="list-style-type: none"> - É o elo de ligação entre músicos, a prática musical, e as obras musicais. Requer conhecimento anterior e atenção. - Processo de construção e agrupamento de padrões musicais coerentes, através de comparações entre padrões. - É uma forma de “pensar-em-acção” e “saber-em-acção.” <p>O que se ouve não está completamente presente à nossa frente de uma só vez.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Envolve abstracção, transformação e estruturação hierárquica. - É primordial porque está directamente ligada à interpretação.
<p>Técnica: O que é?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É o controle do som quando se toca um instrumento musical. - É o desenvolvimento da percepção auditiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - É só mais uma dimensão da compreensão musical.

<p>- Qual a sua importância?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É a leitura à primeira vista. - É a fluência na notação. - É secundária. 	<ul style="list-style-type: none"> - É secundária.
<p>Interpretação:</p> <p>- O quê?</p> <p>- Como?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção à apresentação formal de uma obra musical, com público. - Promove o fazer musical activo e criativo, contribuindo para o desenvolvimento do aluno. - Dá oportunidades para decisões e explorações musicais expressivas. - Pode comprometer o desenvolvimento musical quando é mecânica porque, neste caso, anula o prazer e a realização estética. - Deve ser realizada de uma forma acessível, com expressão, toques imaginativos e estilo. - Procura, em qualquer nível, a criatividade, a expressividade, e a consistência no estilo, para ser significativa e relevante. - Só é possível se a criança desenvolver capacidades básicas motoras, de percepção e de notação. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reproduz o que outra pessoa criou, mas com a intenção deliberada de o fazer, e é essa intenção que dá vida ao que está escrito. - A música é uma arte de interpretação. - Desenvolve a compreensão, o gosto, e a discriminação na audição musical. - Um executante tem que pretender que a execução seja entendida e seja pertinente, tal como na linguagem, quando se cita alguém, o fazemos com determinado objectivo e num determinado contexto. - A interpretação requer conhecimento das práticas de composição e audição. - O executante pretende exprimir a sua compreensão pessoal de uma composição. - A qualidade da interpretação musical reflecte o nível de saber musical que os executantes envolvidos possuem.

<ul style="list-style-type: none"> - É primordial ou secundária? 	<ul style="list-style-type: none"> - É primordial. 	<ul style="list-style-type: none"> - É primordial.
<p>Função:</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alcançar a experiência estética, pois só ela permitirá o desenvolvimento do conhecimento. - É diversificada, consoante a cultura em que a música se encontra (experiência emocional, prazer estético, entretenimento, comunicação, representação simbólica, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> - Alcançar formas multidimensionais de pensar, que será a única fonte para um importante tipo de conhecimento. - É diversificada, consoante a cultura em que a música se encontra (experiência emocional, prazer estético, entretenimento, comunicação, representação simbólica, etc).

4. O CURRÍCULO NO ENSINO DE MÚSICA

4.1. O significado e a importância de um programa de música em Keith Swanwick

A teoria em espiral de desenvolvimento musical de Swanwick dá origem, como vimos atrás, a um trabalho com a educação musical que assenta no modelo apresentado. Através dele, Swanwick procura mostrar que as actividades de *composição*, *audição e interpretação* devem servir as capacidades específicas para a música e para o conhecimento sobre a música. Estas três actividades são as que melhor permitem ao professor um sentido geral de direcção, assim como o desenvolvimento de actividades construtivas.

Swanwick propôs um desenvolvimento curricular com princípios e procedimentos estabelecidos, em que o professor e o aluno partem à descoberta. Tal como escreve, a sua proposta não deve ser pensada «como uma ‘ementa’ pronta a usar» (Swanwick & Taylor, 1982, p.118). Deve envolver discussão, experimentação, ensaio, reprodução, e repetição, que são as diferentes maneiras de actuar de um professor.

Swanwick é crítico sobre a realidade de um currículo de educação musical. Em primeiro lugar, é essencial ter-se a certeza do que significa fazer um currículo. Um currículo é o percurso que é efectivamente feito numa sala de aula, o percurso que cada professor segue e que, por isso, é inevitável. Contudo, existe frequentemente uma confusão entre 'currículo' e 'programa'. Swanwick considera que o currículo não tem necessariamente que ser descrito. No entanto, se especificarmos alguns aspectos do currículo por escrito, então está-se a produzir um programa. Isto é, «poderíamos definir um programa como um currículo anotado» (p.119).

Como vimos, Swanwick defende que é prioritário iniciar-se a educação musical com uma reflexão sobre a natureza e o significado da música, e sobre o valor da experiência musical. Relativamente ao currículo, se os professores pretenderem ser claros sobre o ensino que praticam, devem, naturalmente, enfrentar algumas confusões e pontos de vista diferentes. Muitos professores abandonam a ideia de registar os seus currículos. Alguns preferem a flexibilidade de não seguir qualquer percurso. Outros

criticam facilmente um currículo escrito, com os argumentos de que «ele torna o ensino muito rígido, que não permite o inesperado, que ignora as respostas individuais dos alunos, que se vai desactualizando rapidamente, ou que não se obtém a 'estrutura profunda' do assunto, através de um currículo» (p.119).

Swanwick defende que, enquanto as declarações gerais de um currículo tenderem a ser vagas, um programa de educação musical específico será pouco interessante e mal concebido. Swanwick coloca então as questões: «*Mas então qual será a alternativa? Será realmente o caso de que a maioria do ensino da música, nas nossas escolas, estará a ser bem realizado, quando não há currículos ou programas explícitos?*» (Swanwick & Taylor, 1982, p.119).

Swanwick duvida, em primeiro lugar, que o ensino esteja a ser bem feito, porque a falta de um pensamento claro e baseado em princípios firmes é um sintoma provável de um envolvimento inadequado sobre questões de ensino da música. Quando se abandona qualquer intenção de se seguir um currículo, isso deve-se frequentemente «à incapacidade, e não a elevados princípios de "flexibilidade" e "integridade"» (p.119). No entanto, existem professores, muito competentes, que têm uma clara concepção do que está envolvido na música, e das formas como os alunos se podem organizar para avançar musicalmente. Esses professores desenvolvem as suas estratégias tecnicamente, através da experiência. Contudo, «a maioria dos professores não é excepcional e, por isso, vê com bons olhos uma forma de currículo específico» (p.120). Neste sentido, defende que é mais honesto e útil ter um currículo público, do que um currículo oculto, pois se for público pode ser contestado, alterado, partilhado e afastado. Swanwick considera que a elaboração de um currículo não é indispensável para todos. Contudo, os professores novos e inseguros precisam de ser ajudados com alguma orientação. Deverá haver partilha profissional.

Swanwick defende que as decisões do dia-a-dia sobre o método e o material devem ser deixadas a cada professor, individualmente, pois é ele que terá que exercer um julgamento sobre determinadas circunstâncias particulares. No entanto, os princípios que estão na base do que é feito, e a justificação do currículo, pode e deve ser acordada.

Considera que, em geral, o que se aprende é tudo o que é levado para fora da sala de música, e que é recordado mais tarde, quando tudo o resto for esquecido. Aquilo que se aprende é o que se pode aplicar a todos os tipos de música.

«Resultados da aprendizagem

Os resultados possíveis da aprendizagem em educação musical relacionam-se com *as capacidades*, com *as informações*, com *a compreensão* e com *os valores*, e especificam-se da seguinte forma:

Capacidades (saber como)

(a) sonora — discriminação da altura do som, do ritmo, da intensidade e do timbre

(b) manipuladora — manipulação de instrumentos e da voz

(c) de notação — uso de uma variedade de notações

Informações (saber que)

(a) vocabulário técnico

(b) plano de fundo histórico e contexto social

Compreensão (saber)

(a) estrutura — a relação entre as partes e o todo, com base em formas de repetição e contraste.

(b) carácter expressivo — humor, atmosfera, nível de tensão, gesto, sentimento, emoção.

Valores (saber o que é o quê)

Os valores são revelados através de preferências e nível de compromissos» (Swanwick & Taylor, 1982, p.127-128).

Swanwick defende que, em determinadas alturas, é essencial avaliar as aprendizagens, e que o debate sobre o currículo deve basear-se neste ponto. É importante dizer-se claramente que tipo de expectativas se tem em relação aos alunos, sobretudo no final de cada ano do ensino obrigatório, apesar de ser difícil conseguir-se

uma definição universal deste tipo de expectativas, pois cada escola tem os seus problemas e oportunidades próprios (Swanwick & Taylor, 1982, p.128).

Actividades e materiais

As actividades e os materiais são um factor essencial do currículo. Para as definir, Swanwick considera que, em primeiro lugar, é fundamental considerar o tipo de alunos que temos. Inicialmente pode dar-se muitas oportunidades, considerando diversos aspectos, tais como as capacidades para a manipulação de instrumentos e vozes, para o som e a sua discriminação da altura, do ritmo, da intensidade, e do timbre e, também, para as capacidades de notação, desde a simples leitura cantada, à leitura de partituras. Devem-se respeitar as ‘energias naturais’ dos alunos, as quais são cada vez mais importantes à medida que os alunos caminham para a adolescência. Para a maioria das turmas de pré adolescentes e adolescentes, Swanwick considera que se deve ter em atenção, não só a aquisição de capacidades, mas principalmente o contexto social da música, e as preferências radicais que os diversos grupos apresentam» (Swanwick & Taylor, 1982, p.129). Quando se está ocupado com as capacidades musicais ou com o contexto informativo, as actividades fundamentais que devem ser predominantes são a *composição, a audição e a interpretação*. Considera que se isto não acontecer «está-se a ensinar outra coisa qualquer, mas não música» (*Idem*, p.129).

A prática normal do ensino da música, segundo Swanwick, deve responder às seguintes questões:

«1 – *Que actividade é relevante, para um determinado grupo em particular e realizável tendo em conta os recursos?* 2 – *Que elementos da compreensão musical estão envolvidos?* 3 – *Que capacidades terão que ser desenvolvidas?* 4 – *Que informações são pertinentes e úteis?* 5 – *Como é que a tarefa deve ser organizada?*

Depois de a actividade ter sido realizada, deve-se perguntar:

6 – *Quanto foi conseguido?* 7 - *Que elementos podem ser aprofundados?* 8 - *Há sinais de que as actividades estão a ser valorizadas?*

Após algumas sessões podemos perguntar:

9 – *Estamos a ampliar o leque de música que está sendo experimentada?*

Em síntese, é possível reduzir todas estas perguntas a duas:

I – *Existe algum sentimento de realização para os alunos?* II – *Quanta experiência musical directa existe?»* (Swanwick & Taylor, 1982, p.131).

Recursos

Relativamente aos recursos, Swanwick considera que não se deve pensar apenas nos recursos materiais e no espaço, mas também, e mais importante ainda, no tempo e nos professores. Os coros e as orquestras são necessários, não apenas para colocar o grupo de música no mapa da escola, aos olhos da comunidade escolar e dos pais, mas também para dar oportunidades à minoria de estudantes que tenham um especial interesse e capacidade para a música. «É necessário, por isso, criar grupos maiores ou menores, para as diferentes actividades nas áreas da *composição*, da *audição* e da *interpretação*» (*Idem*, p. 132).

Quanto ao ensino instrumental individual, Swanwick considera-o não só um disparate económico, como também desnecessário em termos educativos, porque as crianças e os adultos aprendem uns com os outros, através da imitação. Pensa que é muito melhor ensinar um instrumento musical a um grupo, do que ensiná-lo a um aluno sozinho. A *audição* cuidadosa e a *observação* são os requisitos básicos e essenciais para o avanço da técnica instrumental. Deixa bem claro que os grupos instrumentais não servem apenas para o desenvolvimento de capacidades instrumentais, mas para uma educação musical mais abrangente. Sugere que deveria haver um gravador na sala, e que se deveria proporcionar a discussão, assim como a interpretação. Deverá haver também alguma improvisação. O aluno aspirante a músico será identificado e ajudado a desenvolver-se através de um professor particular, ou com alguma actividade extra-curricular na escola. Contudo «todos os membros do grupo, e não apenas uma minoria, devem beneficiar de uma educação musical» (*Idem*, p.132). Com tudo isto, Swanwick pensa que a educação musical exige uma nova categoria de professores, especialmente os professores de instrumento, que sejam capazes de organizar material para o envolvimento do grupo, e capazes de pensar em actividades de *composição*, *audição* e *interpretação*. O professor de instrumento tem de ser capaz de fazer aquilo que é esperado dele, e pode ser a pessoa mais útil num grupo de professores de música. Quando os alunos chegarem ao final da escolaridade, os alunos deverão ter

compreendido qual o sentido da música. «A música, que é obviamente valorizada no mundo, passará a ser valorizada na escola» (Swanwick & Taylor, 1982, p.132).

4.2. O pensamento de Keith Swanwick sobre a interculturalidade no ensino

A partilha estética da música pode ser conseguida através do entusiasmo pelas actividades de *composição, de audição e interpretação* e, deste modo, obter-se a interacção humana que é essencial para a amizade entre os alunos e para o desenvolvimento pessoal e social, no seu todo.

No contexto multicultural do meu trabalho de ensino de educação musical, tenho verificado, de facto, que a música pode funcionar como uma disciplina que privilegia a integração social, não só quando utilizo estratégias de formação global para tentar educar através da música, com a prática de regras de convivência social que reforçam a integração e a autonomia, como também quando estou atenta à personalidade da criança, e quando me centro na audição de música para transmitir o saber musical.

Swanwick defende que, no desenvolvimento de uma educação intercultural, devemos ter em atenção a música que «as crianças hoje aprendem através das suas experiências, sem passarem pela aprendizagem formal» (2006, p.20). Considera que os estilos musicais devem ser considerados enquanto música, e não como bandeiras étnicas ou nacionais, ou como manifestações de uma cultura. O trabalho musical com esses estilos deve promover uma «crítica imaginativa e a análise de métodos e de critérios diferentes» (2006, p.130). É muito frequente a valorização de certos tipos de música a partir de critérios que não são musicais. Essa valorização decorre do facto de que cada pessoa percebe os elementos expressivos e estruturais da música, de maneira diferente, consoante os seus valores. Esse conjunto de valores é, naturalmente «o resultado da combinação das nossas leituras, dos nossos gostos no vestir e no penteado, do nosso modo de falar, da nossa atitude perante os outros, etc.» (2006, p.102). Exemplos disso mesmo são o *reggae*, o *funk*, o *disco*, o *soul*, e o *heavy metal*.

Swanwick defende que, ao valorizar-se uma determinada música, ela deve ser examinada como um projecto musical futuro concreto, isto é, sem termos de lhe aplicar

uma determinada etiqueta. As etiquetas que se colocam nas músicas parecem filtrar e formar algumas atitudes nas pessoas. Essas etiquetas devem ser evitadas, até se ter a experiência directa com a música. Para isso, é conveniente que os educadores sigam a dinâmica da sua teoria espiral. Assim, deve-se «atender primeiro ao elemento sonoro e à destreza necessária para o controlar, ao mesmo tempo que se estimula a percepção, a articulação do carácter expressivo, e a relação estrutural, pois a verdadeira valorização da música baseia-se nestes elementos da experiência musical» (2006, p.108). Se não encontrarmos a percepção do carácter expressivo e da estrutura quando examinarmos uma música, ficaremos fortemente condicionados por uma série de expectativas, cuja natureza é mais sociológica que musical. Swanwick reconhece, contudo, a importância dessas expectativas exteriores na medida em que a autonomia desses objectos ou acontecimentos musicais possa apoiar o processo educativo (2006, p.106).

Swanwick afirma que a música pode influenciar ou desviar os possíveis ouvintes, quando se verificam as seguintes situações: «1. Os seus materiais são sentidos como estranhos e perigosos; 2. O seu carácter expressivo identifica-se intensamente com outra cultura; 3. As estruturas são repetitivas, confusas, e sem objectivo» (2006, p. 110). No entanto, reconhece que, na generalidade, é fácil a adaptação a um novo espectro sonoro. O obstáculo ao novo som na educação musical é superado com facilidade quando o elemento de novidade e de estranheza na música se assimila sem esforço, como que inconscientemente. Quando se ultrapassa a estranheza do novo som, ultrapassa-se o bloqueio cultural, e conseguir-se-á penetrar na estrutura musical e compreendê-la. Apesar disto, Swanwick considera que «é preferível trabalhar com uma música culturalmente menos comprometida, evitando-se, por exemplo, a música pop mais sectária, ou formas extremas de ópera, ou a técnica do recitativo, ou um sistema dodecafónico, etc» (2006, p.111).

Relativamente à estrutura da música, Swanwick pensa que é importante vencer o que é estranho, isto é, o educador deve familiarizar os alunos com as diferentes regras da estrutura da música, através de um interesse activo, explorando e observando como se transformam as ideias musicais, através dos diversos modos de se fazer repetição e contraste.

Apesar de admitir a existência de factores mais próprios da natureza humana, ou, menos culturalmente determinados na formação de *esquemas psicológicos da*

percepção humana e nos caminhos que todos seguimos para dar sentido e coesão à nossa experiência, Swanwick não deixa de reconhecer, em relação ao carácter expressivo, que os procedimentos formais da música não são tão fáceis de identificar em determinados estilos ou grupos musicais (2006, p.113).

Swanwick defende que a música que permanece culturalmente presa a práticas locais ou a simples novidades culturais deve ser excluída do programa curricular da escola. A música não está tão intimamente ligada à prática cultural como, muitas vezes, se pode pensar. A música deve ter oportunidades para ela própria se exprimir e, nesse sentido, a tarefa da educação consiste em reduzir o poder das ideias pré-concebidas sobre determinados estilos musicais. Esta expressão própria da música só será possível com uma exploração profunda dos procedimentos musicais, que podem ser independentes do facto de a música pertencer a esta ou àquela cultura. De acordo com Swanwick, as fronteiras de uma determinada música são mais ou menos fechadas consoante os seguintes factores: «o contexto que dá origem à música, o uso que se faz dela, e o grau de etiqueta cultural que os meios de comunicação social lhe imprimem» (2006, p.115). É nas situações em que a contextualização cultural se acentua que mais facilmente se cai em ideias pré concebidas que são construídas pelos meios de comunicação. É por isso que as crianças sobrestimam as preferências dos seus amigos, as quais estão ligadas, frequentemente, à chamada «“música dura”, “selvagem”, “contestatária”, “ruidosa” e de orientação “rockeira”» (2006, p.115). É também a percepção das relações que os outros têm com a música que justifica o facto de as fronteiras serem mais ou menos fechadas, mais ou menos abertas.

Swanwick defende que a atitude correcta dos músicos e professores de música será o pensamento de que as características exclusivas da música podem-se encontrar em qualquer tradição musical, como, por exemplo «entre os virtuosos do tambor ou entre os mestres da cítara indiana» (2006, p.117). O mesmo já se verificou nos músicos de Jazz que, relativamente ao Rock e a outras formas de Pop, reconheceram e aceitaram as características destes estilos.

Muitas vezes certas escolas qualificam negativamente certos tipos de música, considerando-os como música subdesenvolvida, primitiva, ou culturalmente inacessível. Esta qualificação faz-se, quase sempre, a partir da relação com a tradição clássica ocidental. Foi o que aconteceu com o Jazz e com o Pop Rock. Actualmente, este

fenómeno ocorre com outras tradições musicais da África e da Ásia. Até há pouco tempo, os professores, os músicos e os musicólogos atendiam à etiqueta cultural, pois talvez acreditassem, erradamente, no facto de que certos estilos musicais eram inferiores na sua base e, possivelmente, subdesenvolvidos. Swanwick não deixa de notar que o estilo Pop Rock tem um defeito «pois está estritamente ligado à juventude e, por isso, é incapaz de evoluir mais do que até certo ponto» (2006, p.117). Considera que os músicos formados devem ultrapassar o estilo musical que desenvolveram, renunciar à segurança relativa das suas destrezas adquiridas com muito esforço e à sensibilidade cuidadosamente desenvolvida dentro desse estilo. No entanto, reconhece que não se pode esperar que os professores abandonem facilmente as tradições musicais em que se sentem seguros, para as substituírem por estilos musicais mais mal assimilados.

«Qual deve ser (...) a nossa atitude e a nossa política educativa naquilo a que chamamos uma sociedade multicultural?» (2006, p.117). Como se deve realizar a educação musical intercultural? Como fazem os outros? O que é que se pode aprender com os outros?

Fundamentalmente, a resposta de Swanwick é a de que a força das artes deve ultrapassar o seu contexto social. Isto é, nenhuma linguagem se pode apresentar como superior a outras, apesar de existirem formas elementares de perceber e de pensar que talvez possam ser menos elaboradas, nas sociedades menos exigentes. Uma certeza de Swanwick é a de que «a decisão de não se contribuir para o desenvolvimento intelectual das pessoas que vivem em sociedades menos desenvolvidas, não se pode justificar com o simples pretexto de que tal ajuda serve de pouco» (2006, p.118).

Assim, os processos musicais propostos por Swanwick devem possuir um certo grau de autonomia para poderem proporcionar um desenvolvimento cultural menos limitado e restrito. Nesses processos, devem-se adaptar livremente cantos, danças, ideias e costumes de outras tradições. Em qualquer cultura com um mínimo de liberdade, os músicos poderão encontrar nas músicas a satisfação das suas necessidades de integração comunitária, enquanto elaborarem e introduzirem um toque pessoal a essas músicas. O segredo está na aspiração dos músicos para a abstracção lúdica com essas músicas, para produzirem formas simbólicas, tais como a linguagem, o pensamento matemático, a dança e a arte visual.

Sobre esta transformação e reinterpretação dos produtos culturais, Swanwick dá um exemplo interessante que se processa, não na música, mas sim na linguagem verbal: é um caso da adaptação de um vocabulário inglês à linguagem verbal da Nova Guiné, que foi utilizado por um grupo de pessoas num determinado contexto. Esse contexto pretendia ultrapassar as formalidades da tradução e da exigência da escrita. Era um intercâmbio comercial que se fazia com os marinheiros que chegavam ao porto em barcos provenientes da Austrália. Devido a este contexto, a língua da Nova Guiné sofreu transformações com esse vocabulário inglês.

Swanwick pensa que acontecem transformações semelhantes na música e dá outros exemplos, como a de um amigo de um clérigo inglês, que viveu algum tempo no Brasil, quando proporcionou ao clérigo música inglesa interpretada numa igreja brasileira. O padre organista que a interpretou adaptou-a às funções religiosas. Ao clérigo e ao amigo pareceu-lhes absurdo, e até mesmo irreverente, ouvir esta música. No entanto, ao padre organista e aos ouvintes pareceu-lhes normal, porque eles não pensaram nas ideias que levaram à interpretação desta música inglesa na igreja brasileira. Esta situação é frequente acontecer na música, pois alguns estilos musicais sofrem transformação quando chegam a determinado país. Esta situação já aconteceu também com marchas militares, danças europeias, e missas vienenses quando chegaram ao Brasil. Também aconteceu o mesmo à polka, que hoje é uma característica de certas cidades brasileiras, sendo vista como uma música autónoma que foi influenciada por partituras europeias (2006, p.123-126).

Outro exemplo de transformação e reinterpretação cultural referido por Swanwick é o da harmonia do Jazz, que provém de livros de hinos de França, da época das Cortes anterior à Revolução francesa. Com a sua origem nas classes superiores da sociedade europeia, a harmonia do Jazz entrou noutras tradições populares através dos escravos que serviam os colonos, de cujas festas sociais eram observadores. Segundo Swanwick, «este movimento cultural não se fez só de oeste para este ou de norte para sul, nem circulou só das tradições clássicas para as tradições folclóricas. O fluxo é imparável em todas as direcções» (2006, p. 124). Também a música sinfónica ocidental absorveu elementos de muitos outros países, assim como transformações semelhantes se observaram em outros estilos musicais.

Neste sentido, o fenómeno de aplicação da etiqueta cultural nos estilos musicais irá progressivamente desaparecendo, sobretudo com o desenvolvimento das novas tecnologias. É o uso destas tecnologias que irá fazer perder alguma da carga expressiva e territorial dos estilos musicais; estes estilos irão sendo assimilados por uma sociedade cada vez mais alargada. O mesmo acontece com os elementos musicais de hoje, que se infiltram na linguagem mais geral do estilo Pop Rock, como mecanismos autónomos, de tal forma que hoje o Pop Rock mantém só residualmente os traços originais da sua cultura, mais ou menos informal. Do mesmo modo, algumas das progressões de acordes e do sentido rítmico do Pop Rock foram assimilados pelos improvisadores de Jazz.

Assim, os produtos culturais musicais, ao criarem autonomia e libertarem-se da sua caracterização cultural local, isto é, da sua etiqueta da demarcação territorial, serão facilmente transformados e reinterpretados.

Swanwick dá três razões claras para o facto de o estilo Pop ter sido o primeiro a ser aceite dentro da educação musical no ensino geral, assim como o Jazz e o Rock hoje são bem recebidos e respeitados.

«1. No plano teórico, tem-se valorizado o valor da música proveniente de fontes afro-americanas; 2. as origens sociais e subversivas do Jazz, do Pop e do Rock têm passado pelo ouvido, e deram margem para uma música mais autónoma e, portanto, mais *musical*; 3. estes estilos são inevitáveis porque os professores de música, embora não se tenham ocupado deliberadamente deles, não deixam de estar sintonizados com eles através de um processo inconsciente de osmose» (2006, p.125-126).

De acordo com o exposto, podemos sintetizar a atitude intercultural de Swanwick:

A música de um tempo e lugar pode ser utilizada em outro tempo e lugar. No que diz respeito ao seu contexto social, os seus procedimentos possuem uma certa independência e percebem-se como exclusivos, quando o espectro sonoro parece estranho, quando a organização ou a estrutura musical depende de normas pouco conhecidas, ou quando o conteúdo expressivo aparece totalmente para identificar um determinado grupo cultural específico. À medida que os mesmos processos são aceites nas suas próprias fronteiras, as origens territoriais da música deixam de ser relevantes.

Podemos e devemos manter estes diversos estilos de música na corrente geral da educação musical, se estivermos preparados para considerar os estilos musicais como música e não como marcas étnicas ou nacionais, ou como ilustrações exóticas de uma cultura. A manutenção dos diversos estilos musicais na educação musical depende da nossa atitude sobre a sua acessibilidade. Se considerarmos determinados estilos musicais, estamos a desenvolver a interculturalidade, a contribuir para a integração dos alunos. É por isso que Swanwick prefere o conceito integrador de “intercultural” à ideia «mais conflituosa e mais racista de “multicultural”» (p.127). Pode ser útil dar a informação necessária para fixar um contexto musical, mas essa informação não pode substituir a experiência directa da produção e audição de música como formas simbólicas.

O meu trabalho como professora de Educação Musical, na Escola Domingos Jardo, no concelho de Sintra, tem procurado desenvolver algumas músicas de culturas diferentes, no sentido de integrar a educação musical num âmbito cada vez maior de formação pessoal e social, dos alunos, tanto em contexto de sala de aula, como num contexto de escola. Assim, quando é possível essas músicas concretizam-se em actuações musicais de alunos em festas finais de período, ou de fim de ano, onde procuro a partilha estética dos alunos, fazendo-lhes adquirir o gosto pela prática de música diferente, individualmente e em conjunto, desenvolvendo-lhes o valor da cooperação e da socialização, em contextos de turmas multiculturais. Por vezes, essas turmas também têm alunos com muitas necessidades educativas especiais e, nestes casos, observo que a educação musical reforça e contribui, ainda mais, para a integração e desenvolvimento social destas crianças. Nestes contextos culturais tão díspares, lidar com a música, ensinar, orientar, e atender aos anseios e desejos musicais dos alunos, revela-se uma tarefa exigente e difícil.

4.3. As ideias e propostas de David Elliott para um currículo

Swanwick reafirma a importância de uma atitude determinada perante o desenvolvimento de um currículo musical. Considera que a consciência sobre as suas possibilidades de desenvolvimento será útil e servirá, pelo menos, tal como escreve «para evitar o perigo de se propor um currículo baseado numa perspectiva reduzida da resposta musical» (2006, p. 96).

A filosofia praxial de David Elliott manifesta-se contra a produção de um currículo orientado. É, portanto, uma proposta diferente da de Swanwick.

De acordo com o pensamento praxialista de Elliott, «musicar, ouvir e criar dependem do saber musical» (Elliott, 1995, p.234). Saber fazer como fazer música bem, e saber como ouvir música artisticamente não é uma competência exclusiva dos que têm talento, não se torna possível apenas porque se é detentor ou não, de uma capacidade inata. Elliott pensa que esta ideia é fundamental e que é importante alargá-la a todos «pois muitas pessoas na nossa sociedade têm um interesse especial em perpetuar o mito romântico da música como um talento» (*Idem*, p.235). Não nega que algumas pessoas podem ter nascido com predisposição para o estímulo auditivo, e que as crianças podem ter capacidades extraordinárias de atenção, de memória auditiva, e capacidades para desenvolver o conhecimento. Contudo, defende que essas capacidades não promovem o desenvolvimento do saber musical, ou da criatividade musical. Segundo Elliott, fazer música de forma competente e realizar música criativa,

«dependem dos genes, das nossas capacidades inatas da consciência, e de uma forma adquirida de conhecimento chamado *saber musical* (...) o *saber musical* não é qualquer coisa que algumas pessoas têm e outras não. Todas as pessoas têm poderes conscientes necessários para fazer música e ouvir música, de forma competente» (1995, p.235).

Neste sentido, Elliott defende que as crianças merecem ter a oportunidade para desenvolver o *saber musical*, pois este contribui para o crescimento, conhecimento e prazer das crianças. É uma forma de pensar e de conhecer que se educa e se aplica a todos. O conhecimento musical neste novo conceito de currículo é, deste modo, diferente, pois é considerado uma forma de saber que pode ser alcançado por todas as

crianças. Por conseguinte, todos os estudantes de música deverão aprender da mesma forma «como praticantes da reflexão musical, ou de aprendizagem musical» (p.260).

A primeira etapa do currículo praxial de Elliott é, então, a prática da reflexão musical. O melhor currículo para os melhores alunos de música será o melhor currículo para todos os alunos de música

De acordo com Elliott os cinco saberes que compõem o saber musical são *a audição, a composição, a improvisação, o arranjo e a direcção*. Todos eles são considerados formas ricas e complexas de cognição e excelentes formas de pensamento e de conhecimento humano. «Não são apenas meros comportamentos ou capacidades; não são ‘actividades de aprendizagem’ que os alunos façam de vez em quando (...) O saber musical não é alcançado com actividades superficiais e acidentais» (1995, p.274). Com estes cinco saberes, a música torna-se um fim educativo, lógico e viável para todos os estudantes de música. Assim, o auto crescimento, o autoconhecimento, o prazer musical e a auto-estima dependem do profundo envolvimento dos alunos com as normas musicais e do desenvolvimento do saber musical gradual, sistemático, e sustentado.

Elliott defende a elaboração de um currículo prático baseado em soluções para os problemas que um currículo convencional forçosamente levanta. Considera que a dinâmica de uma situação de ensino aprendizagem influencia as acções de um professor, assim como as acções de um professor modelam as situações de ensino/aprendizagem. Defende que os conceitos ou conteúdos de um currículo não compreendem quais os problemas principais que os professores têm que enfrentar e resolver, os quais não se revelam antes de uma aula começar. São problemas musicais e educacionais, na sua natureza e, por isso, os professores devem encontrar e moldar os seus problemas no processo de ensino/aprendizagem, durante as suas interacções com os alunos, em muitas circunstâncias. Elliott afirma que a complexidade do ensino «ajuda a explicar o facto de ser possível ter-se muito conhecimento formal sobre a educação, e ultra específicos planos de aula, e ainda assim não se ser capaz de ensinar bem, quanto mais de forma perfeita» (*Idem*, p.251). Assim, considera-se que ensinar com perícia é possuir uma compreensão do trabalho das situações de ensino/aprendizagem, é uma forma de ensinar que está mais próxima da improvisação através de mudanças, do que de um seguimento passo a passo de um qualquer plano de aula. Os

professores negociam o *feedback* com os alunos numa espécie de padrão de pergunta e resposta, tal como a característica de improvisação do Jazz. Deste modo, ser-se um professor especialista depende do processo ou da situação em que se está, e «o educador musical profissional estará bem preparado para resolver problemas musicais e educacionais em acção, porque possui as duas formas complementares de perícia: o saber musical e o saber ensinar» (*Idem*, p.252).

De acordo com o exposto, Elliott propõe a elaboração de um currículo prático que dê soluções importantes e que não se encontre «em planificações escritas altamente específicas, ou na magia abstracta de um currículo teórico» (*Idem*, p.254).

Numa primeira etapa deste currículo, é fundamental, como vimos, o conjunto de reflexões e de julgamentos dos professores individuais, que permitam solucionar os problemas de um currículo convencional. Os professores devem estar comprometidos em situações específicas de ensino/aprendizagem. Neste sentido, construir um currículo prático de educação musical, na teoria praxial de Elliott, implica a focalização dos professores nas suas próprias circunstâncias, em vez de, como é hábito, «concentrarem-se nos escritos genéricos dos teóricos, que, nas situações de ensino, vêm semelhanças que, na realidade, não podem ser agrupadas» (Elliott, 1995, p.254). A exagerada especificação verbal de conceitos e de planificações deve ser substituída por projectos abertos. A medição dos testes deve ser substituída por avaliações e interpretações. Em síntese, e de um modo oposto a um currículo convencional, «a produção de um currículo prático coloca os professores como praticantes reflexivos no centro do desenvolvimento do currículo» (p.254).

As decisões de muitos professores e políticos da educação, sobre o currículo de música, fundamentam-se na falsa convicção de que fazer música só é possível para os alunos talentosos. Elliott chama a atenção para o facto de que esta ideia é uma opinião com bastante acolhimento no Ocidente, de tal forma que ela resiste a qualquer sugestão de que a capacidade musical deve ser uma forma de inteligência ou de conhecimento. Afirma mesmo que muitos professores e músicos preferem, frequentemente, falar sobre o talento envolvido nos momentos do fazer música, e ignoram todas as evidências de que fazer música e ouvir música são processos cognitivos (p.235). Howard Gardner também reforça esta ideia: «decidir rotular a música como uma manifestação de talento, em vez de uma inteligência ou uma forma de conhecimento, é um assunto de

convicções culturais e de valores, não de compreensão» (Gardner, 1987, p.97-98, in Elliott, 1995, p.235). Para a filosofia praxial, ignorar o envolvimento de quaisquer processos cognitivos na audição e na prática da música, é uma atitude prejudicial para as crianças. Elliott compreende por que motivo a ideia de talento é politicamente e financeiramente conveniente para muitos políticos e administradores. Essa ideia serve o objectivo político de poupar dinheiro na educação pública, dinheiro que deveria ser gasto com a contratação de professores de música qualificados, para ensinar música a todas as crianças, da mesma forma que elas esperam ser ensinadas na matemática ou na leitura. Associar a música ao talento é motivo para pais, administradores, e o público em geral assumirem, de forma errada, que a música é inacessível e inatingível e, portanto, uma disciplina inapropriada ou desnecessária para a maioria dos alunos» (p.235).

Elliott fundamenta as suas propostas e ideias para um currículo na psicologia do desenvolvimento (p.259). A sua orientação praxial, ou racional, é a seguinte:

•**Objectivos.** O auto-crescimento, o auto-conhecimento, e a forma de pensamento são os valores centrais da música e, conseqüentemente, os objectivos centrais da educação musical. Estes valores e objectivos são também os objectivos práticos principais de cada unidade de ensino. São acessíveis, atingíveis e aplicáveis a todos os alunos, desde que o conhecimento musical seja progressivamente desenvolvido e numa relação equilibrada com desafios musicais autênticos. À medida que estes objectivos forem atingidos, a educação musical contribuirá, muito provavelmente, para o desenvolvimento da auto estima e da identidade dos alunos (Elliott, 1995, p.259).

•**Conhecimento.** O conhecimento mais importante que deve ser aprendido por todos os e alunos de educação musical é o saber musical, que é a chave para se atingir os valores e os objectivos centrais da educação musical. O saber musical é sensível ao contexto, isto é, o conteúdo e a natureza precisa do saber musical difere de prática musical para prática musical, e desenvolve-se através da resolução de problemas musicais sucessivos, em ambientes diferentes de ensino/aprendizagem.

O conhecimento musical é considerado secundário relativamente ao conhecimento dos procedimentos em educação musical. Isto é, na teoria de Elliott, o conhecimento formal não deve ser adquirido sem estar numa relação integral com o acto de fazer música. Elliott defende a ideia de que o conhecimento em acção, não verbal, é um tipo de conhecimento especial que deve ser procurado, e que este conhecimento é

facilmente destruído pela ênfase do ensino convencional no conhecimento verbal. Os programas de educação musical não devem ter como único objectivo o desenvolvimento do conhecimento verbal. Howard Gardner reforça esta ideia, afirmando que «as formas de conhecimento artístico e de expressão são menos sequenciais, mais holísticas e orgânicas, do que as outras formas de conhecimento (...) e que tentar fragmentá-las e quebrá-las em conceitos separados ou em sub disciplinas é especialmente perigoso» (Gardner, 1990, p.42, in Elliot, 1995, p. 260).

Uma vez que todos os programas de educação musical partilham os mesmos objectivos, todos devem fornecer as mesmas condições básicas para a sua realização. Elliott propõe as seguintes condições para a realização de um programa:

(1) Desafios musicais genuínos e

(2) O saber musical para realizar esses desafios através de fazer música artística de forma competente (p. 260).

Isto é, os programas musicais de um currículo de educação musical prático serão diferentes de um programa de um currículo convencional nos tipos de prática musical, tais como, a prática com instrumentos de sopro, vozes, instrumentos de corda, ou instrumentos electrónicos, que serão escolhidos para e com os nossos alunos.

Uma parte essencial da tarefa de um professor é ensinar aos alunos como se deve continuar a desenvolver o seu saber musical no futuro. A filosofia de Elliott sugere que o processo de desenvolvimento do saber musical deverá ser um tipo particular de processo de aprendizagem que os alunos, por si próprios, possam adquirir e aprender como utilizar. Isto é, a educação musical não se preocupará apenas em desenvolver o saber musical e a criatividade musical, no presente, mas também com o crescimento da compreensão musical no futuro, o qual dependerá, fundamentalmente, da «resolução progressiva de problemas musicais, da descoberta desses problemas e da redução desses problemas musicais» (p.261). Para ensinar efectivamente música, um professor tem que possuir, incorporar, e exemplificar o saber musical. Será desta forma que as crianças desenvolvem, elas próprias, o saber musical, não através do que se lhes diz, mas sim através das suas interacções com os professores.

Uma segunda etapa deste currículo praxial de Elliott consiste na preparação e planeamento de um currículo de música. Para isso, Elliott sugere uma aproximação a

sete pontos de decisão. Estes sete pontos são apresentados por ordem, embora ele pense que «os educadores de música devem poder sentir-se livres na sequência destes pontos» (p.272). Preparar e planear envolve processos de pensamento bastante complexos, que podem ou não acabar sob a forma de planos escritos, específicos. Os professores novos podem desejar escrever notas detalhadas, sobre cada um destes 7 pontos. Os educadores especializados podem abster-se de fazer o registo dessas notas.

Os sete pontos sugeridos constituem uma forma de efectivar, na prática, a filosofia praxial de Elliott:

1. Decidir as diversas formas de fazer música que os alunos seguirão.
2. Decidir as práticas musicais e os desafios musicais a serem ensinados e aprendidos em relação às decisões tomadas no primeiro ponto e no ponto que se segue.
3. Decidir as componentes do saber musical que os estudantes precisarão para ir de encontro aos desafios musicais seleccionados no ponto 2.
4. Decidir os objectivos de ensino aprendizagem em relação às decisões feitas nos três pontos anteriores.
5. Reflectir sobre as estratégias alternativas de ensino aprendizagem em relação às decisões tomadas nos pontos anteriores.
6. Reflectir sobre sequências alternativas que possam ser necessárias para atingir os objectivos do processo de ensino/aprendizagem.
7. Decidir como avaliar o saber musical em desenvolvimento dos estudantes (p.273).

Elliott apresenta quatro razões para a preparação e planeamento de um currículo prático, de acordo com os seus sete pontos de decisão. Primeira razão: os sete pontos permitem que os professores não se esqueçam dos objectivos fundamentais da educação musical, que são o auto-desenvolvimento, o auto conhecimento, e o prazer musical. Cada um destes objectivos é atingido, desenvolvendo o saber musical dos alunos, em constante relação com os desafios musicais significativos. Segunda razão: fornecem

uma forma prática e sintética de reflectir, preparar e planear numa base diária de trabalho. Terceira: considerando os sete pontos de decisão como um conjunto interactivo de variáveis, eles servem para lembrar aos professores da necessidade de andar para trás e para a frente, durante as práticas reais na sala de aula. Quarta: esta aproximação é aberta e flexível. Os professores são livres de acrescentar e combinar pontos de decisão se assim o desejarem (p.272).

O currículo de música deve ser organizado relativamente às várias formas como os praticantes musicais pensam, em acção. Deve-se preparar e planear o currículo a partir da decisão sobre os tipos de música que os alunos seguirão, a curto ou a longo prazo. Existem 5 possibilidades: actuar, improvisar, compor, fazer arranjos, e dirigir. Uma vez que não se pode ensinar todas estas cinco formas de fazer música, simultaneamente, a todos os alunos, o professor tem de decidir qual a forma de fazer música que vai seleccionar (p.274). Deve-se focar, em primeiro lugar, no fazer música através da actuação. Sempre que se julgue apropriado, pode-se passar para a improvisação. Deve-se ensinar a compor, a fazer arranjos e a dirigir.

Uma terceira etapa do currículo é ensinar e aprender música. Aqui, Elliott sugere que o professor deve levar os alunos para práticas musicais através do fazer música de uma forma activa em vez de se fixar em exposições orais. O saber musical só pode ser percebido e adquirido através da prática activa, e em relação a uma determinada cultura musical que se pratica. Para isso, um aluno deve entrar numa aula vendo-a como uma comunidade de praticantes, assim como deve entrar na cultura que o rodeia, aprendendo o porquê, o como, o quando e o onde usar o saber musical, tal como os praticantes musicais o fazem. Os alunos têm que ser imersos nas formas de pensamento que fazem parte de uma cultura musical, de modo a que o acto de ensinar e aprender música se transforme num processo de aculturação. Por exemplo, uma aula de coro, uma aula de percussão de conjunto, ou uma aula de conjunto de sopros é um ingrediente essencial para o desenvolvimento do saber musical. O conhecimento que se deseja desenvolver é como um código que está ligado às acções e ao ambiente do praticante, em que o saber musical é desenvolvido» (Brown, Collins, & Newman, p.36, in Elliott, p.286).

Elliott defende a ideia de que, na educação musical, coexistem vários tipos de conhecimento:

O conhecimento educacional *formal*, que inclui áreas do saber escolar como a filosofia da educação musical, a psicologia educacional, a teoria do currículo, e a teoria do desenvolvimento da criança. Ensinar e aprender são suficientemente complexos e o saber formal deve ser consultado em várias alturas do percurso de um professor de música. Contudo, por si só «o conhecimento teórico sobre o ensino, e a aprendizagem, não vale de nada» (1995, p. 261). Elliott considera que o conhecimento formal tem de ser visto criticamente, como uma fonte de sugestões para desenvolver o nosso pensamento em acção, como professores.

O conhecimento *informal* da educação representa aquilo que o educador musical pensa ser razoável fazer para ensinar um grupo específico de alunos, em vários pontos do seu desenvolvimento musical. A fonte mais importante deste conhecimento informal de educação é a resolução activa de problemas. No mundo real do ensino da música, os educadores têm que saber como fazer previsões, julgamentos e decisões, em acção, momento a momento.

O conhecimento *impressionista* que é o que se “sente” que é melhor fazer ou evitar. Elliott considera que este tipo de conhecimento é dependente de emoções cognitivas, na medida em que assenta nas crenças presentes e passadas do professor sobre aspectos característicos do ensino/aprendizagem que ele experienciou. É uma forma de conhecimento afectivo e não verbal, que se desenvolve através da reflexão em acção, em situações genuínas de aprendizagem.

O conhecimento educacional de *controlo*, que é o componente do saber educativo composto por todos os outros tipos de conhecimento, em acção. É uma questão de disposição para o saber fazer, saber quando fazer, e saber se deve fazer (p.261).

Elliott defende que os professores devem abordar os trabalhos musicais como abstracções só com uma dimensão, em vez de construções multidimensionais. Considera que os trabalhos, baseados num programa unificado, restringem os alunos a um repertório limitado, pouco desafiador, limitando-os apenas a uma ou a duas práticas musicais ocidentais. (p.271).

4.3.1. O currículo intercultural em David Elliott

Elliott pensa que a música é, naturalmente, multicultural e, por isso, qualquer currículo que se preocupa verdadeiramente com a educação musical, preocupa-se em conduzir os estudantes para uma variedade de músicas. A avaliação do currículo deve, por isso, considerar até que ponto os programas de educação musical são multiculturais. Richard Pratte dividiu o currículo multicultural em 6 categorias que a seguir se apresentam (in Elliot, 1995). Elliott duvida que todos os currículos se encaixem nestas categorias, mas considera que estas categorias se encontram próximas da realidade.

1. O currículo de música *assimilador* caracteriza-se por uma preocupação exclusiva com as práticas principais da tradição clássica da Europa Ocidental. O desenvolvimento do gosto dos alunos e o seu afastamento de músicas populares e minoritárias são as maiores preocupações neste tipo de programa de música. O professor ignora ou nega a diversidade musical da sua nação e todas as músicas são abordadas a partir do ponto de vista estético ocidental. A identidade cultural dos alunos não é reconhecida (p.291).
2. O currículo de música *misturador*, que inclui uma variedade limitada de práticas de microculturas, baseada no repertório da tradição clássica ocidental, ou na sua força para se incorporar nesta tradição. O Jazz é considerado uma prática aceitável porque as características distintas deste estilo já foram incorporadas com sucesso em composições de compositores ocidentais como Ravel, Stravinsky, Berstein, Gershwin e outros. Do mesmo modo, as músicas não ocidentais seleccionadas são vistas em termos da sua utilidade, isto é, como fontes de novos elementos e ideias para se incorporarem na música de concerto contemporânea, de Jazz, e de música pop. O professor desta categoria de currículo tem tendência para considerar as músicas do mundo sem validade curricular, em si próprias. Isto é, considera que a música de uma micro-cultura só poderá ser valorizada quando estiver integrada na cultura nacional, isto é, na macro cultura.
3. Este currículo musical considera as tradições musicais um obstáculo à sociedade. Dá muito valor à “relevância musical”, isto é, ao estudo de tudo o que

é contemporâneo, ao desenvolvimento de novas formas musicais como um meio de ‘expressão pessoal no contexto actual. A tradição é desprezada, e a “excelência” é equiparada à popularidade (p.292).

4. Como os três tipos anteriores, este currículo não é multicultural no sentido completo do termo. É um tipo de currículo de música que toma duas formas comuns: uma forma associa-se ao esforço de um grupo minoritário para preservar, ao máximo, as suas formas tradicionais de vida dentro de uma cultura que os abriga (macro cultura); e a segunda forma limita-se a uma mera tolerância, por parte da macro cultura, às culturas minoritárias. Neste caso, um professor selecciona, por exemplo, música chinesa para os alunos chineses, música hispânica para as crianças hispânicas da turma, e nada mais.
5. O currículo multicultural *modificado*, tem as práticas musicais que são seleccionadas, tendo, como base, as fronteiras regionais e locais de uma cultura. Quando seleccionada, toda a música é ensinada e aprendida de um ponto de vista estético. Os estudantes estudam vários “estilos” de música (música como objecto), com o objectivo de ver como eles foram modificados na corrente dos estilos ocidentais. Este tipo de currículo é, na realidade, um tipo particular de educação multiétnica. O currículo centra-se nos processos de adaptação levados a cabo pelos vários grupos étnicos, e na originalidade dessas adaptações. Este currículo multicultural modificado tem duas fraquezas básicas: (1) A sua insistência de que o conceito estético da música tem validade universal e (2), a música escolhida para estudo é, muitas vezes, limitada às culturas musicais da população estudantil mais próxima. Mais uma vez, a ideia subjacente a um currículo esquece o objectivo essencial de um currículo verdadeiramente multicultural: compreender os valores musicais de várias culturas musicais e, através disso, evidenciar as atitudes que se centram nas diversas culturas.
6. O currículo multicultural *dinâmico* ajusta-se mais ao conceito de Elliott de currículo de música como prática reflexiva. Os estudantes de música podem atingir melhor os valores da música, aprendendo a trabalhar em conjunto, no contexto de culturas musicais familiares e não familiares (p. 293).

Elliott sugere que levar os alunos para culturas musicais diferentes pode ser uma das formas mais poderosas de atingir um objectivo educacional mais amplo: «preparar

as crianças para trabalhar de forma tolerante com os outros para resolverem problemas comuns na comunidade» (p.293). Pensa que a prática do currículo da música inclui uma preocupação com o desenvolvimento de perspectivas críticas sobre uma variedade de culturas musicais. Desta forma, as práticas musicais reflexivas caracterizam-se por um dinamismo que é alimentado pela determinação dos participantes em fazer música bem, através de conhecimentos e de crenças mais profundas (artísticas, sociais e culturais), que influenciam o fazer e o ouvir música em diferentes práticas.

Elliott defende que o seu currículo de música pode funcionar socialmente e culturalmente. A filosofia praxial oferece a oportunidade para desenvolver as compreensões musicais dos alunos relativas ao auto conhecimento. Por outras palavras, ao implementar uma filosofia praxial da educação musical, os professores têm uma forma razoável de atingir os objectivos da educação humanística. Todos os programas de educação musical devem ser concebidos, organizados e realizados como práticas musicais reflexivas.

4.4. A avaliação em Keith Swanwick e em David Elliott

A avaliação é um tema muito estudado por especialistas e investigadores. A partir de meados do século XIX, a avaliação adquiriu um carácter regular e sistemático. Os professores para avaliar basearam-se, durante muito tempo, na sua autoridade pedagógica e mesmo na sua identidade profissional. Na primeira metade do século XX, a avaliação adquiriu um factor psicológico, em que deixou de ser suficiente o tradicional exame ou teste de conhecimentos, e procurou-se avaliar a inteligência e as capacidades dos alunos. Após a segunda guerra mundial, criaram-se condições para uma reflexão sociológica, em que se tornou importante atender às origens sociais dos alunos. Nos últimos anos, as perspectivas económicas são as que dominam o debate sobre a avaliação. Todos estes aspectos contribuíram para a existência de diferentes modalidades e práticas de avaliação. Ao longo do século XX, a pedagogia incorporou estes discursos psicológicos, sociológicos e económicos, e acrescentou a preocupação, cada vez maior, com a avaliação formativa (Nóvoa, 2005, in Fernandes, 2008, p.11,12).

Swanwick reflecte sobre a avaliação na sua obra *Teaching Music Musically*. Defende que a avaliação guia todas as nossas acções. Por exemplo, avalia-se a velocidade do trânsito quando se atravessa a rua; avalia-se qual é o momento certo num diálogo para se dizer aquilo que se pensa, avaliam-se as nossas hipóteses quando se concorre a um emprego, avalia-se se é uma boa ideia seguir o caminho que se decidiu fazer, etc. Esta informalidade da avaliação quotidiana também se observa nos julgamentos diários que se fazem sobre a música quando, por exemplo, temos vontade de ouvir um tipo de música que está a passar na rádio, e desligamos ou mudamos de estação. Através do simples acto de rejeição a música é filtrada e, nestas circunstâncias, «estamos a ouvir a música como *senal*, em vez de *símbolo*» (Swanwick, 1999, p.71). A música que não se quer ouvir é filtrada, activamente e, sempre que se escolhe outra, faz-se uma avaliação. Todo este processo é totalmente intuitivo e silencioso. Decide-se e segue-se em frente, simplesmente, pois as nossas preferências não têm que se justificar.

Swanwick questiona-se sobre o motivo por que a avaliação na educação, e especialmente nas artes, parece ser tão problemática. «Por que motivo, quando nos distanciamos da avaliação informal, as coisas se complicam tanto?» (*idem*, p.71). Swanwick compreende aqueles que temem ser apanhados na máquina da avaliação, ou que se preocupam com o facto de que a magia da música irá sofrer quando passar por um processo aparatoso de notas e de classificações. Na educação musical, os professores fazem mais do que simplesmente rejeitar e seleccionar. Os professores interagem com aquilo que os alunos dizem e fazem, num tipo de avaliação que deve ser relativamente informal. Além disso, os professores também fazem comparações, as quais podem ser intra-pessoais, ou seja, estabelecerem-se entre aquilo que um determinado aluno está a fazer agora, e aquilo que o aluno fez na semana passada ou no ano passado, ou inter-pessoais, isto é, entre diferentes alunos. O nível de informalidade diminui quando as comparações começam a ser feitas com o trabalho de outros alunos e, por essa razão, Swanwick considera que «é importante encontrar um vocabulário significativo comum, bem como critérios que façam sentido para toda a gente» (*idem*, p.72).

Mais formais são as tentativas para se estabelecerem comparações com algum tipo de norma, isto é, com aquilo que se espera que os alunos consigam fazer, numa certa idade ou num estádio particular de um curso. Nesta altura, os professores

começam a tomar consciência «da necessidade de padrões explícitos, de uma linguagem partilhada de crítica musical» (*idem*, p.72).

Em relação às dimensões da avaliação musical, Swanwick defende que os professores têm que ser sensíveis e capazes de articular críticas. A primeira coisa é reconhecer a complexidade da experiência musical. Uma actividade tão rica não pode ser reduzida a uma única dimensão como, por exemplo, a técnica instrumental ou vocal. Existem outros elementos, normalmente reconhecidos, que incluem o que às vezes se chama ‘musicalidade’, ou ‘capacidades musicais’. A natureza de qualquer actividade artística parece obrigar à identificação de várias dimensões diferentes, e à tentativa de dar notas separadas, a cada uma. Por exemplo, ao avaliar-se a composição ou a improvisação, existem esquemas que exigem notas para a melodia, notas para a harmonia e para a textura, que são, depois, somadas para se obter um único número. Ora, quando se juntam várias observações diferentes, perde-se uma informação importante pelo caminho. Em qualquer caso, Swanwick defende que se deve ter consciência da impressão falsa que é dada pela quantificação exacta, em números. Não se pode assumir que, por exemplo, uma maior agilidade instrumental signifique, necessariamente, uma melhor actuação. Por exemplo, uma execução demasiado difícil, tecnicamente, não implica uma melhor actuação, e não será necessariamente útil para o desenvolvimento musical dos alunos.

4.4.1. Critérios gerais de Keith Swanwick para a avaliação de um currículo

Apesar de defender que se devem aplicar em contextos musicais específicos, Swanwick propõe os seguintes critérios gerais para a avaliação em educação musical:

Critérios relativos a Materiais

Nível 1 – O aluno reconhece (explora) sonoridades, por exemplo, níveis de intensidade, diferenças na altura do som, mudanças bem definidas de tonalidade e texturas.

Nível 2 – O aluno identifica (controla) sons vocais e instrumentais específicos - tais como tipos de instrumentos, agrupamentos ou tonalidades.

Critérios relativos à Expressão

Nível 3 – O aluno comunica o carácter expressivo na música – atmosfera e gesto – ou consegue interpretar através de palavras, imagens visuais ou movimento.

Nível 4 – O aluno analisa (produz) efeitos expressivos tendo em atenção o timbre, a altura, a duração, compassos, intensidade, textura e silêncio.

Critérios relativos à Forma

Nível 5 – O aluno percebe (demonstra) relações estruturais – o que é pouco habitual ou inesperado, quer as mudanças sejam graduais ou súbitas.

Nível 6 – O aluno consegue situar (faz) a música dentro de um contexto estilístico particular e mostra consciência de processos estilísticos.

Critérios relativos ao Valor

Nível 7 – O aluno revela dedicação pessoal através de compromisso sustentado com determinadas peças, executantes ou compositores.

Nível 8 – O aluno desenvolve sistematicamente (novos processos musicais) ideias analíticas e críticas sobre a música (1999, p. 81-82).

«Variações destes critérios têm sido rigorosamente testadas em vários cenários de *composição e actuação* e estas variações têm sido valiosos quando se avaliam as respostas dos alunos como ‘ouvintes’» (*idem*, p.81).

Curiosamente, Swanwick recorda, a propósito, uma experiência realizada em Portugal:

Em 1997, Cecilia França, desenvolveu uma versão portuguesa destes critérios para a área da audição, considerada normalmente como a mais difícil. Apresentou conjuntos daqueles 8 níveis a 12 ‘juízes’ que eram professores de música, e a quem foi pedido individualmente que colocassem os diferentes níveis de audição numa hierarquia. Verificou-se um considerável acordo entre os juízes. A ordem encaixou perfeitamente na hierarquia atrás apresentada (*idem*, p.81).

Swanwick considera que os professores podem sentir uma razoável confiança nos critérios acima descritos, pois estes podem ser muito úteis na avaliação do ensino e

da aprendizagem da música (*idem*, p.81). A avaliação formal é apenas uma pequena parte do que acontece numa sala de aula ou num estúdio, mas é importante que os professores percebam, o melhor possível, este processo.

Swanwick defende a existência de três níveis gerais, que permitem a expressão da estrutura de um currículo de educação musical. O primeiro nível inclui duas implicações: a primeira implicação surge com a necessidade de uma ampla planificação curricular, sobretudo nas escolas, e a segunda diz respeito à possibilidade de podermos orientar as actividades curriculares para aspectos específicos do desenvolvimento musical, em diferentes etapas, mais ou menos definidas (Swanwick, 2006, p.93).

Um segundo nível refere-se ao desenvolvimento individual. Isto é, «o professor deve identificar em cada momento, o lugar em que cada aluno se encontra na sua espiral de desenvolvimento, porque apesar de os professores ensinarem a grupos, os alunos desenvolvem-se como indivíduos» (*idem*, p.94). Defende que isto é tão importante para o professor especializado como para o professor de uma aula do ensino regular. Enquanto se procura desenvolver a capacidade técnica, é fundamental não se perder o contacto com o elemento sensorial. As diferentes necessidades dos alunos, em certos momentos, podem-se identificar com clareza através da «referência aos elementos da espiral evolutiva, não perdendo de vista o que é essencial na música (*idem*, p.95).

O terceiro nível, que torna possível a expressão do currículo musical, está relacionado com o papel criativo do professor. Coloca-se a seguinte questão: «*como se pode fazer decorrer uma actividade, ou introduzir um novo método, ou ideia musical?*» (p.95). Swanwick dá o exemplo de um simples projecto de trabalho na sala de aula, que tem como base uma actividade com os materiais básicos de sons curtos e longos. Supõe-se que os alunos já assimilaram correctamente a primeira etapa do sensorial, isto é, que já tenham apreciado os diversos tipos de sons. Estas percepções de sons curtos e longos são uma condição importante para um bom controlo manipulativo. Agora, nesta altura os alunos devem aprender a sustentar sons longos, e a conhecer as técnicas exigidas dos diferentes instrumentos, que é a etapa do manipulativo. Só depois se pode avançar para a exploração do potencial expressivo da combinação de sons curtos e longos, com a passagem da imitação para a criação do sentimento ou da expressividade. Isto leva o professor e os alunos ao encontro com a música de outros, na qualidade de intérpretes ou de ouvintes. O professor compreenderá que a música pode ser expressiva sem

necessitar de representar outra coisa, e que um gesto musical é um conjunto de gestos físicos.

Swanwick reafirma que é importante que o professor tenha uma atitude determinada perante o desenvolvimento de um currículo musical. A consciência sobre as suas possibilidades de desenvolvimento será, sem dúvida, útil e servirá, pelo menos «para evitar o perigo de propor um currículo baseado numa perspectiva reduzida da resposta musical» (*idem*, p. 96). Isto é, a passagem do lado esquerdo ao lado direito da sua teoria Espiral (que apresentámos no capítulo dois), parece ser uma necessidade, que deverá ser imposta na educação musical.

4.4.2. O pensamento de David Elliott na avaliação de um currículo

Elliott defende a ideia de que a avaliação de um currículo de educação musical deverá distinguir *classificação* de *avaliação*. A avaliação dos alunos é a recolha de informações construtivas que beneficiam os alunos, que dá informações úteis aos professores, aos pais, e à comunidade educativa. Pelo contrário, a classificação dos alunos é construída a partir dos resultados acumulados de avaliações contínuas, e preocupa-se, em primeiro lugar, em dar notas, em ordenar e, com outros procedimentos, tem em vista a promoção dos alunos e a avaliação do currículo (Elliott, 1995, p. 264). Considera que a principal função da avaliação na educação musical não é determinar notas, mas sim, fornecer informações precisas aos alunos sobre a qualidade do seu saber musical em crescimento.

A avaliação, em Elliott, é de responsabilidade conjunta de professores e de alunos. Os alunos precisam de saber sobre o porquê, o quando, e se estão ou não a ir de encontro a novos desafios musicais. Este conhecimento é importante para mantê-los conscientes do auto-crescimento e do prazer musical. Também têm que aprender como avaliar o seu próprio pensamento musical em acção, aprendendo «aquilo que é importante no acto de fazer música de forma criativa, competente, e proficiente» (*idem*, p.264). Precisam de oportunidades regulares para reflectirem sobre os resultados do seu saber musical, e dos seus pares. As avaliações de capacidades e de conhecimentos musicais podem ser comunicadas «através da correcção, do conselho, da discussão, da modulação, da aprovação, da desaprovação, e do encorajamento» (*idem*, p.264).

Elliott considera que a avaliação é, ou devia ser, englobada nos processos de aprendizagem de fazer música bem, individualmente ou em conjunto. Pensa que o saber musical não pode ser avaliado adequadamente se houver uma focalização nos resultados do pensamento individual de um aluno, num momento particular do tempo. Defende, antes, que a qualidade e desenvolvimento do pensamento musical do aluno surgem gradualmente, através de várias condições: « (1) a oportunidade de fazer música em contexto; (2) uma situação musical autêntica que rodeia o aluno; e (3) existirem objectivos e padrões que sirvam para guiar e apoiar o pensamento do aluno» (*idem*, p.264).

De acordo com o exposto, e contrariamente à forma tradicional de avaliar, a avaliação em Elliott não é uma questão de alguns poucos acontecimentos especiais que ocorrem fora do percurso normal do processo de ensino e de aprendizagem. Deve funcionar, sim, para apoiar e fazer avançar as capacidades e os conhecimentos, ao longo do tempo. «Quando os alunos recebem um *feedback* regular, a avaliação e a classificação tornam-se aspectos confortáveis de experiências de aprendizagens agradáveis» (*idem*, p.264). Neste sentido, Elliott pensa que não há justificação para se realizarem testes padronizados na educação musical. Considera que existe alguma justificação para testes escritos sobre o conhecimento formal que compõe o saber musical, mas defende, contudo, que «os métodos convencionais de classificação são inapropriados na educação musical, porque dependem demasiado do pensamento linguístico, e o saber musical é muito diferente dos tipos de conhecimento verbal ensinados em ambientes escolares» (*idem*, p.264).

Elliott define também “marcas de nível” que podem tomar muitas formas. Estas formas incluem gravações vídeo e áudio das actuações do aluno, com improvisações, oficinas de composição, ensaios, e concertos ao vivo (*idem*, p.265). Considera que são excelentes exemplos de pensamento musical, em acção, e defende que estas marcas podem ajudar na avaliação e na classificação dos alunos de música, e também dos programas de música, sobretudo quando se comparam resultados ‘locais’ dessas marcas, com marcas de nível de outras escolas de música.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação foi desenvolvida a partir da identificação e análise dos principais aspectos da problemática envolvida na educação musical. Procurei sustentar a tese de que a música tem uma importância fundamental na educação. Fundamentei-me, para defesa desta tese, na obra de Keith Swanwick, e na realização de uma pesquisa que me forneceu uma perspectiva histórica da música e da educação musical. Procedi a uma análise e a um estudo do pensamento de Swanwick e efectuei, também, uma comparação com o pensamento de David Elliott. Esta análise permitiu-me um entendimento sustentado de duas formas diferentes de pensar a música e a educação musical. Procurei mostrar em que medida a obra de Swanwick, contribuiu para o conhecimento da dimensão axiológica, requerida por uma teoria da educação musical. Considerando que o interesse de qualquer investigação no campo educacional deve ser a sua capacidade para melhorar a qualidade do ensino, procurei que este trabalho contribuísse para o enquadramento desta finalidade.

A natureza qualitativa desta investigação obrigou a longas traduções e a interpretações, e a uma profunda reflexão sobre a história da música e da educação musical, e sobre a teoria estética e praxialista da filosofia da educação musical. Procurei responder de forma fundamentada às questões propostas. Verifiquei que, na obra de Swanwick, todas as suas ideias e propostas para experiências musicais na sala de aula representam um todo, com sentido. O mesmo constatei em relação ao pensamento de David Elliott, em relação às suas ideias para um currículo em educação musical. Relativamente à educação musical intercultural, ficou a ideia de que estes dois autores são diferentes mas não opostos, e a ideia de que ambos mostraram que a música ensina o aluno a pensar e, ao mesmo tempo, a ter consciência de si e do mundo, aspecto que considero essencial na educação.

Em relação à polémica do nível de valor na Espiral de Swanwick, que corresponde à metacognição, pessoalmente considero que este nível é fundamental para o desenvolvimento pessoal, social, e integral dos jovens.

Procurei dar uma perspectiva esclarecedora quanto ao problema da avaliação do currículo em Swanwick e em Elliott. Penso que a necessidade desse esclarecimento se

torna mais problemático e complexo nas áreas das artes. A interação constante entre o professor e o aluno, na educação musical e na música, conduz a que a avaliação seja frequentemente, mais informal do que formal. Contudo, os critérios para todas as disciplinas são fundamentais, e os propostos pela teoria de Swanwick são de facto, úteis.

Das propostas de Swanwick e de Elliott, sobre a avaliação, retive como fundamentais as seguintes ideias: os alunos devem ser activamente envolvidos no processo da sua aprendizagem e da sua avaliação; o *feedback* é fundamental e imprescindível para que a avaliação possa melhorar as aprendizagens; a avaliação deve permitir aos alunos e professores a regulação dos processos de aprendizagem e de ensino; os alunos devem desenvolver a auto avaliação e perceber que podem superar as suas dificuldades; a avaliação deve obter-se através de uma diversidade de estratégias, técnicas e instrumentos; a avaliação influencia a motivação e a auto estima dos alunos, e estas têm uma influência muito forte nas aprendizagens.

Swanwick demonstrou que a educação musical serve o jovem, na medida em que o ensina a viver e a conviver, e que os contextos de aprendizagem têm um forte significado para os alunos. É no saber, que a educação musical proporciona, que o aluno pode encontrar motivação para evoluir humanamente. A educação musical intercultural dá-nos excelentes exemplos para se aprender a desenvolver relações saudáveis com os outros, para se enfrentar e ultrapassar conflitos de valores inerentes a relações entre estudantes de diferentes culturas. A música, numa perspectiva intercultural, ensina a compreender, a aceitar e a respeitar as diferenças. Estes aspectos são determinantes na formação global. Tendo em conta que, nos nossos dias, a instabilidade social e a agressividade e violência são frequentes nas escolas, faz todo o sentido, a meu ver, que a aprendizagem da música assuma uma maior relevância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, M. L. (1999). *O Prazer de Ouvir Música*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Aristóteles (1988). *Política*, Lisboa: Vega.
- Artiaga, M. J., “Ensino da Música: Ensino Geral”, in Castelo Branco, S. (ed.) (2010). *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX*. (vol. II). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e debates, pp.402-406.
- Borges, G. A. (2007). *Discutindo Fundamentos da Educação Musical*. Acedido em 2010, Agosto, 16, em <http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/gabfundamentosdaeducacaomusical.pdf>
- Candé, R. de (1983). *Nouveau Dictionnaire de la Musique*. France: Editions du Seuil.
- Elliott, D. J. (1995). *Music Matters, a new philosophy of music Education*. New York: Oxford University Press.
- Escola, N. (2010, Fevereiro). *Entrevista com Keith Swanwick sobre o ensino de música nas escolas*. Acedido em 2010, Agosto, 16, em <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>.
- Fernandes, D. (2008). *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Fonterrada, M. T. de O. (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Edição de Unesp.
- França, C. C. (2002) *Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática*. Acedido em 2010, Agosto, 16, em <http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/8526>.
- Goble, J. S. (2003) Perspectivas sobre a Prática. Uma comparação Pragmática das filosofias Praxial de David Elliott e Thomas Regelski. *Philosophy of Music Education Review* Vol. 11, 1, 23-44. Acedido em 2009, Outubro 5, em http://www.muse.jhu.edu/demo/philosophy_of_music_education_review/v011/11.1goble.html
- Grout, D. J. & Palisca, C. V. (1994). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.

- Jaeger, W. (2003). *Paideia. A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lamont, A. (s.d). *Book Review: Swanwick, K. Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. Acedido em 2008, Dezembro, 20, em <http://www.bera.ac.uk/files/reviews/musicreview.pdf>
- Lord, M. & Snelson, J. (2008). *História da Música. Da Antiguidade aos nossos dias*. h.f. ullmann.
- Mark, M. L. (1986). *Contemporary Music Education*. (2ª ed.). London: Collier Macmillan Publishers.
- Marrou, H.I. (1966). *A História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Mialaret, G. & Vidal, J. (1981). *História Mundial da Educação*, vols II, III e IV. Porto: Rés, s/d.
- Monroe, P. (1988). *História da Educação* (14ª. ed.) São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Monteiro, A.R. (2005). *História da Educação. Do antigo “direito de educação” ao novo “direito de educação”*. São Paulo: Cortez Editora.
- Rocha-Pereira, M. H. (2006). *Estudos de história da cultura clássica. I volume – Cultura Grega*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Riché, P. (1968). *De l'éducation antique à l'éducation chevaleresque. Questions d'histoire*. Paris. Flammarion.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emílio. I volume*. Mem Martins : Publicações Europa América, Lda.
- Sadie, S. (1980). *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. London: Macmillan
- Steiner, G. (2003). *Les logocrates*, p. 54. Paris. Éditions de l'Herne.
- Swanwick, K. & Taylor, D. (1982). *Discovering Music. Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

- Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London and New York: Routledge.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London and New York: Routledge.
- Swanwick, K. (1988). Educação musical numa sociedade pluralista. *International Journal of Music Education*, (12), 9-12.
- Swanwick, K. (1999, Abril). *Ensinar Música Musicalmente. Música como cultura: o espaço intermédio*. Conferência apresentada no Seminário Estudo Comparativo de Metodologias de Educação Musical – Abordagens Temáticas. *International Journal of Music Education*, 4-11.