

EM PAUTA - v. 13 - n. 21 - dezembro 2002

5

Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática

Cecília Cavaliéri França

Keith Swanwick

**Composing,
audience-listening
and performance in
music education:
theory, research
and practice**

Resumo

O artigo oferece fundamentação musical, filosófica e científica para a abordagem integrada das modalidades de composição, apreciação e performance, incluindo fundamentação para se preservar a configuração original do Modelo C(L)A(S)P (Swanwick 1979) ao invés da tradução (T)EC(L)A. Embora diferentes em sua natureza psicológica, essas modalidades constituem os principais indicadores da compreensão musical e as janelas através das quais ela pode ser investigada. A manifestação do nível ótimo de compreensão musical pode ser comprometida se a complexidade das atividades não for controlada. O estudo avaliou a produção musical de 20 alunos nas três modalidades, segundo os critérios derivados do Modelo Espiral (Swanwick e Tillman 1986). Os alunos apresentaram um desempenho *simétrico* (consistente) entre composição e apreciação; a performance, no entanto, mostrou-se o pior indicador da sua compreensão musical. A análise destes resultados envolve a natureza psicológica de cada modalidade, bem como a complexidade técnica das atividades específicas.

Palavras-chave: Integração de composição, apreciação e performance; Modelo C(L)A(S)P; Desenvolvimento musical

Abstract

The article offers a musical, philosophical and scientific rationale for the integrated approach to composing, performing and audience-listening activities, and argues against the translation of the C(L)A(S)P Model (Swanwick 1979) into (T)EC(L)A in the Portuguese literature. Although they are psychologically different in nature, these modes are the main indicators of musical understanding and the windows through which it can be displayed. The demonstration of the optimal level of understanding can be constrained when the complexity of the tasks is not controlled. The study assessed musical products of 20 students in the three modalities through criteria derived from the Spiral Model (Swanwick and Tillman 1986). The students achieved symmetrically (consistently) through composing and audience-listening; performance, though, has shown to be the worst indicator of their musical understanding. The analysis of these results involve the psychological nature of the modalities and the technical complexity of the specific activities.

Key words: Integration of composing, performance and audience-listening; C(L)A(S)P Model; Musical development

Este artigo, derivado da pesquisa de doutorado da autora¹, enfoca as modalidades² centrais do fazer musical: composição, apreciação e performance. Um dos fundamentos contemporâneos da educação musical é que estas são, de alguma forma, interativas, e devem ser integradas na educação musical. Procuramos iluminar aspectos dessa abordagem determinantes no desenvolvimento musical dos indivíduos: a relevância das três modalidades, sua natureza psicológica, a interação³ entre elas, e a relação entre a compreensão musical e a técnica, tanto teórica quanto empiricamente. Composição, apreciação e performance, embora diferentes em sua natureza psicológica, são indicadores da compreensão musical e as janelas através das quais ela pode ser investigada.

1 COMPOSIÇÃO, APRECIÇÃO E PERFORMANCE: FUNDAMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL ABRANGENTE

Composição, apreciação e performance são os processos fundamentais da música enquanto fenômeno e experiência, aqueles que exprimem sua natureza, relevância e significado. Esses constituem as possibilidades fundamentais de envolvimento direto com a música, as modalidades básicas de comportamento musical. Cada uma delas envolve diferentes procedimentos e produtos, conduzindo a *insights* particulares em relação ao funcionamento das idéias musicais. A abordagem integrada dessas modalidades representa hoje uma forte corrente da teoria e da prática da educação musical: para que sejam educadas musicalmente, as crianças devem ser introduzidas nesses métodos, procedimentos e técnicas fundamentais do fazer musical (Plummeridge 1991, p. 47).

Acredita-se que uma educação musical abrangente deve incluir essas possibilidades de engajamento com música. Entendemos que essa forma de educação musical tem natureza e objetivos diferentes do ensino musical especializado, no qual, geralmente, a performance instrumental é tida como a referência de realização musical. Embora legítimo e necessário, esse pode não ser o formato de educação musical mais adequado a todas as crianças. Concordamos com Reimer (1996, p. 75), que “há muito mais para se ganhar em termos de compreensão musical, aprendizado, experiência, valor, satisfação, crescimento, prazer e significado musical do que a performance sozinha pode oferecer”. A educação musical abrangente ocupa-se do crescimento musical dos alunos através da participação ativa em experiências acessíveis e musicalmente ricas e variadas, incluindo a performance de uma maneira equilibrada em relação às outras modalidades (Reimer 1989, p. 156). Discutiremos, a seguir, a relevância das modalidades no desenvolvimento e na educação musical, fundamentação que compreende aspectos filosóficos, psicológicos e musicais.

1.1 Composição como pilar do desenvolvimento musical

A composição é um processo essencial da música devido à sua própria natureza: qualquer que seja o nível de complexidade, estilo ou contexto, é o processo pelo qual toda e qualquer obra musical é gerada. Esse argumento é suficiente para legitimá-la como atividade válida e relevante na educação mu-

sical. Autores como Fletcher (1987, p. 41) e Elliott (1995) adotam uma posição contrária, qualificando a composição como atividade exclusiva dos grandes mestres da história da música, alienando os estudantes dessa forma básica do fazer musical. Curiosamente, os próprios mestres da composição discordam. Hindemith (1952, p. 178) escreve:

Composição não é um ramo especial do conhecimento que deve ser ensinado àqueles talentosos ou suficientemente interessados. Ela é simplesmente a culminação de um sistema saudável e estável de educação, cujo ideal é formar não um instrumentista, cantor ou arranjador especialista, mas um músico com um conhecimento musical universal...

Portanto, é importante contextualizar e definir a composição como processo e produto dentro da visão abrangente da educação musical.

1.1.1 Composição como processo

Composição musical acontece sempre que se organizam idéias musicais elaborando-se uma peça, seja uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade ou uma obra concebida dentro de regras e princípios estilísticos.

Além de formar compositores especialistas, a composição é uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, pois permite um relacionamento direto com o material sonoro (Swanwick 1979, p. 43). Trabalhando-se a partir da matéria-prima, pode-se “decidir sobre a ordenação temporal e espacial dos sons, bem como sobre a maneira de produzir os sons e o fraseado” (Swanwick 1994, p. 85). Assim, ela estende ao máximo o exercício da tomada de decisão expressiva, habilidade determinante no fazer musical. Compor é “uma forma de se engajar com os elementos do discurso musical de uma maneira crítica e construtiva, fazendo julgamentos e tomando decisões” (Swanwick 1992, p. 10).

Além do citado Hindemith, outros compositores profissionais compartilham com os educadores a crença no potencial educativo da composição. Schafer (1991 p. 296) argumenta que promover a composição é um dever da educação musical: esta “pode vir a ser novidade e profecia; não precisa se limitar a esclarecer a história tribal”, ou seja, a educação musical deve oferecer espaço para a criação, não se limitando apenas à reprodução de obras de compositores do

passado através da performance tradicional. Schoenberg (1950/1974, p. 151-2) acreditava que ela aumentava a sensibilidade às idéias musicais, além de oferecer aos alunos a satisfação e o prazer inerentes a essa atividade. Paynter (1997, p. 18) também escreve que a composição “é a maneira mais certa para os alunos desenvolverem o julgamento musical e compreenderem a noção do ‘pensar’ musicalmente”.

Para tanto, é crucial que as crianças tenham um ambiente estimulante onde possam experimentar com confiança e liberdade instrumentos e objetos, bem como suas próprias vozes. A educação musical deve preservar o instinto de curiosidade, exploração e fantasia com o qual as crianças vão para a aula. Elas são geralmente fascinadas pelos sons e, aquelas às quais é dada oportunidade, são introduzidas no caminho da composição por si mesmas (Mills 1991, p. 26). Nos estágios iniciais, o objetivo deve ser brincar, explorar, descobrir possibilidades expressivas dos sons e sua organização, e não, dominar técnicas complexas de composição, o que poderia resultar em um esvaziamento do seu potencial educativo. Nas aulas, muitas oportunidades para compor podem surgir a partir da experimentação que demanda ouvir, selecionar, rejeitar e controlar o material sonoro.

A composição também pode promover um progressivo domínio da técnica e controle dos instrumentos para realização do resultado musical desejado, pois “fortalece a associação entre a ação e o som” (Mills 1991, p. 31). Ao tocarem suas peças, os alunos têm que descobrir a maneira mais eficaz de abordar o instrumento para expressar sua concepção musical. Portanto, ela proporciona um desenvolvimento técnico com um propósito musical direto, oferecendo uma contribuição preciosa para o desenvolvimento musical das crianças.

Experiências em composição podem levar os alunos a desenvolverem sua própria voz nessa forma de discurso simbólico. Durante esse processo, idéias musicais podem ser transformadas, assumindo novos níveis expressivos e significados, articulando assim sua vida intelectual e afetiva.

1.1.2 Composição como produto

Se, por um lado, parece haver um consenso em relação à relevância do ato de compor para o desenvolvimento musical dos alunos, por outro, o *status* do produto final – as peças criadas – é visto com mais parcimônia. Ao referirem-se a essa questão, Harris e Hawkesley (1989, p. 2-3) oscilam entre processo e produto:

A idéia de se referir a uma peça de, talvez, menos de um minuto de duração como composição, ou 'performance', quando tudo o que podemos estar ouvindo são algumas notas tocadas em um instrumento de percussão, parece a princípio exagerada para ser levada a sério por alguns músicos. Mas, como professores de música, concentramo-nos nos processos envolvidos, e é provável que as primeiras manifestações sejam extremamente simples se comparadas com o que sabemos ser possível no auge da realização musical. Quando os alunos selecionam e organizam sons em uma peça de música, por mais simples que suas tentativas possam ser, ainda assim estão compondo.

Portanto, coerentemente com a definição anterior de composição enquanto processo, é preciso contextualizar tais composições na educação musical abrangente. Swanwick (1994, p.85) acredita que estas abarcam

as mais breves e espontâneas expressões, bem como criações mais extensas e ensaiadas, e isso acontece quando se tem alguma liberdade para se escolher a organização temporal da música, com ou sem notação ou outras formas de instrução para performance.

As composições feitas em sala de aula variam muito em duração e complexidade de acordo com sua natureza, propósito e contexto; podem ser desde pequenas 'falas' improvisadas até projetos mais elaborados que podem levar várias aulas para serem concluídos. Mas desde que os alunos estejam engajados com o propósito de articular e comunicar seu pensamento em formas sonoras, organizando padrões e gerando novas estruturas dentro de um período de tempo, o produto resultante deve ser considerado como uma composição – independentemente de julgamentos de valor. Essas peças são expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva.

Loane (1984b, p. 207) relata, em sua observação cuidadosa das composições dos alunos, que o significado e a expressividade em suas criações podem ser bem mais profundos e complexos do que parecem em uma análise superficial: "...os alunos criaram um tipo de símbolo ou metáfora de uma forma imaginada de experienciar a consciência e, ao compartilhar esse *insight* com os ouvintes, eles geraram algum tipo de significado, algum tipo de comunicação".

Certamente, deve-se trabalhar no sentido de identificar, refinar e aprimorar *qualidades artísticas* e o impacto expressivo em suas peças. A abrangência da definição acima não implica que tudo o que se fizer em composição será musicalmente significativo ou educacionalmente válido. O potencial educativo da composição reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar.

1.2 Apreciação musical: ampliando o repertório de idéias e significados musicais.

Sendo a música um fenômeno sonoro, a forma mais fundamental de abordá-la é através do ouvir (Leonhard e House 1972, p. 256), que pode ser considerado “a razão central para a existência da música e um objetivo constante na educação musical” (Swanwick 1979, p. 43). O ouvir permeia toda experiência musical ativa, sendo um meio essencial para o desenvolvimento musical. É necessário, portanto, distinguir entre o ouvir como *meio*, implícito nas outras atividades musicais, e o ouvir como fim em si mesmo. No primeiro caso, o ouvir estará monitorando o resultado musical nas várias atividades. No segundo, reafirma-se o valor intrínseco da atividade de se ouvir música enquanto apreciação musical.

O *status* da apreciação enquanto ‘atividade’ pode ser questionado: como ela não implica necessariamente um comportamento externalizável, é freqüentemente considerada a mais passiva das atividades musicais. No entanto, a aparência de uma atitude receptiva não deve mascarar o ativo processo perceptivo que acontece, uma vez que a mente e o espírito do ouvinte são mobilizados. Paynter (1982, p. 95) argumenta que “música não pode ser apreendida por uma contemplação, passiva: requer comprometimento, escolha, preferência e decisão”. Serafine (1988, p. 71) reafirma essa posição, definindo o ouvir como um processo ativo de organização e construção dos eventos temporais ouvidos em uma obra. Pesquisa sobre a organização auditiva indica que ouvir é realmente uma atividade criativa na qual “a vontade e o foco do ouvinte desempenham um papel extraordinariamente importante no sentido de se determinar o resultado perceptivo final. A apreciação [...] é e deve ser considerada seriamente pelo artista como um ato criativo da parte do ouvinte” (McAdams 1984, p. 319).

A apreciação é uma forma legítima e imprescindível de engajamento com a música. Através dela podemos expandir nossos horizontes musicais e nossa compreensão. Ela é a atividade musical mais facilmente acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas vai se envolver durante suas vidas (Reimer 1996, p. 75). McMurray (apud Reimer 1996, p. 78) afirma que seria uma tragédia se toda a experiência estética das pessoas fosse limitada àquilo que elas fossem capazes de tocar satisfatoriamente; a maior parte da nossa herança musical só será vivenciada através da apreciação – mesmo no caso de um músico fluente: por maior que seja o seu repertório, este ainda representa uma pequena parce-

la de tudo o que foi composto através dos tempos e lugares, e para as mais variadas formações instrumentais.

As atividades de apreciação devem levar os alunos a focalizarem os materiais sonoros, efeitos, gestos expressivos e estrutura da peça, para compreenderem como esses elementos são combinados. Ouvir uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando idéias em novas formas e significados.

1.3 A performance instrumental em perspectiva

A performance musical é tão freqüentemente associada ao virtuosismo instrumental e a salas de concertos que se chega a questionar a validade do ensino instrumental com fins não profissionais. Além de “identificar e encorajar” indivíduos talentosos a seguirem uma carreira, ou de poder ser uma “fonte de prazer e envolvimento com a música” para amadores, a prática da performance pode contribuir para o “desenvolvimento da compreensão, do gosto, da discriminação e da apreciação musicais” (Regelski 1975, p. 46-9). Os objetivos e processos do ensino da performance na educação musical abrangente são diferentes do ensino especializado: promover um fazer musical ativo e criativo, e não priorizar um alto nível de destreza técnica (Reimer 1989, p. 72). “No primeiro caso, a performance musical é um instrumento para desenvolvimento do aluno; no segundo, os instrumentistas são instrumento para a performance musical. A diferença é óbvia” (Leonhard e House 1972, p. 278).

Sabemos que o ensino tradicional da performance instrumental tende a priorizar o desenvolvimento técnico instrumental e a tradição musical escrita (Sloboda e Davidson 1996, p. 171; Reimer 1989, p. 208; Hargreaves 1996, p. 148; Cope e Smith 1997, p. 285), em detrimento de um fazer musical mais abrangente, com oportunidades para decisão criativa e exploração musical expressiva. Freqüentemente os alunos são obrigados a enfrentar seguidos desafios técnicos sem que haja oportunidade para utilizarem tais recursos com expressividade e sentido musical. O prazer e a realização estética da experiência musical podem ser facilmente substituídos por uma performance mecânica, comprome-

tendo o desenvolvimento musical destes alunos. Não raro, sua performance resulta sem um sentido musical, sem caracterização estilística, refinamento expressivo e coerência. Certamente o repertório deve oferecer desafios para que os alunos se desenvolvam tecnicamente. Mas é preciso que, paralelamente, haja oportunidades para tocarem peças mais acessíveis e que possam controlar confortavelmente, para que seja possível realizá-las com expressão, toques imaginativos e estilo. Paynter (1982, p. 124) acredita que a educação musical precisa preencher a lacuna existente entre a composição e a performance, dedicando-se à formação de um intérprete mais criativo e independente, capaz de tomar decisões interpretativas, tocar de ouvido e improvisar.

Portanto, na educação musical abrangente, é preciso ampliar o conceito de performance além do paradigma do instrumentista virtuose. Performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma platéia (Swanwick 1994). Da mesma forma que na composição, a amplitude da definição não pode representar um pretexto para se descuidar da qualidade artística da performance. Seja qual for o nível de complexidade, é preciso procurar a melhor qualidade artística *possível* para que ela resulte significativa, expressiva e relevante. As crianças devem ser encorajadas a cantar ou tocar a mais simples peça com comprometimento e envolvimento, procurando um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consistente. Isso deve ser almejado por ser essa a única forma pela qual a performance - em qualquer nível - pode-se tornar uma experiência esteticamente significativa.

A performance em sala de aula pode acontecer através de uma gama de possibilidades, incluindo o canto - um meio altamente expressivo e acessível - instrumentos de percussão, fontes sonoras diversas ou instrumentos tradicionais. Entretanto, pouco - ou quase nada - pode ser feito se não for dada à criança a chance de desenvolver habilidades motoras, perceptivas e notacionais, ainda que básicas. A técnica deve ser encarada como um instrumento para traduzir intenções e concepções musicais em padrões sonoros. Desde os estágios iniciais, essas habilidades devem ser abordadas gradativamente e à medida que se fizerem necessárias. É possível envolver as crianças em experiências musicalmente ricas nas quais não seja necessário um alto nível técnico ou de leitura, tais como, cantar, acompanhar canções ou tocar em conjunto de percussão. É preciso, entretanto, cuidar da qualidade dos instrumentos, para que

estes permitam a exploração de detalhes expressivos como mudanças sutis de tempo, timbre e intensidade.

Como vimos, composição, apreciação e performance são as formas fundamentais de envolvimento com a música. Cada modalidade tem sua própria natureza, procedimentos e produtos, sendo, portanto, facetas essenciais de uma educação musical abrangente. Através da participação ativa nessas modalidades, os alunos podem desenvolver sua compreensão e comunicar seu pensamento musical. Discutiremos agora como uma abordagem integrada pode fomentar o desenvolvimento musical.

2 A INTEGRAÇÃO DE COMPOSIÇÃO, APRECIÇÃO E PERFORMANCE

Um dos fundamentos contemporâneos da educação musical se baseia na idéia de que as modalidades composição, apreciação e performance são, de alguma forma, interativas, e devem ser integradas na educação musical. Acredita-se que uma modalidade pode enriquecer, aprimorar e iluminar experiências subseqüentes, visão essa compartilhada por vários educadores. Swanwick (1994, p. 138) relata que tal abordagem já é observada como “princípio organizador” de programas de ensino efetivos. Plummeridge (1997, p. 25) também comenta que esta é uma “meta declarada de inúmeros escritores e educadores musicais”. Leonhard e House (1972, p. 313) já consideravam “óbvio que todas as fases do programa de educação musical podem lucrar com um trabalho realmente criativo no qual composição, performance e apreciação são combinadas em uma experiência integrada”.

Vários autores relatam como as modalidades interagem, influenciando-se mutuamente. Gane (1996, p. 52) escreve:

Composição, apreciação e performance compartilham muitas habilidades. Realmente podemos argumentar que a composição depende da habilidade de apreciar as possibilidades da linguagem musical e selecionar e rejeitar idéias como resultado. Uma apreciação bem sucedida depende dos *insights* adquiridos a partir da manipulação do material na composição e na performance. Uma performance bem sucedida depende dos julgamentos sobre a música como resultado de uma compreensão cada vez mais profunda, e não através da imitação de outros ou seguindo ordens.

Para Gamble (1984, p. 11), a melhor forma de promover o desenvolvimento da imaginação e da compreensão é “fazer das atividades criativas (composição e improvisação) o foco central do currículo de música, com atividades de apreciação cuidadosamente relacionadas com o trabalho das crianças”. Preston (1994, p. 16) relata que seus alunos aumentaram sua capacidade de perceber e reagir à música depois de participarem de atividades de composição, pois estas ajudaram a promover o espírito crítico e uma atitude mais analítica em relação à música. Segundo Gardner (1983, p. 114), indivíduos que mais tarde se tornaram compositores profissionais “costumavam, por volta dos dez ou onze anos de idade, experimentar com as peças que estavam tocando, reescrevendo-as, modificando-as, transformando-as em outra coisa – em uma palavra, *decompondo-as*”. Stravinsky afirmava que o contato com o instrumento abre caminho para a composição, pois “os dedos são grandes fontes de inspiração” (apud Paynter 1970, p. 8). Como mencionado anteriormente, a composição pode também contribuir para o domínio de técnicas de performance com objetivo musical imediato. Para Paynter (1992, p. 21), improvisação e composição contribuem para o desenvolvimento de toda técnica criativa e interpretativa. Fuller (1989, p. 139) afirma que atividades criativas oferecem a oportunidade de exercitar “a responsabilidade de tomar decisões compasso a compasso, que deve moldar toda performance”. Elas ajudam a incrementar a sensibilidade e a capacidade de responder ao potencial expressivo dos materiais musicais, o que é essencial no processo da composição. A atividade composicional favorece o entendimento do funcionamento das idéias musicais, contribuindo, portanto, para tornar a performance mais coerente e consistente.

Citamos dois estudos que demonstraram a influência recíproca entre apreciação e composição. Stavrides (1994) observou que a participação em atividades de apreciação elevou o padrão de elaboração nas peças que os alunos criaram posteriormente. Em outro estudo, Mills (1991, p. 87-88) relatou que a apreciação musical dos alunos refinou-se após um programa de composição de duração de cinco semanas. Ela conclui que

Em uma abordagem integrada e coerente da educação musical na qual as crianças compõem, tocam e ouvem música, as fronteiras entre os processos musicais desaparecem. Quando elas compõem, por exemplo, não há como deixarem de aprender enquanto performers e ouvintes, tanto quanto como compositores. Isso é a interdependência (Mills 1991, p. 88).

Embora a interação entre as modalidades seja observada naturalmente, os benefícios desta são potencializados quando as atividades são cuidadosamente relacionadas nos programas de educação musical. Em uma abordagem **integrada**, a música – enquanto fenômeno e experiência - pode ser percebida em sua plenitude.

2.1 O Modelo C(L)A(S)P

Em *A Basis for Music Education*, Swanwick (1979) propõe uma fundamentação abrangente para a integração das atividades através do *Modelo C(L)A(S)P*. No modelo, Swanwick enfatiza a centralidade da experiência musical ativa através das atividades de *composição - C -*, *apreciação - A -* e *performance - P*, ao lado de atividades de “suporte” agrupadas sob as expressões *aquisição de habilidades (skill acquisition) - (S) -* e *estudos acadêmicos (literature studies) - (L)*. Os parênteses indicam atividades subordinadas ou periféricas - (L) e (S) - que podem contribuir para uma realização mais consistente dos aspectos centrais - C, A e P. Conhecimento teórico e notacional, informação sobre música e músicos e habilidades são meios para informar (L) e viabilizar (S) as atividades centrais, mas podem facilmente (e perigosamente) substituir a experiência musical ativa. Swanwick (1979, p. 46) reafirma que a experiência em um campo de C(L)A(S)P pode informar e iluminar outros campos. Compor a partir de um determinado elemento sonoro ou técnica, por exemplo, pode levar a uma maior consistência e coerência na performance desses elementos (p. 49).

O Modelo “reúne em uma estrutura simples o que anteriormente poderia estar separado e fragmentado” (p. 50). Na prática, os cinco parâmetros devem ser interrelacionados de forma equilibrada, oferecendo um leque de possíveis atividades curriculares (p. 46). No entanto, a recomendação de equilíbrio não quer dizer que as três modalidades devem estar presentes em todas as aulas. Elas podem ser distribuídas ao longo destas, uma atividade sendo consequência natural da anterior, para que, ao final de um determinado período, os alunos tenham vivenciado uma série de experiências interrelacionadas. Equilíbrio também não significa que se devem dedicar períodos de tempo equivalentes a cada uma dessas atividades. Uma atividade de apreciação de uma obra de

dois minutos pode dar início a um projeto de composição que durará três ou quatro aulas. O equilíbrio deve ser *qualitativo*, e não, quantitativo.

É preciso salientar ainda que o Modelo C(L)A(S)P não é um *método* de educação musical, nem um inventário de práticas pedagógicas. O Modelo carrega uma visão filosófica sobre a educação musical, enfatizando o que é central e o que é periférico (embora necessário) para o desenvolvimento musical dos alunos. Implícita no Modelo há uma hierarquia de valores e objetivos, na qual a vivência holística, intuitiva e estética nas três modalidades centrais deve ser priorizada, subsidiada por informações sobre música (L) e habilidades técnicas (S). Desses princípios filosóficos decorrem importantes implicações curriculares, mas deve-se cuidar para não se enrijecerem os programas a ponto de esvaziar todo o frescor e espírito de descoberta, *insight* e espontaneidade, quesitos primordiais dos encontros com os alunos.

2.2 A tradução (T)EC(L)A

Observamos que, no Brasil, o Modelo C(L)A(S)P de Swanwick (1979) é conhecido pela tradução "(T)EC(L)A, em que (T) representa 'técnica'; E, 'execução'; C, 'composição'; (L), 'estudos acadêmicos' e A, 'apreciação'. A nosso ver, essa tradução distorce o cerne do Modelo C(L)A(S)P em vários aspectos, considerando-se que:

- Primeiramente, é preciso lembrar que um modelo é uma teoria apresentada em forma gráfica. Sua configuração externa tem uma lógica interna, bem como uma fundamentação que lhe respalda. Alterar-lhe a aparência pode afetar sua autenticidade.
- Segundo, C(L)A(S)P representa uma visão filosófica, uma hierarquia de valores sobre o fazer musical. Composição, apreciação e performance são os pilares do fazer musical ativo, e por isso estão distribuídos simetricamente na sigla C(L)A(S)P. Essa disposição nos lembra que essas modalidades devem ser equilibradas e bem distribuídas nos programas de educação musical. A disposição resultante na tradução (T)EC(L)A, portanto, compromete esse equilíbrio.
- Terceiro, no original C(L)A(S)P, as habilidades técnicas (S – skills)

aparecem propositadamente mais ao fim da sigla, indicando o cuidado que se deve ter para não permitir que o desenvolvimento técnico se sobreponha à centralidade do fazer musical ativo dentro de um nível técnico acessível aos alunos. Na tradução (T)EC(L)A, a técnica aparece à frente das outras modalidades, deixando escapar princípios filosóficos e pedagógicos que subsidiam o Modelo.

Quarto, existe uma razão histórica para a composição musical aparecer no início da sigla original C(L)A(S)P. Sabemos que a composição é celebrada por pedagogos e compositores como John Paynter, George Self e o próprio Swanwick como fundamento primordial da educação musical na Inglaterra. Ela é tradicionalmente o 'carro-chefe' que permeia todo o programa de educação musical como instrumento para o desenvolvimento musical dos alunos.

Por último, do ponto de vista do vernáculo, entendemos que a sigla C(L)A(S)P não resulta em uma expressão estranha ou difícil de ser memorizada a ponto de justificar sua tradução.

Portanto, recomendamos expressamente que a forma original do Modelo C(L)A(S)P seja preservada, para que sejam igualmente preservados os princípios que lhe inspiraram.

2.3 Relatos de atividades práticas segundo os princípios de C(L)A(S)P

Apenas a título de ilustração, relatamos algumas atividades bem sucedidas segundo os princípios do Modelo C(L)A(S)P realizadas com alunos entre 10 e 13 anos durante este estudo. As possibilidades são incontáveis e devem ser exploradas de uma forma dinâmica, partindo-se de quaisquer modalidades, estilo ou peça musical, enfocando-se alternadamente seus materiais sonoros, caráter expressivo e estrutura.

Projeto Variações

Partimos da performance de uma peça simples composta por outra criança; depois, os alunos, em pares, compuseram variações sobre a peça. Cada dupla deveria determinar a caracterização expressiva de sua variação. As variações

foram elaboradas, discutidas e refinadas. Na aula seguinte, eles ouviram o tema da obra *Variações Enigma* de Elgar e as variações número 3, 4, 7, e 8. Na apreciação, eles observaram como o tema foi transformado nas variações a partir das mudanças de instrumentação, dinâmica, andamento e textura, o que determinava as mudanças de caráter expressivo. Em seguida, todo o grupo passou a trabalhar nas suas próprias variações, redefinindo os elementos musicais, refinando a maneira de tocar, acrescentando colorido tímbrico e aprimorando nuances de expressividade. Encerramos o projeto com a performance integral da peça inicial seguida das cinco variações compostas por eles. A sequência estrutural das variações também foi decidida tendo-se em vista o impacto expressivo das mudanças de caráter e andamento.

Projeto Villa-Lobos

O primeiro movimento do *Quarteto nº 5* de Villa-Lobos é uma peça extremamente didática em que a estrutura articula com clareza diferentes níveis de expressividade. Na apreciação, focalizamos os elementos que conferem unidade e contraste às seções, o acompanhamento em *staccato* e *ostinato*, que conecta uma parte a outra, os diferentes tipos de toque e arcadas das cordas nos diferentes registros, determinando o caráter das seções. Também houve espaço para falarmos sobre o compositor e a relevância de sua obra. Seguimos com uma improvisação sobre um *ostinato* que mudava de caráter, exigindo que as outras partes se adaptassem. Na aula seguinte, os alunos desenvolveram composições a partir das idéias incorporadas nas atividades de apreciação e improvisação.

Projeto Minimalismo

A primeira audição de música minimalista causou grande impacto sobre os alunos, despertando seu interesse com relação aos líderes, ideais e princípios desse movimento. Nesse caso, a informação sobre o estilo e a natureza da sua performance facilitou o engajamento dos alunos em uma segunda seção de apreciação. Passamos a experimentar a performance de trechos de peças minimalistas didaticamente selecionadas. Gradativamente, a atitude dos alunos e a qualidade musical das performances atingiu um refinamento satisfatório. Em outro momento, quando a linguagem minimalista estava bem compreendida, os alunos compuseram e realizaram pequenas peças musicalmente consistentes e interessantes.

2.4 A natureza psicológica das modalidades

A natureza peculiar de cada modalidade do fazer musical promove diferentes níveis de engajamento cognitivo, afetivo e psicológico. Segundo Swanwick (1983, p. 17-25), composição, apreciação e performance envolvem os processos psicológicos do *jogo imaginativo*, *imitação* e *domínio*, respectivamente. A performance instrumental tradicional freqüentemente requer um esforço de *acomodação*⁴: o indivíduo tem que se ajustar a uma série de imposições, desde a leitura até elementos técnicos, expressivos e estilísticos. Na apreciação, o indivíduo tem que se acomodar às características da música, imitando internamente seus elementos e caráter. Ao contrário, a composição (sem restrições técnicas) envolve mais nitidamente o jogo imaginativo, revelando uma tendência para a *assimilação*: ao compor, os alunos praticam, reorganizam e refinam seus *esquemas*⁵ musicais, de acordo com seu desejo e motivação interna.

A composição é uma oportunidade para a *assimilação* prevalecer. Vygotsky (1978, p. 102-3) sugere que, no jogo imaginativo, as crianças podem superar o nível esperado para sua faixa etária. Lillard (1993, p. 367) escreve que, no jogo, as crianças podem atingir uma compreensão mais sofisticada, pois este é um ambiente onde elas são mais competentes em tarefas que requerem o pensamento divergente e flexível. É possível, portanto, que a composição possa promover um nível de pensamento musical mais refinado.

Cada modalidade impõe diferentes níveis de liberdade e de decisão em relação ao discurso musical. É possível, ainda, que a diferente natureza psicológica de cada uma afete a demonstração e o desenvolvimento da compreensão musical. Logo, a abordagem que integre composição, apreciação e performance assume também um relevância psicológica. Da mesma forma que o desenvolvimento cognitivo do indivíduo depende do equilíbrio entre tendências imaginativas e imitativas, a educação musical deve buscar equilibrar atividades de natureza assimilativa e acomodativa para promover o desenvolvimento musical dos alunos.

3 A NATUREZA DA INTERAÇÃO⁶ ENTRE AS MODALIDADES

Embora esta abordagem integrada seja amplamente divulgada e repetidamente encontrada na literatura, observamos importantes lacunas que compro-

metem sua consolidação teórica e prática. Há pouca evidência científica para suportar a visão de Mills (1991) de que essas atividades 'são interdependentes', ou para esclarecer em que sentido elas 'compartilham muitas habilidades', como sugerido por Gane (1996). Hargreaves (1986) sugere que existem processos gerais subsidiando tanto a produção quanto a percepção musical. Hargreaves e Zimmerman (1992) escrevem que padrões de desenvolvimento podem ser identificados em todas as modalidades do fazer musical, assumindo que "existem estruturas cognitivas gerais que realmente subsidiam processos em mais de uma das modalidades, senão em todas." Mais recentemente, Hargreaves (1996a) reconhece que "esquemas cognitivos são uma forma de descrever o processo de pensamento que subsidiam diferentes aspectos do comportamento musical – percepção, performance, leitura e produção – e permitem que ligações explicativas sejam feitas entre esses diferentes aspectos".

Mas a análise da literatura revela que a natureza da interação entre as modalidades não é clara. Este presente trabalho procurou oferecer uma contribuição nessa direção.

3.1 A compreensão musical e a técnica

Acreditamos que a partir da separação conceitual entre a compreensão musical e a técnica⁷, podemos clarear a natureza dessa interação. A técnica se refere à competência funcional para se realizar em atividades específicas, como, por exemplo, fazer um *crescendo* na performance. Consideramos a compreensão musical como o entendimento do significado dos elementos do discurso musical: materiais sonoros, caráter expressivo, forma e valor (Swanwick 1994). *Acreditamos que a compreensão seja uma dimensão conceitual ampla que permeia todo fazer musical.* Portanto, composição, apreciação e performance são indicadores comportamentais dessa compreensão e as janelas através das quais ela pode ser investigada.

Nosso argumento atesta que *as estruturas cognitivas que permeiam as diferentes modalidades correspondem aos esquemas interpretativos do indivíduo, à dimensão que chamamos de compreensão musical.* A técnica, os procedimentos e as experiências que ligam o ato de compor, tocar e ouvir são comple-

tamente diferentes; o que é compartilhado entre eles é a atenção àquelas dimensões do discurso musical. Não obstante, a demonstração do refinamento da compreensão musical do indivíduo depende do refinamento das suas habilidades técnicas naquela modalidade específica.

A literatura Neo-Piagetiana (Berk 1992; p. 273; Case 1991, p. 14, 37-8, 343-4; Marini 1991, p. 56; Fiati 1991, p. 319) indica que níveis ótimos de desempenho podem ser manifestados sob circunstância também ótimas. Fiati (1991, p. 319) aponta que “estudos nos quais o nível de complexidade das tarefas foi controlado demonstraram uma sincronia significativa através de tarefas diferentes, sejam do mesmo domínio do conhecimento ou não.” Dessa forma, acreditamos que quando a complexidade técnica das atividades é controlada, os indivíduos podem revelar o mesmo nível de compreensão musical através das três modalidades. Somente quando ele domina as questões técnicas de uma atividade é que podemos avaliar mais efetivamente a extensão de sua compreensão musical. Um compositor profissional, por exemplo, pode não ser capaz de demonstrar o mesmo nível de compreensão musical tocando uma peça de nível avançado; mas pode revelar tão refinada compreensão tocando uma peça de nível mais elementar.

Por mais refinada que seja a compreensão musical do indivíduo, a realização de qualquer atividade musical é articulada através de processos e habilidades práticas específicas. Compor uma fuga, ouvir uma fuga, ou tocar uma fuga, são atividades que envolvem habilidade técnicas distintas. A interação pode parecer direta quando a complexidade técnica da atividade estiver dentro de um nível técnico que a pessoa domine. Por exemplo, uma criança pode ouvir um simples *ostinato* e decidir usar esse recurso em sua composição sem muito esforço; ou ouvir um *crescendo* gradativo em uma gravação e querer incorporá-lo na sua performance. Em ambos os casos, essa transferência só será bem sucedida se ela tiver dominado a condição técnica necessária para realizar esses elementos.

Portanto, a interação entre as modalidades será otimizada quando estas envolverem as condições técnicas necessárias para a realização de atividades específicas. O que é transferido entre as modalidades é a compreensão sobre o funcionamento dos elementos do discurso musical, o entendimento de como os materiais sonoros assumem expressividade e os gestos são relacionados entre si. Para que uma atividade ilumine atividades subseqüentes, é preciso que

ela promova aprendizagem em termos de compreensão musical – o que realmente se transfere entre as modalidades.

É preciso que fiquem claras as implicações práticas deste postulado: acreditamos que dentro de uma educação musical abrangente os indivíduos devem ter a oportunidade de vivenciar as três modalidades, mas não estamos sugerindo que seja necessário se especializarem em todas elas. O que estamos afirmando é que o indivíduo só poderá demonstrar a extensão de sua compreensão musical se a atividade específica lhe for tecnicamente acessível. Quando a técnica não se impõe como uma barreira, ou seja, quando ela é neutralizada, a compreensão musical pode se expandir até seu nível ótimo.

4 O ESTUDO

Os pilares da fundamentação teórica da tese convergem na parte empírica deste estudo:

as três modalidades (composição, apreciação e performance) como os canais principais através dos quais a compreensão musical se desenvolve e se manifesta – embora diferentes na sua natureza psicológica, e a relação entre a compreensão musical e a complexidade técnica de uma atividade, que pode afetar a manifestação da primeira.

Esperamos poder esclarecer essas questões, investigando os níveis relativos de compreensão musical revelados através da produção musical dos alunos.

4.1 Problema

Assumindo que a compreensão musical é uma dimensão conceitual ampla que opera através das várias modalidades do fazer musical, sugerimos ser possível identificar um nível consistente de compreensão através das composições, performances e relatos de apreciação dos alunos. A essa consistência chamamos *simetria*.

Surgem as seguintes questões: sob quais condições essa compreensão musical é manifestada simetricamente através das diferentes modalidades? A

literatura indica que a compreensão poderá ser relevada no seu nível ótimo se as atividades forem acessíveis ao indivíduo; nesse caso, o nível de compreensão musical revelado em uma modalidade pode ser um indicador do nível a ser atingido em outra?

4.2 Hipótese

A partir dessas questões, formulamos a seguinte hipótese:

“A compreensão musical se manifestará de maneira simétrica (consistente) através das três modalidades se a complexidade das atividades for controlada.”

No caso de encontrarmos padrões de não-*simetria*, analisaremos a complexidade técnica das atividades, bem como sua natureza psicológica.

4.3 O Modelo Espiral como instrumento de avaliação da compreensão musical

O Modelo Espiral de Desenvolvimento Musical (originalmente em Swanwick e Tillman 1986, e ampliado em Swanwick 1994) é baseado em uma teoria abrangente sobre a mente musical (Swanwick 1979 e 1983) que foi desenvolvida através da observação cuidadosa do fazer musical das crianças. O Modelo Espiral descreve o desenrolar da consciência em relação aos elementos do discurso musical, *Materiais Sonoros*, *Caracterização Expressiva*, *Forma* e *Valor*. A compreensão de cada um destes elementos revela uma polaridade entre tendências *assimilativas* e *acomodativas* (Swanwick 1994, p. 86-7), identificando-se oito níveis qualitativamente diferentes, sequenciados hierárquica e cumulativamente: *Sensorial* e *Manipulativo* (em relação aos *Materiais Sonoros*), *Pessoal* e *Vernacular* (*Caracterização Expressiva*), *Especulativo* e *Idiomático* (*Forma*), *Simbólico* e *Sistemático* (*Valor*), estes últimos representando o ápice da compreensão da música como uma forma de discurso simbólico.

Embora o Modelo não vincule os níveis de desenvolvimento a idades fixas, ele sugere uma seqüência invariável com um poder de previsibilidade conside-

rável (Swanwick 1991). Estudos subseqüentes sugerem que níveis mais avançados de desenvolvimento musical podem ser promovidos através da educação e treinamento (Stavrides 1995; Hentschke 1993). Do Modelo derivam critérios para avaliação do fazer musical, com versões adaptadas para cada uma das modalidades⁸. Eles descrevem a essência da experiência musical, contemplando o que as modalidades têm em comum: a articulação dos elementos do discurso musical mencionados. Esses critérios se revelaram um instrumento tanto científica⁹ quanto musicalmente válido para se avaliar a produção musical dos alunos através das três modalidades.

4.4 População e contexto

A parte empírica da pesquisa foi realizada entre fevereiro e julho de 1997 no Núcleo de Educação Musical de Belo Horizonte. Essa escola oferece uma educação musical com uma abrangência de experiência que nos permitiu investigar o desenvolvimento dos alunos através das três modalidades. Os alunos têm semanalmente uma aula de instrumento (em duplas) e uma de musicalização (em grupos). Além dos 'produtos' musicais coletados para efeito de análise de dados, todos os alunos tiveram muitas outras oportunidades para compor (individualmente ou em grupos), gravar, ouvir e discutir peças criadas por eles ou outros compositores.

4.5 Amostragem e controle

Devido à natureza dos dados necessários para o estudo, recorremos ao método de amostragem típica (Laville e Dionne 1997, p. 170; Robson 1993, p. 141-2): foram selecionados 20 alunos que apresentaram uma produção musical diversificada o bastante para avaliarmos sua compreensão através das três modalidades. Eles tinham entre 11 e 13,5 anos, idade na qual já teriam desenvolvido uma performance instrumental relativamente consistente. Nessa idade já teriam também uma ampla vivência de composição e seriam capazes de articular verbalmente suas experiências de apreciação. Diferenças técnicas e musicais entre instrumentos foram controladas, selecionando-se unicamente pianistas com um mínimo de três anos de estudo naquela Escola.

Um importante elemento de controle utilizado foi a técnica de observações repetidas, aumentando a validade interna do estudo (Coolican 1994, p. 52). Foram coletados, ao todo, 180 “produtos” musicais, nove de cada aluno: três composições, três performances e relato da apreciação de três peças, resultando em observações repetidas tanto *dentro* de cada modalidade quanto *através* das três modalidades.

4.6 Coleta de dados

Todas as composições foram produzidas individualmente nas últimas semanas do semestre. O tempo máximo permitido para realização de uma peça era de vinte minutos, período suficiente para que os alunos explorassem e organizassem idéias musicais em pequenas peças, sem que estas se tornassem complexas ou longas demais para serem memorizadas. Como há uma grande defasagem entre a complexidade do que eles são capazes de criar e seu domínio da escrita musical, ainda elementar, optamos por não pedir aos alunos que anotassem suas composições. Os estímulos oferecidos como ponto de partida consistiam de materiais sonoros, como padrões rítmicos (síncope) ou melódicos (semitons), acordes, ou a técnica dos *chop sticks*'. Não foi oferecida nenhuma indicação de caráter expressivo ou de forma, para que qualquer desenvolvimento nesse sentido fosse espontâneo. A partir dos estímulos, todo o restante das composições era determinado pelos alunos, que poderiam até se distanciar da proposta inicial, se assim desejassem. Portanto, o nível de complexidade das peças seria determinado por eles de acordo com suas possibilidades. Cada peça foi gravada imediatamente após concluída.

Na modalidade performance, procuramos preservar a espontaneidade do processo pedagógico da Escola. O repertório, escolhido consensualmente entre os professores e seus alunos, compreendia desde Bach, Tchaikovsky, Schumann, Kabalevsky, Bela-Bartok, até Beatles, Bossa-Nova, jazz, etc. Os alunos estudaram suas peças no decorrer do semestre conforme procedimento normal do ensino instrumental. Três performances de cada aluno foram gravadas ao final do semestre.

A coleta de dados na modalidade apreciação aconteceu ao final do semestre através de entrevista individual estruturada, na qual os alunos deveriam relatar o que haviam percebido nas peças. Sabemos que a avaliação da compreensão musical na apreciação se dá de forma indireta; os produtos aos quais te-

mos acesso como dados, os relatos verbais dos alunos, são distintos da experiência de apreciação propriamente dita (Loane 1984a, p. 32). Buscamos controlar variáveis individuais no que tange à memória e à facilidade de articulação verbal utilizando os seguintes procedimentos: na primeira audição de cada peça, eles apenas ouviam atentamente. Na segunda vez, eles poderiam fazer anotações e depois relatar livremente sobre a peça. Na terceira, eles poderiam 'narrar', ou seja, falar durante a audição da obra, acrescentando mais detalhes, corrigindo ou confirmando elementos percebidos, apontando o momento preciso dos eventos.

O repertório escolhido para a entrevista consistia de três peças brasileiras instrumentais de aproximadamente dois minutos de duração:

- 1^a um arranjo instrumental da canção *Dindi* (Jobim e Oliveira), com dinâmicas mudanças de timbre e nuances de caráter associadas à estrutura;
- 2^a *Canto*, movimento da *Suíte Quatro Momentos no. 3* (Ernani Aguiar), em que a diferença de caráter e instrumentação das três partes tornam a organização estrutural evidente;
- 3^a *Remechendo* [sic] (Gnattalli), um rondó com mais homogeneidade de materiais e caráter.

As peças foram cuidadosamente escolhidas conforme vários pré-requisitos. Elas deveriam ser musicalmente ricas, apresentando materiais, instrumentação, estrutura e caráter expressivo diversificados, sem serem, entretanto, demasiadamente complexas. Deveriam ser de idiomas familiares, para não comprometer o engajamento dos alunos. Preferimos também utilizar peças completas e não trechos, para que os alunos vivenciassem cada obra na inteireza do seu argumento.

5 RESULTADOS

5.1 Consenso entre os jurados

Todos os 180 "produtos", randomizados e anônimos, foram avaliados independentemente por dois grupos de quatro jurados, professores de música familiarizados com o Modelo Espiral. Os jurados deveriam identificar o nível mais

alto de compreensão musical revelado em cada um dos “produtos”, conforme os critérios de avaliação do Modelo. O teste de confiabilidade entre os jurados se revelou altamente significativo, como mostra a Tabela 1.

Tabela 1 – Resultados do teste Kendall de confiabilidade entre os jurados

	'W'	Chi-quadrado	Nível de significação
Grupo 1	0,7866	251.7231	p<0,0001
Grupo 2	0.6780	265.7731	p<0,0001

5.2 Resultados derivados em cada modalidade

Após tratamento estatístico, os julgamentos dos jurados foram transformados em um *resultado derivado* para cada aluno em cada modalidade¹⁰. Estes aparecem na Tabela 2. Cada aluno aparece apenas uma vez em cada modalidade no nível mais alto de compreensão revelado naquela modalidade. Os níveis do Modelo Espiral contemplados foram desde o *Vernacular* até o *Simbólico*, distribuição compatível com estudos anteriores para esta faixa etária (Stavrides 1995; Hentschke 1993)¹¹. Para melhor visualização, os níveis – qualitativos – do Modelo Espiral foram convertidos em algarismos, nos quais valores menores representam os níveis menos refinados (1 – *Sensorial*; 2 – *Manipulativo*; 3 – *Expressivo*; 4 – *Vernacular*; 5 – *Especulativo*; 6 – *Idiomático*; 7 – *Simbólico*; 8 – *Sistemático*).

Tabela 2: Resultados derivados dos alunos em cada modalidade

Aluno	Composição	Apreciação	Performance
1	6	6	4
2	6	6	4
3	6	6	5
4	6	6	5
5	6	5	4
6	6	6	4
7	6	6	5
8	7	6	5
9	6	6	4
10	6	6	5
11	6	6	5
12	6	6	6
13	6	5	7
14	5	5	4
15	6	6	6
16	5	5	5
17	6	5	4
18	5	6	5
19	5	5	5
20	6	6	5

Observamos somente quatro casos de *simetria* entre as três modalidades, dois no nível *Especulativo* e dois no nível *Idiomático*. Somando-se a estes os 11 casos que atingiram *simetria* entre composição e apreciação, temos 15 alunos que atingiram um resultado não-*simétrico* somente na performance. A distribuição destes resultados aparece na Tabela 3.

Tabela 3: Distribuição dos 20 alunos por nível atingido em cada modalidade

Níveis Modalidades	Materiais sonoros		Caráter expressivo		Forma		Valor	
	Sensorial	Manipul.	Pessoal	Vernac.	Especul.	Idiomát.	Simból.	Sistemát.
Composição	0	0	0	0	4	15	1	0
Apreciação	0	0	0	0	6	14	0	0
Performance	0	0	0	7	10	2	1	0

Verifica-se que nas modalidades composição e apreciação os resultados são concentrados nos níveis *Especulativo* e *Idiomático*, ao passo que há uma maior dispersão de níveis mais baixos na performance, com sete alunos atingindo o nível *Vernacular*. A maioria dos alunos atingiu um nível de compreensão musical mais elevado e consistente na composição e na apreciação, enquanto suas performances se revelaram bem menos desenvolvidas. Em alguns casos, a decalagem - diferença de desempenho - atinge dois níveis (ex.: *Vernacular*, na performance, e *Idiomático*, na composição).

5.3 Teste da hipótese da *simetria*

A partir desses resultados, procedemos à verificação da hipótese da *simetria* através das três modalidades (o teste revela a diferença estatística entre as variáveis). O resultado revelou que não havia *simetria* quando as três variáveis foram avaliadas conjuntamente. Realizamos, então, o teste em cada par de variáveis e constatamos que a diferença entre composição e apreciação não é estatisticamente significativa, o que indica que os alunos atingiram resultados simétricos nessas duas modalidades. Os resultados revelaram claramente que a performance é a modalidade responsável pela não-*simetria*. Esses valores são mostrados na Tabela 4:

Tabela 4: Diferença entre as variáveis (teste Friedman two-way ANOVA)

Variáveis	Chi-quadrado	Nível de significação
Composição/apreciação/performance	13.8250	p<0,001
Composição/apreciação	0.4500	p<1 (n.s.)
Composição/performance	8.4500	p<0,01
Apreciação/performance	9.8000	p<0,001

6 INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Partimos do postulado que a compreensão musical seja uma dimensão conceitual ampla que se manifesta através das modalidades do fazer musical. Vimos que apenas quatro alunos revelaram um pensamento musical consistente através das suas composições, performances e relatos de apreciação. Mas os 15 casos de *simetria* entre composição e apreciação indicam que a compreensão musical opera de forma consistente através de mais de uma modalidade. O problema da pesquisa era observar sob quais condições a manifestação dessa compreensão seria simétrica; a hipótese diz que os alunos a atingiriam simetricamente nas três modalidades, se as atividades específicas fossem apropriadas e acessíveis. A não-*simetria* provocada pela performance aponta que a manifestação do nível ótimo de compreensão musical dos alunos foi comprometida nesta modalidade. Esses resultados se mostraram muito mais instigantes e reveladores, conduzindo-nos a uma discussão com implicações mais profundas do que se tivéssemos encontrado a *simetria* total. Dois aspectos se entrelaçam na análise desse quadro: o nível de articulação técnica das peças e a natureza psicológica das modalidades, conforme será discutido a seguir.

6.1 Diversidade das composições: a primazia do jogo imaginativo

As composições dos alunos testemunham o florescimento de uma riqueza e diversidade musicais intrigantes. Infelizmente, não é possível descrever, neste artigo, a produção musical das crianças com a devida riqueza de detalhes, o que demandaria um espaço considerável¹². Mesmo se valendo de uma técnica pianística ainda elementar, os alunos produziram nuances de expressividade e caráter, andamento e dinâmica, variedade de tessitura, textura e articulação, variedade rítmica e métrica. É notável a adequação do andamento escolhido, que sempre conferia autenticidade estilística e permitia a fluência do discurso musical. Há uma riqueza de colorido harmônico com exploração de modulações; tensão e relaxamento são produzidos intuitivamente com pedais, *ostinatos*, acordes ou notas economicamente dispostas ao longo da peça. É constante a preocupação com a forma; observamos uma profusão de temas, que são desenvolvidos, estendidos, invertidos, com soluções estruturais surpreendentes,

repetições assimétricas, sempre com unidade mas raramente previsíveis. Observamos também muitos casos de alunos que tocavam um repertório bastante tradicional, escolhido quase sempre de acordo com seu nível de leitura, mas que produziram composições bem mais interessantes, ousadas e estilisticamente consistentes. As peças criadas a partir do mesmo estímulo são completamente diferentes entre si, revelando a primazia do jogo imaginativo nessa modalidade.

Essa diversidade nos remete à natureza psicológica das modalidades, apontada por Swanwick (1983). Lembramos que a composição oferece a chance de a *assimilação* prevalecer, levando o jogo imaginativo a seu extremo. Como Vygotsky (1978, p. 102-3) sugeriu, no jogo imaginativo as crianças podem superar o nível esperado para sua faixa etária. Realmente, encontramos vários exemplos do nível *Simbólico* na composição, enquanto na apreciação as respostas estavam concentradas nos níveis *Especulativo* e *Idiomático* e, na performance, a distribuição era bem inferior. Nesse sentido, este estudo traz algum suporte científico para o longo comprometimento de alguns autores, especialmente Paynter e Aston (1970), Paynter (1977, 1982, 1992), Schafer (1991), Swanwick (1979, 1988 e 1994), em relação à relevância da composição como propulsor do desenvolvimento musical.

A questão *assimilação/acomodação* também envolve fatores como preferência pessoal em relação a caráter expressivo e estilo. A empatia com determinados estilos e peças pode permitir um envolvimento maior dos componentes intuitivos e assimilativos no fazer musical. Ao executar suas próprias composições, os alunos estão tocando algo tecnicamente apropriado e expressando seu próprio pensamento musical, com suas formas, expressividade e significados: eles têm a oportunidade de 'falar' por eles mesmos. Não é surpreendente que, em vários casos, os alunos tenham tocado suas composições de uma maneira mais sensível e musicalmente mais consistente do que as peças de seu repertório tradicional.

6.2 A questão da técnica na composição e na performance

O problema da técnica parece ter causado um impacto importante na performance. Esta se revelou o indicador menos adequado da compreensão musical dos alunos. Tivemos apenas um caso no nível *Simbólico* e apenas dois

que atingiram o *Idiomático*, com performances fluentes e estilisticamente consistentes. A maioria chegou aos níveis *Vernacular* e *Especulativo*. Em sete casos, a performance esteve um nível abaixo da composição (ex.: *Especulativo* x *Idiomático*) e, em quatro casos, dois níveis abaixo (ex.: *Vernacular* x *Idiomático*). A composição apresentou um quadro oposto: estes mesmos alunos foram capazes de demonstrar níveis mais elevados de compreensão musical através de suas criações. Este quadro se torna mais instigante considerando-se que as composições foram produzidas dentro de vinte minutos, enquanto as performances foram ensaiadas durante um semestre letivo.

Acreditamos que este quadro decorre parcialmente do fato de que, nas atividades de composição, a acessibilidade técnica foi controlada pelos próprios sujeitos. Os estímulos oferecidos como ponto de partida não impunham nenhuma limitação técnica – nem forma, eles utilizaram as habilidades técnicas de composição (e de performance) de que dispunham do ponto de vista composicional, tampouco em relação à técnica instrumental. Eles utilizaram uma gama de possibilidades de textura, fraseado, melodia, ritmo, métrica, harmonia e forma, internalizados ao longo da sua vivência musical. Conseqüentemente, à semelhança do que aconteceu na apreciação, sua compreensão musical pôde se expandir até o nível ótimo de desenvolvimento determinado pela sua maturidade.

Tivemos a oportunidade de observar a questão da técnica enquanto ferramenta nestes dois contextos: na composição, ela funcionou como instrumento para permitir a fluência do discurso musical, enquanto na performance, representou, muitas vezes, uma barreira. Ao compor com liberdade, os alunos têm a oportunidade de otimizar suas habilidades técnicas, colocando-a a serviço da sua concepção musical. A análise da produção das crianças mostra casos em que todo o refinamento, o toque cuidadoso, o fraseado expressivo, a articulação estrutural, os gestos cadenciais, muitas vezes revelados em suas composições, desapareciam por completo nas suas performances. Muitas vezes um aluno era levado a tocar uma peça em andamento mais lento, o que afetava o sentido musical e estilístico da obra; não obstante, em *todas* as composições, o andamento escolhido demonstrava grande sensibilidade, sendo extremamente apropriado para valorizar a expressividade da composição e permitir a fluência do discurso musical.

Observamos ainda exemplos nítidos de interação entre a performance e a composição. Alguns alunos utilizaram elementos do seu repertório de performance, como cores harmônicas e texturas, para criar climas expressivos e autenticidade estilística. Em alguns casos, houve também transferência da fluência técnica, do controle motor, de qualidade de toque e articulação. Portanto, embora a performance tenha se revelado o indicador menos adequado da compreensão musical dos alunos, sua produção musical mostra um efeito positivo que esta modalidade teve sobre a composição: ela ofereceu não apenas inspiração, mas também condições técnicas para permitir aos alunos criarem composições muito consistentes. Este é um exemplo notável da interação entre as modalidades.

6.3 A homogeneidade dos resultados na modalidade apreciação

A apreciação foi a modalidade que apresentou maior homogeneidade de resposta, tendo a menor dispersão, com todos os resultados concentrados no estágio da Forma do Modelo Espiral (seis alunos atingiram o nível *Especulativo* e 14, o *Idiomático*). Os relatos revelam a consciência da cumulatividade dos elementos do discurso musical. Nas três peças ouvidas, todos os alunos se referiram aos materiais sonoros, ao caráter expressivo e à articulação formal, o que era esperado devido à sua idade e maturidade musical. Entretanto, nenhum aluno atingiu o estágio do *Valor*, o que chegou a acontecer na composição e performance. Além do fato de que as próprias peças conduzem o foco do ouvinte, a apreciação possui também um componente de *acomodação*.

É possível que essa homogeneidade decorra do controle de variáveis nesta modalidade. A apreciação foi a única modalidade na qual os alunos estavam experienciando as mesmas obras musicais, ou seja, a variável musical se manteve constante. Esta foi também a única modalidade na qual a complexidade técnica foi previamente controlada dentro de um nível acessível aos alunos. Nosso objetivo não era testar sua discriminação auditiva, mas investigar a extensão da sua compreensão musical. Se a complexidade técnica das peças não tivesse sido controlada, poderíamos ter encontrado resultados mais heterogêneos.

6.4 O nível técnico *versus* a natureza psicológica em cada modalidade

Vimos que tanto a complexidade técnica quanto a natureza psicológica das modalidades podem facilitar ou limitar a manifestação da compreensão musical do indivíduo. Mas é preciso clarear a interação destes dois fatores, desvenilhando-os nas três modalidades conforme as especificidades desta pesquisa. Na composição, os dois fatores somaram-se positivamente: o nível técnico acessível (determinado pelos alunos) e a natureza assimilativa permitiram aos alunos revelarem seu nível musical ótimo. A apreciação requer um certo esforço de *acomodação*, mas as peças foram controladas dentro de um nível técnico acessível, gerando resultados homogêneos e consistentes com o nível ótimo de desempenho dos alunos. Parece que, na performance, a natureza acomodativa desta atividade foi levada a um extremo devido à necessidade de *acomodação* às peças, somada à necessidade de dominar as questões técnicas envolvidas no repertório; o resultado foram performances menos consistentes, menos refinadas e imaginativas. Se a combinação destes dois fatores tivesse sido diferente em qualquer modalidade poderíamos ter chegado a resultados diferentes.

CONCLUSÃO

Primeiramente, é importante considerar as possibilidades de generalização dos resultados desta pesquisa. Embora a população do estudo fosse em número reduzido e com características bastante específicas, ela apresentava condições ideais para abordarmos as questões centrais da pesquisa. O quadro que se revelou traz implicações contundentes para a educação musical: *quando as atividades não são apropriadas e acessíveis, a manifestação do refinamento da compreensão musical do indivíduo pode ser comprometida*. Seja qual for o nível dentro do qual se está operando, se a demanda técnica está além do domínio do indivíduo, este pode não ser capaz de demonstrar a extensão da sua compreensão musical.

As diferentes modalidades podem ser melhores ou piores indicadores do nível ótimo de compreensão dos alunos de acordo com sua natureza e comple-

xidade técnica. A *simetria* encontrada entre composição e apreciação suporta nosso argumento de que a compreensão musical opera de forma consistente através de mais de uma modalidade. A não-*simetria* na performance indica que a manifestação da compreensão nesta modalidade pode ter sido comprometida pela sua complexidade. As implicações para a avaliação em música são óbvias: só podemos avaliar mais efetivamente a extensão da compreensão musical dos alunos quando eles realizam atividades que dominam. *De maneira geral, se os alunos deste estudo estivessem sendo avaliados somente através da performance, a extensão da sua compreensão musical poderia estar sendo seriamente subestimada.*

Os resultados oferecem suporte empírico à idéia de que a experiência integrada das três modalidades pode promover o desenvolvimento musical dos alunos. É importante ressaltar que a abordagem integrada pode ser otimizada se promover o aprendizado em nível de compreensão musical. A análise da produção musical dos alunos mostra como as modalidades se influenciaram mutuamente. A apreciação nutre o repertório de idéias criativas e amplia os horizontes musicais. A composição oferece a oportunidade de selecionar e organizar estruturas sonoras, podendo desenvolver o pensamento musical. A performance apresenta sua própria natureza, procedimentos e produtos; integrá-la à composição e apreciação pode levar a um saudável equilíbrio entre atividades assimilativas e acomodativas. É preciso conservar um senso de espontaneidade e imaginação na performance, e restaurar o componente de *assimilação* necessário para se realizar uma interpretação expressiva e imaginativa, contrabalançando, assim, o esforço de *acomodação* exigido nesta modalidade.

Os dados parecem também confirmar nosso postulado de que a interação entre as modalidades acontece na dimensão da compreensão musical, uma vez que os procedimentos práticos são únicos a cada modalidade. É imprescindível desvencilharmos o nível técnico envolvido em uma atividade e o nível de compreensão musical promovido através da mesma. Uma atividade tecnicamente complexa pode não envolver (nem desenvolver) um nível elevado de compreensão musical; ao contrário: quanto mais acessível a atividade, mais chance o indivíduo tem de demonstrar e desenvolver sua compreensão musical. Decorre daí a implicação mais relevante deste estudo, a relação entre *manifestar* a compreensão e *desenvolvê-la*: níveis mais sofisticados de desempenho cognitivo não são atingidos se o indivíduo não tem a oportunidade de pra-

ticar tais qualidades de pensamento. Portanto, é preciso que o aluno participe de atividades mais acessíveis para que possa 'funcionar' no seu nível musical ótimo (ou o mais próximo possível deste) e consolidar essa qualidade de pensamento musical mais refinada. Caso contrário, como eles poderão estar se desenvolvendo musicalmente e experienciar a música como uma forma de discurso simbólico?

Concluindo, é preciso encontrarmos um equilíbrio entre o desenvolvimento da técnica e da compreensão, entre tendências imitativas e imaginativas, para que os indivíduos sejam capazes de articular uma compreensão musical genuína através das 'janelas' principais pelas quais ela pode ser revelada: composição, apreciação e performance musical.

Referências

- Berk, Laura. *Child Development*, Boston; London: Allyn and Bacon, 1989/1994.
- Case, Robbie. (ed) *The Mind Staircase*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.
- Coolican, Hugh. *Research Methods and Statistics in Psychology*. London: Hodder & Stoughton, 1994.
- Cope, Peter e Smith, Hugh. Cultural context in musical instrument learning. *British Journal of Music Education*, v.14, n.3, p.283-289. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Elliott, David. *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York; Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Fiati, Thomas. 'Cross-Cultural Variation in the Structure of Children's Thought', in Case, R. (ed) *The Mind Staircase*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.
- Fletcher, Peter. *Education and Music*, Oxford & New York: Oxford University Press, 1987.
- França, Cecília. A validade pedagógica, psicológica artística das composições dos alunos. Anais do XIII Encontro Anual da ANPPOM, p., 2001a.
- _____. Engajando-se na *conversação*: considerações sobre a técnica e a compreensão musical. *Revista da ABEM*, 6, p.35-40, 2001b.
- Fuller, David. 'The Performer as Composer' in Brown, R.M. and Sadie, S. *The New Grove Handbook in Music; Performance Practice: Music After 1600*, Macmillan Press, 1989.
- Gamble, Tom. 'Imagination and Understanding in the Music Curriculum', *British Journal of Music Education*, 1, 1, pp.7-25, 1984.
- Gane, Patricia. 'Instrumental teaching and the National Curriculum: a possible partnership?' *British Journal of Music Education*, 13, pp.49-65, 1996.
- Gardner, Howard. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press, 1983.
- Hargreaves, David. *The Developmental Psychology of Music*, Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____ 'The development of artistic and musical competence', in Deliege, I. and Sloboda, J. *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*, New York: Oxford University Press, 1996a.

_____ 'The developmental psychology of music: Scope and aims', in Spruce, Garry (ed) *Teaching Music*, London: Routledge, 1996b.

Hargreaves, David and Zimmerman, Marilyn) 'Developmental Theories of Music Learning' in Colwell, Richard (ed) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning: a project of the Music Educators National Conference*, New York: Schirmer Books, 1992.

Harris, Ruth & Hawksley, Elizabeth. *Composing in the Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Harrison, Chris and Pound, Linda. 'Talking music: empowering children as musical communicators', *British Journal of Music Education*, 13, 3, pp.233-242, 1996.

Hentschke, Liane. Musical development: testing a model in the audience-listening setting. Tese de Doutorado, PhD, University of London Institute of Education, 1993.

Hindemith, Paul. *A Composer's World: Horizons and Limitations*, Cambridge, Mass, 1952.

Laville, Christian e Dionne, Jean. *A Construção do Saber*. Porto Alegre: Editora UFMG/ Artmed, 1997.

Leonhard, Charles and House, Robert. *Foundations and Principles of Music Education*, McGraw-Hill Book Company, 1959/1972.

Lillard, Angeline. 'Pretend Play Skills and the Child's Theory of Mind', *Child Development*, 64, pp.348-371, 1993.

Loane, Brian. 'On 'Listening' in Music Education', *British Journal of Music Education*, 1, 1, pp.27-36, 1984a.

McAdams, Stephen. 'The auditory image: a metaphor for musical and psychological research on auditory organization', in Crozier, W.R and Chapman, A.J. (eds) *Cognitive Processes in the Perception of Art*, Amsterdam: Elsevier, 1984.

Marini, Zopito. 'Synchrony and Asynchrony in the Development of Children's Scientific Reasoning' in Case, R. (ed) *The Mind Staircase*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1991.

Mills, Janet. *Music in the Primary School*, Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Paynter, John. 'The Role of Creativity in the School Music Curriculum', in Burnett, Michael (ed) *Music Education Review: A Handbook for Music Teachers*, vol1, London: Chappell & Co. Ltd., 1977.

_____ *Music in the Secondary School Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

_____ *Sound and Structure*, Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

Paynter, John e Aston, Peter. *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*, Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

Piaget, Jean. *The Child and Reality: Problems of Genetic Psychology*. London: Frederick Muller, 1972/1974.

Plummeridge, Charles. *Music Education in Theory & Practice*, London: The Falmer Press, 1991.

_____ 'The rights and wrongs of school music: a brief comment on Malcolm Ross' paper', *British Journal of Music Education*, 14, pp.23-27, 1997.

- Preston, Hamish. 'Listening, appraising and composing', *British Journal of Music Education*, 11, 1, pp.15-55, 1994.
- Regelski, Thomas. *Principles and Problems of Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall, 1975.
- Reimer, Bennett. *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall, 1970/1989.
- _____. 'David Elliott's "New" Philosophy of Music Education: Music for Performers only', *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, Spring 1996, No.128, 1996.
- Robson, Colin. *Real World Research: A Resource for Social Sciences and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell, 1993.
- Schafer, R. Murray. *The Rhinoceros in the Classroom*, London: Universal Edition, 1991.
- Serafine, Mary Louise. *Music as Cognition: The Development of Thought in Sound*, New York: Columbia University Press, 1988.
- Self, George. *Make a New Sound*, London: Universal Edition, 1976/1986.
- Silva, M. Cecília C. França. "Composing, performing and audience-listening as symmetrical indicators of musical understanding". Tese de Doutorado, PhD, University of London Institute of Education, 1998.
- Sloboda, John e Davidson, Jane. 'The young performing musician', in Deliege, Irene and Sloboda, John (eds). *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. New York: Oxford University Press, 1996.
- Stravrides, Michael "The interaction of audience-listening and composing: a study in Cyprus Schools". Tese de Doutorado, University of London Institute of Education, 1995.
- Swanwick, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.
- _____. *The Arts in Education: Dreaming or Wide Awake?*, Special Professorial Lecture, University of London Institute of Education, 1983.
- _____. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1988.
- _____. 'Further Research on the Musical Developmental Sequence', *Psychology of Music*, 19, pp.22-32, 1991.
- _____. *Music Education and the National Curriculum*, London: Institute of Education, 1992.
- _____. *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education*. London: Routledge, 1994.
- Swanwick, Keith e França, Cecília. "Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding", *British Journal of Music Education*, v.16, n.1, p.5-19. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Swanwick, Keith e Tillman, June. "The sequence of musical development: a study of children's composition", *British Journal of Music Education*, 3, p.305-339. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Swanwick, Keith e Taylor, Dorothy. *Discovering Music: Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*, London: Batsford Academic and Educational Ltd., 1982.
- Vygotsky, Lev. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
- Wadsworth, Barry. *Piaget's Theory of Cognitive and Affective Development*. New York: Longman, 1971/1984.
- Zimmerman, Marilyn. *Musical Characteristics of Children*, Reston: Menc, 1971.
-

Notas

1 Pesquisa realizada com auxílio financeiro da CAPES, no Institute of Education University of London, sob orientação do Prof. Dr. Keith Swanwick e concluída em 1998.

2 Utilizamos os termos *modalidade e atividade* com significados distintos, o primeiro se referindo ao *tipo* do fazer musical e, o segundo, a qualquer atividade específica.

3 *Integração* das modalidades indica a coexistência destas nos programas educacionais; *interação* entre as modalidades significa a influência mútua entre elas.

4 Conceitos piagetianos, *assimilação e acomodação* são processos cognitivos segundo os quais, respectivamente, apreendemos os estímulos sensoriais conforme nossos *esquemas* mentais, ou os modificamos quando estes são inadequados para interpretar os estímulos (Piaget 1974, p.69-82).

5 *Esquemas* são estruturas cognitivas através das quais informações sensoriais são processadas e armazenadas (Wadsworth 1984, p.12). Esquemas musicais correspondem às representações abstratas, internas, do conhecimento sobre estrutura musical (Hargreaves 1996b).

6 Ver nota 3.

7 Ver também França 2001b.

8 Os critérios para avaliação da composição e da performance são dados em Swanwick (1994, p.88-90; 108-9); os da apreciação aparecem inicialmente em Swanwick (1988, p.153-4) e foram revisados pela autora para este estudo (Silva, M.C.França 1998, p.134-5).

9 A confiabilidade dos critérios para avaliação da *composição* e da *performance* foi estabelecida em estudos anteriores (Swanwick 1994 e Stavrides 1995). A confiabilidade dos critérios para avaliação da *apreciação* foi estabelecida no presente estudo, com resultado do teste Kendall Coeficiente de Concordância 'W' = 0,9193, nível de significação $p < 0,0001$.

10 Cada aluno tinha três produtos em cada modalidade; cada um desses três produtos foi avaliado por quatro jurados; logo, cada aluno tinha 12 valores em cada modalidade.

11 Não foi encontrada correlação significativa entre os resultados em *gênero* ou *idade em meses* dos alunos ($p < 1$), o que legitima a escolha da população como um grupo homogêneo para ambas as variáveis.

12 Veja França 2001a.