



Palco maior – Da escola para a boca de cena: uma reflexão sobre experiências educativas migradas para o contexto do espetáculo

Helena Caspurro

Universidade de Aveiro, CESEM

caspurro@ua.pt

Abstract

The idea that the public can be an actor or intervener in a performance experience, usually confined to stage artists, can contribute to build an unique and unrepeatably experience, transforming the event into another object of contemplation: a bigger stage. Along with a lecture-recital that will present original songs by the author, this article aims to reflect, from a set of experiments conducted in several stages in Portugal, on intervention strategies with the audience adapted from educational and methodological assumptions of educators such as C. Orff (1961, 1976), and holistic and constructivist models of learning.

Keywords

Public performance, Orff-Schulwerk, holistic learning, constructivism.

Autora

Professora na Universidade de Aveiro, colaborando com a Universidade Nova de Lisboa. Improvisação e aprendizagem foram temas da sua tese de doutoramento. Pianista, cantora e compositora num género jazzístico/fusão, editou dois CDs de originais, a solo, *Mulher Avestruz* (2003) e *Colapsopira* (2009), esperando editar em 2013 o terceiro, desta vez com banda.

Espectáculo, público e algumas migrações educativas

A ideia de que o espetáculo pode ser uma ‘obra aberta’, para usar a vulgarizada expressão de Humberto Eco, ao lugar confinado pelo público, não é, no contexto dito ocidental das práticas e culturas artísticas, nada de novo para o fruidor do século XXI. Assim como dificilmente consegue reunir originalidade, hoje, qualquer conceito em torno da recriação de obra, nomeadamente musical, se não se ‘mexer’ nos moldes sobre os quais convencionalmente se tem constelado a arte aos longo dos tempos enquanto fenómeno de contemplação (Meyer 1956; Allsup 2010).

Efetivamente, quando se tem em vista a criação de mais um objecto de natureza intrinsecamente contemplativa, como é o caso, e não se perspectiva romper a natureza e forma do processo mais comumente utilizado para a sua expressão e comunicação ‘ao vivo’, o palco, poucas são as alternativas que restam à inovação ou ao insólito.

Outros olhares podem contudo merecer a atenção por parte de quem espera e tem em mãos a liderança de mais uma ‘obra’ performativa assente na estrutura de um repertório, neste caso – talvez decisivo, aliás – criado pela própria intérprete.

Um dos que se pretende destacar tem a ver com o que se espera do público e suas funções. Sobretudo se, na senda de se procurarem experiências mais interventivas e significativas, como as que podem resultar da sua integração na 'performance', se fizerem intersectar ideias migradas de palcos aparentemente distantes, como a sala de aula, enfim, a educação. Pensar que o contacto com a dimensão expressiva, a juntar à já esperada audição musical, pode ajudar o espetador a construir significados próximos do que hoje se procura desenvolver, no terreno da educação musical e artística, como experiência ou conhecimento holístico, é um dos aspectos que vale a pena ser analisado, sobretudo pelo sentido que o termo holístico pode revestir no contexto da história da pedagogia musical dos dois últimos séculos. A sua ligação, no plano da reflexão epistemológica, aos modelos construtivistas desenvolvidos no século XX e o que daí pode ser extraído para a definição de experiências de conhecimento ou literacia, são aspectos que não podem escapar à análise das propostas metodológicas de, por exemplo, C. Orff, donde foram inspiradas grande parte das estratégias de intervenção com o público português.

Do alcance filosófico de tais reflexões, bem para lá do que aqui se pretende relatar, releve-se fundamentalmente as implicações educativas que podem resultar quando se faz do sujeito, seu processo de aprender – a saber, a conhecer, a gerar e criar conhecimento – o centro da problemática do ensino. A principal, relacionando-se com a criação de condições de facilitação da aprendizagem musical, nomeadamente no que concerne ao acesso quase imediato do iniciante ao processo expressivo, performativo e criativo, é a procura de modelos de relação e interação pedagógica que sob o ponto de vista didático exijam do professor um pouco mais do que as convencionais funções de ensinar, enfim, a reproduzir. Uma tarefa que tendo guiado a obra pedagógica de celebrizados autores, como Orff, pode ser comparável, não sem devidos ajustes, ao que se perspectivou desenvolver e alargar no presente espetáculo enquanto papéis do performer e seus ouvintes.

Literacias e modelos de aprendizagem

O pressuposto de que conhecer não significa necessariamente compreender – no sentido de criar, gerar novo conhecimento –, nem tampouco saber fazer, não sendo novo na reflexão em educação, aplica-se à música. Pela literatura científica entretanto divulgada, bem como prática escolar, sabe-se que a equação entre paradigmas de literacia e modelos de ensino, não podendo ser analisada fora do contexto das sociedades e culturas, na realidade da formação dos músicos, nomeadamente no Ocidente, revela a coexistência de divergentes conceitos (Mills e McPherson 2007). Efetivamente, o que um instrumentista é capaz ou não de realizar musicalmente – ouvir, executar no instrumento, ler, improvisar, criar... – tem, ao longo

da história da educação, sobretudo desde inícios do século XX, feito ocupar o tema de profundos e alargados debates.

São, pois, célebres as ideias resultantes de olhares mais críticos sobre o que era equacionado quer enquanto literacia musical, quer como, simultaneamente, aprendizagem, por reconhecidos pedagogos, como J. Mursell, J. Mainwaring, Jaques-Dalcroze, E. Willems, C. Orff, Z. Kodály, entre outros, e quais suas implicações metodológicas e filosóficas (McPherson e Gabrielsson 2002; Caspurro 2006, 2007; Díaz e Giráldez 2007; Houlahan e Tacka 2008). O que sobressaía daqueles discursos parece ser fundado num dos pressupostos atualmente mais divulgados na educação – esse outro domínio disciplinar que, como aliás as recentes ciências sociais e humanas, a partir de então não cessa de se expandir e consolidar. Trata-se da ideia, enraizada nos movimentos cognitivistas emergentes sobretudo a partir da obra de Piaget, Vigotsky e mais tarde Bruner, ou até mesmo Bandura, de que o sujeito, no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, também constrói o conhecimento (Shunk 2000; Custodero 2010). Isto é, que é um agente ativo e inter-activo na constelação intrincada do que constitui o seu domínio, processo de regulação, controlo e interesse de aprender.

São abundantes e diversificados os discursos em torno da definição e alcance daquilo que é definido como construtivismo no processo de aprender, inclusive da música (Webster 2011). Para lá das infundáveis interpretações, implicações genericamente descritas relacionam-se sobretudo com a alteração dos fundamentos em que assentava o processo de relação e comunicação pedagógica até então predominantes: a relação diretiva mestre-aluno, bem como o primado da aprendizagem por recepção, repetição, imitação por oposição aos processos mais dinâmicos de descoberta e resolução de problemas. A aprendizagem em grupo, até pelas descobertas de Bandura (1977), passa a ser relevada.

Num olhar rápido, o que hoje se defende, genericamente para o ensino e aprendizagem da música como experiência e conhecimento de natureza holística, uma ideia nem sempre consensual mas repetidamente implícita ou anunciada na literatura científica e educativa (Campbell 1991; Swanwick 1999; Bamberger 2000; Hallam 2001, 2006; Mills 2007; Barret 2007; Feldman e Contzius 2011), parece fundar-se, pois, na intenção de reformulação de modelos educativos iniciada já nos primórdios do século XX, pelos citados autores. O valor e destaque dado quer ao ensino em grupo, sobretudo em fases iniciais, até mesmo de instrumento, como à improvisação e composição, sobretudo enquanto processos privilegiados de compreensão, audição, transferência e criação de conhecimento, mormente instrumental (Kratz 1990; Hamann 1991; Azzara 1993, 2002; Gordon 2000; Caspurro 2006; Barret 2007; Paynter 1992; Schafer 1991; Paynter e Mills 2008) são, ao lado das funções de facilitação e orientação previstas para o professor, bem como as condições de significação e adequação dos conteúdos

e materiais didáticos, alguns dos aspectos que melhor parecem traduzir na prática educativa a natureza da mudança paradigmática desde então procurada.

Fazendo a ponte para o palco do espetáculo, nomeadamente os papéis que se podem equacionar para o público, ideias interessantes podem ser pois recuperadas da reflexão em educação musical.

Princípios educativos aplicados à experiência musical do espectador: ideias holísticas inspiradas na Orff-Schulwerk

Apesar dos estudos sobre a eficácia de métodos de ensino musical não serem ainda significativos no âmbito da investigação em educação e performance, numerosas são as discussões em torno dos pressupostos filosóficos que melhor caracterizam algumas das mais celebrizadas metodologias de educação musical para iniciantes, como a Orff-Schulwerk (Orff e Keetman 1961; Keetman 1974; Orff 1976). A ideia de que: mesmo em estádios iniciais, quer no plano auditivo, cognitivo, como performativo, é possível aprender música ‘fazendo-a’ ou construindo-a; a aprendizagem em grupo, sendo determinante para a construção de experiências significativas, é realizável também desde cedo, bastando que se optimizem condições de realização e expressão performativa – através da ‘preparação’, facilitação e ‘minimalização’ do *instrumentarium*, conteúdo, estrutura ou arranjo do repertório musical e instrumental, etc; o desenvolvimento do potencial expressivo dos sujeitos é essencial à expansão do vocabulário e comunicação musical.

Tais convicções, podendo ser enquadradas naquilo que McPherson (2005), Mills & McPherson (2007) têm vindo a corroborar empiricamente em torno do Sound before Symbol Principle (McPherson e Gabrielsson 2002), são exemplos sugestivos para a reflexão em educação musical, pois é também neles que modelos construtivistas contemporâneos fazem beber algumas das suas ideias fundamentais. Outros olhares, nomeadamente sobre os significados da aprendizagem em contexto social (1977), comprovam, através de uma mera extrapolação da prática da Schulwerk em todo o mundo, a sábia antevisão pedagógica e metodológica de Orff e seus colaboradores.

Se se olhar para o espectador como ‘classe’ de iniciantes, estratégias e princípios poderosos podem ser migrados daquela obra didática, que se explicam também com base em modelos de aprendizagem que privilegiam, pelas razões atrás enunciadas, a natureza ativa e inter-agente do sujeito. Ainda que esteja longe das finalidades expressivas almejadas para o público em situação de espetáculo, é sobre este ponto, o tipo de funções que passam a ser exigidas para o processo de construção de conhecimento em contexto de sala de aula, mormente em grupo, que é possível conceber estratégias de interação fora destes ambientes,

como o palco. É, ainda, com base nisto, que a Orff-Schulwerk, enquanto metodologia, pode ser valorizada ainda hoje, não sem adaptações, como modelo holístico de aprendizagem.

Princípios assentes na facilitação, o acesso quase imediato à realização de 'obra' (por oposição ao 'exercício'), de forma a não adiar o significado emocional e estético que só as experiências de natureza sonora e performativa têm o condão de gerar nos sujeitos, são, na obra pedagógica de Orff, paralelamente à noção de totalidade oriunda do conceito de música da cultura da Grécia Antiga, os que implicitamente melhor traduzem, no terreno da relação e comunicação pedagógica em sala de aula, os ideais de aprendizagem centrados na ação e construção do sujeito, onde, como se referiu, se fundam atuais concepções holísticas de currículo. A ideia de que o aluno participa na construção do seu vocabulário e pensamento musical, como alguém capaz de gerar, a partir do (pouco) que já sabe ou lhe é familiar, perguntas, respostas eventualmente potenciadoras, com a devida ajuda do professor, de novas sínteses, pode ser encontrada nos conceitos de 'música elementar' (Keetman 1974), sobre os quais o autor delineou praticamente todo o 'minimalismo' musical, educativo e criativo que caracteriza estrategicamente a sua metodologia, sobretudo para as primeiras experiências.

Assim se explica, por exemplo, a opção por formas de Lied, Ostinato, Bordão, estruturas pentatônicas e modais; a ideia de repetição e contraste com base em modelos simples, como o Rondó, Interlúdios e Cudas – recursos através dos quais se aprende a pensar formalmente em relação estreita com a expressão. Do outro lado do processo, está o interesse e importância postos na prática e realização sonora, nomeadamente através de instrumentos que permitam transferir o que é apreendido através do corpo, onde se inclui o ouvido, no que estes contemplam de meio fundamental para a organização e construção de significados de natureza perceptiva e cognitiva (McPherson e Gabrielsson, 2002; April, 2011). Tal é um dos principais sentidos educativos do instrumental mandado construir pelo autor e que, sob o ponto de vista da aprendizagem, tanto cumpria a função de canal de expressão por via imitativa e de reprodução, como de exploração sonora ou improvisação, onde o trabalho em conjunto não encontra paralelo fora deste tipo de convivencialidade e envolvimento. A crença de que, por analogia às experiências de linguagem, as vivências de natureza improvisatória são, por inerência, estímulos à própria criatividade a empreender o mais cedo possível nos sujeitos, é outro dos dados a reter nesta metodologia.

Efetivamente, foram alguns daqueles princípios que governaram a orientação dada pela autora às experiências desenvolvidas com o público português no contexto de espetáculos realizados com a sua obra, a solo, na dupla piano-voz, com o álbum *Colapsopira* (Caspurro 2009). Em termos de concepção, qualquer delas não foi mais do que um momento concertístico idealizado sobre aquilo que Orff considerava ser essencial à aprendizagem holística concebida dentro de um formato quotidiano de sala de aula. O Descante, Interlúdios ou Cudas com simples

arranjos vocais ou instrumentais (para piano ou metalofones preparados), foram, pois, paralelamente a ideias mais exploratórias ou de cariz improvisado (com corpo e instrumentos menos convencionais), as estratégias concebidas e utilizadas com alguns dos temas do álbum para fazer integrar o público, de forma rápida e espontânea, na experiência de interpretação, em partilha direta com a própria performer.

Outros rumos, outros palcos ainda maiores... em jeito de conclusão

A integração e imersão do público na totalidade do processo performativo e artístico, até mesmo no que constitui a sua génese e criação, é, simultaneamente a ideais explicitamente educativos, terapêuticos ou até mesmo de inserção e inclusão social, a grande finalidade dos cada vez mais expressivos movimentos de arte na comunidade. No caso da música, iniciativas prolíferas têm sido realizadas, nas últimas décadas, em universos bem diferenciados, como os concertos para bebés e famílias, comunidades locais e urbanas, específicas ou carenciadas (bairros, prisões, hospitais, etc). A Casa da Música, no Porto, é, neste sentido, um caso de pioneirismo e sucesso, levando o fenómeno da arte inclusiva a indivíduos com deficiência.

Experiências predecessoras de qualquer um destes movimentos, que se tornaram aliás bem conhecidas dos círculos da denominada música contemporânea e dos educadores, são, ainda que diferenciadas das intenções de inserção e inclusão comunitária, as do canadiano Murray Schafer (1991) que, entre a década de 70-90, na linha de intervenção experimental e pioneira de John Cage, terão levado o processo de participação do público, nomeadamente ao plano criativo e cénico, até às últimas consequências (Fonterrada 1997). Refira-se ainda, no mesmo registo, o trabalho inigualável de John Paynter (1992), sobretudo pelo seu enquadramento institucional, curricular e educativo, nomeadamente em Inglaterra (Paynter e Mills 2008; Hallam e Creech 2010).

Sob o ponto de vista da educação, os pressupostos holísticos atrás referidos, nomeadamente o papel dado à composição para o desenvolvimento da compreensão da música, são aqui levados até às últimas consequências.

Por outro lado, quando música e arte são encaradas como ferramentas de construção e desenvolvimento humano, mais exigentes se tornam os olhares sobre o que se pode equacionar quer para a natureza da experiência educativa, quer para o público que a envolve, quer, por fim, para a própria música. Neste contexto, será um outro palco, bem maior...: talvez de (re)encontro de sentidos por vezes sem paralelo no complexo processo de sobrevivência pessoal, social, emocional, cognitivo e afectivo dos indivíduos. Mais do que a Estética está, neste caso, o próprio Homem, sua realização e consumação, como se o belo e sua contemplação fossem virtudes do que se espera da própria dignidade de ser e viver em sociedade.

Talvez um dia, num futuro longínquo, o espetáculo musical como o que se propõe não faça sentido senão num contexto mais alargado de desenvolvimento humano. Ou, talvez, a escola, o palco não consigam sobreviver a uma mera miragem comandada por inteligentes e criativos feixes de electrões à distância de um dedo...

Que se celebre por enquanto a possibilidade de se ser a causa de uma obra. Se é verdade que todos construímos o que sabemos e somos, que se deixe à arte uma das suas mais belas funções: a de que não apenas nos apresenta como, bem mais do que isso, nos representa. Talvez isso não venha a morrer...

Referências

- Allsup, Randall Everett. 2010. "Philosophical perspectives of music education". In *Critical issues in music education: Contemporary theory and practice*, editado por Harold Abeles e Lori Custodero, 39-60. Oxford: Oxford University Press.
- April, C. R. 2011. "Music, movement, and learning". In *Menc handbook of research on music learning*, editado por Richard Colwell e Peter Webster, Vol 2, 92-129. Oxford: Oxford University Press.
- Azzara, Christopher. 1993. "The effect of audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental student's music achievement". *Journal of Research in Music Education* nº 41(4):328-342.
- Azzara, Christopher. 2002. "Improvisation". In *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*, editado por Richard Colwell, 171-187. Oxford: Oxford University Press.
- Bamberger, Jeanne. 2000. *Developing Music Intuitions: A project-based introduction to making and understanding music*. Oxford: Oxford University Press.
- Bandura, Albert. 1977. *Teoria da Aprendizagem Social*. New York: Geral Imprensa Learning.
- Barret, Margaret S. 2007. "Aesthetic response". In *The child as musician*, editado por G. McPherson, 173-192. Oxford: Oxford University Press.
- Campbell, Patricia Shehan. 1991. *Lessons from the world: A cross-cultural guide to music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.
- Caspurro, Helena. 2006. *Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Aveiro.
- Caspurro, Helena. 2007. "Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta". *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical* nº 127:16-27.
- Custodero, Lori. 2010. "Musical learning and musical development". In *Critical issues in music education: Contemporary theory and practice*, editado por Harold Abeles e Lori Custodero, 113-142. Oxford: Oxford University Press.

- Díaz, Maravillas e Andrea Giráldez. 2007. *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*. Barcelona: Editorial Graó.
- Feldman, Evan e Ari Contzius. 2011. *Instrumental music education: Teaching with the musical and practical in harmony*. London: Routledge.
- Fonterrada, Marisa Trench. 1997. "Murray Schafer, um olhar panorâmico". *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical* nº 94:3-11.
- Gordon, Edwin. 2000. *Teoria de aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões*. ed. trad. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hamann, Donald. ed. 1991. *Creativity in the Music Classroom: The Best of MEJ*. Reston, VA: Music Educators National Conference.
- Hallam, Susan. 2001. "Learning in music: Complexity and diversity". In *Issues in Music Teaching* editado por Chris Philpott e Charles Plummeridge, 61-75. London: Routledge Falmer.
- Hallam, Susan e Andrea Creech. eds. 2010. *Music education in the 21st Century in the United Kingdom: Achievements, analysis and aspirations*. London: IOE.
- Houlahan, Mícheál e Philip Tacka. 2008. *Kodály today. A cognitive approach to elementary music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Kratus, John. 1990. "Structuring the music curriculum for creative learning". *Music Educators Journal* nº 76 (9):33-37.
- Keetman, Gunild. 1974. *Elementaria. First Acquaintance with Orff-Schulwerk*. London: Schott, (1970).
- McPherson, Gary. 2005. "From child to musician: Skill development during the beginning stages of learning an instrument". *Psychology of music* nº 33 (1):5-35.
- McPherson, Gary, e Alf Gabrielsso. 2002. "From sound to sign". In *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning*, editado por Richard Parncutt e Gary McPherson, 99-116. Oxford: Oxford University Press.
- Meyer, Leonard. 1956. *Emotion and Meaning*. Chicago: Chicago University Press.
- Mills, Janet. 2007. *Instrumental Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Mills, Janet e Gary McPherson. 2007. "Musical literacy". In *The child as musician*, editado por Gary McPherson, 155-171. Oxford: Oxford University Press.
- Orff, Carl. 1976. *The Schulwerk*. New York: Schott.
- Orff, Carl. e Gunild Keetman. 1961. *Orff-Schulwerk. Música para crianças*. Mainz: Schott.
- Paynter, John. 1992. *Sound and structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paynter, John. e Janet Mills. eds. 2008. *Thinking and making: Selections from the writings of John Paynter on music education*. Oxford: Oxford University Press.

Schafer, Murray 1991. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP.

Schunk, Dale. 2000. *Learning Theories. An educational perspective*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Swanwick, Keith. 1999. *Teaching music musically*. London: Routledge.

Webster, Peter. 2011. Construction of music learning. In *Menc handbook of research on music learning*, editado por Richard Colwell e Peter Webster, 35-83. Vol 2. Oxford: Oxford University Press.

Discografia

Caspurro, Helena. 2009. *Colapsopira*. Porto: Mulher Avestruz. CD.