

Desenvolvimento musical e educação no mundo social

DAVID HARGREAVES

Na aproximação do milénio, as funções da música e o acesso à música estão a transformar-se rapidamente. O antropólogo Merriam sugeriu que "provavelmente não há nenhuma outra actividade humana cultural que seja tão influente e que alcance, modele e frequentemente controle tanto o comportamento humano" (1964: 218) como a música, e a investigação psicológica está a começar a revelar o enorme poder que a música pode exercer sobre as pessoas, de várias maneiras. O meu próprio interesse reside nas funções psicológicas da música, que poderão genericamente ser resumidas em três domínios principais, nomeadamente as funções cognitivas, emocionais e sociais. Nesta apresentação argumenta-se que as funções sociais da música têm sido seriamente negligenciadas e que, na verdade, estas funções complementam as cognitivas e as emocionais em aspectos importantes.

Estas considerações devem estar no centro da educação musical. Considerando que as utilizações da música aumentam e se diversificam é importante que os jovens estejam na linha da frente das mudanças que estão a ocorrer e que assim possam tirar o máximo partido de eventuais benefícios. Isto é importantíssimo sobretudo numa época em que, pelo menos no Reino Unido, a música está a lutar pela sua sobrevivência como uma disciplina do currículo nacional, em resultado do pensamento recente do governo acerca da importância das competências básicas, ou seja, os três "R" (Ler, escrever, contar). Precisamos de ser capazes de mostrar que o quarto "R", "ritmo", pode promover benefícios na vida cognitiva, emocional e social das crianças, o que o torna tão indispensável como o número e a literacia.

Esta apresentação engloba quatro áreas principais. Em primeiro lugar, abordam-se as transformações sociais e tecnológicas que têm ocorrido na própria música, aproximadamente durante a última década: o aumento das redes de computadores e o uso da Internet, a miniaturização e os custos decrescentes do equipamento pessoal de audição, o impacto do sistema MIDI, estão a exercer uma influência profunda na indústria da música e na educação musical. Em segundo lugar, referem-se algumas áreas específicas de investigação em educação musical para ilustrar a importância do contexto social, nomeadamente as preferências musicais dos adolescentes, os trabalhos de composição de crianças realizados em grupo e o conceito de auto-identidade na formação de professores de música. Esta breve abordagem leva a um resumo das funções sociais da música para o indivíduo, que parecem centrar-se na auto-identidade, nas relações interpessoais e no humor. Finalmente, propõe-se uma nova agenda para a investigação, centrada no contexto social.

TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E TECNOLÓGICAS NA MÚSICA

Em 1978, Bertil Sundin sugeriu que "as crianças que entram para a escola agora provavelmente já ouviram mais música do que os seus avós durante a vida inteira" (1978: 9). Sundin fez esta sugestão para salientar o impacto da televisão, da rádio e de outros

meios de comunicação social na experiência musical das pessoas, durante as décadas de 50, 60 e 70, e o ritmo de mudança tem vindo a acelerar nas duas últimas décadas. O desenvolvimento tecnológico está a revolucionar os padrões tradicionais de trabalho e de lazer, a vários níveis na sociedade e, em particular, três desenvolvimentos estão a mudar a natureza da experiência musical a um nível fundamental.

O primeiro destes desenvolvimentos tem a sua origem no crescente acesso à música e nos custos cada vez mais baixos dos computadores pessoais. Os efeitos potenciais da Internet na comunicação entre indivíduos, grupos e organizações irá ter um profundo impacto na difusão da música e nas indústrias de publicação. Actualmente já estamos a passar para uma situação em que enormes livrarias de dados musicais armazenados digitalmente estão à disposição de qualquer pessoa num terminal da Internet; e, embora as questões relativas ao copyright, aos direitos de autor e a aspectos de segurança ainda não tenham sido tratadas com pormenor, não parece demasiado disparatado sugerir que quase toda a música e qualquer estilo ou período poderão estar já estar disponíveis para qualquer potencial ouvinte em qualquer momento, durante a próxima década, aproximadamente. Para o consumidor, a questão poder deixar de ser "que música existe gravada" para passar a ser "quais são as melhores estratégias para procurar um conjunto de dados virtualmente infinito, de toda a música que existe?".

O segundo desenvolvimento advém da crescente miniaturização da aparelhagem audio, bem como do facto de esta ser portátil e relativamente barata e, por isso, acessível - o radio transistor, o Walkman e o recente Discman significam que a música se tornou um acompanhamento essencial de muitos aspectos da vida do dia a dia. Frith (1996) sugere que a música se tornou "inteiramente móvel: pode seguir-nos pela casa, da sala de estar à cozinha ou à casa de banho; acompanhar-nos durante as viagens, como "entretenimento no carro" e "efeito walkman"; atravessar fronteiras políticas e nacionais; acompanhar momentos de amor, trabalho e doença" (1996: 236). Isto leva o autor à ideia de que a experiência musical se tem "individualizado": tem-se tornado um trilha sonoro da vida do dia a dia e por isso, para muitas pessoas, tem sido uma parte central do desenvolvimento pessoal e da identidade.

O terceiro desenvolvimento extremamente importante para os próprios compositores, produtores, arranjadores e músicos durante a última década tem sido o desenvolvimento e a standardização do MIDI-Musical Instrumental Digital Interface. Esta é uma linguagem digital que permite que a informação produzida por instrumentos musicais seja gravada, manipulada e transferida entre diferentes sítios, através de ligações directas instrumento-computador. Técnicas como dobragem, processamento de som e impressão de partituras são facilmente realizadas usando esta tecnologia, e isto tem revolucionado as práticas de trabalho das indústrias de gravação e difusão, em particular na música pop.

Estes três desenvolvimentos precisam de uma re-avaliação fundamental da natureza da participação musical e da educação musical, e dois resultados distintos podem ser já identificados. Primeiro, uma vez que a informação na Internet está actualmente disponível para todos - sendo seleccionada pelo utilizador, em vez de ser apresentada por um locutor ou um educador - essa informação é percebida como sendo mais neutra e livre de juízos de valor. Qualificações da música realizadas anteriormente em determinados estilos, como "séria" ou "popular" estão a ficar cada vez mais difíceis de fazer, o que é positivo. Segundo, as fronteiras entre estilos e géneros diferentes estão a ficar cada vez mais esbatidas e sujeitas a rápidas mudanças: poderíamos dizer que os estilos musicais estão a ficar cada vez mais democratizados, e talvez também desmistificados, à medida que o acesso à música aumenta.

O segundo resultado é uma redefinição provável do significado da musicalidade, competência interpretativa e literacia musical. Está a tornar-se cada vez mais importante compreender aspectos de programação de computadores, engenharia e produção de som e talvez até técnicas de marketing e de promoção, de modo a ser-se considerado um músico globalmente competente no mundo moderno: as fronteiras de "propriedade" de uma determinada peça estão a esbater-se. Os domínios do compositor, improvisador, intérprete e arranjador cada vez mais se sobrepõem e assim os objectivos da educação musical estão a ser redefinidos. Cada vez mais irá acontecer que as pessoas serão capazes de compor, interpretar e gravar música sem ter necessariamente de ter passado por uma série de horas a praticar arduamente um instrumento convencional (ver Dalgarno, 1997).

Por outras palavras, algumas redefinições fundamentais da criação musical assim como da percepção musical estão a emergir claramente. A diversificação, a acessibilidade e a democratização cada vez maiores da música forçam-nos a repensar as suas funções sociais e psicológicas.

ALGUMAS QUESTÕES SOCIAIS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Quase não é necessário dizer que o nível socio-cultural dos alunos e professores e das próprias escolas exerce um impacto sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento musical. Mas a investigação actual permite-nos ser mais precisos acerca do modo com estas influências se processam. Adiante serão apresentados três exemplos ilustrativos.

O primeiro exemplo e talvez o mais óbvio é o do papel incrivelmente poderoso da música na vida dos adolescentes. Os teenagers passam mais tempo a ouvir música do que a realizar qualquer outra actividade de lazer, e os seus estilos de música e artistas preferidos podem fornecer uma grande riqueza de informação acerca de outros aspectos do estilo de vida deles - vestuário, actividades de lazer, amizades, etc. Zillmann e Gan (1997) referem que as vendas massivas de discos na indústria da música pop sugerem que a música deve ter alguma utilidade para os adolescentes. Estes autores descrevem investigações baseadas na abordagem de "usos e gratificações", que indica que os adolescentes acreditam que a música tem uma variedade de funções na vida deles. Estas funções incluem a distração de preocupações, um modo de lidar com o humor e uma maneira de reduzir a solidão. Em particular, a música serve como uma rótulo de identidade através da qual os adolescentes se definem a si próprios e aos outros.

Um exemplo disto é apresentado pela investigação sobre a correlação entre a preferência por formas "rebeldes" da música pop (por exemplo, heavy metal) e comportamentos delinquentes.

A segunda ilustração é retirada da investigação de doutoramento de Louise Morgan, do Grupo de Investigação Musical de Leicester (ver, por exemplo, Morgan, Hargreaves e Joiner, 1998). O estudo de Morgan está a investigar o processo de colaboração de pares na composição: como é que as crianças trabalham juntas em pequenos grupos e como é que estes processos afectam a música que vai surgindo? Esta é uma actividade com uma

validade ecológica considerável, uma vez que a maioria das crianças na idade do ensino básico e secundário no Reino Unido levam a cabo trabalhos de composição em pequenos grupos, como parte da disciplina de Música no currículo escolar.

Morgan realizou vários estudos nos quais a grupos de quatro crianças, variando no seu género de composição, se pedia para realizarem várias tarefas de composição de tipo diferente, que variavam no seu nível de estrutura e de forma. A autora pontuou gravações em video dos trabalhos de grupo das crianças durante o processo de composição, organizando um número de "variáveis de processo", tais como a quantidade de conversa e de instrução usada para a tarefa. Os resultados deste estudo mostram claramente que a natureza da tarefa influencia o tipo de comunicação importante para a produtividade do grupo. A comunicação verbal pode ser necessária em tarefas de composição que requeiram representações directas de histórias, por exemplo, enquanto que a comunicação não-verbal (tocando instrumentos) pode ser muito mais eficaz para tarefas expressivas mais abertas. No entanto, não há dúvida que a comunicação de uma ou de outra forma é fundamental para a produtividade de grupo, e a ideia de uma "realidade social partilhada" na música merece maior investigação.

A ilustração final baseia-se no estudo de Olsson (1997), que é talvez a primeira pessoa que tentou delinear o que pode ser designado a psicologia social da educação musical. O autor estuda as influências escolares nas preferências musicais, e o modo com estas se relacionam com as aspirações dos estudantes relativamente ao futuro (os seus "destinos sociais") ou com o seu grau de envolvimento ou de desinteresse pelos valores escolares. Ele considera as atribuições feitas pelos estudantes quanto ao sucesso ou ao insucesso em educação musical, o que destaca o papel da auto-percepção. Este aspecto também é salientado na descrição, realizada por Olsson, do processo de aprendizagem para se tornar professor de música. Os estudantes de cursos de formação de professores identificam-se tipicamente quer com o papel de "músico" quer com o de "professor de música", e estes papéis podem entrar em conflito. A maneira como esta identidade de papéis se transforma e se desenvolve à medida que a formação progride podia ser o tema para futuras investigações: de momento, apenas se refere o facto de que a auto-identidade

musical é definida em termos de papéis sociais e institucionais.

AS FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA PARA O INDIVÍDUO

Os três exemplos referidos sugerem que a música na educação pode preencher três funções principais para o indivíduo, nomeadamente, na organização da sua auto-identidade, das suas relações interpessoais e do seu humor, na vida do dia a dia. Estas três funções sociais da música também parecem verificar-se numa perspectiva muito mais vasta, nomeadamente sob o ponto de vista da psicologia social da música, de um modo mais geral. O nosso livro recentemente editado com este título (Hargreaves e North, 1997) examina as funções sociais da música relativamente a diferenças individuais, a grupos sociais pequenos e grandes, e à sociedade e à cultura como um todo.

A música desempenha um papel claro na formação e na expressão da auto-identidade. A investigação sobre diferenças individuais indica que a música está relacionada com o desenvolvimento do papel sexual dos músicos, o que tem implicações claras em questões como o estereotipo do género nos instrumentos que as crianças tocam. A investigação historiométrica sugere que os compositores exprimem a sua identidade distinta e as suas opiniões sobre o mundo através da sua música; e a investigação sobre música na adolescência, como acabamos de ver, sugere que os ouvintes se juntam a subculturas musicais como um meio de se definirem a si próprios.

A segunda função social da música reside no estabelecimento e na continuidade das relações interpessoais. Os efeitos de conformismo e de prestígio nas avaliações de preferências musicais reflectem um desejo de aceitação em determinados grupos sociais. A investigação sobre as funções socio-culturais da música sugere que a música proporciona um meio de definir a identidade étnica, quer na cultura ocidental quer nas culturas não ocidentais. Como vimos anteriormente, a investigação sobre a adolescência indica que as preferências da música pop formam a base de grupos sociais e podem determinar maneiras estereotipicamente apropriadas de responder a essas preferências: isto pode até mediar a percepção da atracção física.

Até aqui lidámos principalmente com as funções da música para os não músicos. Mas a investigação sobre o desenvolvimento da interpretação de alto nível em música clássica e sobre a psicologia social da própria interpretação também revela a importância das relações interpessoais. A mesma mensagem surge da investigação sobre

musicoterapia, que indica que a relação cliente-terapeuta tem uma importância fundamental na determinação da probabilidade de se obter um resultado positivo. Finalmente, a investigação sobre a música e o comportamento do consumidor indica que a música pode mediar as relações entre os indivíduos e os negócios.

Há também uma evidência mais geral que a música serve como um meio de se lidar com o humor na vida do dia a dia. Isto vem da investigação acerca de como o gosto musical é mediado pelo meio ambiente de audição próximo, de tal modo que os gostos musicais reflectem objectivos determinados por uma situação e objectivos específicos de uma situação. Também parece surgir na investigação etnomusicológica, que investiga os papéis específicos da música na vida do dia a dia de muitas pessoas de culturas não ocidentais. Investigações sobre as utilizações da música para aliviar a dor e para influenciar o comportamento do consumidor nas lojas são ainda exemplos do uso explícito da música no lidar com o humor.

CONCLUSÃO: UMA NOVA AGENDA PARA A INVESTIGAÇÃO

Nesta comunicação argumentou-se que o contexto social do comportamento musical deveria constituir uma parte muito mais integrante do estudo do desenvolvimento musical e da educação musical do que tem constituído até agora. Esta perspectiva tem um número de implicações importantes que levam a elaborar uma nova agenda de investigação. São os seguintes os quatro pontos principais:

1. Reconhecimento do contexto interdisciplinar

Muitos (embora não todos) os investigadores em educação musical considerar-se-iam a si próprios como estando envolvidos num empreendimento científico: e no entanto a música é um dos principais domínios artísticos, cujas relações com outras formas de arte têm um interesse teórico e prático considerável. Integrar o contexto social na investigação força-nos a reconhecer que o estudo do comportamento e da experiência musicais é uma tarefa interdisciplinar que deve necessariamente basear-se em teorias, visões e perspectivas de outras disciplinas.

2. Implicações da democratização da música

A definição da própria música levanta questões filosóficas, culturais a até políticas: os etnomusicólogos sugerem que a definição de música depende do contexto social e da função do comportamento em questão num determinado grupo cultural. Há alguns anos

eu exprimi a opinião de que "a psicologia da música tem de considerar como o tema da música em todas as suas formas, "Clássica" ou "popular", étnica ou ocidental, antiga ou moderna, boa ou má, para que possa ter validade científica" (Hargreaves, 1986a: 29). As avaliações de qualidade ou de "seriedade" estão ainda frequentemente ligadas a determinados géneros ou estilos de música, e estas ligações são muitas vezes desadequadas. A perspectiva social exige que avaliemos cada compositor, peça ou estilo de acordo com os discursos e as perspectivas estéticas que são adequados ao seu contexto cultural particular (ver Frith, 1996; Walker, 1996).

3. Reconhecimento da interdependência entre teoria e prática

Nenhuma grande construção teórica tem utilidade a menos que seja susceptível de aplicação prática. Os que põem em prática a educação musical precisam de teorias que dêem um sentido aos problemas que enfrentam no seu trabalho. Mas, para terem utilidade prática, essas próprias teorias devem estar baseadas na realidade do dia a dia da sala de aula. Discuti esta questão demoradamente numa outra publicação (Hargreaves, 1986b): os psicólogos deveriam ser capazes de proporcionar uma ajuda válida aos professores para lidarem com questões como a avaliação e o desenho curricular. A visão mais alargada do contexto social da música que agora se propõe salienta este aspecto de uma maneira ainda mais veemente.

4. Aumento da diversidade de metodologias de investigação

Durante a última década nos meios das metodologias de investigação das ciências sociais tem havido uma grande quantidade de discussão acerca da utilização e do estatuto das técnicas qualitativas e dos pressupostos teóricos nos quais algumas destas técnicas estão baseadas, e um debate paralelo também se tem realizado no seio da educação musical (ver CRME Bulletin, 1996). Uma das questões centrais é em que medida os dados da investigação são verdadeiramente representativos do comportamento e da experiência musicais da vida real em toda a sua complexidade, e uma determinante importante desta complexidade é o contexto social e musical em que o comportamento musical ocorre. A investigação em educação musical tem muito a ganhar com a investigação do "mundo real" da música nesta área, e sugere que uma maior variedade de metodologias deveria ser usada para investigar a variedade de utilizações que as pessoas fazem da música.

Concluindo, não há dúvida que a música exerce uma influência cada vez mais poderosa na vida e no comportamento diário dos indivíduos e este aspecto deveria

reflectir-se na educação musical. A redefinição do factor social no desenvolvimento musical e na educação musical tem implicações de grande alcance para a teoria, a prática e a metodologia de investigação. Quatro destes aspectos constituem a nossa nova agenda, que existe necessariamente num nível muito vasto e geral: as rápidas mudanças que estão a ocorrer na vida musical dos alunos exigem que estes aspectos sejam trabalhados a um nível mais pormenorizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COUNCIL FOR RESEARCH IN MUSIC EDUCATION (1996). "Qualitative methodologies in music education research conference II: Selected papers", in *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 130, 1-126.
- DALGARNO, G. (1997). "Creating an expressive performance without being able to play a musical instrument", in *British Journal of Music Education*, 14, 163-171.
- FRITH, S. (1996). *Performing rites*, Oxford: Oxford University Press.
- HARGREAVES, D. J. & NORTH, A.C. (1997) (eds.) *The social psychology of music*, Oxford: Oxford University Press.
- HARGREAVES, D. J. (1986a). *The developmental psychology of music*, Cambridge: Cambridge University Press.
- HARGREAVES, D. J. (1986b). "Developmental psychology and music education", in *Psychology of Music*, 14, 83-96.
- MERRIAM, A. P. (1964). *The anthropology of music*, Chicago: Northwestern University Press.
- MORGAN, L. A., HARGREAVES, D.J. & JOINER, R.W. (1998). "How do children make music? Composition in small groups", *Early Childhood Connections*, 4, 15-21.
- OLSSON, B. (1997). "The social psychology of music education", in D. J. Hargreaves & A.C. North, (eds.) *The social psychology of music*, Oxford: Oxford University Press.
- SUNDIN, B. (1978). *Barns musikaliska utveckling*, Malmö: LiberForlag.
- WALKER, R. (1996). "Can we understand the music of another culture?", in *Psychology of Music*, 24, 103-114.
- ZILLMAN, D. & GAN, S. (1997). "Musical taste in adolescence", in D. J. Hargreaves & A.C. North, (eds.) *The social psychology of music*, Oxford: Oxford University Press.