

Capítulo 8

# John Paynter

A música criativa nas escolas



Teresa Mateiro

*Teresa Mateiro é Ph.D. em Filosofia e Ciências da Educação – Educação Musical pela Universidad del País Vasco (Espanha), mestre em Educação Musical e licenciada em Educação Artística com habilitação em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora do Departamento de Música da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) desde 1995. Durante o ano de 2008 realizou pesquisa a nível de pós-doutorado na Lund University (Suécia). Como pesquisadora, tem desenvolvido pesquisas na área da formação docente, privilegiando temas como prática pedagógica, programas curriculares, práticas musicais escolares e estudos transculturais em educação musical. Atualmente é professora da Escola de Música, Arte e Teatro da Örebro University (Suécia). É autora de diversos artigos publicados em periódicos científicos, capítulos de livros e livros de educação musical. Foi membro da Diretoria da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) durante o período de 2001 a 2005.*

## 8.1 A educação dos sentimentos

John Paynter<sup>1</sup>, compositor e professor, é reconhecido internacionalmente pelo trabalho que desenvolveu em escolas inglesas, propondo e defendendo um fazer musical criativo nas aulas de música. Ao longo de sua vida profissional, questionou, experimentou, sistematizou e registrou suas ideias, suas convicções e seus projetos concretos para o ensino de música na educação escolar. Seu pensamento fundamenta-se, por um lado, nas ideias educativas características do início do século XX, tendo como alicerce pedagógico os princípios de liberdade, descoberta e individualidade e, por outro, acompanha a revolução musical dos compositores de sua época.

---

<sup>1</sup> Agradeço a John Paynter pela leitura deste capítulo e suas importantíssimas contribuições, e à Escola de Música, Teatro e Artes da Universidade de Örebro – Suécia, que proporcionou um encontro pessoal entre John Paynter e esta autora.

### 8.1.1 A música nova

As reações para elaborar uma “nova música” surgem no início do século XX, como resposta a circunstâncias históricas socialmente determinadas. A tecnologia toma conta do cenário mundial. Compositores fazem pesquisa de ruídos, utilizam sons eletrônicos e sons do cotidiano em suas obras. Pierre Schaeffer, compositor e engenheiro francês, reconhecido como o primeiro a utilizar fitas magnéticas em seus trabalhos, lidera, a partir de 1951, o Grupo de Pesquisas de Música Concreta da Radiodifusão e Televisão Francesa, atraindo compositores como Karlheinz Stockhausen<sup>2</sup> (Alemanha), Pierre Boulez<sup>3</sup> (França) e Olivier Messiaen<sup>4</sup> (França).

John Cage, por sua vez, na América do Norte, utiliza procedimentos e práticas semelhantes, tornando-se conhecido por suas propostas de música de acaso ou música aleatória e o uso não convencional de instrumentos. Ele descobre o piano preparado, ou seja, ao fixar objetos, como, por exemplo, parafusos, borrachas e madeiras, entre as cordas do piano, o timbre original do instrumento é alterado, resultando em novas possibilidades sonoras. Cage explora tanto o som resultante do teclado do piano como os sons extraídos da caixa de ressonância.

Schaeffer, Stockhausen, Boulez, Messiaen, Varèse<sup>5</sup> e Cage são apenas alguns exemplos de compositores que rompem com o passado, inserindo materiais, técnicas, ferramentas e novos métodos à música. Novos valores artísticos e estéticos entram em vigor. O som e o silêncio são reestruturados, a tecnologia eletrônica é incorporada como um meio de fazer música, qualquer fenômeno sonoro é considerado fonte de criação

---

<sup>2</sup> Karlheinz Stockhausen, compositor alemão (1928-2007); reconhecido internacionalmente por seus trabalhos de música contemporânea e suas inovações na música eletroacústica, música aleatória e composição seriada.

<sup>3</sup> Pierre Boulez, compositor e regente francês (1925-). Foi um dos precursores da música clássica eletrônica e da música por computador, tendo sido um dos principais representantes do serialismo integral com Stockhausen e outros compositores.

<sup>4</sup> Olivier Messiaen, compositor, organista, professor e ornitologista francês (1908-1992). Sua imensa produção musical teve, entre outras influências, o canto dos pássaros, a música japonesa, aspectos espirituais, serialismo integral; e compôs também para o instrumento eletrônico *Ondas de Martenot* (ver capítulo 5).

<sup>5</sup> Edgar(d) Varèse (1883-1965), compositor estadunidense nascido na França. Considerado um dos mais audazes compositores da música nova durante o século XX. Em uma de suas obras (*Amériques*), incluiu o instrumento *Ondas de Martenot* (ver capítulo 5).



musical, impõe-se o aprendizado da pesquisa sonora, surge uma nova atitude frente à capacidade de escuta e cria-se uma nova notação para escrever música. O papel da arte, do artista e do público é questionado.

Essas ideias são adotadas por Paynter em suas aulas, adaptando-as e criando possibilidades para que os alunos possam se expressar a partir de diferentes fontes sonoras e se sentir compositores de vanguarda. Dessa forma, questiona o ensino de música nas escolas inglesas, que até então privilegiava a transmissão de informações acerca da teoria musical e história da música. O fazer música acontecia através do canto em grupo, e para aqueles que tocavam instrumentos havia um espaço extracurricular para a prática instrumental. O número e a qualidade musical de bandas e orquestras eram bastante significativos.

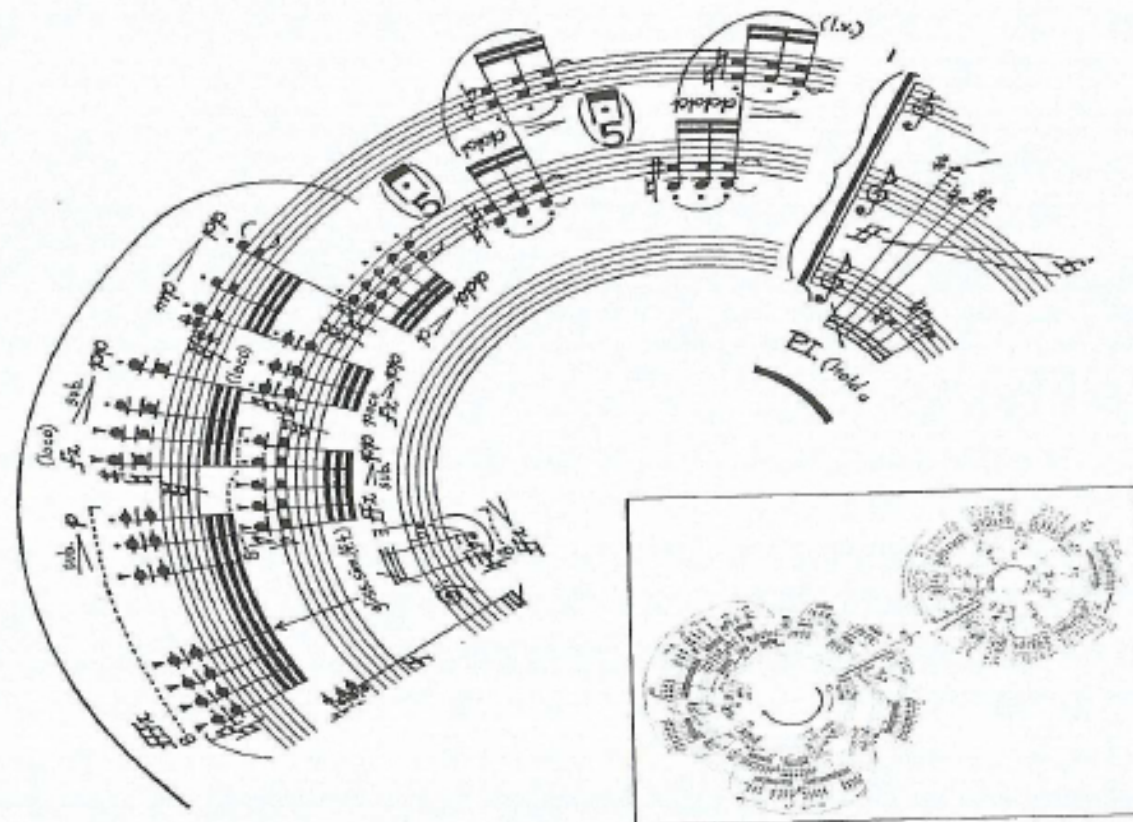
Curiosamente, não são os professores de música, mas os compositores que lideraram esse movimento do ensino de música nas escolas. São estes que produzem materiais didáticos com o objetivo de desenvolver a criatividade musical das crianças e jovens. Na Inglaterra, durante a década de 1970, além de Paynter e Aston (1970), também George Self (1970) e Brian Dennis (1970); na Alemanha, Gertrud Meyer-Denkman trabalha na mesma linha (ver capítulo 7 deste livro). No Canadá, Murray Schafer há dez anos já havia escrito os livros *The Composer in the Classroom* e *Ear Cleaning*, trabalhos de educação musical resultante de vários anos (ver capítulo 9 deste livro).

Figura 8.1 – Exemplo de notação musical contemporânea:  
 Luciano Berio<sup>6</sup>, excerto de “Sequenza III” (1966), para voz feminina

Fonte: Berio, 1968, p. 6.

<sup>6</sup> Luciano Berio (1925-2003), compositor italiano. Foi pioneiro na música eletrônica e ficou conhecido por seus trabalhos experimentais, destacando-se a *Sinfonia* para vozes e orquestra (1968) e a série de obras para instrumento solo intitulada *Sequenza*.

Figura 8.2 – Exemplo de notação musical contemporânea:  
George Crumb<sup>7</sup>, excerto de “Twins Suns”, “Makrokosmos”



Fonte: Crumb, 1973, p. 10.

<sup>7</sup> George Crumb, (1929-), compositor norte-americano conhecido por explorar sons incomuns. *Makrokosmos* é composta por 12 peças dispostas em três grupos de quatro movimentos. *Twins Suns*, assim como os outros dois últimos movimentos de cada parte, são escritas em desenhos geométricos ou notação simbólica.



Vale lembrar que para a época de Paynter, esses, entre outros compositores, são considerados representantes da música contemporânea. Entretanto, a distância temporal dos compositores das vanguardas tardias do pós-guerra, nascidos na década de 1920, com os que nasceram na década de 1960, e estes como referências da prática da composição atual no ano de 2010, faz com que os anteriores sejam "históricos". Apenas para ilustrar, citam-se alguns nomes de compositores da primeira década do século XXI que estão criando música nova: Annette Schlüntz (Alemanha), Osvaldo Golijov (Argentina), Fernando Mattos, Denise Garcia e Sílvio Ferraz (Brasil), Tan Dun (China), Leo Brower (Cuba), John Adams (EUA), Kaija Saariaho (Finlândia), Pascal Dusapin e Michel Levinas (França), Klarenz Barlow (Índia), Brian Ferneihough (Inglaterra), Dai Fujikura (Japão), Lera Auerbach (Rússia).

### 8.1.2 A escola nova

A "educação liberal" entra em vigor a partir da segunda metade do século XX, quando os métodos pedagógicos começam a ser revisados por alguns educadores que questionavam a rigidez do ensino puramente expositivo e centrado na memorização dos conteúdos. A instrução musical já se tornara mais intensa, e esforços eram feitos para que esta não se restringisse apenas ao ensino do instrumento para alunos talentosos e para não ser um mero enriquecimento dos currículos escolares.

A nova educação baseada na natureza, na espontaneidade e na liberdade, centralizando-se na criança, bem como na importância dada à psicologia, está consequentemente associada às organizações e hierarquias naturais, humanas e cósmicas. De maneira geral, as propostas educacionais do século XX refletem tendências do século anterior: das doutrinas de Rousseau nasceu a "educação nova", fundamentada no interesse, que deu impulso direto à formação clara das concepções psicológica, sociológica e científica da educação (Carbonell Sebarroja, 2003 [2000]).



Depois de Rousseau<sup>8</sup>, o educador suíço Pestalozzi considerava o homem como um todo e defendia a vivência intuitiva antes de chegar aos conceitos; Froebel, o criador dos *Kindergarten* (jardins de infância), valorizava a atividade lúdica por perceber o significado funcional do jogo para o desenvolvimento sensório-motor; Herbart, foi o precursor de uma psicologia experimental aplicada à pedagogia (a educação da vontade) e Spencer acreditava que a educação, como tudo no mundo, era o resultado de um processo evolutivo, um progresso em que o ser revela suas potencialidades.

A “escola nova” tinha, então, como principais características: educação integral (intelectual, moral e cívica); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercícios de autonomia; vida no campo; coeducação; ensino individualizado. Opostamente ao intelectualismo da escola tradicional, as escolas novas valorizavam os jogos, os exercícios, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção que estimulassem as mais diversas habilidades. Voltam-se para a compreensão da natureza da criança.

Foi nesse contexto de pensamento liberal que se fundamentaram as ideias pedagógicas de Paynter. Com o objetivo de promover uma educação integral, ele argumentou que a música – assim como a ciência e as demais áreas artísticas – é algo para todos, não podendo ser apenas para alguns. O papel da música nas escolas não é o de formar instrumentistas, mas o de proporcionar o contato com a música através de experiências variadas e criativas. Em sua opinião, a execução musical é uma atividade essencial, porém, não abarca a totalidade da música. “O primeiro passo deve ser o entendimento do meio e seu potencial. Nós somente podemos descobrir isso através do experimento criativo” (Paynter; Aston, 1970, p. 7, tradução nossa).

É necessário permitir e estimular que o aluno expresse seus sentimentos e visão de mundo através de sons e silêncios. Os artistas, os poetas e os músicos retratam em suas obras imagens da natureza e situações da vida humana, entretanto, além disso, eles também projetam os seus sentimentos. A educação dos sentimentos deve permear a formação de técnicas específicas, pois sem ela as demais habilidades ficarão vazias. O espírito da descoberta, característica da sociedade do século XX, ajuda o desenvolvimento da sensibilidade considerando ser algo que o professor não pode ensinar aos seus alunos. Entretanto, o aluno,

---

<sup>8</sup> Para mais informações sobre Rousseau e outros pensadores, ver Palmer (2001).

se movido pela aventura da descoberta terá uma experiência única e pessoal, relacionando sentimentos, imaginação e invenção (Paynter, 1972; Mills; Paynter, 2008).

Primeiro escolhem-se os materiais – tintas, madeiras, pedras, palavras, movimentos, sons, entre outros – e a partir deles as ideias imaginárias tornam-se realidade (Paynter; Aston, 1970). A liberdade para explorar os materiais é essencial em qualquer arte, pois requer processos de seleção e rejeição, avaliação e confirmação em cada etapa da criação. Este é o processo proposto por Paynter para as aulas de música: para decidir que materiais usar, torna-se imprescindível aprender a descobrir o que os materiais podem fazer, para depois poder organizá-los em padrões rítmicos, melódicos e harmônicos, por exemplo, tendo como resultado a composição musical.

### 8.1.3 A música no currículo escolar e o currículo de música

Durante a década de 1970, John Paynter coordenou o projeto *Music in the secondary school curriculum* (A música no currículo do ensino médio<sup>9</sup>) com apoio do *The Schools Council for Curriculum and Examinations* (Conselho Escolar de Currículos e Exames). Esse é um órgão semiautônomo, não governamental que, entre outras funções, supervisiona o desenvolvimento do currículo escolar e os exames nacionais públicos para o ensino médio. Na Inglaterra e no País de Gales existiam duas modalidades de exames nacionais: (i) *Certificate of Secondary Education* – CSE (Certificado do Ensino Médio); e (ii) *General Certificate of Education* – GSE (Certificado Geral de Educação), exigidos ao final do ensino obrigatório, ou seja, o aluno com 16 anos prestava exame ao terminar o ensino médio. O CSE era destinado a alunos com mais habilidades “práticas” do que “acadêmicas”, enquanto o GSE era para alunos com mais habilidades “acadêmicas”. Essa avaliação era realizada aos 11 anos de idade, e os resultados mostravam detalhadamente as notas obtidas

<sup>9</sup> Tradução literal: A música no currículo da educação secundária. A educação secundária é equivalente, no Brasil, ao ensino médio, de acordo com a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Dessa forma, utilizaremos os termos *ensino médio* em substituição à *educação secundária* e, consequentemente, *ensino fundamental* em substituição à *educação primária*.



por cada aluno nas disciplinas escolares. Os primeiros continuavam os estudos nas *Secondary Modern Schools* (Escolas Modernas de Ensino Médio) e os segundos no instituto denominado de *Grammar School* (Escola de Ensino Fundamental, Primeiras Séries). Mais tarde, em 1985, o *General Certificate of Secondary Education* – GCSE (Certificado Geral do Ensino Médio) substituiu as modalidades de exame anteriores.

Essa reestruturação dos exames nacionais aos 16 anos provocou um debate no país sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos, sobre o papel da escola e, ainda, sobre as áreas de conhecimento que deveriam compor o currículo nacional. Assim, não só foi modificado o currículo do ensino médio, como também foram afetados o ensino fundamental e o ensino superior. Essas alterações ocorreram a partir de um debate colaborativo entre professores, investigadores e autoridades educativas, citando-se aqui o envolvimento de educadores como Swanwick, Vulliamy, Shepherd, Ross, entre outros (Cox; Hennessy, 2004). As secretarias de educação dos municípios ampliaram o acesso às aulas de instrumento e aumentaram o número de grupos de música de câmara e de orquestras juvenis fora do horário escolar. Os professores começaram a ouvir e a dar mais importância às composições das crianças.

Sem dúvida, os resultados dos projetos desenvolvidos nas escolas durante uma década influenciaram essas mudanças educacionais. Além do projeto coordenado por Paynter, durante o período de 1973 a 1983, que teve como objetivo avaliar a disciplina de música no ensino médio, promovendo o debate sobre o papel da música no currículo escolar, o Conselho Escolar apoiou também o projeto *Music Education of Young Children* (A educação musical de crianças pequenas) durante o período de 1970 a 1977 que visou aprofundar os conhecimentos sobre a aprendizagem musical das crianças e produzir material didático para os professores generalistas<sup>10</sup> que atuavam nas primeiras séries do ensino fundamental. Os resultados desse projeto foram publicados em uma série de livros intitulados *Time for Music* (Tempo para a música), destinada aos professores (Cox; Hennessy, 2004).

---

<sup>10</sup> Normalmente, são profissionais oriundos dos cursos de licenciatura em Pedagogia. Outras denominações como *professor unidocente*, *professor de classe* e *multidisciplinar* são também utilizadas no contexto educacional brasileiro.

Esses dois projetos construíram-se a partir de investigações anteriores, publicadas pelo Conselho Escolar em 1968, que indicavam o baixo *status* da música como disciplina escolar e a urgente necessidade dos professores encontrarem novas formas de desenvolver as atividades nas aulas de música. Conforme Cox e Hennessy (2004), mais tarde, em 1974, foi publicado pela *North West Regional Curriculum Development Project* – NWRCDP (Projeto de Desenvolvimento Curricular da Região Noroeste) o informe intitulado *Creative Music and Young School Leaver* (Música criativa e a evasão escolar<sup>11</sup>) apresentando propostas de atividades possíveis de serem realizadas em sala de aula, utilizando instrumentos simples. Tal informe era baseado nos aspectos criativos de fazer música.

A publicação dos resultados do projeto *A música no currículo da educação secundária*, coordenado por Paynter, tanto através de livros (Spencer, 1974; Paynter, 1981, citados por Glover, 2004 [2000]; Paynter, 1982) como de gravações em áudio e vídeo, apresenta uma significativa recopilação do trabalho musical desenvolvido pelos alunos nas escolas. Entretanto, apesar de o projeto tratar da avaliação da música, em geral, no ensino médio a ênfase incidiu sobre as atividades de composição, sendo amplo o registro dos estudantes criando, gravando e tocando suas próprias músicas. Esse projeto teve grande influência quando, em 1985, os critérios nacionais para os exames de música foram definidos e a composição foi reconhecida como área obrigatória. Assim, a composição, a execução e a audição passaram a ter a mesma importância nos programas curriculares de música dos diversos níveis escolares. Em 1995, por ocasião da revisão do Currículo Nacional de Música (Inglaterra)<sup>12</sup>, essas atividades musicais foram separadas em duas Metas de Realização (*Attainment Targets*): (1) Execução e composição e (2) Audição e apreciação.

---

<sup>11</sup> A tradução deste livro também poderia ser *Música criativa e o jovem que abandona a escola*.

<sup>12</sup> Para mais informações, ver Pratt; Stephens (1995).



#### 8.1.4 Paynter no Brasil

A obra de Paynter é conhecida no Brasil, sendo mencionada, descrita e analisada em artigos e livros de educação musical. Para ilustrar, cita-se, entre outros exemplos, o artigo de Santos (1994), no qual a autora estabelece um estudo paralelo entre quatro propostas de educação musical – Dalcroze, Orff, Paynter e Suzuki – e Fonterrada (2005), dedicando um capítulo de seu livro aos métodos ativos, dividindo-os em primeira e segunda geração, estando Self, Paynter, Porena e Schafer no último grupo. Entretanto, o acesso às ideias de Paynter e suas concepções sobre educação musical acabam por ser restritas, uma vez que seus livros e artigos não foram traduzidos para o português. Paynter nunca visitou o Brasil, apesar de ter sido convidado para um evento que acabou por não se realizar. Por sua vez, disseminou suas ideias através de palestras, seminários e cursos em países como Noruega, Dinamarca, Suécia, Finlândia, Islândia, Israel, Canadá, Estados Unidos, Holanda, Alemanha, França, Portugal, Espanha, Itália, Grécia, Suíça, Áustria, Polônia, Argentina, Jamaica e Nova Zelândia. A Itália foi o país estrangeiro onde mais trabalhou, tanto como professor quanto como pesquisador.

## 8.2 Pensando, fazendo e escrevendo música e sobre música

1931: John Paynter nasceu em Londres, Inglaterra.

### *Décadas de 1950 e 1960: Início da carreira profissional*

Depois de ter cumprido o serviço militar, Paynter iniciou sua carreira no magistério como professor generalista em uma escola de ensino fundamental, onde era também o responsável pelas aulas de música para as séries iniciais. Depois, durante muitos anos, foi professor em escolas de ensino médio. Durante 1967 e 1968 escreve, juntamente com Peter Aston, o primeiro livro, intitulado *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music* (Som e silêncio: projetos criativos para a sala de aula), que acabou por ser publicado em 1970. Nesse livro, Paynter e Aston registraram o trabalho desenvolvido por eles como professores de música nos últimos dez anos em escolas de ensino fundamental e médio e em centros de formação docente. Discutiram as razões do porque estudar música e redefiniram o lugar da música no currículo escolar. Em 1969, Paynter iniciou sua carreira acadêmica no Departamento de Música da University of York, na Inglaterra.

### *Décadas de 1970 e 1980: Produção de material*

Em 1972 publicou o livro *Hear and Now: An Introduction to Modern Music in Schools* (Ouvir aqui e agora: uma introdução à música moderna nas escolas), no qual descreveu as experiências práticas desenvolvidas nas escolas a partir da utilização da música contemporânea. Em 1974 publicou *The Dance and the Drum* (A dança e o tambor), tendo como coautora Elizabeth Paynter. Esse livro relata uma série de projetos de música, dança e teatro. Também durante a década de 1970, Paynter produziu materiais didáticos para professores, destacando-se

os livros *Sound Tracks* (Pistas de som), publicado em 1978, e *All Kinds of Music* (Todos os tipos de música), um conjunto de quatro livros para as aulas de música no ensino médio. Os três primeiros – *Voices* (Vozes), *Moods and Messages* (Humores e mensagens) and *Sound Machines* (Máquinas de som) foram publicados em 1976 e o quarto livro – *Sound Patterns* (Padrões sonoros) em 1979. Cada livro é acompanhado pelo *Teacher's Notes* (Notas do professor) e por gravações de exemplos musicais. Durante o período de 1973 a 1983, Paynter coordenou o projeto *Music in the Secondary School Curriculum* (A música no currículo do ensino médio), publicando, em 1982, um livro com o mesmo título, apresentando os resultados encontrados no projeto desenvolvido durante dez anos em escolas inglesas. Em 1983, Paynter assumiu a chefia do Departamento de Música da University of York permanecendo no cargo até 1994. Em 1985 foi indicado como *Order of the British Empire* (OBE) (Ordem do Império Britânico) no *Queen's Birthday Honours* (em honra ao aniversário da Rainha) e homenageado pela *Guildhall School of Music*. Durante 25 anos, Paynter foi o editor geral da Cambridge University Press, das séries *The Resources of Music* desde 1969 e *British Journal of Music Education* (Cambridge University Press), este último juntamente com Keith Swanwick durante o período de 1964 a 1997.

### *Décadas de 1990, 2000 e 2010: Projeção internacional*

Em 1992, publicou o livro *Sound and Structure* (Som e estrutura) abordando as técnicas utilizadas na composição musical. Seus livros e artigos, incluindo programas para rádio e televisão, foram traduzidos para o alemão, holandês, italiano, japonês, espanhol e grande parte das línguas escandinavas. De 1983 a 2002, Paynter atuou como professor e pesquisador no Centro di Ricerca e di Sperimentazione per La Didattica Musicale em Fiesole, na província de Florença, na Itália. Em 1990, na Itália, coordenou um projeto de pesquisa de longa duração com professores de escolas e professores de instrumento. Em 1998, Paynter recebeu o PRS e *Royal Philharmonic Society* 'Leslie Boosey Award' por sua excepcional contribuição para a promoção da música contemporânea. John Paynter aposentou-se em 1994, entretanto, continuou produzindo e participando de seminários e encontros de educação musical. Dois exemplos recentes: em 2008 a Oxford University Press publicou o livro *Thinking and Making* (Pensando e fazendo), uma antologia de sua obra tendo Janet Mills e ele próprio como editores, e em novembro do mesmo ano, Paynter foi homenageado



na comemoração do 25º aniversário da revista *British Journal of Music Education*, evento organizado pela editora Pamela Burnard da Faculty of Education, University of Cambridge, Inglaterra. John Paynter faleceu em 1ª de julho de 2010.

### 8.2.1 Produção musical e pedagógica

Paynter compôs peças para orquestra, coro e música de câmara. Entre as composições instrumentais, incluem-se uma sonata para piano, dois quartetos de corda, várias peças para piano solo, para dois pianos a oito mãos, e para piano e outros instrumentos. Entre as obras orquestrais e corais, nomeiam-se *Galaxies* para orquestra, sendo executada pela primeira vez em 1977; *Four sculptures of Austin Wright* para viola e orquestra; uma cantata sinfônica *The inviolable voice* para tenor, barítono e baixo solos, coro duplo e orquestra, tendo sido interpretada pelo *Leamington Spa Bach Choir* em 1980; *God's Grandeur* para soprano solo, coros, coro a capela, instrumentos de metal e órgão (obra encomendada pelo *Toronto Mendelssohn Choir* para a 80ª temporada do grupo em 1974); suítes corais e cantatas: *Landscapes*; *Sacraments of summer*, interpretada pelo coral *BBC Northern Singers*; *May Magnificat*, interpretada pelo coral *Louis Halsey Singers*; *Time after time*; *Cantata for the Waking of Lazarus*; e uma ópera religiosa *The voyage of St Brendan*, executada pela primeira vez em 1979 na *Norwich Cathedral* durante o *Norfolk and Norwich Triennial Festival of Music and the Arts*.

A produção pedagógica de Paynter abrange livros, capítulos de livros, artigos e material didático. Os livros são: *Sound and Silence* (Som e silêncio), em coautoria com Peter Auston (Cambridge University Press, 1970); *Hear and Now* (Ouvir aqui e agora) (Universal Edition, 1972); *The Dance and the Drum* (A dança e o tambor), em coautoria com Elizabeth Paynter (Universal Edition, 1974); *Music in the Secondary School Curriculum* (A música no currículo do ensino médio) (Cambridge University Press, 1982); *Sound and Structure* (Som e estrutura) (Cambridge University Press, 1992); e *Thinking and Making* (Pensando e fazendo), em coautoria com Janet Mills (Oxford University Press, 2008). Na obra *Companion to Contemporary Musical Thought* (Guia para o pensamento musical contemporâneo) (Routledge, 1992), Paynter participou como Presidente do Comitê Editorial. Escreveu diversos artigos, individualmente e em coautoria, publicados principalmente em periódicos como *International Journal of Music Education*, *British Journal of Music Education* e *beQuadro*.



Entre o material didático encontram-se livros para professores como o *All Kinds of Music* (Todos os tipos de música) (Oxford University Press, 1976/1979) e *Sound Tracks* (Pistas sonoras) (Cambridge University Press, 1978) publicados na Inglaterra; *Oss komponistar imellom: når barna gjer som Grieg* (Compositores entre nós: quando as crianças compõem como Grieg) (Rikskonsertene, 1993) publicado na Noruega e *Invenzioni Musicale* (Invenção musical), sete projetos publicados na Itália (Musica Domani, 2002/2003).

## Proposta pedagógica

### 8.3 Pesquisar o sonoro para descobrir o musical

A proposta pedagógica de John Paynter está descrita, principalmente, em três livros: *Sound and Silence* (1970), *Hear and Now* (1972) e *Sound and Structure* (1999 [1992]). A fundamentação teórica dessas ideias encontra-se também em artigos publicados na revista inglesa *British Journal of Music Education* (Paynter, 1997b, 2000, 2002) e na revista italiana *beQuadro* (Paynter, 1997a). Nos livros anteriormente mencionados, o autor esclarece que os exemplos de atividades musicais que apresenta não são propostas de curso ou método a seguir, mas formas de pensar sobre como fazer música experimentando ideias, considerando que a principal característica da experiência artística é a criatividade<sup>13</sup>. Em um dos livros, Paynter (1999 [1992], p. 29. tradução nossa) ressalta:

---

<sup>13</sup> Criatividade é “a manifestação de um novo produto relacional que nasce, por um lado, do caráter único do indivíduo, e por outro, dos materiais, acontecimentos, pessoas e circunstâncias de sua vida” (Torrance citado por Paynter, 1999 [1992], p. 11, tradução nossa). Ver também Paynter (1977b).

*O que aqui se expõe é uma visão de educação musical e não um método de ensinar música. Esta é precisamente uma área onde se devem evitar os métodos, porque eles são a antítese da mente criativa. Se você descobrir alguma vez que acabou de desenvolver um sistema para o ensino da composição, esse é o momento de desistir dele!*

A série de atividades descritas nos livros foi desenvolvida para estudantes de escolas de ensino fundamental e médio, centros de formação docente e universidades. Paynter (1972, 1999 [1992]; Paynter; Aston, 1970) espera que as linhas de trabalho propostas por ele possam inspirar o planejamento dos professores de música e/ou outras áreas, tanto para criar novas possibilidades quanto para adaptar as atividades às mais diversas situações educacionais. Tais experiências foram organizadas em projetos, podendo ser utilizados isoladamente sem seguir qualquer sequência. A duração destes depende do grupo de estudantes e da complexidade das atividades, podendo ser realizados ao longo de até três ou quatro semanas.

No livro *Sound and Silence* são apresentados trinta e seis projetos relacionados às tendências da música do século XX. Entre eles, encontram-se exemplos de música folclórica e popular, mas em sua maioria são peças de compositores contemporâneos clássicos. Paynter e Aston (1970) incluíram também exemplos de música infantil. Os primeiros vinte e quatro projetos são, essencialmente, para instrumentos. São propostos temas como, por exemplo: música e mistério, música e palavras, imagens na música, silêncio, música e drama, movimento e música, explorando instrumentos de corda, espaço e tempo, sons curtos e longos, explorando o piano, sons de palavras, notas, modos e sequências, música e números.

Os demais projetos, direcionados principalmente a estudantes de 11 a 15 anos de idade, são propostas voltadas para a música vocal e para a criação melódica e harmônica, concebidos de forma progressiva e podendo ser compreendidos como uma unidade. Essas atividades não são fechadas em si mesmas, sendo consideradas como experimentos criativos de exploração dos vários aspectos da técnica harmônica. Como exemplos de projetos, citam-se: heterofonia, descobrindo a harmonia, construindo um acorde, as tríades primárias, modos maior e menor, notas de passagem e notas auxiliares, suspensões, música noturna e peça de teatro.

É nesse livro que Paynter e Aston (1970) registram seus pensamentos e crenças a respeito da educação. Compreendem a criança como um ser criativo nato e, por isso, estimulam a criatividade propondo atividades



nas quais tanto o professor quanto o aluno têm uma participação ativa e relevante. Consequentemente, a concepção da “escolarização” passa da instrução à educação, na qual a transmissão e a aquisição de conhecimentos são substituídas pelos recursos naturais da criança – curiosidade, imaginação e criação.

*Hear and Now* é um livro sobre a música contemporânea nas escolas, encorajando os professores a fazer música durante as aulas, ultrapassando os limites da interpretação vocal e instrumental. Paynter (1972) introduz e apresenta as inúmeras possibilidades que a música contemporânea, ou a chamada *música nova*, oferece para a educação musical de crianças e jovens, fazendo, eventualmente, comparações com a música ocidental dos últimos setenta anos. Ressalta a imaginação, a ênfase no indivíduo e o material disponível como aspectos fundamentais no processo educacional em desenvolvimento durante o século XX.

Paynter (1972) propõe atividades para as aulas de música transformando-as em momentos de descoberta e expressão individual, exploração sonora e participação ativa de todos os alunos. O livro é acompanhado por um disco contendo os excertos das músicas mencionadas nos textos. Além disso, oferece uma lista comentada de obras musicais que podem ser utilizadas em sala de aula e uma lista de gravações, livros e artigos que fundamentaram o trabalho apresentado no livro. Ao mesmo tempo, essa lista foi elaborada com o intuito de oferecer um estudo sobre a música do século XX e sua aplicação nas escolas.

No livro *Sound and Structure*, por sua vez, Paynter (1999 [1992]) apresenta dezesseis projetos organizados em quatro partes. A primeira trata de explorar os sons da música e compreender como funcionam. Depois vem a organização desses sons em ideias, ou seja, como se podem transformar os sons em ideias musicais. A terceira parte é dedicada à técnica, uma vez que as ideias exigem o desenvolvimento de meios de controle artístico. E, por fim, somando todas as etapas é possível produzir peças musicais completas, estruturando assim o tempo. O livro é acompanhado por um disco contendo as gravações das obras citadas nos projetos.

Apesar de Paynter (1999 [1992]) sugerir a sequência – sons, ideias, técnica e tempo –, ele mesmo indica outras possibilidades de itinerários para os projetos. O principal objetivo é a exploração de processos e através de diferentes caminhos é possível a relação entre eles. Pode-se, por exemplo, iniciar com a análise de formas musicais existentes para depois passar aos projetos que exploram os mecanismos de controle.

Em seguida, ver como o pensamento musical chegou a esse ponto aproveitando as possibilidades de sons naturais e das ideias musicais. Nesse livro, o autor examina os processos de estruturações com o objetivo de tornar concretas as ideias e pensamentos musicais das crianças e jovens.

Pode-se dizer que o livro *Sound and Structure*, publicado em 1992 surge como uma continuidade do livro anterior *Sound and Silence* (1970). Paynter novamente argumenta a favor da criatividade como a base para o currículo de música e sustenta sua filosofia já defendida há vinte anos, reafirmando que a música é uma arte criativa em todas as suas formas, ou seja, em sua composição (inventar), execução (interpretar) e audição (refazer a música dentro de nós mesmos). Paynter, depois de ter apresentado ideias acerca da exploração sonora, em *Sound and Structure* elabora propostas didáticas que possam auxiliar os estudantes a desenvolver técnicas e estratégias para criar peças musicais claras, coerentes e completas. Em outros artigos, Paynter (1997b, 2000, 2002) discorre sobre as implicações teóricas e didáticas desse trabalho.

Não se encontra na obra de Paynter uma proposta pedagógica que defina a hierarquização de conceitos musicais ou a sequência temporal e linear de como deve ser estruturado o ensino de música. Para ele, “assim como a própria música, um currículo deve ter uma unidade essencial onde todos os elementos se relacionam de forma natural” (Paynter, 1999 [1992], p. 20, tradução nossa). Seu ponto de partida é a técnica de composição e, em consequência, o desenvolvimento da capacidade criativa do indivíduo. Para tanto, é necessário, acima de tudo, educar os sentimentos e despertar a imaginação, para depois desenvolver técnicas e habilidades. Entretanto, Paynter destaca a escuta criativa, a integração da música com outras áreas artísticas e a composição e a introdução da música contemporânea nas escolas como aspectos essenciais à educação musical.

### 8.3.1 Escuta atenta e criativa

Partindo do fato de que a música faz parte do cotidiano, Paynter (1999 [1992], p. 14, tradução nossa) afirma que a música se experimenta escutando, porém ressalta que “há diferenças entre o escutar e o simplesmente ouvir”. O ouvir, como uma escuta passiva, é um fenômeno social que não supõe qualquer esforço para tentar compreender uma determinada peça musical. Por sua vez, o escutar pressupõe atenção e criatividade.



A experiência de escutar atentamente conduz o ouvinte a um significado mais profundo da música e a escuta criativa exige um esforço de imaginação através do qual o mundo sonoro do compositor é reconstruído pelo ouvinte. Swanwick (1979, p. 43, tradução nossa) esclarece que o “ouvir é a primeira prioridade na lista para qualquer atividade musical” e o escutar é uma forma especial da mente que pressupõe a atenção, a audição e a compreensão estética como parte da experiência entre o objeto musical e o ato de ouvir<sup>14</sup>.

Para Paynter (1972), cabe ao professor de música ampliar a capacidade auditiva de seus alunos. Ademais, acrescenta que a compreensão musical efetua-se mediante a experiência ativa tanto através da execução como da composição, não podendo limitar-se a uma experiência passiva, pois a participação e a apreciação são aspectos complementares de um mesmo processo. Para tanto, Paynter (1999 [1992]) propõe atividades de pesquisas sonoras através de técnicas e exercícios de escuta atenta. Alguns exemplos são dados a seguir:

- **Projeto 1:** Sons a partir do silêncio (Paynter, 1999 [1992], p. 33-38)

Ouvir e identificar sons da natureza, sons mecânicos e elétricos, sons gravados ou transmitidos eletronicamente, sons mais graves e mais agudos, padrões sonoros; escolher um som e imitar com a maior precisão possível utilizando a voz e depois gravar e comparar com o som original; ouvir durante trinta segundos e imitar a sequência de sons ouvida; representar um lugar em concreto criando sons e/ou representar com sons um lugar imaginário (paisagem sonora)<sup>15</sup>; anotar com precisão os sons ouvidos; ouvir exemplos de peças musicais que se utilizam desses recursos sonoros.

- **Projeto 3:** Sons encontrados (Paynter, 1999 [1992], p. 44-52)

Explorar sons de madeira, tocar esses sons em conjunto, separadamente, realizando um diálogo musical, três sons juntos que participem de uma discussão musical etc.; um grupo de cinco estudantes improvisa com esses sons; compor peças de estilos diferentes utilizando os sons de madeira encontrados; criar uma notação para essa peça; construir instrumentos musicais novos e criar peças musicais para eles, utilizando-os

<sup>14</sup> Ver também o conceito de audição musical ativa de Jos Wuytack, apresentada no capítulo 10 deste livro.

<sup>15</sup> Ver relação com o trabalho de Schafer (*soundscape*) no capítulo 9 deste livro.

individualmente e em grupo. Ou ainda, a partir de gravações de sons que caracterizam um determinado ambiente (um mercado público, por exemplo), analisar e escrever as células rítmicas e as alturas concretas de fragmentos melódicos a fim de criar peças de colagem sonora. Trata-se de selecionar as qualidades musicais de alguns fragmentos e encontrar formas de os unir criando uma colagem abstrata<sup>16</sup>. Esses sons podem ser imitados com instrumentos e/ou vozes.

A partir de exemplos como esses, a experiência musical em sala de aula é constituída por momentos de audição (seleção de sons), reprodução (imitação de sons), avaliação (gravação e apreciação de sons), criação (improvisação e composição de peças), registro (criação da notação gráfica dos sons) e realimentação (audição e análise de outras músicas). Outro aspecto a ressaltar é que a abordagem pedagógica de Paynter faz uso tanto de recursos não convencionais como convencionais quando utiliza exemplos de obras musicais, notação gráfica, materiais sonoros, instrumentos musicais ou elementos de outras áreas artísticas.

### 8.3.2 Composição e música contemporânea

A possibilidade de renovar as propostas pedagógicas para as aulas de música veio precedida da produção musical das décadas de 1950 e 1960, com o desenvolvimento da música eletrônica. Paynter (1972) encontra na música contemporânea suporte para implementar suas ideias. Partindo do princípio de que a música se cria e se reproduz a partir de qualquer fenômeno sonoro e de qualquer fonte sonora, considera que todos podem fazer música. Por um lado, Paynter estimula todos os professores com formação musical ou mesmo sem tal formação a fazerem música e, por outro, propõe o envolvimento ativo de todos os estudantes em atividades musicais.

Paynter (1972, 1999 [1992]) ressalta a importância da liberdade para experimentar sons, o desenvolvimento da sensibilidade no processo educativo e o espírito da descoberta, característica da sociedade

---

<sup>16</sup> Ouvir, por exemplo, *Cartão postal sonoro* (Ilari, 2008).

do século XX. Entretanto, esclarece que o trabalho musical criativo não significa resultados não musicais e a experimentação como um fim. É importante que os alunos saibam que estão trabalhando para alcançar um determinado objetivo e dentro de um contexto compreensível. Por exemplo, compor dentro de uma gama limitada de alturas, ou para uma fonte sonora específica ou, ainda, inventar e construir instrumentos musicais completamente novos e compor pequenas peças para estes.

As composições dos alunos são consideradas por Paynter (1972, 2000) parte do repertório das aulas de música ao lado de outros exemplos. Elas são criadas, executadas, ouvidas e analisadas por todos. Esse contato imediato com a experiência musical, descobrindo sons, organizando-os, tocando e ouvindo não depende do conhecimento da linguagem musical tradicional ou de técnicas instrumentais específicas. Há muitas formas de se fazer música sem saber ler e escrever os códigos tradicionais e a música contemporânea abre caminhos nessa direção. Para Paynter (2000), compor música é uma atividade natural do ser humano.

Ainda que a proposta de educação musical de Paynter (1972) ocorra a partir da música contemporânea e seus elementos, o educador não deixa de utilizar, em suas aulas, outras referências de gêneros musicais, outras fontes sonoras, incluindo o uso de instrumentos musicais convencionais, dos sistemas modal e tonal ou, ainda, de padrões harmônicos e estruturais presentes na música tradicional. O trabalho em sala de aula realiza-se, de maneira geral, em grupo, promovendo a participação de alunos e a autodisciplina. O papel do professor é, antes de tudo, o de dar oportunidade de participação a todos, promover a iniciativa do aluno ao invés de propor atividades planejadas, enriquecer a experiência em sala de aula com variedade de material e reflexões acerca do realizado.

### 8.3.3 Integração da música com outras áreas artísticas

A discussão de Paynter (1970, 1972, 1999 [1992], 2002) sobre a música no currículo escolar remete, em primeiro lugar, a um debate mais amplo acerca do papel e do desafio das artes na educação fundamental e média. Para ele, a educação deve ter como principal objetivo a educação integral do indivíduo. Por um lado,



o currículo deve ter unidade, integrando todos os elementos que o constituem e, por outro, o professor, independentemente da área em que atua, deve contribuir para a educação geral de crianças e jovens, evitando o enclausuramento de sua área específica.

Existe uma tendência em elaborar e aceitar currículos com ênfase na aquisição de informações baseadas em fatos e descrições objetivas, antagonicamente a outras formas de conhecimento e de expressões, entre elas as tipificadas pela arte e pela música (Paynter, 1999 [1992]). As artes não têm o monopólio da criatividade, mas ultrapassam a aprendizagem linear tão característica das demais disciplinas curriculares, oferecendo aos estudantes oportunidades de descobrir, expressar e criar algo próprio. Certamente que em qualquer processo educacional há lugar para o treino de habilidades específicas, entretanto, a área de artes, mais do que qualquer outra área do currículo, deveria oferecer momentos onde todos os alunos pudessem participar de maneira própria, sem a necessidade de manter ou seguir rigidamente um programa previamente estabelecido (Mills; Paynter, 2008).

Paynter (1972) advoga pela adoção de formas criativas de aprendizagem em todas as áreas educacionais: **escrita-criativa**, **teatro-criativo**, **dança-criativa**, **música-criativa** etc. A escola deveria oferecer, aos alunos, modos criativos de aprender, fundamentados em métodos de artistas contemporâneos, que partem de três principais fatores: a imaginação, a individualidade e a exploração do material disponível. Os artistas não trabalham com regras, usam a imaginação, experimentam e adequam os materiais às suas ideias. Nesse sentido, Paynter (1972, p.10, tradução nossa) afirma que, "em termos de educação, esse tipo de atividade é da maior importância".

As aulas de música centradas no canto e na execução instrumental (interpretação e imitação personalizada), atividades tão importantes quanto outras, acabam por privar o envolvimento do aluno em um processo educacional mais amplo e global. Paynter (1972, 1984) propõe a integração da música com outras áreas como inglês, artes, matemática, entre outras, e vice-versa, através de projetos que envolvam diversos professores trabalhando em equipe e eliminando da educação os problemas da especialização. Tais projetos poderiam ser desenvolvidos durante semanas específicas, quando o horário escolar seria reorganizado de forma a proporcionar esse trabalho conjunto entre professores e alunos.

Nos projetos elaborados por Paynter, enumeram-se atividades integrando música e palavra, música e artes cênicas e visuais, música, gesto e movimento. Exemplos detalhados acerca desses projetos encontram-se no livro *Sound and Silence* (1970). Destaca-se também o trabalho realizado por Paynter em conjunto com Elizabeth Paynter concretizado no livro *The Dance and the Drum* (1974). Os autores apresentam uma série de projetos interdisciplinares para a sala de aula, onde a música e o teatro (palavras, movimento, música) são concebidos como uma forma de arte em si mesma.

## Sala de aula

### 8.4 Experimentando ideias e materiais

As atividades propostas por Paynter podem ser adaptadas e aplicadas ao contexto educacional brasileiro, seja em escolas da rede pública ou privada de ensino, em conservatórios ou escolas livres de música, ou em cursos de formação de professores de educação musical oferecidos por instituições superiores de ensino. Tais atividades são apenas exemplos, ainda que extremamente válidos, não serão aqui descritos com o objetivo de tornarem-se modelos a serem rigorosamente imitados. Os exemplos proporcionam reflexão e estimulam a pensar e a reinventar a própria ação educativa de acordo com as circunstâncias que se apresentam. Também o repertório que é sugerido por Paynter, adequado ao seu momento e à sua realidade, pode ser substituído hoje por outros repertórios. Vale acrescentar que estudantes dos cursos de Licenciatura em Música, tanto no Brasil como na Suécia, com orientação desta autora têm experimentado as atividades que se descrevem a seguir, realizando-as, adaptando-as e refletindo sobre as alternativas possíveis para as aulas de música nas escolas.

### 8.4.1 Projeto: Novos ouvidos

Esse projeto tem como objetivo romper com os modelos e as associações sonoras preconcebidas e, conseqüentemente, descobrir o significado artístico de uma nova obra. Paynter (1999 [1992]) discute a associação de determinados instrumentos musicais com tipos de música e as convicções do que é “belo” e “musical”, assim como também o estilo e o gosto musical. Estimula a invenção (ver as coisas com outros olhos) e a imaginação (apresentar as coisas de outras formas), habilidades necessárias à atividade de composição. Adverte que não se trata de incitar a “anarquia musical”, ao contrário, o trabalho para evitar o óbvio e o familiar exige cautela e conhecimento para perceber como unir e formar ideias distintas que possam tornar uma peça musical coerente e interessante.

O projeto, descrito em detalhes no livro *Sound and Structure* (1999 [1992]), será apresentado a seguir de forma resumida. Ressalta-se que as atividades podem ser realizadas em grupos e estão direcionadas a jovens e/ou adultos instrumentistas. Lembra-se também, como já mencionado anteriormente, que o número de aulas de um projeto pode variar, dependendo das necessidades e envolvimento do grupo de estudantes, do tempo disponível, entre outras variantes específicas de cada contexto.

- i. Para instrumentistas solistas. Criar uma peça musical utilizando somente sons inesperados. Pensar em formas de reproduzir sons musicais distintos daqueles que normalmente se esperam do instrumento.
- ii. Para quatro instrumentistas de corda, de preferência um quarteto. Ouvir alguns quartetos de corda clássicos ou do início do romantismo (por exemplo, Haydn, Mozart, Schubert ou Mendelsson) e ir anotando as características sonoras típicas. Pensar em formas de tocar os instrumentos, evitando essas características, e compor uma peça para um quarteto de cordas que tenha um novo som e que não se pareça a algo que tenha sido composto durante os séculos XVIII e XIX.
- iii. Criar uma combinação sonora a mais improvável possível com três instrumentos que estejam disponíveis. Improvisar juntos, para averiguar as possibilidades musicais. Por fim, compor uma peça musical para esse tipo de som incomum.



- iv. Criar uma melodia que não seja “melodiosa”; criar uma peça musical para tambores que não seja “rítmica”.
- v. Criar uma peça para qualquer combinação de instrumentos de corda, sopro e teclado, na qual cada um desses instrumentos será tocado como se fosse um instrumento de percussão.
- vi. Criar uma peça vocal utilizando as vozes como instrumentos de percussão. Em apenas um momento da peça as vozes produzirão sons que normalmente se espera delas.
- vii. Ouvir e analisar obras como: *Streepjes* para quarteto de cordas (*2nd String Quartet*), composta em 1981 pelo compositor holandês Guus Jansen, e o *String Quartet in Four Parts* (Quarteto para cordas em quatro partes), composto pelo compositor americano John Cage em 1950.

#### 8.4.2 Projeto: Música e palavras

Paynter (1970) propõe explorar os pensamentos e sentimentos dos estudantes por meio da redação de poesias e de sua relação com a música. Justifica que a maneira mais óbvia de comunicação entre as pessoas ocorre através das palavras e o ato de escrever dá clareza e organiza os pensamentos. “A poesia é um refinamento dos pensamentos” (Paynter, 1970, p. 43, tradução nossa) e a música tem o mesmo poder. Paynter elaborou esse projeto e experimentou diversas atividades com crianças e jovens de ensino fundamental e médio. Por sua vez, sob a orientação desta autora, estudantes brasileiros e suecos dos cursos de Licenciatura em Música também realizaram tais atividades, adaptando-as à cultura e aos recursos musicais disponíveis. As sugestões de atividades que seguem, para grupos de quatro ou cinco alunos, foram extraídas do livro *Sound and Silence* (Paynter; Aston, 1970), porém apresentadas aqui resumidamente. Trata-se de escrever uma poesia e compor uma peça musical tendo como tema *reflexos*.

- i. Listar “materiais” onde os reflexos são possíveis – espelhos, poças de água, superfícies reluzentes de madeira ou metal; e, em seguida, lembrar de lugares onde você viu o reflexo de seu rosto, por exemplo – janela do trem quando passa por um túnel ou nos espelhos distorcidos de um parque

de diversões. Que tipos de histórias vêm à mente? Discutir com o grupo e escrever uma poesia (uma por grupo ou uma por aluno).

- ii. Ler o poema em voz alta e imaginar que será parte de um programa de rádio. Como passar a ideia e o efeito do reflexo para o ouvinte, utilizando música? Tentar traduzir as palavras em sons, criando uma atmosfera para transmitir a ideia, na qual as palavras possam ser ouvidas. Discutir em grupo o tipo de sons – longos e curtos, fortes e fracos, vibratos, pausas, repetições – e como utilizá-los de forma que ampliem o sentido das palavras.
- iii. Explorar os instrumentos musicais disponíveis e escolher aqueles que têm sons mais apropriados para a “música do reflexo”. Experimentar sons, construir padrões sonoros, repetir e, quando a peça estiver pronta, executá-la enquanto um aluno do grupo lê o poema. Tentar várias combinações entre as palavras e os sons, por exemplo, iniciar apenas com música e, depois de alguns minutos, inserir as palavras. Se houver mais de um poema por grupo, repetir a mesma peça para os diversos poemas.
- iv. Ensaiar e apresentar a versão final para a turma. Gravar, ouvir e analisar o resultado ouvindo a opinião de todos os alunos da classe.
- v. Ouvir e apreciar *Improvisation sur Mallarmé II* para soprano e instrumentos, do compositor francês Pierre Boulez, movimento composto em 1957 a partir do poema *Une dentelle s'abolit* de Stéphane Mallarmé, poeta e crítico literário francês do século XIX. O poeta está observando como as cortinas de renda refletem na janela e como o reflexo parece estar se abrindo e fechando, ele luta para descrever com palavras essa impressão: “*Une dentelle s'abolit... as rendas se dissolvem... desvanescem... desaparecem... evaporam... ?*” Pierre Boulez escolhe instrumentos cuja sonoridade e textura mantêm a mente na imagem central: a janela e os reflexos deslocados da renda das cortinas.

Para a atividade de audição e apreciação, sugerem-se também outros materiais. Ver, por exemplo, o projeto de composição musical desenvolvido por Martins e Maffioletti (2009) com alunos de 5ª e 6ª séries de uma escola municipal de São Leopoldo (RS). As atividades propostas seguiram três enfoques: apreciação



de música contemporânea, releituras de obras musicais contemporâneas com instrumentos acústicos e composição eletroacústica concreta com *software* de edição de som. As releituras musicais incluíram a obra *Sonetos de morte*, de Jorge Meletti, baseada em versos de Augusto dos Anjos e obras aleatórias de John Cage. Os alunos, em um primeiro momento, criaram poesias, e depois, com instrumentos musicais, criaram músicas para as poesias, registrando-as com notação não convencional.

## Para saber mais

Outras obras, além das citadas nas referências, são facilmente encontradas em espanhol, tanto no que se refere a traduções dos livros escritos por Paynter como informações sobre o músico-pedagogo em outros artigos ou livros. Ver:

COX, Gordon; HENNESSY, Sarah. La música en las escuelas. *Psychology of music*, v. 32, n. 3, p. 20-25, 2004.

ESPINOSA, Susana. Creación y pedagogía: los compositores van al aula. In: DÍAZ, Maravillas, GIRÁLDEZ, Andrea (Coord.). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical: una selección de autores relevantes*. Barcelona: Graó, 2007. p. 95-112.

PAYNTER, John. Música como pensamento. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, n. 97, p. 4-9, abr./jun. 1998.

Este artigo encontra-se no *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical* este artigo, com tradução de Graça Boal Palheiros, resultante do Seminário Música como Pensamento ou a Arte do Possível ministrado por Paynter no Porto, em Coimbra e Lisboa em maio de 1998.

\_\_\_\_\_. *Oír aquí y ahora: una introducción a la música actual en las escuelas*. Buenos Aires: Ricordi, 1991 [1972]. Original inglês.

## Referências

BERIO, Luciano. *Sequenza III per voce femminile*. London: Universal Edition, 1968. For a singer, an actor or both.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 abr. 2010.



- CARBONELL SEBARROJA, Jaume. **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003 [2000]. Original espanhol.
- COX, Gordon; HENNESSY, Sarah. Music in Schools. **Psychology of Music**, v. 32, n. 3, p. 32-39, 2004.
- CRUMB, George. Twins Suns (Doppelgänger aus der Ewigkeit) [Symbol]. In: \_\_\_\_\_. **Makrokosmos for Amplified Piano**. New York: C.F Peters Corporation, 1973. v. 2. p. 10.
- DENNIS, Brian. **Experimental Music in Schools: towards a New World of Sound**. London: Oxford University Press, 1970.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.
- GLOVER, Joanna. **Niños compositores (4 a 14 años)**. Barcelona: Graó, 2004 [2000]. Original inglês.
- GRIFFITHS, Paul. **A música moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998 [1986]. Original inglês.
- ILARI, Beatriz. Cartão postal sonoro. In: MUSICALIZAÇÃO INFANTIL/UFPR. **O pião entrou na roda: cantos e contos de todos os cantos**. Curitiba: Estúdio do DeArtes/UFPR, 2008. 1 CD.
- MARTINS, Áurea da Costa; MAFFIOLETTI, Leda de Albuquerque. Composição musical na escola: experiências no universo contemporâneo e tecnológico. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 18.; SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 15., 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: Abem, 2009. 1 CD-ROM.
- MILLS, Janet; PAYNTER, John. **Thinking and Making: Selections from the Writings of John Paynter on Music in Education**. Oxford: Oxford University Press, 2008. (Oxford Music Education Series).
- PALMER, Joy A. (Ed.). **Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey**. London: Routledge, 2001.
- PAYNTER, John. **All Kinds of Music: Teachers Notes**. London: Oxford University Press, 1976.
- \_\_\_\_\_. Che cosa si può dire sulla musica? Un progetto di ricerca sull'educazione musicale creativa. **beQuadro**, Fiesole: Centro di Ricerca e di Sperimentazione per la Didattica Musicale, n. 66/67, apr./sett. 1997a.
- \_\_\_\_\_. **Hear and Now: An Introduction to Modern Music in Schools**. London: Universal Edition, 1972.
- \_\_\_\_\_. Making Progress with Composing. **British Journal of Music Education**, v. 17, n. 1, p. 5-31, 2000.
- \_\_\_\_\_. Music in the School Curriculum: Why Bother? **British Journal of Music Education**, v. 19, n. 3, p. 215-226, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Music in the Secondary School Curriculum: Trends and Developments in Class Music Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

- PAYNTER, John. **Sonido y Estructura**. Madrid: Akal, 1999 [1992]. Original inglês.
- \_\_\_\_\_. The Form of Finality: A Context for Musical Education. **British Journal of Music Education**, v. 14, n. 5, p. 5-21, 1997b.
- \_\_\_\_\_. The Relationship Between Music and the Other Arts in Lifelong. **Australian Journal of Music Education**, n. 5, p. 5, 1984.
- \_\_\_\_\_. The Role of Creativity in the School Music Curriculum. In: BURNETT, Michael (Ed.). **Music Education Review: A Handbook for Music Teachers**, 1997c. v. 1. p. 3-7.
- PAYNTER, John; ASTON, Peter. **Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music**. London: Cambridge University Press, 1970.
- PAYNTER, John; ORTON, Tim Howell Richard; SEYMOUR, Peter (Ed.). **Companion to Contemporary Musical Thought**. London: Routledge, 1992. v. 2.
- PAYNTER, John; PAYNTER, Elizabeth. **The Dance and the Drum: Integrated Projects in Music, Dance and Drama for Schools**. London: Universal Edition, 1974.
- PRATT, George; STEPHENS, John (Ed.). **Teaching Music in the National Curriculum**. Oxford: Heinemann, 1995.
- SANTOS, Regina Márcia Simão. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, v. 2, p. 7-112, 1994.
- SELF, George. **New Sounds in Class: A Practical Approach to the Understanding and Performing of Contemporary Music in Schools**. London: Universal Edition, 1970.
- SWANWICK, Keith. **A Basis for Music Education**. London: Routledge, 1979.