

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**Reflexões sobre o Conceito de Musicalidade: Em busca de novas perspectivas
teóricas para a educação musical**

Autor: Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder
Orientador: Luci Banks Leite

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder e aprovada pela Comissão
Julgadora.

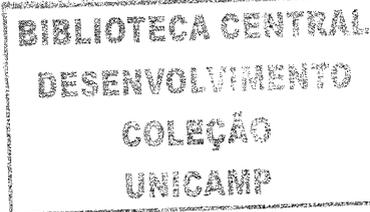
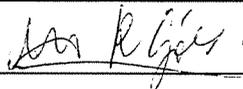
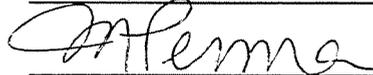
Data: 24/06/2005

Assinatura:.....

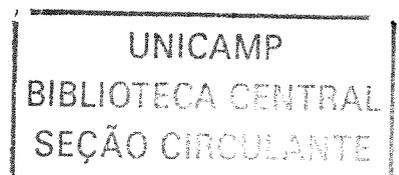


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2005



UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	TT UNICAMP
	Sch76r
V	EX
TOMBO BC/	65359
PROC.	6-86-05
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	24-08-05
Nº CPD	

Bxk .ID. 361726

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Sch76r	Schroeder, Sílvia Cordeiro Nassif Reflexões sobre o conceito de musicalidade : em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical / Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005. Orientador : Luci Banks Leite. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 1. Música. 2. Educação. 3. Linguagem. 4. Educação musical. I. Banks-Leite, Luci. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
	05-111-BFE

Keywords: Music,; Education; Language; Music education

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutor em Educação

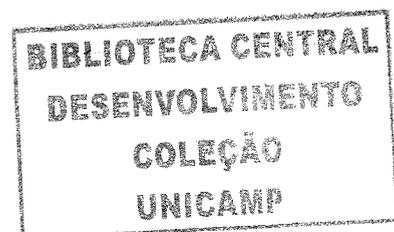
Banca examinadora : Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes
Profa. Dra. Ana Luiza Bustamante Smolka
Profa. Dra. Célia Maria Castro Almeida
Profa. Dra. Maura Penna

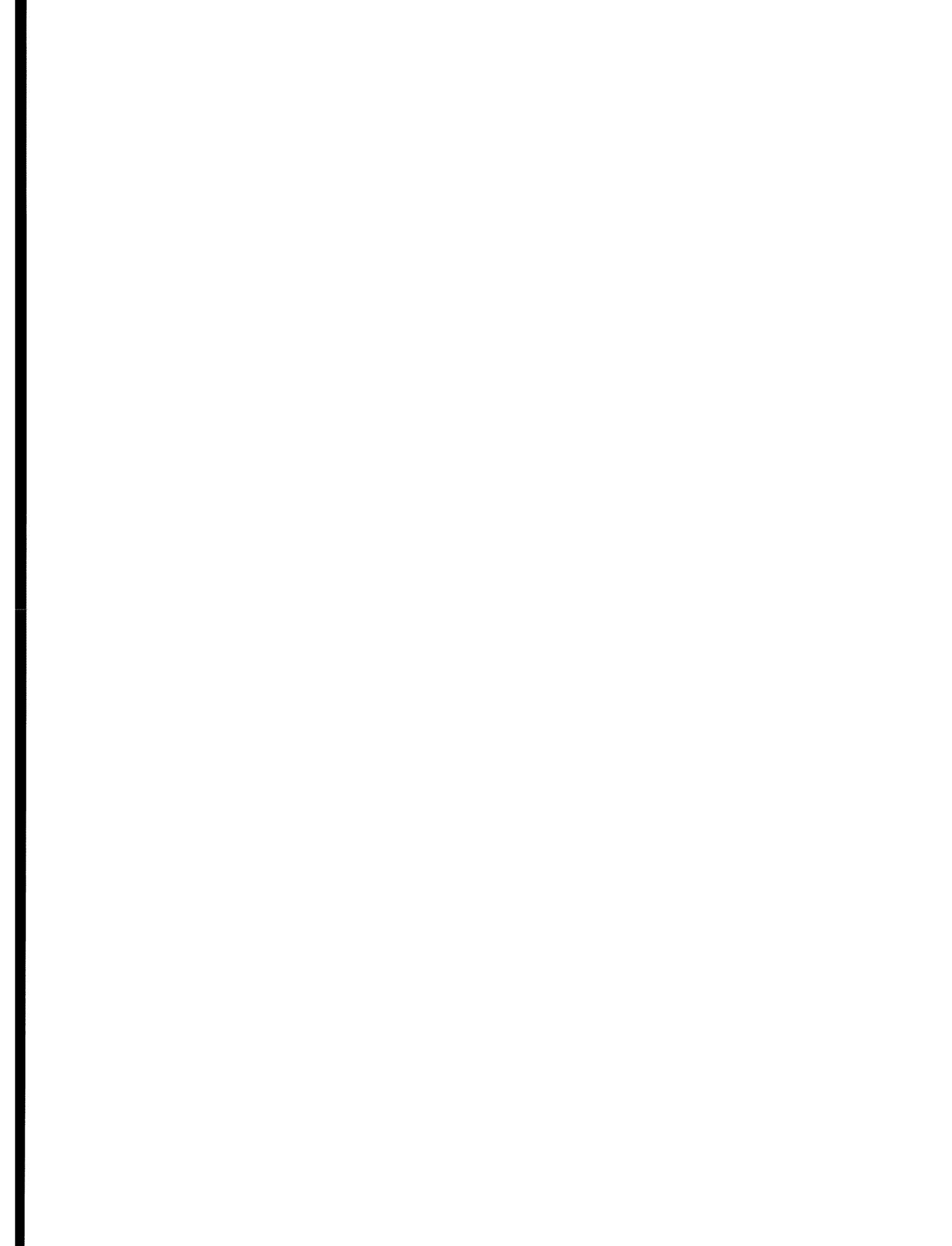
Data da defesa: 04/07/2005

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise crítica do pensamento educacional da música, mostrando que muitas das propostas inovadoras que surgiram ao longo do século XX estão fundamentadas teoricamente nos mesmos pressupostos que embasaram o modelo educacional ao qual explicitamente vieram se opor (e esses pressupostos, por sua vez, têm diversas semelhanças com a visão “senso comum” sobre música). De acordo com essa análise, esta seria uma das razões para uma certa impermeabilidade do ensino musical que, a despeito de um ideal democratizador, tem conseguido pouco efeito no sentido de tornar os alunos efetivamente “musicalizados” (pois geralmente ou se cai no adestramento técnico – no ensino profissionalizante – ou se permanece à margem da música como linguagem – por exemplo nas propostas de musicalização de cunho espontaneísta, que se limitam a trabalhos com o som, sem fornecer nenhuma referência estética). Usando como fio condutor uma discussão sobre o conceito de “musicalidade”, procura-se desemaranhar, à luz da perspectiva histórico-cultural, alguns pontos da intrincada rede de significações que envolve a nova pedagogia musical, buscando a origem de determinadas concepções arcaicas que, a despeito de todo caráter inovador desse pensamento, permanecem arraigadas, como verdades inquestionáveis. Além dessa parte mais propriamente desconstrutivista, propõe também uma alternativa teórica para se pensar a educação musical que tome a música efetivamente como uma linguagem, cuja possibilidade de aprendizagem passa necessariamente pela apropriação dos seus significados (nos mais diversos níveis) e cujos sentidos culturalmente legitimadores (ou que, na nossa cultura, concedem à música o estatuto de “arte”) se encontram num nível estético. A partir dessas reflexões, faz ainda uma ponte com algumas situações do cotidiano de ensino, mostrando como alguns pontos poderiam se repensados a partir dessa perspectiva.

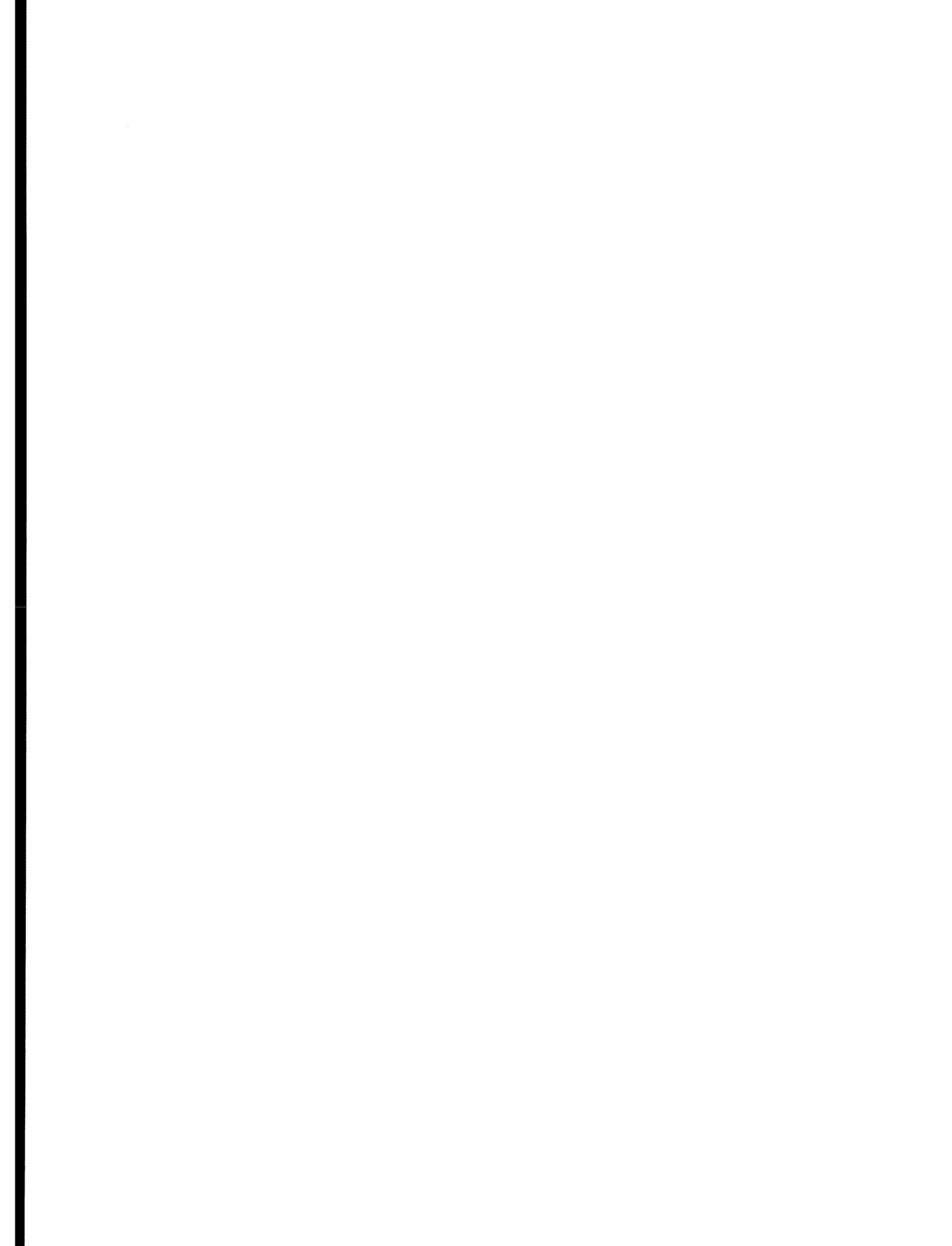
2005/8/26





ABSTRACT

This work is a critical analysis of the thought about music education. It shows that many 20th century innovative theories share a same set of assumptions with the educational model which they explicitly intended to replace. These assumptions, in their turn, have similarities with the “common sense” vision of music. According to the analysis here undertaken, this is a possible explanation for the impermeability of music education. In spite of its democratic ideal, music education has not succeeded in rendering the students actually “musicalized”. Such an approach either remained confined to technical training, as it happens in professionalizing courses, or it lies outside music as a language, in programs oriented just to dealing with sound, without any aesthetic referential. The leitmotif of the thesis is a discussion about the concept of “musicality” in a historic and cultural framework, with a view to disentangling the complex meaning net that involves the new music pedagogy. An inquiry into the origins of some outdated conceptions which, although innovative in their time, are deemed as unquestionably true, is also accomplished. In addition to this deconstructionist approach, the thesis offers a theoretical alternative to music education based on the concept of music as a language. Learning this language requires the appropriation of its meanings at different levels. Its culturally legitimating meaning, that makes music an “art”, is to be found at the aesthetical level. The adopted approach allowed to making a connection with some daily situations found in music education, suggesting that this perspective helps to improve or to re-evaluate those situations.



AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Luci Banks Leite, pelo incentivo, pelas inúmeras e minuciosas leituras do texto, por ter acreditado neste trabalho (talvez mais do que eu mesma) e se empenhado tanto para que ele passasse direto para o doutorado e, sobretudo, pela grande importância que atribuí à música, o que fez com que acolhesse o meu projeto com um carinho especial.

Ao Jorge Luiz Schroeder, pelas conversas, trabalhos conjuntos, discussões, críticas...

Ao pessoal do GEMA, pelos entusiasmados encontros e, em especial, à prof^a Ana Luiza Smolka, que, com a iniciativa do grupo, conseguiu agregar diversos interessados em educação musical que se encontravam esparsos pela FE.

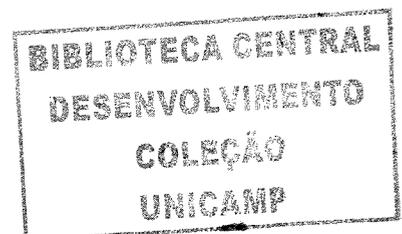
À Maria Flávia Silveira Barbosa, pelas trocas de idéias e pelas leituras de várias versões deste trabalho.

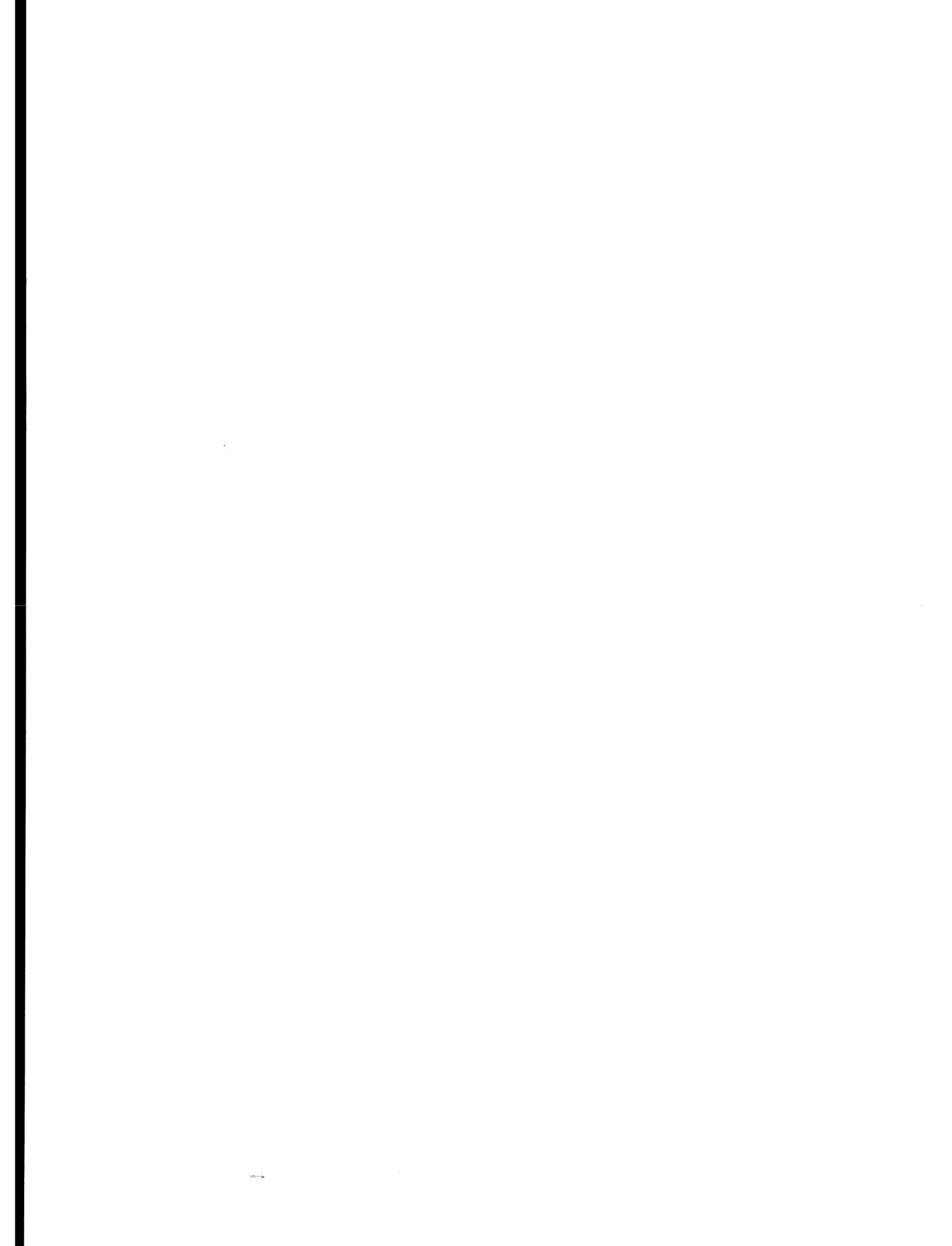
Ao Renato de Souza Porto Gilioli, pelas “quebradas de galho” em São Paulo.

À Angela Kageyama, pela colaboração em traduções e versões em inglês e francês.

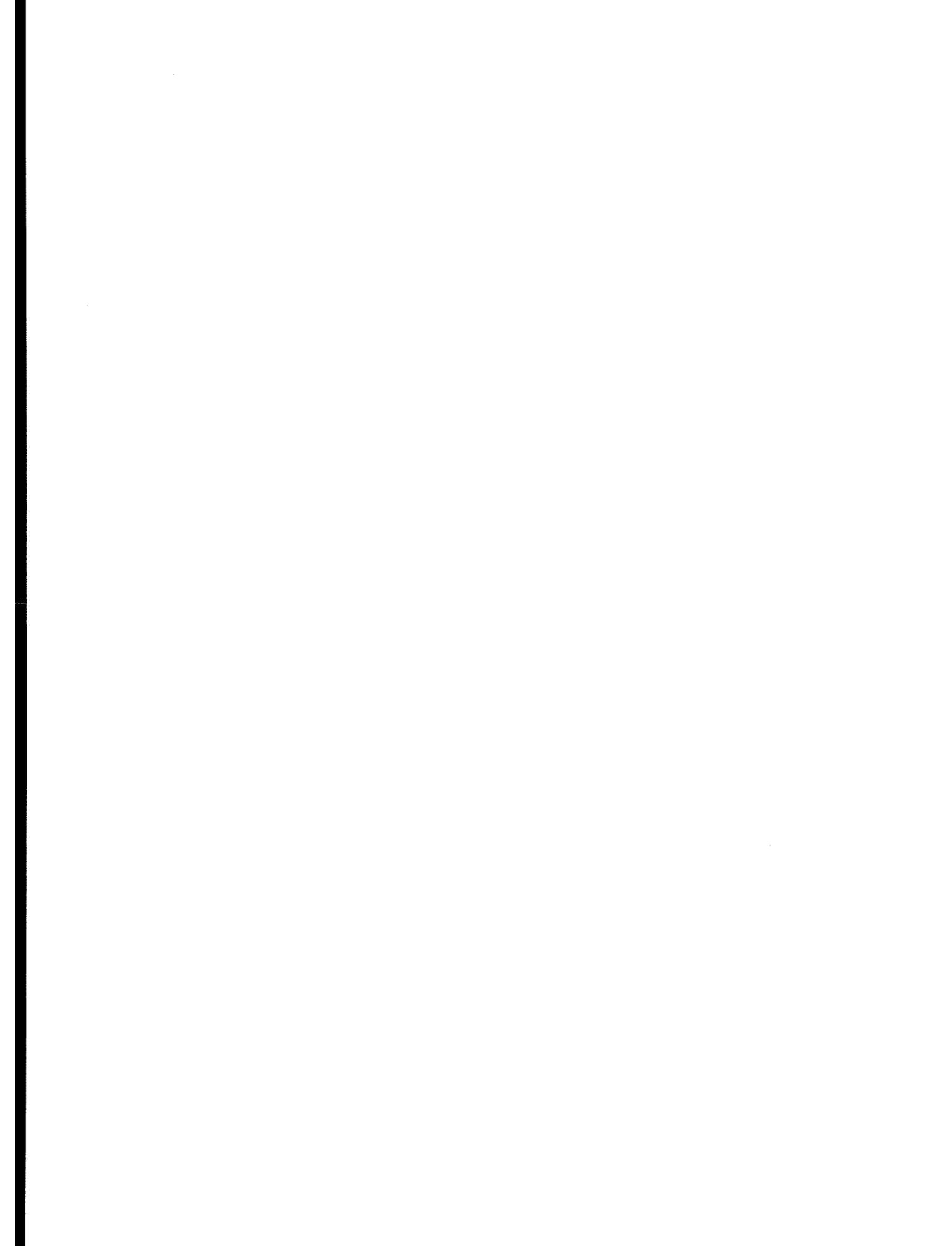
À CAPES e à FAPESP, pelos apoios financeiros, sem os quais teria sido muito difícil a realização deste projeto.

A todos os meus alunos, por tudo que aprendi com eles sobre música, educação e relações humanas.



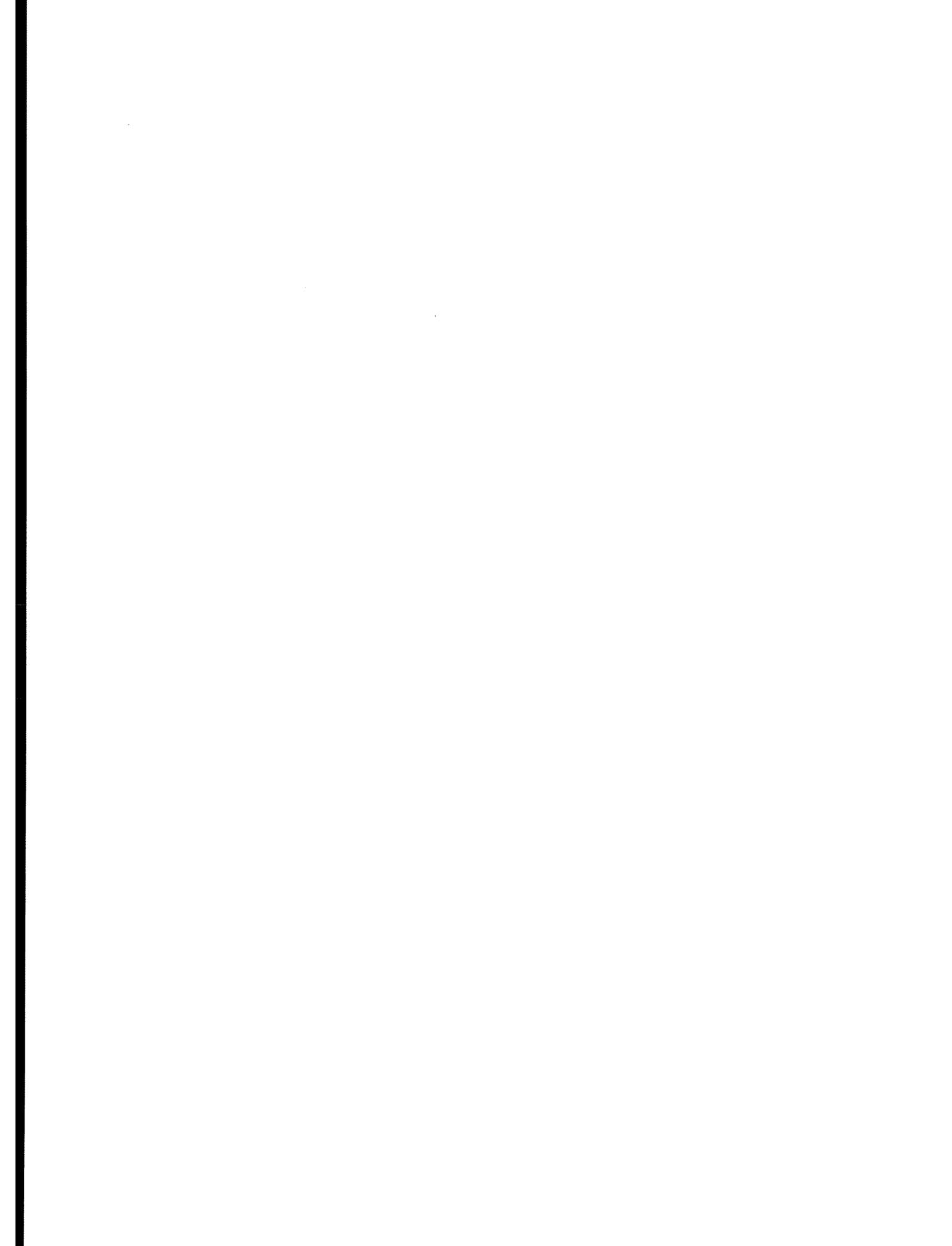


*Para a minha filha Amanda,
pelo carinho, compreensão e apoio
incondicionais, apesar de todo o meu
tempo que lhe foi roubado.*

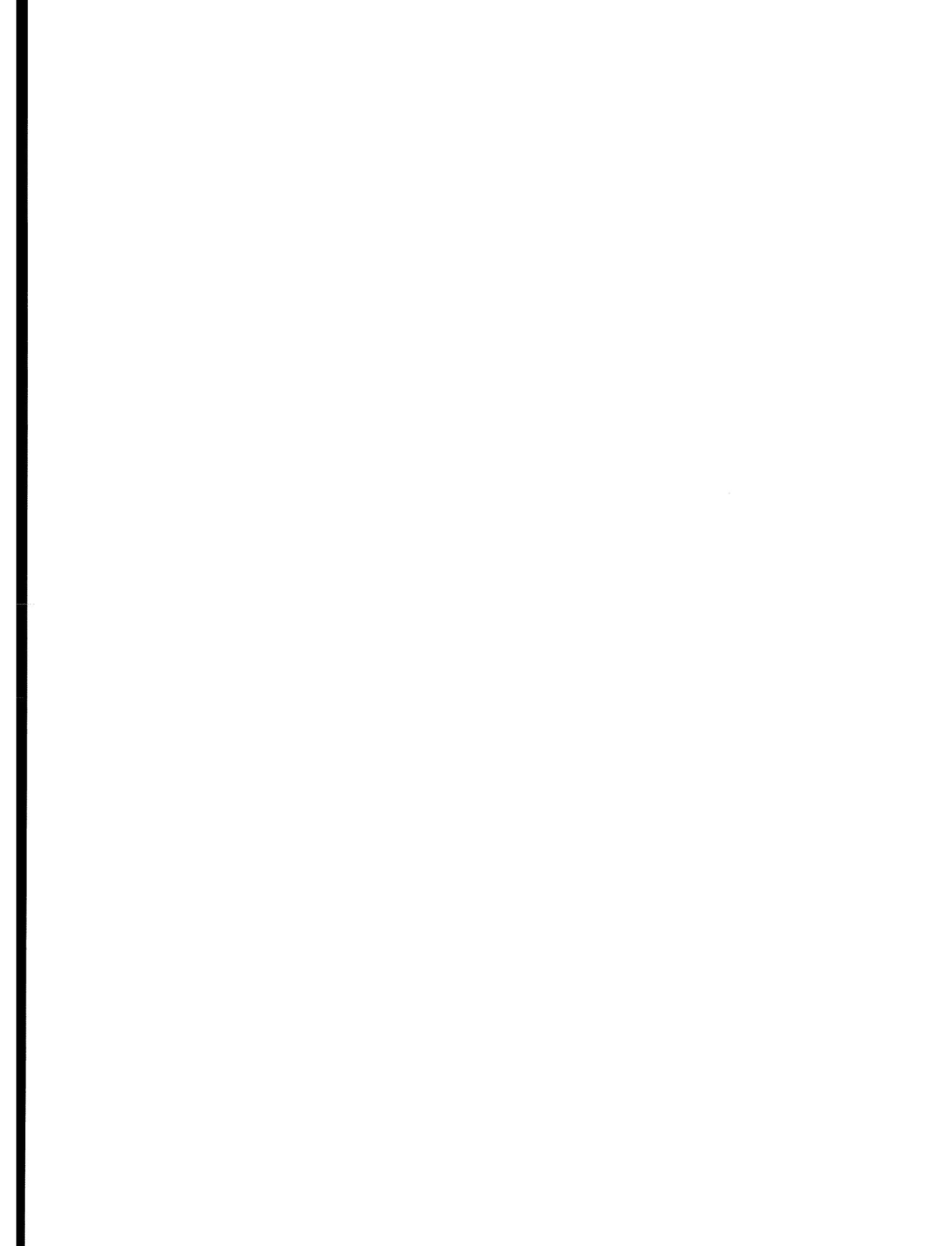


SUMÁRIO

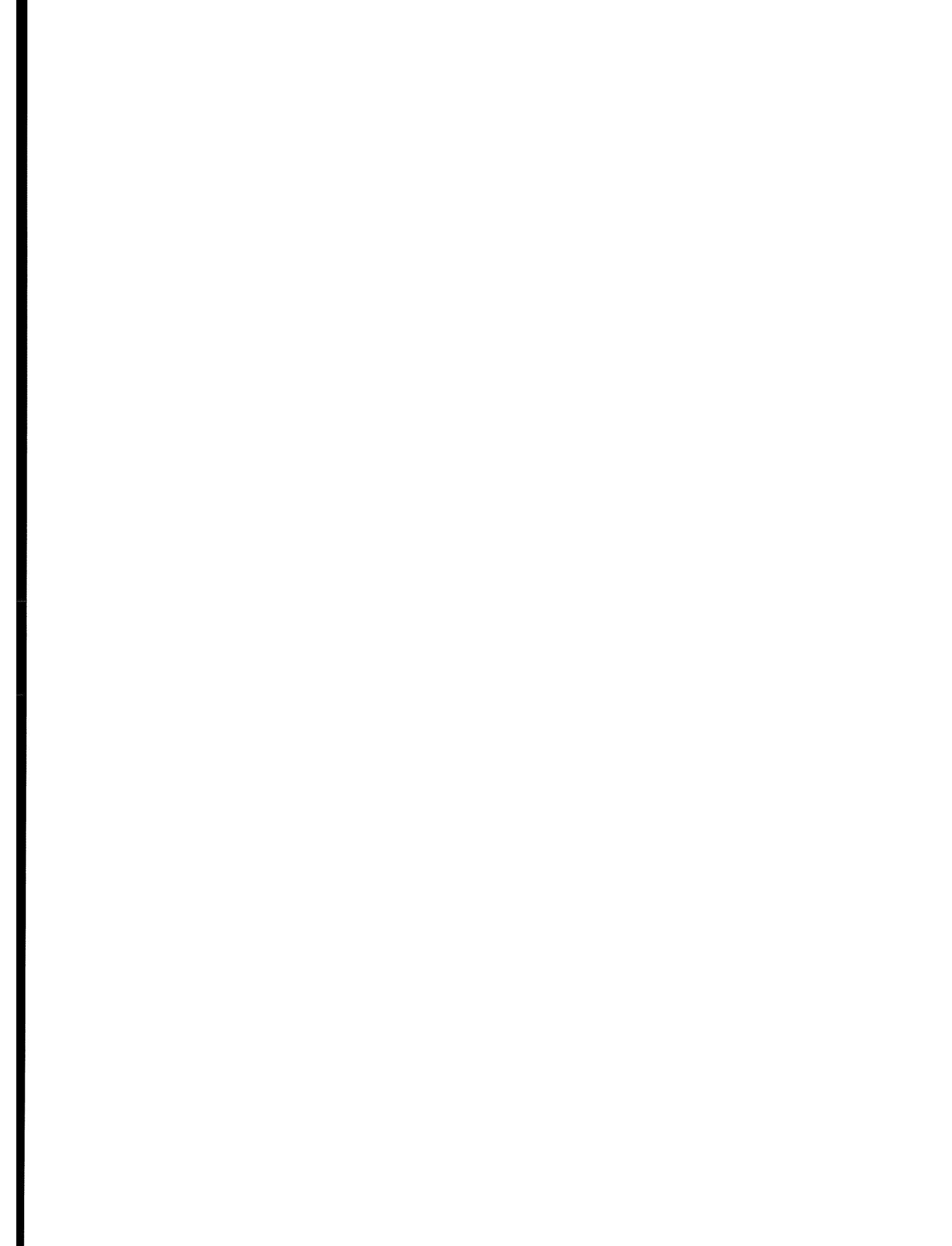
INTRODUÇÃO -----	1
1. A MÚSICA -----	12
1.1. Concepções predominantes -----	13
1.1.1. <i>O universalismo na música</i> -----	13
1.1.2. <i>O naturalismo musical</i> -----	17
1.1.3. <i>O status da música erudita no universo musical</i> -----	18
1.2. Outros modos de olhar -----	22
1.2.1. <i>Mundo natural X mundo simbólico</i> -----	22
1.2.2. <i>O campo musical erudito</i> -----	26
1.2.3. <i>O signo musical</i> -----	29
Pequena síntese -----	31
2. O MÚSICO -----	33
2.1. Mitos românticos: uma construção do campo -----	33
2.2. A perspectiva histórica: diacronia e sincronia -----	39
2.2.1. <i>Artesão/artista</i> -----	39
2.2.2. <i>Músico erudito/indústria cultural</i> -----	40
2.3. Atributos necessários segundo a visão do campo -----	43
2.3.1. <i>Talento/musicalidade</i> -----	43
2.3.2. <i>Audição absoluta</i> -----	47
2.3.3. <i>Intuição</i> -----	50
2.3.4. <i>Musicalidade absoluta</i> -----	52
2.4. Revendo alguns dualismos -----	53
2.4.1. <i>O natural e o cultural no desenvolvimento humano</i> -----	53
2.4.2. <i>O social e o individual</i> -----	58
Pequena síntese -----	60
3. A EDUCAÇÃO MUSICAL -----	62
3.1. Contextualizando o novo pensamento educacional -----	63
3.2. Em busca de respaldo científico -----	69
3.3. Concepções do campo educacional -----	73



3.3.1. <i>Objetivos da educação musical</i> -----	73
3.3.2. <i>O que é musicalidade</i> -----	76
3.3.3. <i>Como se “desenvolve” a musicalidade</i> -----	78
3.3.4. <i>Os materiais</i> -----	83
3.4. Educar como “despertar” -----	88
3.5. Desenvolvimento e educação musical -----	92
3.6. Percepção e manipulação sonora -----	97
Pequena síntese -----	103
4. A NOVA PEDAGOGIA MUSICAL: Bases teóricas e filosóficas -----	104
4.1. Comenius e o início da pedagogia -----	105
4.2. Influências da Escola Nova -----	108
4.3. A perspectiva inatista -----	111
4.4. O empirismo -----	116
Pequena síntese -----	119
5. A LINGUAGEM MUSICAL -----	121
5.1. Semiologia/Semiótica -----	122
5.2. A sintaxe musical -----	125
5.3. Questões de significação musical -----	133
5.3.1. <i>A música como meio</i> -----	135
5.3.2. <i>A música como fim</i> -----	138
5.3.3. <i>Signos e produção de sentidos na música</i> -----	147
Pequena síntese -----	154
6. DESDOBRAMENTOS EDUCACIONAIS -----	155
6.1. A musicalidade como resultante de práticas sociais -----	156
6.2. A musicalidade como um conceito relativo -----	159

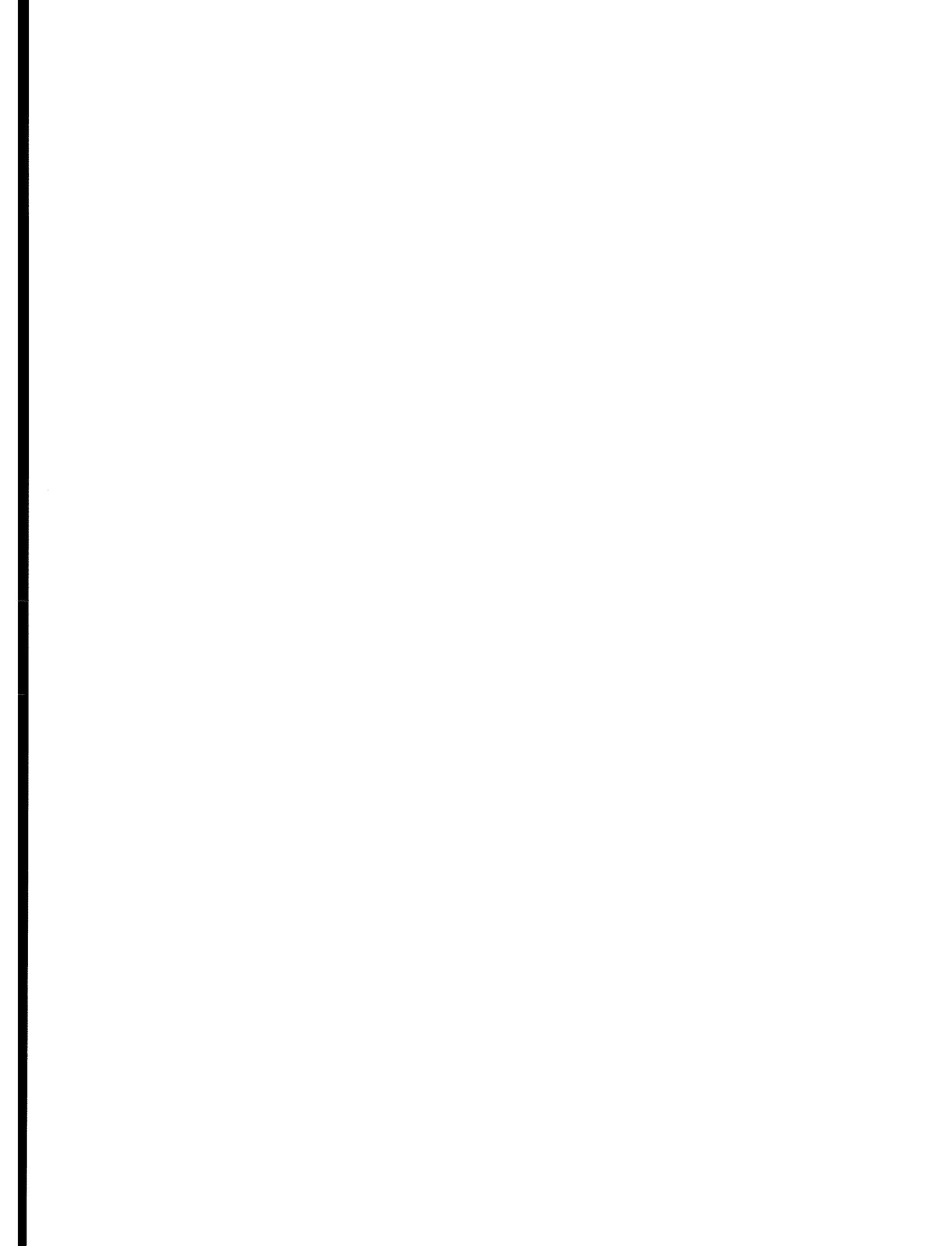


6.3. A aprendizagem musical sob a ótica da linguagem -----	161
6.3.1. <i>A sintaxe</i> -----	161
6.3.2. <i>O instrumento</i> -----	163
6.3.3. <i>O material</i> -----	167
6.3.4. <i>A leitura</i> -----	169
6.3.5. <i>A memória</i> -----	172
6.3.6. <i>As referências</i> -----	173
6.3.7. <i>O professor: mediador e interlocutor</i> -----	177
6.3.8. <i>Reapropriações de propostas educacionais</i> -----	180
6.4. Para além do ensino especializado -----	184
Síntese final -----	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	191
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA -----	204



*“A arte é educativa enquanto arte,
mas não enquanto ‘arte educativa’;
porque neste caso ela é nada e
nada não pode educar.”*

(Antonio Gramsci)



INTRODUÇÃO

Com a difusão das idéias educacionais propostas pelo movimento conhecido como Escola Nova, o século XX viu surgirem, na área específica da educação musical, inúmeros pensadores e metodologias que, de algum modo, tentavam transpor esse ideário para o campo da música. Inicialmente preocupados em combater fervorosamente o modelo anterior e ancorados nas recentes pesquisas da também emergente psicologia, esses educadores foram aos poucos criando seus próprios modelos de ensino.

Um dos principais objetivos desse novo pensamento educacional que surgia era proporcionar a todos os indivíduos, indiscriminadamente, o acesso à arte de modo geral e à música em particular. As expressões *linguagem musical* e *musicalização* passaram a fazer parte do vocabulário corrente dos educadores, trazendo implícita a idéia de que a música, ao invés de algo misterioso e inacessível para a maioria das pessoas, é na realidade um sistema, possui uma organização lógica tal que lhe permite ser apreendida por qualquer indivíduo que possa com ela familiarizar-se. Tentava-se, assim, democratizar o ensino musical, antes restrito apenas aos “talentosos”, aos “bem dotados”, enfim, aos que, por uma razão ou por outra, demonstravam uma musicalidade acima da média e que, uma vez “descobertos”, eram imediatamente encaminhados para o ensino profissionalizante, cuja atribuição cabia, no Brasil, aos conservatórios de música.

Outro ponto duramente combatido pelas novas pedagogias dizia respeito à excessiva racionalização do ensino no modelo conservatorial, que enfatizava o conhecimento teórico em detrimento da prática. Nas novas propostas, ao contrário, a ênfase recaía sobre a atividade, o fazer, a experimentação antes da conceitualização.

Porém, apesar de toda penetração que tiveram essas inovações no ensino musical e a adoção de suas metodologias por inúmeras escolas, professores particulares e até mesmo conservatórios (pois muitos dos quais tentaram se modernizar, sem perder a autonomia como instituições profissionalizantes), um olhar mais crítico nos revela que, no Brasil, ainda estamos muito longe dessa tão almejada democratização do ensino musical. E, mesmo nas situações em que o acesso à música é facilitado, não temos conseguido alterar significativamente a musicalidade que os alunos já trazem (ou não) consigo, tornando-os,

por exemplo, mais sensíveis, conscientes e reflexivos em relação à música, que permanece ainda, na maioria das vezes, como algo absolutamente impermeável¹. Mesmo longos anos de contato sistematizado com a música não têm sido garantia da aquisição de uma percepção musical diferenciada, às vezes a despeito de razoáveis habilidades técnicas conquistadas. Através da minha experiência, primeiro como aluna e depois como professora, tenho sido testemunha da luta que, em vão, muitos alunos travam na tentativa de adentrar em um universo que se lhes apresenta como totalmente inacessível. Oriunda de um ambiente pouco musical, também eu travei uma longa batalha até conseguir me inserir em um mundo que sempre me pareceu impenetrável. Durante muito tempo, tentei me aproximar da música de diversas maneiras, seja buscando a técnica pianística “perfeita”, seja aprofundando-me em teoria e análise musical. Mais tarde, já como professora (tanto em escolas de música quanto dando aulas particulares), pude comprovar que nem sempre o contato sistematizado com a música leva a uma apropriação efetiva desta. Mesmo entre professores “esclarecidos”, que, de um modo ou de outro, vinculam-se metodologicamente aos ideais da chamada “nova pedagogia musical”, oferecendo o que há de mais contemporâneo e inovador em termos educacionais, as possibilidades de musicalizar, num sentido mais profundo de permitir uma incorporação efetiva da linguagem musical (e não apenas promover uma aproximação superficial com alguns elementos da música), parecem ser ainda bastante limitadas. Isso, a meu ver, se deve a vários fatores, que passam não somente pelas conhecidas e reais dificuldades orçamentárias da maior parte das instituições de ensino (públicas e privadas), que as impede de uma oferta significativa de aulas de música e de materiais adequados, mas também por questões relativas ao modo como as teorias pedagógicas vêm sendo apropriadas e, talvez mais importante do que tudo, pelas lacunas ainda a preencher que muitas dessas teorias renovadoras deixaram, ou melhor dizendo, pelos pontos obscuros ou mal resolvidos pela pedagogia musical moderna, sobretudo em função de sua filiação teórica a correntes que nem sempre estavam aptas a responder as questões que se colocavam especificamente em relação ao ensino de música. Em outras palavras, talvez o grande problema da educação musical, o que a impossibilita realmente de conquistar mudanças de maior alcance, seja menos uma questão de difusão ou

¹ Refiro-me aqui a uma consciência mais propriamente estético-formal da música, visto que, enquanto mera fonte de prazer e lazer, ela continua a ser (e muitas vezes *apesar* das aulas de música) uma presença muito forte e significativa na vida de muitas pessoas.

aporte financeiro e mais uma questão propriamente epistemológica, ou seja, uma questão sobre os fundamentos que servem de sustentação a essa nova pedagogia.

Partindo da hipótese acima delineada, proponho, com este estudo, uma investigação dos pressupostos epistemológicos que embasam o pensamento educacional moderno da música, buscando as raízes de determinadas concepções que, a despeito de todo o discurso de renovação, permanecem arraigadas nesse pensamento. Com base nessa investigação será possível redimensionar o caráter inovador da pedagogia musical moderna, verificando até que ponto esta efetivamente se distanciou dos velhos cânones do ensino ou apenas os reproduziu com novas roupagens. Além disso, num segundo momento do trabalho, procuro apontar um caminho alternativo para se pensar as questões em discussão, propondo um lugar teórico para a educação musical que tome como pressuposto a música como uma forma de linguagem simbólica, cujas especificidades precisam ser levadas em conta, não somente na fase inicial do ensino, mas no decorrer de todo o processo educacional. Com esse intuito faço, então, uma reflexão sobre a natureza da música, comparando-a com a linguagem verbal – com a qual guarda inúmeras semelhanças – e, ao mesmo tempo, ressaltando suas particularidades. Penso que só uma clareza nesse sentido poderá dar origem a propostas realmente novas e mesmo possibilitar reapropriações relevantes das inúmeras propostas educacionais que surgiram ao longo de todo o século XX e que, ademais, não devem ser simplesmente “descartadas”.

Procedimentos analíticos

Como a minha intenção principal com este trabalho era questionar conceitos tidos como “verdades *a priori*”, desnaturalizar determinadas crenças que permeiam o meio musical, achei necessário ir além do campo estritamente educacional e levantar as questões também a partir de outros agentes do campo musical, além dos educadores. Minha hipótese, que veio se confirmando ao longo das análises, era de que não existiam diferenças essenciais entre as concepções que poderíamos denominar de “senso comum” do campo – e que vemos a todo o momento reforçadas na mídia, principalmente através dos discursos de críticos e dos próprios músicos –, e determinados pressupostos que embasam os educadores em suas teorizações e propostas práticas. Dito de outro modo, muitos dos que considero os

“equivocos conceituais” do pensamento educacional têm equivalentes (obviamente menos embasados “cientificamente”) nas crenças difundidas no meio musical². Sendo assim, meu ponto de partida para as discussões em questão foi a análise concomitante de diversos tipos de materiais: entrevistas de músicos, reportagens e artigos sobre música publicados em revistas especializadas e jornais, métodos de musicalização e iniciação musical, ensaios filosóficos e artigos científicos sobre educação musical. Como estratégia analítica, ou um modo de chegar às premissas das concepções, coloquei a questão da *musicalidade* no centro da discussão. Fui elaborando perguntas aos materiais analisados que me permitissem cercar esse conceito de diversos modos, levantando as mais variadas questões e possibilitando discutir desde o que se entende por *música* até o que está efetivamente envolvido num processo de *musicalização*. Não foi minha intenção chegar a uma resposta definitiva sobre o que seja *musicalidade* ou *musicalizar*, mas apenas levantar uma série de questões que normalmente ficam de fora nesse tipo de discussão e que, a meu ver, são essenciais.

Para efeito de organização, o material foi dividido em dois grandes blocos³. No primeiro, as entrevistas, artigos e reportagens extraídos de jornais e revistas não-científicas. Trabalhei aí com uma revista (*Bravo!*⁴) que assume uma postura em relação à cultura que poderíamos qualificar de “elitista aberta” (pois concede razoável espaço em suas publicações para gêneros alternativos, que escapam aos padrões culturalmente legitimados), e com um jornal (*O Estado de S. Paulo*) e outra revista (*Concerto*⁵) que assumem um posicionamento mais declaradamente conservador em relação à cultura, usando grande parte do seu espaço editorial para reafirmar, de diversas maneiras, a superioridade da cultura de elite. Li também, apenas para fins comparativos, artigos e reportagens do jornal *A Folha de S. Paulo*, no qual percebe-se também uma postura menos conservadora. Em que pesem as aparentes diferenças ideológicas dessas publicações, assinalei, contudo, uma

² Assim, por exemplo, uma crença no “dom divino” dos músicos se transforma, no pensamento educacional, numa “carga hereditária diferenciada”. Ou seja, o misticismo dá lugar ao cientificismo sem que se altere o princípio.

³ Os textos analisados aparecem nas referências bibliográficas e bibliografia consultada precedidos por um *.

⁴ Revista sobre arte publicada mensalmente pela D’Avila Comunicações Ltda. desde outubro de 1997, circula em vários estados brasileiros.

⁵ Publicada pela Clássicos Editorial Ltda., é um guia mensal de música erudita que inclui, além da programação de concertos em São Paulo e algumas outras cidades do Brasil, seções com entrevistas com músicos e matérias sobre música. Tem uma circulação mais restrita, sendo vendida principalmente por assinatura. Pode ser encontrada também nas grandes livrarias e principais bancas da cidade de São Paulo. É publicada há dez anos.

equivalência especificamente em relação às questões discutidas neste trabalho. Ou seja, tanto os discursos oriundos do sub-grupo “conservador” quanto do “aberto” mostraram conceber a música e a musicalidade de modo bastante semelhante. Como critério inicial, escolhi artigos que contivessem entrevistas, pois queria ouvir a voz dos músicos a respeito de sua própria formação. Lendo outros textos, porém, comecei a achar interessante dar voz também aos articulistas e críticos, uma vez que são eles que detêm a autoria dos textos (mesmo no caso de entrevistas, as falas publicadas são escolhas suas). Como leitora assídua da revista *Bravo!* e esporádica da revista *Concerto*, já possuía muito material quando iniciei a pesquisa. Para não me restringir a essas publicações, colecionei também durante um curto período artigos d’*O Estado de S. Paulo*, escolhido por ser, entre os dois jornais de maior circulação no Estado, o que mais espaço disponibiliza para a música. Considerei que essas fontes selecionadas seriam razoavelmente representativas do pensamento predominante no campo musical não educacional. Além de larga circulação, elas têm em comum o fato de que muitos de seus articulistas são pessoas oriundas do meio universitário (ex-alunos e professores das principais universidades do Estado) e nomes bastante conhecidos e respeitados no meio artístico musical. Assim sendo, não correria o risco de estar me baseando em uma imprensa sensacionalista, por exemplo.

No segundo bloco ficaram os métodos, artigos científicos e textos ensaísticos sobre educação musical. Entre os métodos selecionei alguns mais recentes e outros já com décadas de existência, numa tentativa de tecer possíveis comparações. Nos ensaios procurei trabalhar com uma linha de pensamento mais tradicional (embora revolucionária a seu tempo), representada cronologicamente pelos educadores Dalcroze/Willems/Gainza e com uma linha mais de vanguarda, representada, entre outros, por Murray Schafer e, no Brasil, pelos educadores ligados às oficinas de música. Embora a intenção fosse trabalhar com autores que poderíamos denominar “fundadores” do pensamento educacional moderno⁶, incluí também nesse bloco alguns artigos de pesquisadores atuais, os quais são uma espécie de “segunda geração” desse pensamento, que já vem sendo revisado, por exemplo a partir da sua intersecção com outras áreas do conhecimento. Esses pesquisadores tiveram, na verdade, uma dupla função: forneceram uma visão de como as teorias educacionais em

⁶ Estou considerando “fundadores” os autores cujas obras teóricas e práticas tiveram larga repercussão e influência nas tentativas de modernização da educação musical no Brasil e vários outros países e que, ainda hoje, circulam nas bibliotecas, trabalhos acadêmicos e cursos pedagógicos musicais em geral.

questão vêm sendo lidas atualmente e, ao mesmo tempo, foram importantes interlocutores nas discussões levantadas, uma vez que muitos pontos por mim analisados já faziam parte das suas próprias discussões. Isso acabou causando um certo “conflito metodológico”, pois tive que conviver com uma situação em que determinado autor às vezes era incluído entre os exemplos de posturas que foram criticadas e outras vezes vinha em auxílio, ajudando a esclarecer algum ponto. Como resolver esse conflito implicava em ser desleal às análises, omitindo ou os pontos “a favor” ou “contra” desses autores, decidi que o melhor a fazer seria conviver com ele, aceitando o fato de que não há como separar de um lado os “certos” e de outro os “errados”, e o importante é pontuar aspectos positivos e negativos em relação às questões em discussão.

Obviamente minha intenção com esses levantamentos não foi esgotar os autores, métodos, artigos, linhas pedagógicas etc., abarcando todos, ou pelo menos o maior número possível deles, mas apenas construir algo que funcionasse como uma espécie de *voz coletiva*, tanto entre o que se diz na mídia (no caso a imprensa escrita) quanto o que se diz (ou omite) no meio educacional da música. Sendo assim, as fontes que utilizei nas análises não devem ser tomadas como um *corpus* fechado, pois não tive a preocupação de analisar um número previamente estabelecido de textos, nem de me restringir a um período determinado, por exemplo. Durante todo o processo de realização do trabalho estive atenta e, dados os objetivos das análises, me permiti incluir a qualquer momento um novo texto. Na verdade, minhas observações sobre os modos predominantes de conceber a música e a educação musical começaram muito antes do início desta pesquisa e continuarão ainda após o seu término. O material analisado é apenas a fixação necessária de *um momento* e *um lugar* nessa reflexão. Do mesmo modo, também não foi objetivo criticar este ou aquele autor em particular, mas apenas as concepções que, segundo a perspectiva assumida neste trabalho, acabam se constituindo em entraves a uma verdadeira renovação no ensino. Nesse sentido, não é sobre os autores e nem sobre os seus textos que as análises falam, mas sobre os *discursos* predominantes no meio musical, ou os “efeitos de sentidos” que se produzem entre os locutores a partir da relação que se estabelece entre os seus dizeres e a história (Orlandi, 1996)⁷. De acordo com a Escola Francesa de Análise de Discurso, cujas

⁷ *Discurso* aqui é entendido como uma construção do analista a partir de seus objetivos investigativos. É social por natureza e se materializa em formas lingüísticas, mas não deve ser confundido com elas (ou com o

ferramentas analíticas me foram de grande valia, “os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e [...] *não dependem só das intenções dos sujeitos*” (Orlandi, 2000, p. 30, grifos meus). Sendo assim, mesmo que a intenção de determinados autores não fosse a adoção de determinadas concepções, o fato de estarem usando, por exemplo, um vocabulário que historicamente está atrelado a elas, acabou fazendo com que reforçassem conceitos contra os quais muitas vezes explicitamente se colocaram. Em outras palavras, a rede de significações a que remetem determinadas expressões é mais forte do que a intenção propriamente dita do autor. E um dos objetivos do analista de discurso, de acordo com essa vertente analítica, seria justamente desemaranhar essa teia de significações, desnaturalizar o que é produto da história, mostrando que muito do que nos parece evidente nada mais é do que uma produção social cujas origens às vezes se perdem no tempo.

É importante também assinalar – e nesse ponto vejo mais uma identificação com essa escola de análise de discurso – que considero que as minhas análises não podem ser tomadas como definitivas, mas as conclusões daí extraídas estão diretamente ligadas às minhas particulares indagações em relação aos materiais analisados. Ou seja, se os questionamentos fossem outros, provavelmente seriam outras as conclusões. Esse fato, evidentemente, não as invalida, mas apenas limita o seu alcance, permitindo que o material se coloque aberto a novas abordagens (Orlandi, 2000). E, como não poderia deixar de ser, essas indagações foram decorrentes, direta ou indiretamente, da minha posição específica no campo educacional da música. Quem pergunta, questiona, discute, critica etc. é sempre a professora especialista preocupada com o ensino musical especializado⁸. Nesse sentido, as ênfases, as prioridades consideradas, os exemplos ilustrativos têm como pano de fundo o tempo todo esse contexto específico. Aconteceu, entretanto, que, conforme sentia

texto propriamente dito). Nesse sentido, os excertos reproduzidos no texto desta tese devem ser considerados meras ilustrações do tipo de pensamento que vou delineando ao longo de todo o trabalho. Obviamente, as conclusões expostas não foram tiradas apenas dos trechos ilustrativos (e nem dos textos completos a que se referem), mas, por um lado, do diálogo que tentei estabelecer entre os diversos textos analisados entre si e, por outro, da possibilidade de remetê-los a universos ideológicos específicos (a psicologia, a filosofia, a educação etc.). Considero pois que minhas análises terão maior validade na medida em que os pontos levantados possam ser reconhecidos não exatamente nos textos analisados, mas sobretudo em outros discursos que circulem no campo musical, também através de outros meios de comunicação.

⁸ Considera-se “especializado” o ensino de música praticado nas escolas de música, conservatórios e aulas particulares, cujo conteúdo é essencialmente técnico (embora hoje em dia já não vise exclusivamente a formação profissional).

necessidade de aprofundar determinados pontos, percebi que algumas questões estavam se ampliando de tal maneira, que seu interesse transcendia os meus limites iniciais (do ensino especializado), permitindo estabelecer uma ponte com discussões educacionais mais amplas, ligadas, por exemplo, ao ensino de música no contexto das escolas regulares. Paradoxalmente, aliás, penso que foi justamente essa busca por um aprofundamento teórico em pontos inicialmente de interesse do ensino técnico que de certo modo acabou fazendo com que eu tomasse consciência das limitações desse tipo de ensino face às necessidades e, principalmente, ao potencial educacional muito maior da música. Isso fez com que me sentisse estimulada a esboçar, na parte final do trabalho, algumas reflexões sobre a presença da música no ensino fundamental. Trata-se, evidentemente, de reflexões ainda incipientes, a serem desenvolvidas num outro momento, pois começo a penetrar aí num campo alheio à minha experiência teórica e prática.

A perspectiva teórica

Dados os objetivos, questionamentos, críticas e suspeitas iniciais deste estudo (a saber, entre as principais razões do pouco efeito conquistado pela educação musical em termos de uma alteração significativa na musicalidade dos alunos estaria a perpetuação, na pedagogia moderna, dos mesmos princípios inatistas e universalistas da música que regiam o modelo de ensino ao qual ela veio se opor), o caminho teórico que me pareceu natural foi buscar interlocução em autores ligados a uma perspectiva histórico-cultural de pensamento. Mais do que uma escolha deliberada, penso que as minhas problematizações e discussões propostas já estavam inseridas desde o início nesse modo de conceber o ser humano e seu desenvolvimento. Na verdade, devo dizer que talvez tenham sido as próprias leituras teóricas nessa perspectiva que, conjugadas aos meus incômodos como professora de música e à minha insatisfação com as respostas dadas pela educação musical, levaram-me a esse tipo de questionamento.

Inicialmente minha intenção era trabalhar essencialmente com a psicologia, com base particularmente em L. S. Vigotski. No entanto, conforme ia avançando nas análises, comecei a perceber que o estudo do indivíduo, mesmo nessa perspectiva cultural, não daria

conta de uma série de questões que surgiam. Pelo caminho que a pesquisa foi tomando, achei necessário, então, me embasar também em autores da sociologia e teóricos da linguagem, tentando, contudo, não perder a noção de que o centro teórico a partir do qual a maior parte das questões foram vistas continuava a ser a psicologia vigotskiana⁹. Acabaram se tornando os grandes pilares epistemológicos, que nortearam as principais discussões neste trabalho, Norbert Elias, Pierre Bourdieu e Mikhail Bakhtin, além do próprio Vigotski. Embora falando de lugares – e muitas vezes em tempos – diferentes, esses autores partilham uma visão do conhecimento como algo histórico (e, portanto, relativo e provisório) e ideológico (e, portanto, não neutro), visão essa que sustenta todas as discussões empreendidas neste texto. É difícil pontuar as contribuições de cada autor em particular, pois elas permeiam todo o trabalho, de vários modos. Entretanto, gostaria de enumerar alguns pontos que considero as premissas que estão subjacentes a todas as discussões. Em primeiro lugar *a noção do ser humano como histórica e culturalmente constituído*, a idéia de que “a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema de comportamento humano em desenvolvimento” (Vigotski, 1995, p. 34). Essa concepção se opõe às perspectivas inatistas do comportamento humano, pois pressupõe a impossibilidade do desenvolvimento de funções psicológicas tipicamente humanas desvinculadas de um contexto cultural. Nessa maneira de ver, a cultura não é apenas um lugar onde essas funções encontram solo fértil para se desenvolverem, ela é constitutiva, é parte integrante das referidas funções. É o modo como isso ocorre, isto é, como a cultura se torna parte da mente, passa pela internalização dos sistemas significativos dessa cultura. Em outras palavras, a constituição psíquica do ser humano, nessa perspectiva, é um processo essencialmente semiótico. Sem os *signos* – meios de natureza social a partir dos quais os sentidos são produzidos – não haveria qualquer possibilidade de atividade mental:

É preciso insistir sobre o fato de que não somente a atividade mental é expressa exteriormente com a ajuda do signo (assim como nos expressamos para os outros

⁹ Esse ponto é particularmente importante pois assinala uma diferença essencial entre o meu posicionamento teórico e a chamada corrente sociocultural em educação musical, a qual parece estar embasada em autores ligados à sociologia da música. Decorre daí que, embora guarde muitos pontos em comum com essa corrente em relação aos questionamentos colocados, minha abordagem propõe um caminho epistemológico completamente distinto.

por palavras, mímica ou qualquer outro meio) mas, ainda, que para o próprio indivíduo, *ela só existe sob a forma de signos*. Fora desse material semiótico, a atividade interior, enquanto tal, não existe (Bakhtin, 2002a, p. 51, grifos meus).

Em segundo lugar, a compreensão de que a investigação de qualquer fenômeno deve ser feita sempre historicamente, ou, dito de outro modo, *os fenômenos só podem ser entendidos quando estudados em movimento*. Vigotski (1998a) fala da importância de se analisar *processos* e não *objetos*, e de buscar explicações para os fenômenos na sua origem e não nas aparências, muitas vezes enganosas, com que se manifestam. Para Elias (1994a), por sua vez, esse estudo dos fenômenos em movimento evita, por exemplo, que se tome por *substâncias*, quase como que órgãos invisíveis, o que na realidade são *funções*, que se dirigem constantemente para outras pessoas ou coisas. Ele cita como exemplos os conceitos de “razão”, “consciência”, “ego”, “inteligência” etc. (acho que caberia perfeitamente aí “musicalidade”).¹⁰ Evita também que se considere “um sentimento humano universal” o que, na verdade, “é um sintoma da situação e da composição particular das pessoas de determinadas sociedades” (Elias, 1994a, p. 100). Isso significa, em resumo, que quando olhamos para determinado fenômeno de maneira estática, perdemos a sua dimensão histórica e podemos cometer os mais diversos equívocos interpretativos.

E, como terceiro e último ponto, a noção bourdiana de *campo artístico* como o lugar privilegiado onde todos os mitos e crenças que envolvem o músico (e o artista de modo geral) foram produzidos e vão ser reforçados, e sobretudo *o papel determinante da linguagem* nesse processo *como legitimadora do que é eleito, arbitrariamente, como superior*. É pela linguagem, segundo Bourdieu, sobretudo pelo poder atribuído à língua escrita (os textos publicados), que os críticos e educadores se revestem de uma autoridade tal que lhes permite “ditar as regras do jogo”, determinando o que deve ou não ser valorizado no campo musical (qual a melhor música, quais os procedimentos pedagógicos mais legítimos etc.). O poder das palavras de que fala Bourdieu, contudo, é um “poder delegado”, pois vem de fora, sendo a linguagem apenas um meio ou “um testemunho entre outros da *garantia de delegação* de que ele [o porta-voz, que, no nosso caso, seriam os músicos, críticos e educadores] está investido” (Bourdieu, 1998a, p. 87, grifos do autor).

¹⁰ No caso específico da musicalidade, parece não serem tão raras as pesquisas que tentam localizar em algum ponto do organismo indícios de uma conformação biológica diferenciada.

Isso significa que de nada adiantaria buscar o sentido desses discursos apenas na sua materialidade lingüística, mas foi necessário olhar para o campo musical de modo mais amplo (ou, remetê-los à exterioridade, às suas condições de produção, nos termos da análise de discurso) para entender por que esses mitos e crenças, a despeito de todo o embasamento científico que cerca o meio musical (e não só a educação, mas muitos estudos sobre a própria música), permanecem inalterados. Esse modo de olhar permitiu perceber que a perpetuação de determinadas idéias decorre do fato de que toda essa “retórica de cientificidade” que permeia o discurso musical, seja em que linha teórica for, deixa sempre fora das discussões uma série de pressupostos que são simplesmente admitidos aprioristicamente e nunca questionados ou discutidos. Este trabalho, em última análise, buscou justamente discutir esse indiscutível, questionar aquilo que na maior parte das elaborações teóricas ficou “relegado ao estado de *doxa*¹¹” (Bourdieu, 1998a, p. 122).

¹¹ Doxa: “sistema ou conjunto de juízos que uma sociedade elabora em um determinado momento histórico supondo tratar-se de uma verdade óbvia ou evidência natural, mas que para a filosofia não passa de crença ingênua, a ser superada para a obtenção do verdadeiro conhecimento” (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 1082).

1. A MÚSICA

De acordo com a postura teórica assumida neste trabalho, uma clareza sobre as especificidades da música enquanto um sistema semiótico, parte de uma cultura que lhe atribui um sentido e um valor, poderia trazer mudanças significativas para a educação musical. Neste capítulo veremos, com base nos textos analisados, como a música vem sendo concebida por diversos membros do campo musical: o que é enfatizado ou ignorado, como a música é “classificada” em gêneros e qual o *status* atribuído a cada um etc. Tentaremos, a partir dessa análise, ter uma visão mais clara sobre as idéias que circulam no meio musical a respeito da música. Isso nos ajudará a entender determinados procedimentos educacionais, conforme veremos em capítulo especialmente dedicado à educação musical.

Como a intenção aqui é detectar os modos predominantes de conceber a música, na maioria das vezes não farei distinção entre as falas dos educadores, músicos ou críticos: todos serão igualmente chamados a se expressarem a esse respeito (até porque, como veremos pelos exemplos, parece não haver diferenças essenciais entre as concepções desses vários agentes do campo musical, o que pode ser plenamente justificado pelo fato de que, de modo geral, no Brasil, tanto os educadores quanto os críticos comumente são ex-músicos ou ex-aspirantes a músicos, ou seja, tiveram trajetórias bem semelhantes na sua formação musical básica).

1.1. Concepções predominantes

1.1.1. O universalismo na música

O ponto que chama mais a atenção nas análises é o modo recorrente como a música é concebida como uma “linguagem universal”. Vários autores, falando de lugares distintos, enfatizam a todo o momento essa idéia. Alguns tentam justificá-la de alguma maneira, outros se eximem de fazê-lo, pois que, de tão difundida, já se tornou quase uma premissa (e as premissas normalmente não são objeto de questionamento). Nesse ponto, na verdade, temos duas questões que merecem ser analisadas separadamente, pois a afirmação de que a música é uma linguagem universal pressupõe duas idéias: 1- a música é uma linguagem e 2- a música é universal. Quanto à primeira, normalmente há apenas afirmações a respeito, mas pouquíssimas tentativas de elucidar “em que sentido” a música poderia ser considerada efetivamente uma linguagem (assunto que pela sua complexidade e importância será discutido em capítulo específico). Já para o caráter “universal” da linguagem musical há várias tentativas de teORIZAÇÕES, mesmo que às vezes um pouco confusas ou contraditórias em relação ao que é constatado empiricamente. Vejamos alguns exemplos:

A música é uma linguagem e, como tal, pode expressar impressões, sentimentos, estados de ânimo. [...] Estas impressões costumam coincidir bastante entre indivíduos de uma mesma raça, país ou grupo social (Gaínza, 1964, p.25).¹

E mais adiante:

Não se pode deixar de reconhecer esta universalidade da linguagem musical, que tantas vezes tem servido e serve para estabelecer vínculos entre os seres humanos (Gaínza, 1964, p.25).²

¹ No original: “*La música es un lenguaje, como tal, puede expresar impresiones, sentimientos, estados de ánimo.[...] Estas impresiones suelen coincidir bastante entre individuos de una misma raza, país o grupo social.*”

² No original: “*No se puede dejar de reconocer esta universalidad del lenguaje musical, que tantas veces ha servido y sirve para establecer vínculos entre los seres humanos.*”

Entre essas duas afirmações aparentemente existe uma contradição, pois se as impressões expressadas pela música “*costumam coincidir*” entre pessoas *culturalmente* vinculadas, onde estaria “*esta universalidade da linguagem musical*”?

Numa obra posterior, a mesma autora parece conseguir resolver a questão:

[...] a música constitui uma **forma universal de linguagem** (e não uma “linguagem universal”), [...] (Gaínza, 1977, p.73, grifos da autora).³

Outro autor faz as seguintes afirmações:

Temos uma tendência para associar certas manifestações artísticas a certas pessoas ou grupo de pessoas, e isso, sem dúvida, afeta a nossa apreciação. [...] Música não é propriedade privada de certas pessoas ou grupos. Potencialmente, *todas as músicas foram escritas para todas as pessoas* (Schafer, 1991, p.23, grifos meus).

E, num outro momento:

Por fim, em algum lugar se poderia começar a trabalhar numa história da percepção auditiva, muito necessária, que nos mostre como é que *diferentes períodos ou diferentes culturas musicais escutam coisas “diferentes”* quando ouvem música (Idem, p.123, grifos meus, aspas do autor).

Afinal, se a percepção auditiva é diferenciada nos “*diferentes períodos ou diferentes culturas musicais*”, de que modo todas as músicas podem ter sido potencialmente escritas para *todas* as pessoas? Esses dois exemplos (outros poderiam ser dados) ilustram uma certa falta de consistência nessa suposta universalidade da música. Por um lado, os teóricos (no caso, dois educadores) a afirmam categoricamente e, por outro, a experiência mostra o contrário, ou seja, a importância do fator cultural no desenvolvimento de uma percepção musical específica.

Também entre os músicos e críticos a idéia de que a música é uma linguagem universal (ou pelo menos “internacional”) é bastante difundida. Aqui, obviamente, a intenção não é teorizar sobre a natureza musical, mas engrandecer um tipo específico de música fazendo uso de um discurso típico dessas publicações. Observemos os exemplos abaixo:

³ No original: “...*la música constituye una forma universal de lenguaje (y no un "lenguaje universal")*,...”

a) Não rejeitei nada, acabei fazendo uma síntese de tudo, do nacionalismo de Guarnieri às idéias “ecológicas” de Messiaen, que era profundamente ligado à natureza. Isso rendeu as *Cartas Celestes* (de 1974), por exemplo, *que é música universal*, sem se preocupar em saber se o tema é nordestino, ou seja lá o que for (Coelho, L. M., *Concerto*, set/2000, grifos meus, aspas do autor).⁴

b) A Orquestra Jovem Gustav Mahler é um exemplo de como fazer música sem fronteiras com jovens músicos de culturas diferentes, não apenas porque *música é uma linguagem internacional*, mas também porque ajuda a conhecer melhor culturas e países diferentes (Bratke, M., *Bravo!*, maio/2000, grifos meus).⁵

c) A música de Villa Lobos fala a língua comum a todos os brasileiros, a dos cultos e a dos iletrados, dos urbanos e suburbanos, do moderno e do arcaico (Porto, R. e Paula, J., *Bravo!*, nov/99).

A partir dessas falas, duas questões se colocam: primeira, a que “universo” se referem os que preconizam a universalidade da música e, segunda, qual a idéia de “cultura” que subjaz a esses discursos. Nos exemplos citados, a música da qual se está falando é a música erudita ocidental. Os sentidos proporcionados por essa música só são percebidos por pessoas que com ela tenham alguma intimidade. Desse modo, então, o universo no qual essa música faz sentido é constituído apenas por uma pequena elite que lhe tem acesso. Isso nos leva a questionar, por exemplo, até que ponto os jovens músicos da orquestra de Claudio Abbado (exemplo *b*)) constituem realmente várias culturas – não poderia essa elite ser considerada uma única cultura, cujas fronteiras não estão na língua, nem são geográficas, mas estão na própria formação musical diferenciada de seus integrantes? A música é uma “*linguagem internacional*” só quando limitada a essas elites musicais, que formam, então, qualquer coisa como a cultura (ou o grupo cultural) do mundo do concerto.

No texto sobre Villa Lobos, por sua vez, há o mesmo tipo de mitificação. O universo, porém, é outro. Trata-se, aqui, de uma pretensa união nacional, independente da formação educacional (“*cultos*” e “*iletrados*”), da classe sócio-econômica (“*urbanos*” e “*suburbanos*”) e do estágio de desenvolvimento (“*moderno*” e “*arcaico*”). O fato de Villa Lobos ter trabalhado com material folclórico talvez ajude a criar essa ilusão de poder ser compreendido por todos os brasileiros. O tratamento que ele deu a esse material, contudo, desautoriza esse tipo de afirmação. Sua música é tão elitista quanto a de qualquer

⁴ Trecho da fala do entrevistado Almeida Prado.

⁵ Trecho da fala do entrevistado Claudio Abbado.

compositor erudito europeu e, a despeito de ter criado um dialeto bastante idiossincrático, suas bases ainda estão na música européia.

No exemplo *a)* temos também a oposição universal/cultural (“*sem se preocupar em saber se o tema é nordestino, ou seja lá o que for*”), e a idéia de que o universal, de algum modo, é uma síntese de elementos culturais diversos. Novamente aqui uma concepção de “cultura” restrita à fronteira geográfica e o “universo” delimitado por uma camada bem definida da população mundial.

Esses exemplos parecem confirmar aquele fenômeno, apontado por Elias (1994a), de como muitas vezes o que é particular de uma sociedade em uma determinada época é tomado como universal. Não há dúvida de que a música é uma possibilidade de expressão que aparece em todas as formas de sociedade. Ainda não se teve notícia de nenhuma comunidade, antiga ou moderna, na qual não existisse algum tipo de manifestação musical. Entretanto, se adotarmos a tese de que a música pode ser considerada uma forma de linguagem cujos sentidos são culturalmente determinados, veremos que, provavelmente, nenhuma música deve ser realmente universal. Esse tipo de equívoco interpretativo – que, como vimos é bastante comum – se deve, entre outras razões possíveis, à falta de uma análise histórica dos fenômenos, a uma certa dificuldade de analisá-los em movimento. Neste caso específico, determinado tipo de música – a música erudita européia –, particular de uma pequena parcela da população mundial, é tomado como algo absoluto. Perde-se de vista o fato de que nem sempre a situação foi assim: nem sempre existiu esse tipo de música e uma elite que tivesse acesso a ela. Perde-se de vista também o fato de que, embora algumas músicas transcendam as fronteiras geográficas, elas não deixam de pertencer a uma “cultura” bem definida – a da música de concerto. Os educadores citados aparentemente tiveram uma intuição a respeito dessa impossibilidade de se tomar um discurso musical produzido *por e para* um extrato cultural específico como universal, mas, ou porque isso não era uma preocupação muito grande ou porque não conseguiram ir além do discurso predominante (não só na mídia, mas também nas teorias científicas, como veremos mais adiante), acabaram ficando no meio do caminho entre a sua percepção real dos fatos e uma premissa teórica na qual estavam fortemente embasados.

Por trás dessa visão universalista da linguagem musical, ou talvez como justificativa para ela, aparece também com bastante frequência uma concepção naturalista da música. É exatamente disso que trataremos a seguir.

1.1.2. O naturalismo musical

Através das análises, podemos constatar que há uma crença generalizada de que a música é ao mesmo tempo parte da natureza humana e regida pelas leis do mundo natural. Vejamos alguns exemplos do modo como essas idéias aparecem, de maneira mais ou menos explícita, nos discursos:

a) Por outro lado, o homem e a música não fazem senão repetir ou manifestar em suas correspondentes essências os mesmos ordenamentos, as mesmas leis e proporções que regem a natureza (Gaínza, 1977, p.15).⁶

b) O que procuramos hoje é sobretudo uma *expressão natural*. A arte oficial é artificial. É preciso inventar e chegar a novas formas de arte, na esperança de que essa integridade, jamais ausente nas brincadeiras das crianças, possa voltar a todos nós (Schafer, 1991, p.337, grifos meus).

c) [...] devo voltar a dizer que a escala é um fenômeno natural que não necessita ser inculcado na criança, mas que a criança deve simplesmente *redescobri-la em si mesma*. [...] Na sua forma de sete graus na qual o sétimo é uma sensível, constitui o *resultado de uma evolução natural* (Willems, 1962, p.74, grifos do autor).⁷

d) É preciso limpar as interferências estranhas à música para que ela flua como a *linguagem natural* que é (Coelho, J. M., *Concerto*, nov/2000, grifos meus).⁸

Esses exemplos ilustram algumas idéias interligadas que aparecem com bastante frequência: a concepção da música como um fenômeno da natureza e parte da natureza humana, e a música tonal⁹ como o resultado de uma evolução natural. No exemplo a) há

⁶ No original: “*Por otra parte, el hombre y la música no hacen sino repetir en sus correspondientes esencias los mismos ordenamientos, las mismas leyes y proporciones que rigen la naturaleza.*”

⁷ No original: “*...debo volver a decir que la escala es un fenómeno natural que no necesita ser inculcado en el niño, pero que el niño debe simplemente redescubrir en el mismo [...] Bajo su forma de siete grados en la cual el séptimo es una sensible, constituye el resultado de una evolución natural.*”

⁸ Trecho da fala do entrevistado Jamil Maluf.

⁹ O sistema tonal ou tonalidade é o principal modo de organização sonora da música ocidental, estando presente tanto no gênero erudito quanto no popular, no jazz e boa parte da música folclórica.

sonoro supõe a existência do som, a melodia supõe ritmo e som, a harmonia supõe melodia, ritmo e som” (Gaínza, 1977, p.16).¹⁸

Nessa linha de raciocínio, o estudo da música erudita ocidental seria mais incluyente, uma vez que ela seria a forma mais evoluída de linguagem musical e, portanto, englobaria todas as formas que lhe são consideradas inferiores.

Retomando o que foi levantado até o momento, podemos dizer que na concepção predominante entre os participantes do campo musical, a música é tida como uma linguagem universal, cujas leis espelham as leis da natureza e cuja evolução teve seu ápice na música erudita ocidental, particularmente a européia¹⁹. Conforme vimos, essas idéias não somente aparecem bem claras em publicações onde, por suas próprias características e objetivos, isso seria mais ou menos óbvio, mas permeiam também os discursos pretensamente científicos de alguns pensadores da educação musical²⁰.

Já chamei a atenção rapidamente para o equívoco metodológico (apontado, entre outros autores, por Norbert Elias) em se analisar os fenômenos tomando o particular como universal, o que acaba incorrendo em vários problemas. Vamos agora tentar entender, à luz de outros autores que serão chamados à interlocução, por que esse tipo de pensamento é tão difundido no meio musical e como ele poderia ser revisto.

1.2. Outros modos de olhar

1.2.1. Mundo natural x mundo simbólico

Tomemos inicialmente a questão do *naturalismo* musical, a idéia de que a música é um fenômeno análogo aos fenômenos naturais, idéia essa justificada pelo fato de que os

¹⁸ No original: “Cada categoría superior contiene a las inferiores que la preceden; así, el ritmo sonoro supone la existencia del sonido, la melodía supone ritmo y sonido, la armonía supone melodía, ritmo y sonido.”

¹⁹ Além disso, a música é também tida como parte da natureza humana. Essa questão, contudo, será deixada para o capítulo seguinte, mais específico sobre os músicos.

²⁰ Essa posição em relação à superioridade do código erudito, é importante que se diga, embora predominante entre os principais pensadores que até hoje servem de sustentação às elaborações metodológicas do ensino de música, vem atualmente sendo objeto de constante questionamento entre os pesquisadores da educação musical. No capítulo 3 alguns desses trabalhos aparecerão citados.

fenômenos musicais têm uma explicação nas ciências naturais, particularmente na física acústica. Para entender melhor o problema dessa forma de conceber a música, em primeiro lugar é necessário estabelecer a importante diferença entre o mundo físico e o universo simbólico. De acordo com Bakhtin (2002a), “um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com a sua própria natureza” (p.31). Os corpos físicos, entretanto, podem tornar-se *signos*, ou seja, eles podem ser percebidos como significativos e, assim, passar a existir não somente como parte da realidade, mas refletindo e refratando uma outra realidade (p.32) ou, nos termos bakhtinianos, tornando-se ideológicos²¹. Nesse sentido, todo signo tem efetivamente uma “encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (p. 33), mas não se restringe a ela. No caso específico da música, é inegável que ela possui uma materialidade sonora ordenada de um modo particular e que, *em alguns casos*, suas relações harmônicas podem ser explicadas pelas leis da acústica. Isso não nos autoriza a considerá-la um “fenômeno natural” pois, em primeiro lugar, sendo da ordem do simbólico, a música só pode ser entendida como uma realidade física que remete a outras realidades, que tem um sentido para além de sua materialidade²², e, em segundo lugar, as explicações acústico-matemáticas normalmente usadas para justificar a naturalidade musical referem-se ao restrito universo do sistema tonal, ou seja a uma música produzida num tempo e lugar bem definidos.

A fim de que possamos esclarecer melhor essa naturalização de um modo bastante restrito de fazer música, retornemos um pouco às origens das formas de organização sonora da música ocidental. Em sua dissertação de mestrado Renato Gilioli (2003), baseando-se em Max Weber (1995), descreve o percurso traçado por essa música até a fixação definitiva do chamado sistema tonal. De acordo com esse estudo, a música tal qual conhecemos hoje só foi possível devido a um fenômeno conhecido como *temperamento* da escala²³. De um modo um tanto quanto resumido, poderíamos dizer que o *temperamento* é uma divisão da escala em partes supostamente iguais:

²¹ É importante assinalar que o termo “ideológico” para Bakhtin refere-se a tudo o que possui uma significação e um valor, não se restringindo, como no uso costumeiro que fazemos dele, a sua conotação política.

²² Essa questão sobre o sentido da música será discutida no capítulo 5.

²³ A escala musical pode ser definida como a seqüência de sons contida entre uma nota e sua repetição num registro mais agudo ou mais grave (denominada oitava superior ou inferior, respectivamente).

[...] o *temperamento* é um “ajuste”, é uma divisão matemática da oitava em partes iguais, como se ela fosse uma “régua” com suas divisões igualmente precisas em “centímetros”. O problema é que essa “régua sonora” não é uma ciência exata: há diferentes possibilidades de se calcular quais serão os “pontos” a serem considerados legítimos e utilizáveis. No caso do *temperamento ocidental moderno*, há doze sons em cada oitava (ou, usando a metáfora da régua, doze “centímetros”) (Gilio **I**, 2003, p.15-16, grifos do autor).

O *temperamento*, tal como foi convencionalmente fixado na música ocidental, foi uma das condições de desenvolvimento do sistema tonal²⁴ e seu estabelecimento definitivo – o que ocorreu somente no final do século XVII – demorou perto de dois séculos. Só a partir daí, então, é que a tonalidade pôde tomar o rumo que tomou, permitindo que surgissem, inclusive, aqueles que são considerados os grandes ícones da música erudita europeia. Sem essa convencionalização do temperamento e a conseqüente possibilidade de desenvolvimento da tonalidade, provavelmente nossa música teria seguido outros rumos e hoje consideraríamos “natural” outro modo de organização sonora²⁵.

Como vemos, fatos relativamente recentes em termos históricos podem ser confundidos, quando se abre mão de uma perspectiva genética, com “fenômenos naturais”. Um acontecimento ocorrido há pouco mais de trezentos anos já se tornou não apenas “natural”, mas “parte da natureza humana” (lembramos que para Willems a escala tonal só precisa ser “descoberta” pela criança).

Além disso, um olhar para algumas elaborações do próprio sistema tonal revelam uma impossibilidade de atribuir-lhe uma naturalidade. M. L. S. Zampronha (1996) cita vários exemplos de particularidades sobre alguns elementos basilares do sistema, estudadas por diversos teóricos, cujas conclusões são bastante elucidativas. Assim, por exemplo, de acordo com R. F. Goldman (1965, apud Zampronha, op. cit.), a cadência *dominante/tônica*, ou seja, o movimento de um acorde que, no contexto tonal, causa tensão em direção a outro

²⁴ Na verdade, o sistema tonal não se origina a partir do temperamento, pois é anterior a ele. Entretanto, não só tudo que aconteceu na música ocidental depois do temperamento esteve de algum modo ligado a essa convencionalização, como é esse o modelo de afinação considerado “natural” e, por isso, perseguido educacionalmente.

²⁵ Falando de um outro lugar (a semiótica peirciana), Zampronha (1996) também atribui ao temperamento a impossibilidade de se considerar o sistema tonal natural: “[...] o jogo das funções tonais demonstrou possuir uma força de organização interna tão poderosa que, desde o século XVII, o Sistema foi tomado no Ocidente como um dado natural. Mas não, ele é produto da cultura, lei, terceiridade no sentido tomado por Peirce, particularmente na medida em que foi temperado, já que do ponto de vista acústico tornou-se distante da natureza, enfim” (p. 18).

com sensação de repouso, é totalmente arbitrária, não se baseia em nenhuma lei acústica e não acontece em outros períodos da história da música ocidental. Ou ainda, segundo Schoenberg (1979, apud Zampronha, op. cit.), a relação entre *consonância* e *dissonância* não é uma relação de oposição, mas de grau, e resulta de uma forma de escuta que se modificou ao longo dos tempos em direção a uma capacidade cada vez maior de se familiarizar com as dissonâncias e não se trata, portanto, de uma distinção baseada em critérios acústicos. Zampronha (idem) menciona ainda o fato de que se para o acorde *maior* já foram encontradas explicações acústicas, para o *menor*, essas explicações ainda estão por serem descobertas. Em suma, o fato de existirem relações próximas entre *alguns* elementos de um tipo específico de música e *certos* fenômenos naturais não assegura uma equivalência entre ambos.

E as interpretações equivocadas, é importante ressaltar, não acontecem apenas por uma falta de visão histórica ou mesmo uma análise um tanto superficial do sistema tonal, mas também por uma miopia em relação a outras culturas e, conseqüentemente, a outras formas de organização sonora. Gilioli (op. cit.) cita, por exemplo, um estudo sobre as escalas africanas que não apenas constata que algumas delas não se baseiam necessariamente numa divisão em oitavas, mas chega a questionar se os africanos pensariam na organização do material sonoro em forma de escalas. Assim sendo, temos que admitir que os nossos sistemas musicais ocidentais, longe de serem naturais e universais, têm um alcance bastante limitado tanto em termos temporais quanto espaciais.

Entretanto essa é apenas uma parte do problema pois, como vimos pelas análises, essa concepção naturalista do fenômeno musical tem como pressuposto uma idéia evolucionista da música. Não somente acredita-se no seu condicionamento acústico, na sua fidelidade às leis físico-matemáticas, mas numa suposta trajetória em que a música teria se tornado (inevitavelmente) ao longo dos tempos cada vez mais complexa e, portanto, mais “sofisticada”. No topo dessa evolução, de acordo com esse raciocínio, estaria então a música erudita ocidental que, por suas características peculiares (englobar os principais procedimentos criativos de diversas culturas, segundo algumas análises), conteria alguns elementos “essenciais”, universais, capazes de atingir todos os seres humanos sensíveis. Daí, por exemplo, sua indicação como meta principal da educação musical.

Uma pergunta que nos fazemos, então, é por que isso ocorre, de onde vem essa crença na existência de uma essência que, não só é acreditada, mas efetivamente “percebida” por algumas pessoas, quando são capazes, por exemplo, de atestar a superioridade de determinada música? Para tentar entender a complexidade dessa questão, teremos que recorrer a dois tipos de análise: em primeiro lugar, procuraremos verificar quais as condições sociais que levaram a esse tipo de abordagem e, depois, analisaremos em que medida a música, enquanto uma forma de linguagem semiótica, pode ou não ser portadora de algo que se possa chamar de “essência”.

1.2.2. O campo musical erudito

Segundo Pierre Bourdieu (2001), o universo artístico foi, ao longo da história, ganhando cada vez mais autonomia, a tal ponto de se constituir no que ele denomina de *campo artístico*, ou seja, um universo social específico, com relações e posições bem definidas em torno das várias atividades artísticas. As pessoas que, de algum modo, estão envolvidas no campo artístico (artistas, críticos, apreciadores etc.) adquirem certas atitudes ou *habitus*, “que se foram inventando no próprio movimento pelo qual se inventou o campo a que eles imediatamente se ajustaram” e que se tornaram inconscientes. Na construção de um *habitus* particular “as instruções mais determinantes [...] se transmitem sem passar pela linguagem e pela consciência, através de sugestões inscritas nos aspectos aparentemente mais insignificantes das coisas, situações ou práticas da existência comum” (Bourdieu, 1998a, p.38). Uma vez adquirido, então, o *habitus* incorpora-se à natureza do indivíduo, ficando muito difícil recuperar o seu processo de aquisição.

No campo específico da música erudita, por exemplo, só um longo processo histórico de familiarização com esse tipo de linguagem permite que se seja capaz de desenvolver uma percepção puramente estética. As pessoas submetidas a esse processo comumente acabam adquirindo uma intimidade tão grande com a linguagem erudita, que têm a ilusão de que efetivamente existe algo intrínseco à própria música que lhe confere um atestado de qualidade (e não de que essa qualidade seja mera convenção social). Quanto mais estreita for a ligação entre o *habitus* de quem aprecia determinada música e o campo ao qual ela se refere, mais essa música vai parecer ao apreciador como “dotada de sentido e

valor”²⁶. Assim sendo, há uma espécie de apagamento da história, ou do processo de familiarização com a linguagem musical erudita, que aparece, então, para o espectador, como algo “naturalmente” superior.

Para que um *campo* se fixe como autônomo e legítimo, é necessário que ele detenha o “monopólio da imposição das categorias de percepção e apreciação legítimas” (Bourdieu, 2002, p.88). Para isso, ele precisa fazer uso de determinadas estratégias que lhe garantam, sem maiores questionamentos, a manutenção da posição conquistada. Uma dessas estratégias seria, por exemplo, manter pessoas em lugares especialmente autorizados produzindo discursos cuja função é confirmar a todo o momento a superioridade do que é considerado legítimo:

O porta-voz autorizado consegue agir com palavras em relação a outros agentes e, por meio do seu trabalho, agir sobre as próprias coisas, na medida em que sua fala concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que lhe conferiu o mandato e do qual ele é, por assim dizer, o procurador (Bourdieu, 1998a, p. 89).

A principal característica desse “porta-voz autorizado” é que, geralmente, ele diz exatamente o que se espera que se diga a quem quer ouvi-lo (ou, como diz Bourdieu, “prega aos convertidos”). Se pensarmos em quem são os autores e supostos leitores dos artigos desse tipo específico de revistas e jornais, veremos que há uma total sintonia entre as afirmações sacralizadoras da música erudita dos articulistas e músicos e as expectativas do público leitor (na sua grande maioria, uma elite econômica e cultural). Não há surpresas ou contestações, mas um fino ajustamento entre os discursos e a opinião dos leitores. Mesmo entre aqueles que não pertencem ao campo musical erudito (e, portanto, não possuem uma familiarização com essa linguagem) as crenças são as mesmas e as afirmações sobre a superioridade da música erudita são aceitas sem questionamento. Isso ocorre, segundo Bourdieu, devido à homologia que há entre a posição dos críticos no campo erudito e a posição dos leitores como classe social dominante. De acordo com a sua teoria, a eficácia de um discurso produzido em determinado campo (no caso, campo

²⁶ “A experiência da obra de arte como imediatamente dotada de sentido e de valor é um efeito da concordância entre as duas faces da mesma instituição histórica, o *habitus culto* e o *campo artístico*, que se fundem mutuamente: dado que a obra de arte só existe enquanto tal, quer dizer, enquanto objeto simbólico dotado de sentido e de valor, se for apreendida por espectadores dotados da atitude e da competência estéticas tacitamente exigidas, pode dizer-se que é o olhar do esteta que constitui a obra de arte como tal, mas com a condição de ter de imediato presente no espírito que só pode fazê-lo na medida em que é ele próprio o produto de uma longa convivência com a obra de arte.” (Bourdieu, 2001, pp. 285-286).

artístico erudito) em outro (classe social dominante) se justifica pelo que ele chama de “homologia de campos”:

Os discursos eruditos podem extrair sua eficácia da correspondência oculta entre a estrutura do espaço social no qual são produzidos, campo político, campo religioso, campo artístico ou campo filosófico, e a estrutura do campo das classes sociais no qual os receptores estão situados e em relação ao qual eles interpretam a mensagem (Bourdieu, 1998a, p.27).

Mesmo os educadores que, em tese, não pertenceriam nem ao campo artístico e nem à classe dominante, partilham de um discurso em muitos pontos análogo ao dos críticos e músicos. Esse fato talvez possa ser explicado pelo fato do campo educacional da música ser muito recente e estar ainda em processo de autonomização, o que só acontecerá definitivamente no momento em que os educadores se desprenderem do campo artístico, ao qual ainda estão muito atrelados²⁷.

É interessante que os discursos legitimadores são tanto mais eficientes na medida em que sejam capazes de defender a superioridade de determinada produção cultural com base em referências a qualidades supostamente intrínsecas desses produtos. As tentativas de atestar a superioridade da música erudita, como vimos nas análises, se tornam inquestionáveis na medida em que apelam para as qualidades da própria linguagem. Como não acreditar na legitimidade de uma música que é resultado da evolução natural, segue as leis acústicas, é altamente complexa e inclui no seu repertório de procedimentos composicionais todas as formas mais primitivas de elaboração musical? E essa música inquestionavelmente superior não só é a mais prestigiada como serve de parâmetro de qualidade para qualquer outra forma de expressão musical. Assim é que os músicos populares foram melhor qualificados na medida em que demonstravam possuir alguma identidade com o universo musical erudito. Essa colocação de músicos populares (e até da cultura de massa) em publicações elitistas, aliás, ilustra bem o que Bourdieu denomina de *estratégias de condescendência*, que seriam desvios subversivos da norma “para que a negação simbólica da hierarquia [...] permita acumular os lucros ligados à hierarquia

²⁷ Com exceção de algumas licenciaturas em música surgidas em universidades no Brasil nos últimos anos e que começam a colocar no mercado de trabalho educadores especializados, a grande maioria dos professores de música que atua seja em escolas ou em aulas particulares ainda é formada em cursos que visam a atuação artística (bacharelados, no nível superior, ou conservatórios, no nível médio).

imaculável aos propiciados pela negação inteiramente simbólica dessa hierarquia provocado pelo reconhecimento concedido à maneira de lançar mão da relação hierárquica” (1998a, p.55). Em outras palavras, a concessão de espaços elitistas a músicos populares (e não só à “elite popular”, mas também a sambistas e pagodeiros, por exemplo), serve para reafirmar a posição intocável da música erudita, cujos defensores estão tão seguros dessa posição que se permitem até falar de outros tipos de música “menos respeitáveis”.

Um ponto a assinalar é que, na visão bourdiana, todo conflito estético (no nosso caso, qual é a música que merece ser ouvida) é a eufemização de um conflito político. Nesse sentido, na lógica do campo artístico musical, a disputa pela “imposição das categorias de percepção e apreciação legítimas” é, na verdade, a transfiguração de uma disputa pela dominação econômica e cultural e não uma luta autenticamente desinteressada por uma estética que, acredita-se, trará maiores benefícios aos indivíduos que a ela tiverem acesso. Nessa linha de raciocínio, a tentativa de impor a música erudita através dos mais diversos meios disponíveis (imprensa, escolas, concertos etc.) é uma tentativa de salvaguardar aos agentes do campo erudito os seus lugares duramente conquistados²⁸.

1.2.3.O signo musical

Uma vez elucidados alguns pontos em relação às condições sociais que permitiram que a música erudita se firmasse como a mais legítima forma de expressão musical, vamos agora lançar um olhar para a própria música enquanto algo que produz sentidos²⁹ com o intuito de esclarecer se, do ponto de vista semiótico, seria possível considerar algum tipo de música em especial como representante de um “pensamento musical universal”.

²⁸ Em um estudo sobre como o francês parisiense se tornou a língua oficial na França, tornando-se “a norma teórica pela qual todas as práticas linguísticas são objetivamente medidas” (p.32), Bourdieu (1998a) chama a atenção para o fato de que as condições sociais e econômicas que permitem que se defina o que é legítimo ou ilegítimo geralmente são ocultadas nessa conversão das “leis imanentes do discurso legítimo em normas universais da prática linguística adequada” (p. 30). Penso que é mais ou menos isso que acontece em relação à tomada do gênero musical erudito como norma adequada e padrão de medida de outros gêneros.

²⁹ É importante assinalar que essa concepção da música como significativa não é consensual. Para algumas linhas teóricas isso não é aceito. Essa questão, contudo, será discutida com maior profundidade na parte final deste trabalho (cf. cap. 5). Por ora, farei apenas uma introdução ao assunto como forma de comentar as análises efetuadas.

De acordo com Vigotski (1998a), o mundo do signo é essencialmente o mundo sócio-cultural, uma vez que, a princípio, ele é sempre um meio de relação social e só depois, quando internalizado, torna-se um modo de relação consigo mesmo. Todo signo nasce no interior de uma cultura, como resultado de uma convenção social. No processo de apropriação dos sistemas semióticos, suas significações são inicialmente, para o indivíduo que com eles se depara, tomadas das significações coletivamente predominantes. À medida que esses signos vão sendo internalizados, as significações “dos outros” vão se convertendo em significações próprias (Pino, 1995), ou seja, os indivíduos vão dialogando aqueles sentidos sociais com as suas próprias referências, criando, dentro de certos limites, um modo pessoal de entender o mundo. A idéia de convenção social está, portanto, na origem de qualquer sistema semiótico e a idéia de relação social na sua apropriação pelos indivíduos. Não há nada, segundo essa perspectiva, intrínseco ao próprio signo que lhe possibilite qualquer atribuição de sentido³⁰. Pelas mesmas razões, também não é possível falar num *valor* intrínseco, pois o índice de valor de um signo é por natureza *interindividual* (Bakhtin, 2002a, p. 45). Considerando-se a música como uma das possibilidades semióticas do ser humano e considerando-se que as significações musicais só podem existir com referência a uma cultura específica, parece mais ou menos óbvio que não se possa falar em nada parecido com o que estamos chamando de “essência” ou “componente universal” musical. Não faz sentido procurar algo *a priori* inerente a todas as linguagens musicais e que, de algum modo misterioso, estabeleça alguma conexão entre elas. Tampouco faz sentido eleger um gênero musical específico como o representante máximo dessa “essência”. Se considerarmos que o signo é significativo desde a origem (e não uma materialidade qualquer à qual se acrescenta um significado), fica impossível tentar separar a significação da realidade material: “O signo é uma unidade material discreta, mas a significação não é uma coisa e não pode ser isolada do signo como se fosse uma realidade independente, tendo uma existência à parte do signo” (Bakhtin, 2002a, p.51).

Nessa linha de pensamento, então, é inadmissível a suposição de que seja possível encontrar sentidos pré-existentes e universalmente compartilhados que rondam pelo cosmos

³⁰ De acordo com Pino (1995), “os signos são sinais (físico-químicos) aos quais, uma vez “padronizados” (o que faz, por exemplo, de uma onda acústica contínua uma série de sons diferenciados), os homens conferem uma nova função: significar algo que, pela sua natureza, eles não podem sinalizar. Daí poder afirmar que o signo é de natureza convencional (não propriamente arbitrária).”

até se encarnarem em algum sistema semiótico. Quando pensamos na linguagem verbal, por exemplo, não há questionamentos sobre isso. Ninguém, em sã consciência, teria coragem de afirmar que há algo em comum em todas as línguas que permite que, de algum modo, qualquer ser humano possa captar sentidos em qualquer língua, a menos que passe por algum processo de familiarização com ela³¹. No caso da música, talvez devido ao seu alto poder de abstração, criou-se a ilusão de que ela possui algum ingrediente que a torna passível de ser compreendida por todos. Ou, como a linguagem musical é tida por muitos como uma linguagem, por excelência, dos sentimentos, e como supostamente todos os seres humanos possuem os mesmos sentimentos, não se questiona muito esse universalismo da linguagem musical. Entretanto, mesmo que se admita que, de um modo ou de outro, a música esteja relacionada a sentimentos (no sentido mais amplo que essa palavra possa ter), numa perspectiva histórico-cultural os sentimentos são tão culturais quanto o pensamento. Nesse sentido, o tipo de emoção que um indivíduo sente depende de uma situação específica e do valor que ele dá a essa situação – pessoas de culturas diferentes reagem emocionalmente de modo distinto frente às mesmas situações. De acordo com essa linha de raciocínio, a ligação da música com a esfera emotiva também não constitui um argumento suficientemente forte para justificar o universalismo da linguagem musical.

Em suma, podemos dizer que, acreditando-se na constituição cultural da psique humana, e considerando-se a natureza semiótica (e, portanto, cultural) da música, não há nenhum argumento a favor do universalismo da linguagem musical. A cada lado que olhamos, só fazemos reforçar a mesma conclusão: o condicionamento histórico e cultural da música e suas conseqüentes limitações enquanto uma forma de linguagem.

Pequena síntese

Partindo do pressuposto de que um esclarecimento sobre a natureza da música deveria ser imprescindível para qualquer elaboração teórica ou prática sobre educação

³¹ Entretanto, como veremos no capítulo 4, se não há teorias a respeito da unidade semântica das diversas línguas existentes, algumas correntes teóricas defendem uma identificação estrutural no nível sintático da língua e, conseqüentemente, uma idéia de que talvez existam formas lingüísticas melhores (ou mais de acordo com a norma) que outras.

musical, tentamos, ao longo deste capítulo, verificar quais são, no meio musical, os modos predominantes de concebê-la. Levantando questões a partir de idéias correntes no pensamento de educadores, músicos e críticos, pudemos verificar uma certa inconsistência em algumas concepções sobre música que circulam coletivamente. Conceitos como a música como uma linguagem natural e universal, que evoluiu ao longo dos séculos, e tem o seu ponto mais alto na música erudita ocidental européia, foram contrapostos a uma perspectiva histórico-cultural, tornando possível expor a fragilidade de tais idéias frente a uma análise mais profunda.

No próximo capítulo estarei levantando questões referentes aos produtores da música, ou seja, os músicos. A estratégia será a mesma: partindo das idéias recorrentes, tentaremos levantar as discussões mais significativas na elucidação das questões de interesse deste trabalho.

2. O MÚSICO¹

De modo geral, as idéias que circulam a respeito dos músicos tendem a reforçar uma série de mitos que foram sendo construídos ao longo de determinados períodos da história e que hoje parecem coisas naturais, permanecendo como verdades absolutas. Dentre os diversos tipos de mitificações que envolvem a figura do músico, destacam-se os chamados “mitos românticos”. Nesse sentido, o músico aparece muitas vezes como uma pessoa sofredora, perturbada psicologicamente, distanciada do real, e sobretudo portadora de algo muito especial – um “dom”, um “gênio” ou o que quer que seja – que a diferencia das pessoas comuns. É interessante observar nos textos analisados a necessidade de se frisar esse diferencial, buscando, seja em características pessoais (atributos físicos e psíquicos), seja em análises técnicas das obras, elementos de genialidade. Daí a grande quantidade de textos apologéticos, muitas vezes carregados de expressões vazias e análises musicais pouco esclarecedoras sobre hipotéticos ingredientes geniais.

2.1. Mitos românticos: uma construção do campo

Vejamos inicialmente alguns exemplos que ilustram tentativas de ressaltar uma superioridade dos músicos e a existência de elementos (neles próprios ou em suas músicas) que, de algum modo, sirvam de evidência de que se trata de uma categoria de seres humanos especiais:

¹ Uma versão resumida deste capítulo encontra-se publicada na Revista da ABEM n. 10 (nas referências).

a) Porque ninguém tocou tão bem tanto Bach quanto Stravinsky, tanto spirituals quanto reggae. Marsalis [Wynton] é a música resumida em corpo humano (Silva, C. E. L., *Bravo!*, nov/97).

b) Por tudo isso, seria ilusório, inocente e tímido demais acreditar que João Gilberto seja essencial para que compreendamos nossa música – sem João Gilberto, é impossível compreender as revoluções da arte do Ocidente no último século (Barros, A. L., *Bravo!*, fev/2000).

c) Nos saltos melódicos agrídoces de Gershwin, nas suas harmonias sutis e audaciosas, em seus ritmos inusitados, fica claro que ele era um gênio – mas o tipo de gênio que pertencia ao homem comum e à grande audiência (Mandel, H., *Bravo!*, set/98).

d) Tudo foi intenso na vida desse homem [Cláudio Santoro] que tinha o futuro e a tecnologia como paradigma – [...] Na sua escrita, um *cluster* ou um simples acorde de dó maior ganha personalidade – pesem aí sua ideologia e suas idiossincrasias (Porto, R. *Bravo!*, mar/99).

e) A obra de Gustav Mahler é humanamente tão importante, provoca tal mergulho interior, que nos faz questionar toda a existência. Diria, num grau último de análise, que sua música se faz espelho da vida (Koellreutter, H. J., *Bravo!*, set/99).

O que vemos em todos esses exemplos são tentativas de, de um modo ou de outro, mostrar a grandiosidade desses músicos. Nesse sentido, talvez na impossibilidade de localizar concretamente a “genialidade”, a estratégia é lançar mão de frases de efeito, típicas desse tipo de publicação (cuja principal função, conforme vimos no capítulo anterior, é assegurar a manutenção das posições hierárquicas no campo musical) e totalmente vazias de significado. O que significa, por exemplo uma “*música resumida em corpo humano*”, ou uma “*música que se faz espelho da vida*”? Que compreensão podemos ter desses músicos a partir desse tipo de análise? As tentativas de buscar em elementos técnicos musicais justificativas para a qualidade, por sua vez, parecem ainda mais equivocadas, pois utilizam dados objetivos de maneira absolutamente subjetiva (saltos melódicos “agrídoces”, harmonias “sutis e audaciosas”, *clusters* e acordes de dó maior “com personalidade”). Isso causa a falsa ilusão de um atestado concreto de qualidade. O exemplo *b)* é o mais hiperbólico de todos. O artigo do qual ele foi extraído, aliás, é todo uma reafirmação do mito João Gilberto. Seus cinco primeiros parágrafos são iniciados por frases que ressaltam fatos e feitos grandiosos desse artista. Após um desenvolvimento recheado de comparações com outros mitos da arte de modo geral (Stravinsky, Picasso,

Monet, Cézanne, Gertrude Stein, Henry James etc.), temos então o fecho com “chave de ouro”, afirmando não apenas a equivalência entre João Gilberto e os grandes artistas, mas até mesmo uma superioridade sua em relação a eles².

É interessante observar que fora do âmbito da música de concerto, a “genialidade” de um músico ou grupo aparece muito ligada à amplitude de repercussão que esses músicos tiveram. Nesse sentido, muitas vezes o sucesso aparece como um indício de qualidade: se determinado músico conseguiu atingir tanta gente, sua música deve conter algum componente diferenciado que a torne “universal”. Um artigo que ilustra esse tipo de abordagem – e que merece ser comentado – é “O rock pode desaparecer. Os Beatles não”³. Nesse artigo há uma tentativa de desvendar o mistério do sucesso e, principalmente, da permanência da música dos Beatles por várias gerações. Inicialmente são levantadas algumas hipóteses de cunho psicológico – “a fórmula do twist and shout” (espécie de “descarga física coletiva”) e “a dissociação entre o que diz a letra e o que transparece a música” (que “acabou tendo o efeito de um comentário sobre o sofrimento”). Num dado momento, ao tentar explicar o sucesso do disco *Sargent Pepper’s Loney Hearts Club Band*, o autor do texto sintetiza “tudo o que os Beatles inventaram: humor, surrealismo, protesto, trabalhados em harmonias cheias de incidentes rítmicos, instrumentações refinadas, letras que alternam bordões e enigmas.” Nota-se também, aqui, que a falta de dados concretos que atestem a genialidade dos Beatles, e a necessidade de comprová-la objetivamente acaba levando a análises um tanto quanto vazias, pouco esclarecedoras, às vezes com vagas referências a elementos musicais.

Nessa construção mítica do músico como um ser diferenciado dos demais aparecem também, de modo recorrente, expressões e até artigos inteiros que ressaltam supostas ligações dos músicos com elementos místicos. Um exemplo bem ilustrativo dessa associação músico/misticismo pode ser visto no artigo “O messias das galáxias”⁴, sobre os setenta anos de Stockhausen. No decorrer de todo o texto (a começar pelo título), são mencionadas ligações entre o compositor e elementos místicos – é chamado de

²Essa superioridade de um músico popular sobre grandes mitos da arte pode, aparentemente, parecer uma contradição em relação à análise popular/erudito feita anteriormente. Entretanto, o tratamento dispensado a João Gilberto em todo o decorrer desse artigo é o de um músico erudito, que, ao invés de sinfonias, compõe canções.

³ Piza, D., *O Estado de S. Paulo*, 18/02/2001.

⁴ Porto, R., *Revista Bravo!*, ago/98.

“*visionário*”, são lembrados seus “*autoproclamados ‘poderes sobrenaturais’*”, seus “*credos orientais*”, sua intenção de fazer uma “*viagem cósmica*” etc. Em outros textos aparecem referências a diversos universos místicos e acredita-se que, de certo modo, os músicos estejam ligados a eles. Ou então lhes são atribuídos poderes proféticos ou sacerdotais. Vejamos alguns exemplos:

a) Despertar e formar talentos é uma das prioridades na vida de Wynton Marsalis. Com fervor *quase evangélico*, ele cruza os EUA de costa a costa, disseminando seu *evangelho musical* e recrutando *apóstolos* (Silva, C.E.L., *Bravo!*, nov/97, grifos meus).

b) Para os *orixás do candomblé*, a existência de Dorival [Caymmi] é uma bênção. Ele é *obá de Xangô*, um dos doze ministros protetores, conforme a tradição ioruba (Porto, R., *Bravo!*, fev/2001, grifos meus).

c) O “músico maldito” (expressão antecipada por ele) João Carlos Martins, pianista *abençoado pelas musas*, pagou alto preço pelos desvios. A experiência do poder, os privilégios do *grand monde* não compensaram o abandono de seu dom maior e gratuito (Porto, R., *Bravo!*, fev/98, grifos meus).

No exemplo a) temos uma analogia entre a música e a religião. A atividade educacional de Marsalis é equiparada à atividade de um pastor evangélico. No exemplo b), em se tratando de um músico baiano, o universo místico é o do candomblé. A vinculação ao divino, o cunho religioso de que é revestida a atividade musical, no entanto, parece ser o mesmo. No exemplo c) aparece o outro lado da moeda: a música é um dom das musas, mas há uma cobrança em relação a essa dádiva e um castigo para os que se desviarem do caminho indicado por elas. Assim como as religiões, a música é vista como algo sagrado, intocável, existente desde sempre, e os músicos, por sua vez, são tidos como pessoas especialmente abençoadas, e que devem fazer jus a essa bênção pelo reconhecimento da dádiva.

Essa mitificação romântica do músico (e que pode ser estendida ao artista de modo geral) como um ser portador de um “dom” (uma dádiva divina), que pode ser comprovado pela “genialidade” de sua obra, é acrescida de alguns outros clichês. Assim, completam esse quadro a idéia da música ligada ao sofrimento:

O talento, moldado pela erudição, ganhou em amadurecimento pelos obstáculos que se viu obrigado a superar. Os sofrimentos – físicos e psicológicos – o moeram até o ponto de uma angústia serena. “Tinha de passar por tudo isso”, diz [João Carlos Martins] (Porto, R., *Bravo!*, fev/98).

Ao distanciamento em relação às preocupações mundanas:

Gente como Jobim, Vinícius de Moraes, Johnny Alf conceberia harmonias complexas e textos elaborados, adicionando ao senso de fatalidade típico de uma época uma certa vida boêmia, algo distanciada do engajamento pleno com o mundano (Araújo, S., *Bravo!*, dez/2000).

A um temperamento passional:

Porque a música sinfônica deve ser moldada, lançada e devolvida à vida com o mesmo gênio com que foi criada e composta. Os grandes compositores do passado eram passionalmente comprometidos com a música que escreviam. E essas obras vulcânicas só ganham vida mediante maestros de um mesmo tipo de temperamento, mesmo tipo de fogo (Porto, R., *Bravo!*, out/99)⁵.

E mesmo a um certo desequilíbrio psíquico:

De modo geral, o homem médio é mais equilibrado em si mesmo do que o artista. Suas tendências [do homem médio] e possibilidades em certa medida se equivalem, estabelecem-se em torno de um mesmo nível. Pelo contrário, o homem excepcionalmente dotado não é apenas unilateral, muito freqüentemente dá mostras de notáveis insuficiências em outros domínios (Howard, 1984, p.14).

Por fim, aparece bastante também a associação genialidade/originalidade:

Arrigo [Barnabé] nos pôs a todos em cheque: nem sempre é fácil conviver com a originalidade (para não dizer genialidade) (Porto, R., *Bravo!*, jan/2000).

Temos, então, em suma, circulando coletivamente, uma concepção do músico como uma pessoa especialmente dotada, capaz de produzir algo original (e muitas vezes genial), com certas características de personalidade e que, freqüentemente, está vinculado a entidades sagradas que transcendem o poder e o controle humanos.

Essa visão, porém, embora predominante na esmagadora maioria dos textos de revistas e jornais analisados (e mesmo entre alguns educadores), tem exceções. Gostaria de salientar dois exemplos que se opõem a ela. O primeiro é um artigo publicado n' *O Estado de S. Paulo*⁶, intitulado “Tom Zé põe dinamite nos pés do século”, onde há uma discussão sobre a tradição autoral e a idéia de originalidade na música. O autor do artigo chama a

⁵ Trecho da fala do entrevistado Lorin Maazel.

⁶ Assinado por Christopher Dunn, em 25/02/2000.

atenção para o fato de que, na ânsia de ser único, o artista ocidental esconde ou não dá importância às influências que tornaram possível a sua obra. Cita como contra-exemplo dessa falta de consciência o músico Tom Zé, que propõe o que ele chama de “estética do arrastão”, que “*mostra que cada criação também é um ato de apropriação*” e anuncia “*o fim da era dos compositores e o advento da era ‘plágio-combinadora’*”. Embora se trate de uma proposta estética da música contemporânea, há aí uma visível tentativa de desmistificar a idéia da originalidade na música de modo geral.

Como segundo exemplo do que poderíamos chamar de uma lucidez desmistificadora, temos o músico e educador musical H.J.Koellreutter. No artigo “O ensino da música num mundo modificado” ele chama a atenção para a função social do artista na sociedade atual, questionando o conceito de “gênio”:

Por sua vez, o artista torna-se consciente de que a sua função é uma função social, no mais amplo sentido do termo, porque as realidades profissionais da sociedade de massa, tecnológica e industrializada, são incompatíveis com o conceito tradicional do artista, ou seja, o “gênio” que permanece distante da sociedade (Koellreutter, 1997, p.38).

É importante frisar que esses dois exemplos constituem realmente exceções nos textos analisados, pois, como já foi dito, o que predomina são os diversos tipos de mitificações românticas sobre o músico. O próprio Koellreutter, em outros momentos, em publicações não acadêmicas (cf. p.34, exemplo *e*), adere a esse discurso idealista romântico, reforçando uma certa ambigüidade que caracteriza o pensamento de muitos educadores.

Perguntamo-nos, então, após essas análises, por que esse tipo de visão é tão recorrente, não só entre os leigos em música, mas também entre os próprios músicos e mesmo alguns educadores musicais? A resposta, como sempre, não se encontra numa análise estática da questão, mas deve ser buscada historicamente, tentando-se verificar como, quando e por que teve início esse processo mitificador do músico, para depois analisar as possíveis razões da sua permanência até os dias de hoje (algumas das quais já discutidas no capítulo anterior). Devemos, enfim, nos termos bourdianos, buscar as condições históricas que permitiram a constituição do campo artístico “como o lugar em

que se produz e se reproduz incessantemente a crença no valor da arte e no poder de criação do valor que é próprio do artista” (2001, p.289)⁷.

2.2. A perspectiva histórica: diacronia e sincronia

2.2.1. Artesão/Artista

Em seu livro *Mozart: Sociologia de um gênio* (1995), Norbert Elias nos mostra como a trajetória desse compositor ilustra de maneira paradigmática o início da visão que se tem hoje sobre o artista, ou melhor, a transição entre a posição do artista como simples artesão para uma posição de artista tal como o concebemos na atualidade. Na época de Mozart, os músicos eram apenas empregados da corte, tinham o mesmo *status* de qualquer outro serviçal e deviam submeter sua música ao gosto da nobreza:

No que se referia à música, ainda se tinha como certo que o artista devia seguir o gosto da audiência, socialmente superior. A estrutura de poder que dava à nobreza de corte precedência sobre todas as outras classes também determinava que tipo de música um artista burguês poderia tocar nos círculos cortesãos e até que ponto suas inovações poderiam ir (Elias, 1995, p.41).

Como se pode notar, não existia ainda, nesse período, qualquer coisa como a idéia de genialidade ou de originalidade na música. Estando subordinados a um padrão social previamente determinado, os músicos não passavam de meros artesãos, cuja arte tinha um lugar e uma função derivados de determinadas ocasiões – uma espécie de “arte utilitária”. Também os consumidores da arte não eram propriamente indivíduos isolados, mas um grupo homogêneo fortemente integrado. Nesse sentido, Mozart representa uma das primeiras tentativas de alteração dessas posições. Tentando viver de modo independente, sem um empregador fixo, ele buscava sobretudo uma autonomia para sua música. Por diversas razões esse tipo de independência dos músicos só seria efetivamente conseguido após a sua morte, dando início a um tipo de artista bem próximo ao que concebemos na

⁷ Conforme adverte Bourdieu, “Noções que se tornaram tão evidentes e tão banais como as de artista e de ‘criador’, assim como as próprias palavras que as designam e as constituem são produto de um longo e lento trabalho histórico. É isto que, muitas vezes, os próprios historiadores da arte esquecem quando se interrogam acerca da emergência do artista no sentido moderno do termo, sem por isso escaparem à armadilha do ‘pensamento essencial’ inscrita no uso, constantemente ameaçado pelo anacronismo, de palavras historicamente inventadas, por conseguinte datadas” (2001, p. 288).

atualidade. Esse novo artista, então, já não mais subordinava suas fantasias individuais a um padrão social e se permitia novas experimentações. O público, por sua vez, deixou de ser uma massa homogênea e passou a se constituir de indivíduos isolados, que reagiam de modo pessoal às obras de arte. Essa transição só foi possível, segundo Elias, devido a uma mudança na relação entre os produtores e os consumidores de arte em função da ampliação do mercado dessa atividade, que passou a pender em favor dos artistas⁸. Uma vez economicamente fortalecidos, eles puderam, então, libertar a sua arte dos ditames sociais e iniciaram uma jornada rumo à autonomia total (o que, na verdade, nunca chegou a se concretizar, visto que, individualmente, se os músicos eruditos não mais estão presos às exigências sociais, não conseguem se libertar das exigências do próprio campo).⁹

2.2.2. Músico erudito x indústria cultural

É interessante observar que, se numa análise diacrônica as posições de artesão e artista se sucederam, do ponto de vista sincrônico, na atualidade, essas duas categorias

⁸ “Quando, em conjunção com um impulso rumo a uma maior democratização e a correspondente ampliação do mercado de arte, a relação de poder entre produtores e consumidores de arte gradualmente veio a pender em favor dos primeiros, chegamos a uma situação tal como se pode observar em alguns ramos da arte do século XX – especialmente na pintura, mas também na música de elite e mesmo na música popular. Neste caso, o padrão social dominante de arte é constituído de tal maneira que o artista individual tem muito mais espaço para a experimentação e a improvisação auto-regulada, individual. Comparado ao artista-artesão, na manipulação das formas simbólicas de sua arte ele dispõe de liberdade bem maior para seguir sua compreensão pessoal dos padrões sequenciais, sua expressividade e seu próprio sentimento e gosto, que se tornaram altamente individualizados. Agora a obra de arte depende, em larga escala, do autoquestionamento dos indivíduos sobre o que lhes agrada particularmente em suas fantasias e experimentos materializados e de sua capacidade para, mais cedo ou mais tarde, despertar um eco em outras pessoas através de tais estruturas simbólicas. Reduz-se a pressão coletiva da tradição e da sociedade local integrada sobre a produção da obra de arte; crescem os autocondicionamentos, impostos pela consciência do produtor de arte individual” (Elias, 1995, p.50).

⁹ Como forma de fortalecimento dos músicos (e dos artistas de modo geral), além de mudanças contratuais (como o aparecimento dos concertos por assinatura, por exemplo), está, segundo Bourdieu (2001), a emergência de diversas instituições que passaram a condicionar o funcionamento da “*economia dos bens culturais: locais de exposição (galerias, museus etc.), instâncias de consagração (academias, salões etc.), instâncias de reprodução dos produtores e consumidores (escolas de Belas-Artes etc.), agentes especializados (comerciantes, críticos, historiadores da arte, colecionadores etc.), dotados das atitudes objetivamente exigidas pelo campo e de categorias de percepção e da apreciação específicas, irredutíveis às que têm curso normal na existência corrente e que são capazes de impor uma medida específica do valor do artista e dos seus produtos*” (p.289). Nesse sentido, os artigos por mim analisados ilustram bem essas “instâncias consagradoras”, conforme já discutido no capítulo anterior. O fato desses músicos aparecerem em lugares privilegiados de jornais (cadernos culturais) ou em publicações elitistas (revistas especializadas) por si só já fornece, de antemão, um atestado de sua importância e qualidade. Como assinala Bourdieu, importa menos o que se diz, do que o fato de se estar dizendo algo sobre esses artistas.

coexistem. De um lado temos o artista relativamente autônomo, que cria segundo suas próprias necessidades internas, representado, no campo da música, pelo músico erudito; de outro lado, o artesão, ou seja, aquele que produz sua arte em função de um público determinado, representado pelo campo da indústria cultural. Segundo Bourdieu (1999), uma das principais diferenças entre o *campo de produção erudita* e o *campo da indústria cultural* é que, enquanto o primeiro é um sistema que produz bens culturais para os próprios produtores de bens culturais (seus pares), o segundo produz especificamente para não produtores, o “grande público”. Dessa diferença deriva uma série de implicações, como, por exemplo, o fato da indústria cultural ser regida pelas leis da concorrência de mercado, enquanto que a produção erudita depende do reconhecimento cultural feito pelos seus pares, que são, ao mesmo tempo público e concorrentes¹⁰. Nesse sentido, a tão pleiteada autonomia do artista erudito é bastante relativa, uma vez que, para ser reconhecido, ele tem que, de algum modo, estar se referindo a uma tradição, seja afirmando-a ou negando-a.

Isso nos traz de volta a questão da “qualidade” artística, já tratada no capítulo anterior, e que, ao contrário do que comumente se pensa, não é uma atribuição natural, intrínseca às obras de arte, mas, conforme afirma Bourdieu (1999), “só existe na e pela relação circular de reconhecimento recíproco entre os artistas, os escritores e os eruditos” (p.108). Como vimos, a partir do momento em que determinado tipo de produção é consagrado e considerado legítimo pelas devidas instâncias legitimadoras (entre as quais a escola), apaga-se o caráter arbitrário dessa consagração, que passa a ser tomada como um direito natural, baseado em leis simbólicas. Isso explica, conforme já discutido anteriormente, por que determinados tipos de música – particularmente a música erudita – são revestidos de uma aura sagrada. E explica também porque os músicos, enquanto portadores dessa manifestação cultural, são tidos como seres humanos especiais, eleitos divinos, tocados pelas musas, e toda sorte de atribuições sagradas que lhes possam fazer¹¹. Assim

¹⁰ Essa questão da concorrência de mercado x reconhecimento cultural é bastante interessante. Faz parte de um certo senso comum a idéia de que a verdadeira arte nunca é reconhecida e, nesse sentido, o sucesso de público de certo modo depõe contra determinados tipos de música. A constituição do campo artístico erudito, segundo Bourdieu (1999), assentou-se, efetivamente, sobre objetivos expressamente não lucrativos, recusando-se os artistas, a todo o custo, a submeterem-se às demandas econômicas. Contrariamente, no campo da indústria cultural, o sucesso não só garante economicamente, mas é considerado um atestado de competência artística.

¹¹ É importante notar que é extremamente vantajoso para os próprios artistas esse revestimento de uma áurea sagrada, pois, de certo modo, ela contribui para a perpetuação das relativas posições artísticas: “*Na medida em*

como suas obras, os músicos também são, de certa forma, criados pela autoridade (no caso, a crítica) de quem “cria o criador” (Bourdieu, 2002), ou seja, quem tem o poder de dar visibilidade e respeito a determinado artista.

Uma vez firmado o pacto entre os produtores e os consumidores de música (que, como já vimos, no caso da música erudita são os próprios produtores) sobre a legitimidade de determinado tipo de produção, não há mais questionamentos e a perpetuação desse estado de coisas passa a ser uma questão de trabalhar “instâncias de consagração”, ou seja, os lugares onde isso será reforçado – sobretudo a escola e a crítica. E uma das maneiras de reforçar o distanciamento da arte erudita do grande público é chamar a atenção para os aspectos estéticos dessa arte, ou seja, fazer com que ela esteja sempre voltada para si mesma enquanto forma. Desse modo, o artista passa a ser o único que detém o domínio da produção – e mesmo de uma compreensão mais profunda – da arte:

Afirmar o primado da maneira de dizer sobre a coisa dita, sacrificar o “assunto”, antes sujeito diretamente à demanda, à maneira de abordá-lo, ao puro jogo das cores, dos valores e das formas, forçar a linguagem para forçar a atenção à linguagem, constituem procedimentos destinados a afirmar a especificidade e o caráter insubstituível do produto e do produtor, dando ênfase ao aspecto mais específico e mais insubstituível do ato de produção artística (Bourdieu, 1999, p.110-111).

Essa ênfase no “*caráter insubstituível do produto e do produtor*” nos remete diretamente à idéia do “gênio”, tão recorrente nos textos analisados. Se a música é uma produção tão única e esotérica, o músico deve ser necessariamente uma pessoa com capacidade mental criadora acima da média: um gênio. E o gênio, construção típica romântica, quase sempre aparece associado à idéia de sofrimento, incompreensão, distanciamento do real etc. Uma das formas de vivenciar artisticamente essa “alienação” característica do gênio é, então, recusar qualquer função social para a arte, cultivando a chamada “arte pela arte”. É nesse sentido, por exemplo, que o quesito “originalidade”

que o campo de produção erudita amplia sua autonomia, os produtores tendem a conceberem-se a si próprios como intelectuais ou artistas de direito divino, tornam-se ‘criadores’ ‘reivindicando autoridade devido a seu carisma’, tal como os profetas, ou seja, como auctores com pretensões a impor na esfera cultural uma auctoritas cujo princípio exclusivo de legitimação é ela mesma (ou então, o que é a mesma coisa em outros termos, reconhecem exclusivamente a autoridade do grupo de pares, reduzido quase sempre, inclusive nas atividades científicas, a uma igreja ou a uma seita)” (Bourdieu, 1999, p.126).

assume tanta importância nesse tipo de concepção: o rompimento com as normas estéticas vigentes é uma das formas mais eficientes de afirmar-se a raridade e o valor propriamente estéticos do produto e do produtor (Bourdieu, 1999). É nesse sentido também que há, especificamente no campo erudito, o que Bourdieu (2002) denomina a “denegação econômica da arte”, uma recusa a se submeter às demandas do mercado.

Como podemos notar, essa concepção do músico como um gênio, entre outros possíveis equívocos, parece incorrer pelo menos em dois tipos de falsidade: por um lado mascara toda relação de dominação cultural de um tipo de cultura sobre outros, por outro não leva em conta as condições históricas que permitem efetivamente a existência de determinado tipo de músico. Voltando ao exemplo de Mozart, lembremos que, por mais que tentasse, esse músico não conseguiu a autonomia desejada, entre outras razões, porque as condições históricas naquele momento não permitiam. Nas palavras de Elias (1995), Mozart foi um gênio “numa sociedade que ainda não conhecia o conceito romântico de gênio, e cujo padrão social não permitia que em seu meio houvesse qualquer lugar legítimo para um artista de gênio altamente individualizado” (p.23-24).

2.3. Atributos necessários segundo a visão do campo

Nessa minha tentativa de resgatar a imagem do músico que circula em diversas instâncias – entre educadores, críticos e os próprios músicos –, vamos deixar de lado por um momento os aspectos sociais e tentar verificar como se dá esse processo de mitificação nas construções psicológicas (e mesmo fisiológicas, em alguns momentos) do músico que aparecem nos textos analisados: que tipo de atributos físicos e psíquicos são associados a ele, ou, dito de outro modo, quais os indícios concretos de genialidade na pessoa do músico.

2.3.1. Talento/Musicalidade

A primeira coisa que se espera de um músico é a presença de algumas facilidades musicais, chamadas genericamente de “talento”, e que, na maioria das vezes, manifestaram-se precocemente. Esse “talento”, às vezes também chamado de “musicalidade”, aparece, de

modo geral, como algo pouco definido em termos de *quais* facilidades musicais caracterizariam um indivíduo talentoso. Há, no entanto, um consenso a respeito de que se trata de algo facilmente perceptível e que, via de regra, foi detectado bem cedo em muitos dos músicos entrevistados. Vejamos alguns exemplos:

a) Natural de São Paulo, de pai trombonista e família modesta originária da Bielorrússia e da Bessarábia, *a musicalidade incomum* de Roberto Minczuk (pronuncia-se “mintchuk”) *manifestou-se muito cedo* (Porto, R., *Bravo!*, jan/99, grifos meus).

b) Com seus próprios trunfos, Fábio Zanon impôs-se no espaço restrito da cena contemporânea: *talento nato*, autoconfiança e uma adquirida originalidade timbrística que o fez destacar-se num cenário um tanto uniforme (Porto, R., *Bravo!*, mar/98, grifos meus).

c) Mas veja: quase todo músico demonstra um *forte talento em tenra idade*. Meu caso não foi diferente. O incomum era que, em vez de tocar violino, piano ou flauta, eu regia uma orquestra (Porto, R., *Bravo!*, out/99, grifos meus)¹².

Nota-se, nos músicos exemplificados acima, a presença inquestionável de um talento musical. No exemplo *b)*, esse talento é explicitamente considerado “nato”. No exemplo *a)*, isso está mais ou menos implícito: a musicalidade de Minczuk “manifestou-se” muito cedo, ou seja, já existia e foi despertada pelas condições favoráveis do meio. No exemplo *c)*, não há propriamente uma alusão ao caráter inatista do talento. No entanto, a afirmação de que “*quase todo músico demonstra um forte talento em tenra idade*” nos obriga a considerar essa uma hipótese possível. De qualquer modo, inato ou adquirido, o que nos interessa no momento é ressaltar essa crença do talento como condição *sine qua non* para o músico.

Falando de um outro lugar, alguns educadores manifestam opiniões semelhantes a respeito desse assunto. A diferença é que aqui evita-se os exageros expressivos das publicações não científicas, calcando as afirmações em estudos teóricos comprovados. Inicialmente, há algumas tentativas de distinguir “talento” de “musicalidade”:

Musicalidade pode ser definida como a susceptibilidade ou a sensibilidade a padrões ou a propostas rítmicas ou tonais que são a substância do discurso musical. *A musicalidade manifesta-se muito cedo* na vida humana, em resposta a canções de ninar e a sons da voz materna. [...] Esse conceito não pode ser confundido com o

¹² Trecho da fala do entrevistado Lorin Maazel.

conceito de talento musical. A relação está no simples fato de que os indivíduos diferem claramente nas suas reações inatas a estímulos musicais – o que naturalmente é verdadeiro para cada tipo de susceptibilidade ou de sensibilidade humana. A musicalidade parece ser universal e constitui-se em um dos modos básicos através dos quais o homem responde à dinâmica do ambiente que o cerca (Martins, 1985, p.26, grifos meus).

De acordo com a concepção de Martins, a sensibilidade para padrões musicais é algo natural – e, portanto, universal – denominado “musicalidade”. Num grau muito elevado, essa musicalidade natural presente em todos os indivíduos dá origem ao “talento” musical.

Posição semelhante adota Gaínza (1964), que também estabelece essa distinção entre “talento” e “musicalidade”, considerando o “talento musical uma musicalidade precocemente madura” (p. 60). De acordo com essa autora:

Uma determinada porcentagem de crianças costuma demonstrar desde cedo condições especiais para a compreensão, execução ou criação musicais. Tais condições afloram em maior ou menor grau nos diversos tipos individuais, por obra de um claro impulso interno ou por ação de estímulos externos que atuam como desencadeadores (p.59)¹³.

Como podemos notar, temos também aqui uma premissa inatista do talento (as condições “afloram”, os estímulos externos são “desencadeadores”, ou seja, as capacidades musicais já existem em estado latente e só precisam de impulsos – internos ou externos – para que sejam despertadas), a ligação talento/precocidade (“costuma demonstrar *desde cedo*”) e uma visão relativista das capacidades musicais (“em *maior* ou *menor grau*”).

Ainda outro autor, Willems, demonstra, expressando-se em outros termos, o mesmo ponto de vista:

Graças aos progressos da psicologia, sabemos atualmente que o dom musical não tem nada de absoluto, que é relativo e que se pode representá-lo esquematicamente por uma escala de cifras que vão do zero ao infinito (1962, p.10).

¹³ No original: “*Un determinado porcentaje de niños, suele demostrar desde temprano condiciones especiales para la comprensión, ejecución o creación musicales. Dichas condiciones afloran en mayor o menor grado en los diversos tipos individuales, por obra de un claro impulso interno o por acción de estímulos externos que actúan como desencadeantes.*”

Novamente aqui os princípios inatista (o uso da palavra “dom” é bastante sugestivo quanto a isso) e relativista do talento musical, que predominam entre muitos educadores. Uma das raras exceções, nos textos analisados, a essa premissa inatista, fica por conta do educador japonês Shinichi Suzuki, que defende uma visão totalmente contrária a essa. Segundo Suzuki (1981), quando se constata que algumas crianças possuem determinadas habilidades “inatas”, na verdade elas já passaram por um processo educacional informal, que acaba sendo mascarado como “habilidade inata”¹⁴. Trata-se, contudo, como já disse, de uma posição bastante isolada no contexto maior dos educadores musicais e dos músicos e críticos em geral.

Nessa maneira de conceber o talento musical como algo dado *a priori* e que precisa apenas de disparadores para que aflore, o meio ambiente exerce apenas o papel de desencadeador das potencialidades latentes. Entretanto é interessante observar que, embora o talento seja considerado, via de regra, um atributo natural, as informações biográficas dos músicos em questão de certo modo contradizem essa “naturalidade”. Dentre os textos analisados, em todos os casos onde há informações sobre o ambiente familiar e/ou social dos músicos, nota-se que pelo menos um dos pais (às vezes ambos) ou algum parente muito próximo era músico profissional ou amador, ou então o músico teve acesso, desde a mais tenra idade, a um ambiente musical (geralmente uma igreja) de maneira intensiva. Vamos enumerar alguns exemplos desse tipo:

Cláudio Abbado, regente, pai violinista e mãe pianista.

Daniel Barenboim, pianista e regente, ambos os pais pianistas.

Antonio Meneses, violoncelista, pai trompista.

Armando Belardi, regente, pai tocava bandolim.

Ryuichi Sakamoto, compositor, mãe pianista amadora.

Itshak Perlman, violinista, pais gostavam muito de música, passou a infância ouvindo música clássica.

Lorin Maazel, regente, pai violinista.

¹⁴ Convém assinalar que, ao fugir de uma concepção inatista da musicalidade, esse autor acaba caindo no extremo oposto, ou seja, na adoção de uma perspectiva behaviorista de desenvolvimento humano.

Mstislav Rostropovich, violoncelista, pai violoncelista e mãe pianista, ambos professores de conservatório.

Roberto Minczuk, trompista e regente, pai trombonista.

Edmundo Villani-Côrtes, compositor e regente, pai flautista.

Barbara Hendricks, soprano, desde pequena cantava spirituals na igreja.

Carlos Moreno, maestro, mãe pianista.

Antonio Lauro Del Claro, violoncelista, pai também violoncelista.

Luís Otávio Santos, violinista, mãe pianista e professora de música.

Elisa Fukuda, violinista, pai professor de violino.

Pablo de Leon, violinista, pai violista.

Fábio Martino, pianista, avó professora de piano.

Como podemos observar, todos esse músicos tiveram a música muito presente nas suas vidas praticamente desde o nascimento. Entretanto, como já foi mencionado, há, de modo geral, uma ênfase na “naturalidade” do talento, idéia que aparece reforçada pela presença nos músicos de alguns indícios considerados provas contundentes desse suposto talento natural.

2.3.2. Audição absoluta

Um dos indícios mais concretos, vulgarmente considerado típico de uma musicalidade acima da média, é o ouvido absoluto¹⁵:

Rostropovich começou sua trajetória musical criando pequenas árias ao piano. Seus pais eram músicos – [...] Logo descobriram que o filho tinha ouvido absoluto e não hesitaram em mudar-se para Moscou – sob o risco de morrer de fome – para que ele pudesse estudar com os melhores professores na capital (Krausz, L.S., *Bravo!*, abril/99).

¹⁵ É chamada de *audição absoluta* a capacidade para memorizar frequências sonoras. Nesse sentido, um indivíduo dotado com ouvido absoluto, aos primeiros contatos com o ensino formal de música, é capaz de fixar as notas musicais individualmente. Esse tipo de audição, presente em pequena parcela da população, se opõe à chamada *audição relativa*, ou seja, a capacidade de identificar uma nota musical apenas em relação a outras.

Evidentemente há, nesse exemplo, um exagero por parte do autor do texto. Sendo os pais de Rostropovich músicos, com certeza eles tinham consciência de que ser dotado com ouvido absoluto não é nenhuma garantia de sucesso musical. É importante observar, aliás, que essa associação ouvido absoluto/talento não é tão freqüente entre os músicos quanto entre os “entendidos” em música. Vejamos um exemplo em que o entrevistador insiste em alguns clichês ligados ao grande músico, enquanto que o entrevistado (o maestro Lorin Maazel) procura relativizá-los:

Pergunta: Fatores como ouvido absoluto e memória fotográfica, notados quando o sr. era um menino de 4 anos de idade, definem um virtuose?

Resposta: Eu adoraria ter memória fotográfica, mas não tenho. Isso alguém disse um dia, e passou a ser repetido inúmeras vezes. Minha memória é resultado de um bom ouvido, de estudo meticuloso e de um trabalho árduo. Não de um dom natural (Porto, R., *Bravo!*, out/99).

O que é interessante nesse exemplo é que existe uma necessidade, por parte do entrevistador, de, a todo o custo, buscar dados concretos que expliquem o virtuosismo musical (“*memória fotográfica*” e “*ouvido absoluto*”). Se o músico é uma pessoa com dotações extraordinárias, então como identificá-las? Ou, o quê um músico possui e as outras pessoas não? A presença de um ouvido absoluto, pelo menos do ponto de vista de algumas pessoas, poderia ser um diferencial. Essa opinião, contudo, não é partilhada por muitos educadores musicais. Vamos examinar, a seguir, as idéias de dois educadores que tiveram uma grande preocupação com essa questão da audição na formação do músico.

Um dos educadores que mais estudou o “ouvido musical” foi Edgar Willems, que possui um extenso trabalho a esse respeito¹⁶. Segundo esse autor, ao contrário do que muitos pensam, a audição absoluta, embora possuindo algumas vantagens, é extremamente perigosa, pois as pessoas que a possuem correm o risco de só conseguirem ouvir rótulos para os sons (o nome das notas) e serem incapazes de perceber as relações sonoras. Nesse sentido, a verdadeira audição musical seria a relativa, considerada mais artística. Vejamos o tipo de comparação que Willems faz entre essas duas formas de audição:

A audição absoluta confere vantagens de ordem prática; favorece o virtuosismo pela exatidão com que procede à rotulação dos sons e pela exclusão da

¹⁶ Um resumo desse trabalho pode ser lido em *Las Bases Psicológicas de la Educacion Musical* (nas referências bibliográficas).

sensibilidade; esta última tem tendência a ir mais a fundo, muitas vezes em detrimento do virtuosismo. O caso se apresenta em diferentes campos: na leitura, escrita, memorização de trechos musicais, composição, improvisação, direção orquestral etc. A audição relativa, ao contrário, toca de forma mais profunda a natureza artística da música; caracteriza melhor que a audição absoluta o músico nato, e só ela permite obter a justa afinação expressiva (1969, p.93).¹⁷

É interessante observar que Willems, por um lado contribui para derrubar um clichê – a associação ouvido absoluto/musicalidade –, mas, por outro, mantém bem erigido o mito do “músico nato”. Há uma profunda consciência das limitações de uma audição absoluta em relação à relativa – resultado de anos de pesquisa sobre esse assunto –, entretanto a perspectiva inatista permanece intocável.

Além de Willems, também a educadora Gaínza desenvolveu pesquisas a respeito da audição, chegando a formular uma hipótese para o desenvolvimento do ouvido musical. Segundo a sua hipótese, haveria duas etapas bem distintas nesse processo: uma em que predominam as funções sensoriais e emocionais (percepção e memória de sons isolados), e outra em que, permanecendo o componente emocional, há o desenvolvimento da capacidade de percepção de formas, estruturas ou relações tonais. Nessa segunda etapa, então, o ouvido deixa de ser apenas um órgão sensorial ou fonte de emoções e passa a ser efetivamente um receptor de mensagens significativas. A passagem da primeira para a segunda etapa, de acordo com Gaínza, acontece naturalmente, “sem mediação da consciência, pela mera presença de um cérebro cada vez mais maduro que começa a pedir sua cota de atividade” (1977, p.56). Do ponto de vista das necessidades do músico, essa autora define como ideal uma situação de equilíbrio entre as funções do ouvido absoluta – que permite a percepção de detalhes – e relativa – ligada à percepção de estruturas. É importante ressaltar que, para Gaínza, “ouvido musical” não é sinônimo de “musicalidade”,

¹⁷ No original: “*La audición absoluta confiere ventajas de orden práctico; favorece al virtuosismo por la exactitud con que procede a la rotulación de los sonidos y por la exclusión de la sensibilidad; esta última tiene tendencia a ir a lo profundo, a menudo en detrimento del virtuosismo. El caso se presenta en diferentes campos: en la lectura, escritura, memorización de trozos musicales, composición, improvisación, dirección orquestral, etc. La audición relativa, en cambio, toca en forma más profunda la naturaleza artística de la música; caracteriza mejor que la audición absoluta al músico innato, y solo ella permite obtener la justa afinación expresiva.*”

pois esta compreende uma série mais ampla e diversificada de capacidades, que se estendem além da mera aptidão sensorial.

Como vemos, entre esses autores citados alguns pontos parecem ser bastante importantes, a saber: 1- o ouvido absoluto não é garantia de musicalidade; 2- as duas funções auditivas são importantes e complementares para o músico; 3- o desenvolvimento auditivo musical é uma questão maturacional do cérebro. Voltaremos a esses pontos mais adiante, ainda neste capítulo. Por ora, prossigamos na nossa investigação a respeito dos atributos do músico, das suas características consideradas diferenciais em relação aos não-músicos.

2.3.3. Intuição

Além de alguma coisa mais ou menos genérica denominada “talento” (ou “musicalidade”, em alguns casos) e de uma audição específica, é comum atribuir-se aos músicos (e aos artistas de modo geral) uma capacidade denominada “intuição” (às vezes também “inspiração” ou “sensibilidade”). Enquanto o talento musical seria uma dotação mais ou menos generalizada, uma espécie de soma de diversas capacidades, considera-se a intuição uma capacidade específica de fazer escolhas musicais num nível não consciente. Uma pessoa é vulgarmente considerada intuitiva quando é capaz de perceber naturalmente determinadas coisas de modo claro e imediato, muitas vezes a despeito de não ter um conhecimento técnico prévio, provavelmente devido a algum componente intrínseco a ela. Nos textos analisados, os músicos aparecem como seres dotados dessa capacidade em relação à música, ou seja, pessoas que, de certo modo, têm um discernimento musical que a maioria não tem. Nesse sentido, a intuição aparece ora em oposição à técnica, ora em oposição a possíveis influências externas a que os músicos possam estar expostos. Vejamos alguns exemplos:

a) Eu diria que a intuição é a base de toda a interpretação musical – desde que o músico se baseie em conhecimentos de história e estética. Mas todo o

conhecimento musicológico e técnico será inútil sem a *sensibilidade* e sem a *intuição* (Porto, R., *Bravo!*, out/97, grifos meus)¹⁸.

b) Com uma gesticulação precisa, clara, ritmicamente impecável, restaria esperar o que todos os músicos pedem a um maestro, que é a *musicalidade instintiva* sobre um *total domínio da partitura* (Squeff, E., *Bravo!*, jan/99, grifos meus).

c) Pensava que o que acontecesse com a MPB depois teria de passar pela *música escrita*, não seria só *intuitivo*, porque, principalmente sobre a obra de Rogério Duprat, para a presença da música nova brasileira (Lopes, J., *Bravo!*, jan/2000, grifos meus)¹⁹.

Podemos notar, nesses exemplos, a oposição intuição/técnica. Em *a)* e *b)* há uma idéia de complementaridade entre esses dois elementos: um conhecimento técnico profundo (adquirido) e um instinto (inato) como condições essenciais para o um bom desempenho musical. No exemplo *c)*, é a música escrita (racionalismo, técnica) que se opõe à intuição (espontaneidade, naturalidade). Convém chamar a atenção, nesse exemplo, também para a associação música popular/intuição que, conforme já foi analisado no capítulo anterior, reforça a idéia da música popular como algo pouco elaborado.

Nos exemplos abaixo veremos de que forma a intuição, vista como algo que vem “de dentro”, se opõe às influências externas que os músicos recebem.

a) *E nem tudo era intuição*. Fernando Melo, [...] conta que Hermeto Pascoal já dizia que Luís Gonzaga era *admirador e ouvinte de jazz* (Palumbo, P., *Bravo!*, ago/99, grifos meus).

b) Wynton [Marsalis] tem a seu favor uma inquestionável perícia ao instrumento, conhecimento da história do jazz, muita determinação e um só desafio: combater a si mesmo, abandonar seu talento racional, sujar o próprio som, negar *todos os clichês pré-incorporados* e fazer uma *música intuitiva*, seja lá o que queira dizer essa palavra (Stroeter, G., *Bravo!*, nov/2000, grifos meus).

c) *Entrevistador*: E a partir daí, quais foram as músicas que influenciaram você?

Dorival Caymmi: Isso é um engano. Eu *nunca me baseio nas obras já feitas* para fazer as minhas, eu *espero sair de mim*. Muita gente pensa que eu tenho influências de músicos. Eu não tenho (Porto, R., *Bravo!*, fev/2001).

¹⁸ Trecho da fala do entrevistado Jordi Savall.

¹⁹ Trecho da fala do entrevistado Arrigo Barnabé.

Como podemos observar pelos exemplos acima, é comum a idéia de que a posse de uma intuição permita, entre outras coisas, que se crie algo a partir apenas de recursos internos, independentemente de qualquer influência externa. Particularmente nos exemplos *b)* e *c)* há uma espécie de apologia da intuição em detrimento do “*talento racional*”, dos “*clichês pré-incorporados*” e da “*influência de músicos*” e de “*obras já feitas*”. O que vem “de dentro” é visto como superior ao que vem “de fora”. Na entrevista com Dorival Caymmi ele deixa claro em vários momentos que não tem influências e que não estudou nenhum compositor, pois sempre tocou “de ouvido” e procurava suas harmonias no próprio instrumento. É como se fosse vergonhoso não ser a fonte *primeva* de sua própria música.

Podemos dizer, em suma, que a intuição sempre aparece como um atributo natural, um elemento que existe *a priori* nos músicos, em oposição a elementos artificiais (o conhecimento, a técnica, o mundo musical pré-existente).

2.3.4. Musicalidade absoluta

Todos esses ingredientes mitificadores do músico permitem que se crie uma outra ilusão, bastante recorrente nos textos analisados, que é justamente a idéia de que se possa chegar a um nível musical absoluto, a um domínio total e completo da música. Essa idéia permeia diversos discursos da crítica sobre os músicos, aparecendo às vezes de modo bastante explícito:

a) Mas os anos deram a ele bem mais do que uma carreira internacional consolidada: hoje Antonio Meneses é um *músico absoluto* (Porto, R., *Bravo!*, dez/98, grifos meus).

b) *Cantor completo* [Francisco Alves], de todos os gêneros, passava de tenor e tenorino ao grave e ao tom mais suave (Cardoso-Jr, A., *Bravo!*, ago/98, grifos meus).

O fato de determinado músico ter o domínio completo de um repertório (no caso de Antonio Meneses) ou ser igualmente competente em vários gêneros (Francisco Alves) lhe confere o *status* de músico completo. Esse tipo de abordagem é derivado da já discutida concepção universalista da música. O músico “*absoluto*” na verdade está bem restrito, nos

exemplos citados, ao limitado universo da música de concerto, e “*todos os gêneros*” provavelmente correspondem a uma parcela bem pequena das inúmeras linguagens musicais possíveis. Além disso, no caso específico do exemplo *b)*, a completude de Francisco Alves parece justificar-se apenas pela sua competência técnica (ampla tessitura vocal). Em resumo, a idéia de que existe uma música absoluta traz como uma das conseqüências a crença na possibilidade de existência de um músico absoluto, reforçada pelo processo mitificador do músico de modo geral que vimos analisando.

Recapitulando um pouco os nossos últimos passos, vimos que nessa construção do músico como um ser especialmente dotado, ele aparece como possuidor de algo denominado genericamente de “talento”, que possivelmente pode ser detectado pela presença de uma audição específica e de uma “intuição”, ou seja, um discernimento musical que independe de qualquer experiência prévia com música. Esse “talento”, que seria uma musicalidade precocemente madura, é tido, de modo geral, como algo inato, uma vez que se manifestou muito cedo nos músicos analisados. Um meio ambiente favorável seria, de acordo com essa concepção, apenas um disparador de potenciais inerentes ao indivíduo. Embora dotadas de uma aparente coerência, essas idéias me parecem um tanto equivocadas. Vamos tentar verificar em que medida a perspectiva histórico-cultural pode contribuir para clarear esses supostos equívocos, lançando um novo olhar para essas questões, principalmente através da superação de algumas dicotomizações que parecem estar na raiz do problema.

2.4. Revendo alguns dualismos

2.4.1. O natural e o cultural no desenvolvimento humano

De acordo com Vigotski (1995), o grande problema no estudo das funções psicológicas superiores, do modo como ele vinha sendo feito pela psicologia de sua época (início do século XX), é que se pretendia situar numa mesma linha fatos do desenvolvimento cultural e fatos do desenvolvimento orgânico da criança. Não se levava em conta as particularidades do funcionamento das formas culturais de comportamento. Os

processos psíquicos eram concebidos de um modo mecanicista, como resultado da soma de processos elementares isolados. Não havendo, então, uma compreensão exata dos fenômenos estudados, essa abordagem reduzia as funções psicológicas superiores a processos naturais, “confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança” (op. cit., p.12). Acho que esse modo de pensamento unilateral é profundamente esclarecedor e um bom ponto de partida para a minha análise das questões relativas ao talento musical. Como é fácil perceber, também aqui a incapacidade de se perceber o caráter histórico e cultural dos fenômenos acaba levando a concepções falsas, uma vez que tudo é reduzido ao biológico (quando não ao sobrenatural, conforme já vimos). A pergunta que nos fazemos, então, é o que pode ou não ser inato no talento musical? É possível separar os componentes biológicos dos culturais no desenvolvimento da musicalidade?²⁰

Para tentar responder a essas questões, retornemos novamente a Vigotski. Segundo esse autor, o comportamento do adulto culturizado é resultado de dois processos distintos do desenvolvimento psíquico: o processo biológico de evolução das espécies animais e o processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converteu em culturizado. Na filogênese esses dois processos são relativamente independentes, pois, desde o homem primitivo até o atual, não houve, até onde se sabe, nenhuma modificação orgânica essencial que pudesse justificar os grandes avanços no desenvolvimento cultural. Isso não significa que a evolução biológica tenha acabado (ou, pelo menos, esteja estacionada), mas apenas que há, na filogênese, um desnível (quantitativa e qualitativamente) enorme entre as transformações ocorridas no desenvolvimento biológico e no cultural, o que nos impede de associar diretamente uma coisa à outra. Na ontogênese, por outro lado, essas duas linhas de desenvolvimento aparecem unidas, constituindo um único processo, de tal modo que é muito difícil dissociar, no desenvolvimento infantil, o que compete ao fator biológico e o que compete ao fator cultural. Isso, aliás, aliado ao fato de que muitas vezes determinadas aquisições no desenvolvimento cultural coincidem com

²⁰ É importante que se estabeleça uma diferença conceitual entre os termos “inato” e “biológico”. Enquanto o primeiro se refere exclusivamente à herança genética, o segundo é mais abrangente, pois engloba não só os aspectos genéticos, mas tudo o que se refere ao funcionamento do organismo, independentemente de ser herdado ou adquirido. Só para dar um exemplo, sabe-se que a postura corporal (o modo de andar, de sentar etc.) é um fator biológico, porém adquirido – pessoas de culturas diferentes possuem posturas diferentes. Em resumo, podemos dizer que todo “inato” é “biológico”, mas nem todo “biológico” é “inato”.

determinados estágios de maturidade orgânica, levou determinados ramos da psicologia infantil, segundo Vigotski, a serem incapazes de dissociar os dois processos, atribuindo comportamentos culturais à maturidade orgânica.²¹

Essa discussão é particularmente importante para os meus questionamentos sobre a possibilidade da musicalidade ser ou não uma herança genética. Considerando a música uma linguagem, um fenômeno essencialmente cultural, uma invenção do homem, pode-se dizer que de modo algum ela pode estar inscrita geneticamente nele. Se adotarmos a tese de que no processo de desenvolvimento do homem primitivo até o homem culturizado não houve nenhuma mudança *significativa* no seu aparato biológico, então a música (ou a musicalidade) não pode ser parte integrante desse aparato, visto que, das supostas músicas ritualísticas do homem primitivo às músicas de hoje, houve consideráveis modificações. Isso sem levar em conta o fato de que não existe “a” música, concebida como algo absoluto, mas apenas linguagens musicais e, nesse sentido, é bastante sintomático o fato de que os talentos “inatos” sempre demonstrem uma facilidade extrema para as linguagens musicais às quais que eles têm acesso, de modo intensivo, desde pequenos. Concluímos, então, que, não sendo a música parte da natureza – e aqui inclui-se a natureza humana –, todo tipo de aptidão musical deve ser entendido sobretudo a partir da linha de desenvolvimento histórico-cultural que, como vimos, na criança aparece entrelaçada ao desenvolvimento orgânico, mas de modo algum pode ser reduzido a ele²². Retomando a definição que Martins (1985) faz de musicalidade como uma sensibilidade inata a padrões rítmicos e tonais, percebemos aí um primeiro equívoco: mesmo admitindo que exista um componente genético na sensibilidade do recém-nascido para esses elementos, convenhamos que eles ainda não são propriamente música. Padrões rítmicos e tonais tanto podem dar origem à música quanto, por exemplo, às mais diversas línguas. E essa diferenciação entre quais sons serão considerados música e quais serão língua é totalmente

²¹ “*Este nexos, la coincidencia de una o otra fase o forma de desarrollo con determinados momentos de maduración orgánica, que se fue gestando a lo largo de siglos y milenios, abocó a un tal ensamblaje de ambos procesos que la psicología infantil dejó de diferenciar un proceso de otro y se confirmó en su idea de que el dominio de las formas culturales de la conducta era un síntoma de madurez orgánica tan natural como unos u otros indicios corporales*” (Vigotski, 1995, p.41).

²² Isso não significa que não possam existir “facilitadores musicais” ligados a fatores orgânicos/corporais (conformação das mãos, alongamento natural dos dedos, tonicidade muscular etc.). Apenas estes são insuficientes para explicar um “talento” musical (ou para qualquer outra atividade, artística ou não).

cultural. Nesse sentido, a “musicalidade” de que fala Martins não se refere exclusivamente à música.

É interessante observar que, no que tange especificamente à questão do ouvido absoluto, os educadores citados se mostram bastante conscientes em relação ao problema de se considerar essa aptidão como indício de talento, argumentando que a música vai muito além do simples discernimento dos sons. Estranhamente, porém, insistem no caráter inatista do talento num sentido mais amplo. E um dos principais argumentos na defesa dessa tese repousa na precocidade com que as capacidades musicais geralmente aparecem nas crianças. Ao contrário do que acontece em relação ao domínio de outros sistemas semióticos, que passam por longos processos de aquisição, uma criança pequena pode desempenhar vários papéis musicais: cantar, tocar um instrumento, compor, improvisar etc. Vejo aí pelo menos dois pontos a esclarecer. Em primeiro lugar me parece fundamental diferenciar a prática musical de uma criança pequena da de um adulto. Se de um ponto de vista *fenotípico* essas duas práticas parecem se equivaler, do ponto de vista *genotípico*, ou seja, do desenvolvimento, são atitudes completamente diferentes²³. Enquanto a criança pequena estabelece com a música uma relação muito mais direta (quase uma reação corporal a um estímulo), para o adulto essa relação é mediada por signos culturalmente estabelecidos, ou seja, os sentidos que um adulto atribui à música dependem totalmente do que é considerado musicalmente significativo nessa cultura. Assim como ocorre no início do processo de aquisição da linguagem verbal, a prática musical de uma criança, pelo menos até uma certa idade, é essencialmente imitativa²⁴. Mesmos as atividades musicais infantis mais “criativas”, como a composição e a improvisação, por exemplo, não passam de reproduções um pouco modificadas de coisas já vistas. Não há ainda, nesse momento, uma “criação” artística propriamente dita, entendida como a capacidade de formar novas

²³ Analisando a questão do método em psicologia, Vigotski (1998a) faz uma distinção entre a análise *fenotípica*, que se baseia em características externas, e *genotípica*, que busca explicações na origem do fenômeno. São a esses conceitos que eu me refiro aqui, pois proponho uma análise da musicalidade como uma competência que varia qualitativamente ao longo do desenvolvimento.

²⁴ “Imitação” aqui não deve ser tomada na acepção comum do termo como um ato puramente mecânico, mas no sentido vigotskiano como um momento da aprendizagem em que a criança já é capaz de reproduzir uma ação vista, mas ainda não consegue produzir a mesma ação autonomamente. A imitação, nesse sentido, não é um ato mecanicista, pois, segundo Vigotski (1998a), “*uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento*” (p.114).

sintaxes a partir de elementos conhecidos²⁵. Já para o adulto, a música pode se constituir efetivamente em uma forma de linguagem (desde que com ela ele se familiarize). Nesse sentido, a elaboração musical do adulto não é apenas uma evolução da infantil, mas um processo qualitativamente diferente, ou, em outras palavras, a “musicalidade infantil” não é a “musicalidade do adulto”.

No caso específico das crianças-prodígio – e este é o segundo ponto a ser considerado –, há um desenvolvimento prematuro anormal que, segundo Vigotski (1987), está bem próximo do patológico. Nesse sentido, a criança que muito precocemente apresenta uma maturidade musical não pode servir de exemplo para um modelo de desenvolvimento da musicalidade, do mesmo modo que uma criança com qualquer tipo de deficiência não ilustra o modo de aquisição da capacidade que lhe falta. Essa analogia entre a deficiência e o talento precoce parece ser bastante elucidativa. O processo de desenvolvimento infantil se caracteriza, como já foi dito, pelo entrelaçamento dos processos biológico e cultural. Na criança deficiente, de acordo com Vigotski (1995), não há a fusão entre esses dois planos de desenvolvimento, que ocorrem de modo divergente, o que acaba causando uma alteração orgânica. Essa alteração, ao provocar um desvio no curso normal do desenvolvimento humano, obriga a uma reestruturação total desse processo, assentado agora sobre novas bases. Analogicamente, na criança precoce possíveis divergências no curso do desenvolvimento provocaram não uma deficiência, mas uma habilidade prematura (o próprio Vigotski considera o defeito o pólo negativo do talento). Essa análise parece de acordo com a constatação de que, na verdade, a precocidade infantil se refere sempre, pelo menos no caso da música, à parte puramente técnica – geralmente virtuosismo instrumental e, mais raramente, composicional. A maturidade artística, mesmos nos “gênios”, nunca ocorre na infância.

Em resumo, podemos dizer que nem o fato de crianças pequenas poderem se mostrar musicalmente capacitadas de várias maneiras e nem a comprovada existência de

²⁵ Vigotski (1987) distingue dois tipos de impulso na atividade humana: o impulso *reprodutivo*, ligado diretamente à memória e a *função criadora ou combinadora*, a capacidade de combinar elementos já conhecidos de um modo totalmente novo. De acordo com esse autor, a capacidade criadora está em relação direta com a riqueza da experiência do indivíduo (quanto mais coisas ele conhecer, mais combinações poderá fazer), enquanto que o impulso reprodutivo tem um fundamento orgânico mais forte (a plasticidade do cérebro que facilita a reiteração das experiências vividas). Nesse sentido, a criatividade infantil estaria muito mais atrelada a esse aspecto reprodutivo/imitativo da atividade.

crianças-prodígio são argumentos suficientemente fortes a favor da tese inatista para o desenvolvimento da musicalidade. No primeiro caso, uma mudança significativa entre o fazer musical da criança e do adulto impede que se considere precocidade uma ação condicionada por fatores completamente diferentes (como é o caso do fazer musical infantil); no segundo caso, habilidades adquiridas num provável desvio no curso do desenvolvimento adiantam o processo de musicalização de tal modo, que cria-se uma ilusão inatista.

É interessante que os próprios músicos (mesmo aqueles que não foram exatamente “precoces”), com a “naturalização” do comportamento musical pela prática, perdem de vista o seu processo de desenvolvimento e o tomam por “dom”, pensam já ter nascido assim. É o que Vigotski chama do problema do “comportamento fossilizado”. Muitas formas de comportamento passaram por longos processos de desenvolvimento até se tornarem automatizadas, apagando-se, assim, as suas origens: “Eles [os processos psicológicos automatizados ou mecanizados] perderam sua aparência original, e a sua aparência externa nada nos diz sobre a sua natureza interna. Seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica” (Vigotski, 1998a, p.84).

Penso ser esse o caso do comportamento musical dos músicos. Eles não precisam mais “pensar” quando fazem música, ela simplesmente acontece “espontaneamente” através de reações mecanizadas²⁶. Perdendo-se a perspectiva do desenvolvimento, fica o inatismo como única explicação possível. Desse modo, só uma análise histórica – ou do processo de mudança – pode nos dizer algo efetivo sobre a aquisição das diversas formas de comportamento musical.

2.4.2. O social e o individual

Vamos passar agora a outro atributo do músico bastante citado nos textos analisados, que é a presença de uma “intuição” musical. Essa intuição, como vimos, é tida

²⁶ É fácil entender o que acontece com o músico em relação à música se fizermos uma analogia com a linguagem verbal, que, uma vez adquirida, tem o seu processo de aquisição completamente apagado e ficamos com a impressão de que já nascemos sabendo falar, tal a naturalidade e o domínio que possuímos dela.

como algo intrínseco ao músico, que independe de todo seu conhecimento técnico musical e de possíveis influências que tenha recebido de outros músicos. O problema, a meu ver, começa nessa dicotomização entre o que é “interno” (intuição, sensibilidade, inspiração etc.) e o que é “externo” (técnica, conhecimento, o mundo sonoro de modo geral) ou, em outras palavras, entre o que é individual e o que é social. Na perspectiva vigotskiana, esse dualismo não faz sentido, uma vez que, de acordo com ela, todo interno nas funções psíquicas superiores (ou especificamente humanas) foi antes externo. Toda função psíquica superior, no curso do seu desenvolvimento, passa por uma etapa externa, pois era, a princípio, uma relação social entre duas pessoas. Isso significa que, nesse processo, o social é anterior ao individual. No caso específico da música, só é possível a existência de um mundo musical “dentro” do indivíduo porque de algum modo ele foi internalizado. E esse processo de *internalização* das formas culturais de comportamento (como a música) tem como base as operações com signos. Na verdade são os *significados* sociais e culturais veiculados pelos signos que são internalizados e que, ao se confrontarem com os referenciais particulares de cada indivíduo, se convertem em significações próprias (Pino, 2000b). Em música, o que chamamos vulgarmente de “intuição” ou “inspiração”, então, talvez não seja nada mais do que a projeção de um universo musical internalizado e tornado inconsciente de tal modo, que é percebido, inclusive pelos próprios músicos, como algo natural, sempre existente. Quando um músico cria uma obra, por exemplo, tem a impressão – e isso foi mencionado diversas vezes nas entrevistas – de que sua criação é responsabilidade apenas sua, pois que “sai de dentro” dele. O que acontece, na verdade, é que não existe criação a partir do nada, e cada obra, por mais inovadora que seja, tem sempre alguma relação com as obras já existentes (nem que seja apenas por negá-las):

Todo inventor, por genial que seja, é sempre produto de sua época e de seu ambiente. [...] Nenhum descobrimento nem invenção científica aparece antes que se criem as condições materiais e psicológicas necessárias para o seu surgimento. A obra criadora constitui um processo histórico consecutivo, onde cada nova forma se apóia nas precedentes (Vigotski, 1987, p.37-38).²⁷

²⁷ Na tradução espanhola: “*Todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y de su ambiente. [...] Ningún descubrimiento ni invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento. La obra creadora constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma se apoya en las precedentes.*”

Vemos, então, que, de modo geral, a falta de consciência de como se dá o processo criativo do músico, de onde vem a sua “inspiração”, acaba desembocando em uma série de equívocos e mitificações. Um ponto importante a assinalar é que essa impressão de que o artista é a única origem de sua obra não é apenas uma “ingenuidade” do senso comum, como se poderia pensar, mas está de acordo com um modelo teórico-filosófico específico de conceber o ato criativo. Segundo esse modelo, denominado por Bakhtin (2002a) “teoria da expressão”, toda criação é tida como uma expressão *monológica*, “como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos etc.” (p.110-111). Assumindo o dualismo interior/exterior, essa forma de pensamento considera todo ato expressivo a externalização de um conteúdo interior cuja existência é anterior e autônoma em relação a qualquer possibilidade de objetivação exterior, idéia essa que, para Bakhtin não se sustenta uma vez que, acordo com esse autor, “a realidade do psiquismo interior é a do signo” (p.49), não sendo, pois, possível falar em um conteúdo interior pré-simbólico e que toma forma no momento em que é objetivado. E como todo signo passa por uma relação social, nessa perspectiva “a estrutura da atividade mental é tão social como a sua objetivação exterior” (p. 114). Ou, em outras palavras, não há como separar nem mesmo a consciência individual da realidade externa. Contrariamente a essa visão monológica da criação de modo geral (e da criação artística em particular), Bakhtin propõe, então, uma visão dialógica: toda idéia é sempre interindividual e intersubjetiva, todo ato criativo é sempre um diálogo com a realidade preexistente, da qual uma parte é sempre englobada (p.33).

Pequena síntese

Continuando nosso caminho problematizando o conceito de *musicalidade*, trabalhei neste capítulo as idéias ligadas à concepção de músico. Vimos que, de modo geral, ele é tido como uma pessoa diferenciada, portadora de um talento especial. Aparecendo muitas vezes como vinculado a entidades divinas, pesam ainda sobre o músico alguns mitos típicos românticos: o sofrimento, a alienação em relação ao mundo real, o temperamento passional, o desequilíbrio psíquico. Novamente a contraposição das premissas inatistas de conceitos como “intuição” e “inspiração”, por exemplo, à perspectiva histórico-cultural revelou a

falta de consistência e até mesmo a ingenuidade das concepções que são a todo o momento reforçadas pela crítica e pelos próprios músicos.

Meu próximo passo será buscar, nos educadores, as idéias sobre educação musical que possam trazer elementos que contribuam para esta discussão. Veremos ainda de que modo essas concepções que venho discutindo se refletem nos procedimentos pedagógicos da música.

3. A EDUCAÇÃO MUSICAL

A leitura e análise de métodos de musicalização e de textos sobre educação musical permitiram o levantamento de algumas questões que me pareceram fundamentais nessa discussão sobre o que seja “musicalizar”. Neste capítulo, partiremos de uma classificação bem geral das linhas educacionais encontradas e, a seguir, iremos levantando os pontos que, a meu ver, ilustram de modo mais significativo as concepções educacionais subjacentes aos textos. É importante frisar que minha intenção, com este levantamento, não é tecer críticas específicas a autores particulares, mas buscar as concepções comuns que circulam no meio, suas ênfases, suas lacunas.

De modo geral, todos os educadores musicais analisados se filiam à filosofia dos chamados “métodos ativos”, ou seja, a uma concepção de educação musical que se opõe a um ensino excessivamente intelectualizado e passivo, e preconiza a participação efetiva do aluno no processo de aprendizado. Nesse sentido, há uma ênfase na experiência, sobretudo através da voz e do corpo, como antecessora da formação de conceitos musicais. Dessa concepção, contudo, surgem pelo menos duas linhas metodológicas diferentes: uma mais tradicional, preocupada com a apreensão dos elementos da gramática tonal (escalas, acordes etc.) e tendo como meta principal o conhecimento e reprodução do repertório clássico erudito (muito embora – de acordo com Dauphin, 2004 – os mentores dos métodos ativos não tivessem um programa de formação instrumental tradicional) e outra preocupada com a livre expressão, defendendo uma educação mais incluída com a não fixação de um sistema (tonal, por exemplo) no processo de musicalização e, nesse sentido, mais próxima da estética contemporânea. No percurso das análises que forem sendo feitas ao longo deste capítulo, estarei me referindo à primeira corrente como “tradicional” e à segunda como

“vanguarda”. Para entender melhor a filosofia dessa nova pedagogia musical, bem como a sua bifurcação em duas linhas distintas e, principalmente, a sua importância para a renovação da educação musical no Brasil, é necessário, contudo, retroceder um pouco no tempo e ver o que estava acontecendo por aqui em termos educacionais no período que antecedeu às correntes inovadoras.

3.1. Contextualizando o novo pensamento educacional

De acordo com Alícia Loureiro, no período imperial predominava um ensino de música baseado no paradigma técnico-linear, voltado para a formação profissional:

No enfoque técnico-linear, que percorreu todo o período imperial, os interesses estavam voltados para a capacitação técnica de indivíduos baseada numa visão essencialista que privilegiava o “talento”, a vocação, o “dom”, atributos indispensáveis para a prática e a formação do artista (Loureiro, 2003, p.52).

Como se pode notar, não havia ainda, nesse momento, nenhuma preocupação democratizadora com relação ao ensino musical, que se dirigia abertamente apenas aos “dotados”. A idéia de que se pudesse “musicalizar” os alunos menos favorecidos passava ao largo desse tipo de concepção educacional.

Em termos de materiais didáticos, eram usadas nesse período as “Artinhas”, espécie de cartilhas musicais adotadas nas aulas de iniciação musical dos indígenas e que permaneceram muito tempo em uso mesmo após a expulsão dos jesuítas (seus criadores) do Brasil, em meados do século XVIII. Esses manuais eram calcados no ensino teórico e foram posteriormente adaptados como método nos conservatórios. Entretanto, com a onda de renovação pedagógica que assolou o país após a proclamação da República, culminando na implantação do canto orfeônico, as “Artinhas” foram seriamente combatidas e acabaram caindo em desuso (ou pelo menos tiveram seu uso bastante reduzido).

O novo pensamento educacional nascente no final do século XIX e início do século XX trouxe para o Brasil, pelas mãos de músicos educadores que vieram ou se formaram nos grandes centros musicais europeus da época (sobretudo Milão e Madrid), concepções de educação musical totalmente revolucionárias e opostas ao que era então praticado.

Influenciados pelo “cientificismo” em voga (principalmente pelas novas conquistas da psicologia) e alinhados aos ideais da Escola Nova, esses educadores propunham um ensino musical baseado em um método que privilegiava a prática em detrimento do conhecimento teórico. Esse método, cuja origem estava ligada ao ensino de leitura e escrita da língua portuguesa e foi adaptado para o ensino de música, era denominado *método analítico* e se opunha justamente ao *método sintético* que embasava as “Artinhas” e que, ao contrário, partia de conceitos gerais teóricos¹. Como a ênfase passou a ser a experiência prática antes da conceitualização, o *método analítico* propunha, como prioridade do ensino, uma rigorosa “educação do ouvido”, pois este era considerado o órgão responsável pelo início do processo de compreensão musical. Nesse sentido, qualquer falha aí conduziria a um fracasso na apreensão e posterior reprodução dos intervalos musicais²:

O segredo do ensino da música se resume em resolver, principalmente duas dificuldades: – aparelhar, convencionalmente, o ouvido com uma educação perfeita, e registrar no cérebro os intervalos necessários para a entoação das melodias. A educação do ouvido tem duplo escopo: desenvolver a acuidade auditiva e promover o gosto estético (Gomes Cardim & Gomes Junior, 1929, p.14, grafia original).

Além da mudança de paradigma epistemológico (pela adoção de novas premissas científicas), propunha-se também uma democratização do ensino musical, que não deveria mais ficar restrito aos “talentosos”, mas atingir todas as crianças em idade escolar. Desse modo, o canto foi introduzido nas escolas como o meio mais fácil de acesso à música, pois não demandava despesas com a compra de instrumentos, por exemplo. Estabeleceu-se, assim, nesse período, uma distinção bem clara entre o *ensino conservatorial* (com vistas à profissionalização) e esse novo *saber musical pedagogizado* (que visava a difusão educacional da música para as grandes massas) (Gilioli, 2003, p. 177).

Contudo, o movimento orfeônico, que teve como mentores no Estado de São Paulo João Gomes Júnior, Carlos Alberto Gomes Cardim, João Baptista Julião, Lázaro Lozano, Fabiano Lozano e Honorato Faustino e, posteriormente, foi ampliado no âmbito nacional

¹ Para um maior detalhamento sobre a oposição entre os métodos sintético e analítico cf. Gilioli, R. S. P. “Civilizando” pela Música: A Pedagogia do Canto Orfeônico na Escola Paulista da Primeira República (1910-1930), 2003 (dissertação de mestrado).

² Os intervalos musicais podem ser definidos como a diferença de altura entre dois sons. Quando entoamos uma melodia, ou seja, uma seqüência de sons, estamos basicamente reproduzindo intervalos musicais de modo contínuo.

por Villa Lobos, acabou perdendo força no final da década de 1940, com o surgimento de um outro movimento, cuja ênfase era a *criatividade* (e não mais a reprodução de modelos)³. Nessa nova linha, que influenciou principalmente as artes plásticas, mas também teve seguidores na música, o objetivo era dar liberdade para que o aluno *se expressasse* através das práticas artísticas e não impor padrões a serem seguidos. Segundo alguns autores (Loureiro, 2003; Penna, 1999; Fuks, 1993), porém, esse movimento acabou resultando num “vale tudo”, e todas as linguagens artísticas passaram a ser trabalhadas por um mesmo professor pouco especializado (geralmente em apenas uma das linguagens). Não sendo desejável (ou permitido) a presença de modelos, a ênfase do ensino artístico recaiu sobre o *processo* de criação, em detrimento do *produto* acabado. O aluno, através da sua atividade, passou, então, a ser o centro no processo de ensino-aprendizagem. Tudo isso, é importante frisar, em termos de escola regular (educação infantil e ensino fundamental), pois os conservatórios continuaram a ser um reduto do ensino técnico com vistas à capacitação profissional (embora sofrendo inevitáveis influências das novas idéias e tentando de algum modo se “modernizar” sem perder a autonomia). Tivemos, em suma, uma polarização do ensino musical em *livre expressão* de um lado e *formação técnica* de outro. Em que pesem as inúmeras nuances que possam ocorrer entre esses dois extremos, ambos severamente criticados pelos pensadores contemporâneos, podemos dizer que ainda é mais ou menos essa a situação atual, sendo que os conservatórios vêm gradativamente sendo substituídos pelas graduações em Música, as quais vem cumprindo o papel técnico-profissionalizante e o modelo *criatividade* começa a se “especializar” mais, buscando trabalhar as diversas linguagens artísticas separadamente⁴.

Esses dois modelos de educação musical, contudo, e esse é o ponto que nos interessa, não podem ser considerados apenas opções a serem feitas de acordo com os objetivos imediatos e os locais onde se processa o ensino – “tradicional” para conservatórios mais atualizados⁵ e escolas de música, que geralmente têm a pretensão de

³ Devemos lembrar que, mesmo o canto orfeônico privilegiando a prática, o principal objetivo ainda era reprodutivo.

⁴ Essa tendência atual do ensino de arte (apontada por Penna, 1999) busca resgatar os conteúdos específicos das linguagens artísticas, que acabaram ficando um tanto misturados no movimento da “criatividade”. Os próprios PCNs, no que tange à arte no ensino fundamental, recomendam uma abordagem nesse sentido, embora sejam omissos quanto à formação desejável do professor.

⁵ Pois em muitos ainda vigora o “modelo conservatorial” ao qual nos referimos antes, onde a participação ativa do aluno no processo de aprendizado é vetada.

formar músicos (mais comumente músicos eruditos que vão reproduzir o repertório de concerto), e “vanguarda” para escolas de ensino básico e fundamental e cursos de musicalização em geral, que intencionam apenas fornecer aos alunos um primeiro contato com a música –, mas revelam concepções de música totalmente distintas. Para entender melhor essa questão vamos nos apropriar de uma distinção que Bakhtin (2002a) faz entre as duas principais orientações do pensamento filosófico-lingüístico do seu tempo. A primeira, por ele denominada de “*objetivismo abstrato*” considera a língua um sistema normativo e estável, “um produto acabado” que “transmite-se de geração a geração” (p. 107). De acordo com essa orientação, os atos individuais de fala – a realização concreta da língua pelos seus falantes – seriam apenas “refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas” (p.83). Nessa linha de pensamento, então, o que interessa realmente quando estudamos uma língua é conhecer sua estrutura: a fonética, as regras gramaticais etc. É esse o conhecimento considerado necessário ao entendimento perfeito do funcionamento lingüístico. A segunda orientação, chamada de “*subjetivismo idealista*” tem uma visão totalmente oposta. Para ela, “a língua é uma atividade, um processo ininterrupto de construção (“energia”) que se materializa sob a forma de atos individuais de fala” (p. 72). Não há, como se vê, nessa concepção, a idéia de sistema (este seria apenas uma “construção dos lingüistas”), a ênfase recai sobre o aspecto criativo individual da linguagem. As únicas regras que regem essa criação contínua, seriam, então, nessa concepção, “as leis da psicologia individual” (p.72). Trazendo essa distinção para o campo da música, vemos que por trás do modelo de educação “tradicional” (que busca a apreensão do sistema tonal, trabalhando os elementos gramaticais desse sistema) há, assim como no “*objetivismo abstrato*”, uma visão estruturalista da música, que é também tratada como “um produto acabado a ser passado de geração a geração”. As execuções musicais, de acordo com essa visão, seriam meras ilustrações (muitas vezes deformadoras) de algo maior, que são as formas musicais, com as suas regras harmônicas⁶. O ensino de música é considerado eficiente, então, na medida em que seja capaz de promover a absorção de um sistema musical (o sistema tonal, no caso da música ocidental). Já o modelo “vanguarda” se aproxima muito do “*subjetivismo idealista*” bakhtiniano, pois revela uma visão romântica

⁶ Superficialmente falando, as regras harmônicas se referem, em música, a *quais* notas podem ser combinadas com *quais*, tanto no sentido horizontal (das seqüências) quanto vertical (das simultaneidades).

da música, que é tida como criação contínua, expressão individual. Nesse sentido, a presença de modelos é considerada prejudicial, pois limitaria a “espontaneidade” do aprendiz. Essa análise dos dois modelos de educação musical é bastante importante para que possamos entender mais profundamente as premissas de cada abordagem e aponta algumas distinções radicais entre elas. Como veremos mais adiante, porém, essas distinções talvez não sejam tão profundas assim, ou melhor, talvez o maior problema de ambas seja justamente os pontos que guardam em comum.

Apenas para efeito de uma maior clareza em relação às linhas pedagógicas do ensino de música que aponte, observemos o seguinte esquema (que, como toda simplificação didática, se não dá conta da complexidade do fenômeno, pelo menos instrumentaliza a pensá-lo):

Modelo conservatorial: – tem como objetivo a transmissão de conhecimentos musicais específicos segundo uma lógica pré-estabelecida pelo professor com vistas à formação de músicos profissionais.

– O professor é o agente, a música (erudita ocidental) é o objeto e o aluno é um receptor passivo no processo educacional.

– Suas origens remontam aos primeiros ensinamentos musicais dados aos índios pelos jesuítas e permanece vivo ainda em muitos conservatórios e graduações em Música que, a despeito de todas as correntes renovadoras do ensino, se recusam a abandoná-lo.

Modelos ativos: – Consideram o aluno o agente e o professor apenas um facilitador no processo educacional e cujas intervenções devem ser feitas com cautela.

– Tiveram origem no século XX, sob influência do movimento escolanovista.

– Bifurcaram-se em duas linhas distintas, principalmente em relação ao que é considerado o *objeto* do ensino musical na sua fase inicial:

1. **Tradicional:** – Visa a apreensão do sistema tonal e a possibilidade posterior de reprodução do repertório de concerto.

– Embora não considere que a formação profissional deva ser a única meta do ensino de música, trabalha principalmente nesse sentido, enfatizando a escrita e os elementos gramaticais.

– Diferencia-se do modelo conservatorial principalmente na forma de transmissão do conhecimento (é uma espécie de “modernização psicologizada” daquele modelo).

2. Vanguarda: – Visa a livre expressão como parte da formação do ser humano.

– Considera os modelos (os universos estéticos já constituídos) prejudiciais e evita fixar sistemas musicais, pelo menos na fase inicial do ensino.

– Não consegue se manter por muito tempo pois, não tendo seguimento, quando o aluno quer continuar os estudos, acaba caindo na linha tradicional.

Voltando aos nossos autores analisados, podemos situá-los como alguns dos representantes no século XX desse pensamento renovador, no qual a atividade prática é considerada o motor propulsor da aprendizagem (daí a denominação métodos “ativos”). Seja numa linha mais “tradicional”, que visa a formação técnica, ou numa linha mais de “vanguarda”, todos de algum modo abraçaram as idéias da chamada Escola Nova⁷ (eu diria mesmo que alguns foram os mentores que trouxeram essas idéias para o campo da educação musical). Do mesmo modo, os autores mais contemporâneos parecem também ter se apropriado dessas concepções, embora muitas vezes de um modo crítico e incorporando elementos advindos de outros vieses teóricos. As especificidades dessas linhas pedagógicas provavelmente ficarão mais claras nas seções seguintes, quando poderemos contar com fartos exemplos nos quais ouviremos a própria voz dos educadores⁸.

⁷ As idéias escolanivistas serão discutidas mais detalhadamente no próximo capítulo, dedicado exclusivamente a um aprofundamento das premissas epistemológicas do pensamento educacional moderno da música.

⁸ É interessante assinalar que M. Fonterrada (1991), partindo de outros dados (os relatos de professores de escolas de música), chega a uma classificação das linhas de ensino musical bastante semelhante à minha. A autora também reconhece duas linhas distintas, que são denominadas “tradicional” e “alternativa”.

3.2. Em busca de respaldo científico

Após essa tentativa de contextualizar um pouco as análises que se seguirão, ou melhor, de esclarecer do que estamos falando quando dizemos “nova pedagogia musical” ou “pensamento educacional moderno”, mas antes de iniciar o levantamento das questões propriamente ditas, gostaria de desenvolver um pouco um ponto que já foi tocado de passagem no capítulo 1 e que diz respeito à preocupação demonstrada pela maioria dos educadores em procurar respaldo científico – sobretudo em teorias psicológicas do desenvolvimento, mas às vezes também em outras ciências – para as suas concepções sobre educação musical. Trata-se, como já foi mencionado, de uma preocupação que, no Brasil, remonta ao final do século XIX e início do século XX, quando os mentores do projeto do canto orfeônico precisavam justificar a presença da música na escola regular⁹. Vejamos, então, de que forma essa referência a teorizações científicas aparece explicitada em alguns textos:

a) *Segundo psicólogos americanos*, a melhor época para o treino do ouvido vai dos nove meses aos dois anos de idade (Mahle, 1969, p.9, grifos meus).

b) A partitura não soa por si só; ela **representa** os sons – mas só representa efetivamente quando se liga a um significado sonoro, correspondendo a uma imagem auditiva; quando, ao ser lida, pode “soar na cabeça”. Isto só é possível para quem possui referenciais sonoros, formados ou pela vivência em seu ambiente sócio-cultural ou por outras experiências escolares; ou, em outros termos, para quem dispõe dos *esquemas de percepção* necessários à apreensão da linguagem musical (Penna, 1994, p.17, grifos meus, negrito e aspas da autora).

c) A pedagogia musical necessita, pois, basear-se em um *estudo profundo da personalidade infantil*. O conhecimento da conduta, interesses, preferências e necessidades da criança orientará o educador, que se capacitará, deste modo, para poder eleger acertadamente não somente os métodos de ensino, como também a música e os materiais a empregar (Gáinza, 1964, p.23, grifos meus).¹⁰

⁹ De acordo com Gilioli (2003): “Este elemento ‘científico’ referente às teorias cerebrais de que tratava a psicologia da época era o argumento técnico mais importante para a defesa da importância da Música como disciplina escolar. Foi nele que se sustentou boa parte do prestígio pedagógico do canto orfeônico durante a Primeira República, que adquiriu, assim, status de atividade intelectual e não meramente artística” (p. 176, aspas do autor).

¹⁰ No original: “La pedagogía musical necesita basarse en un estudio profundo de la personalidad infantil. El conocimiento de la conducta, intereses, preferencias y necesidades del niño orientará al educador, quien se capacitará de este modo para poder elegir acertadamente no sólo los métodos de enseñanza, sino también la música y los materiales a emplear.”

d) Será indispensável ordenar e graduar as experiências segundo uma ordem progressiva de complexidade, tendo também em conta, por uma parte o *processo de desenvolvimento sensorial e mental das crianças* e, por outra, as características das técnicas musicais utilizadas (Gaínza, 1977, p.39, grifos meus).¹¹

e) A psicologia do desenvolvimento tem mostrado que existem *períodos 'ótimos'* nos quais a criança pode desenvolver certas habilidades e adquirir conhecimento mais eficientemente do que em outros. Níveis curriculares estabelecidos arbitrariamente, a partir de faixas etárias, podem ter um efeito devastador no desenvolvimento musical das crianças. Para que o ensino seja efetivo, é necessário que a criança tenha um *nível de maturidade* que permita a assimilação do mesmo (Martins, 1985, p.19, grifos meus, aspas do autor).

f) Ampliar as possibilidades desta atividade estética, possibilitando a experiência com o conhecimento representativo musical dentro da sala de aula, é condição imprescindível para que as crianças possam se apropriar do *sistema representativo musical*. Isto porque o processo de alfabetização não é mera aquisição de uma técnica, mas sim a *reconstrução das representações* presentes e específicas entre o representado e sua representação (Lino, 1999, p.68, grifos meus).

g) Sabe-se que a abstração *no campo da física e das matemáticas* surge, na aprendizagem atual das ciências, como consequência da experimentação da criança com a realidade física. Do mesmo modo, o conjunto de sucessivas experiências com o material sonoro conduzirá à formação de conceitos musicais. Através de sua própria experiência, cada indivíduo enfocará, julgará, conhecerá e reconhecerá novos feitos ou elementos musicais (Gaínza, 1977, p.63, grifos meus).¹²

h) Somente as leis, *baseadas nas ciências, na acústica*, têm valor duradouro para todos os estilos e possibilitam um julgamento seguro e objetivo da obra musical (Koellreuter, 1997, p.129, grifos meus).

i) Mas a ordem progressiva desta grande obra didática não deve ser compreendida somente como resultado de um desenvolvimento técnico-musical sistemático. Orff vê os estágios de sua obra sob o ponto de vista da *história humana* e identifica assim seu caminho pedagógico com o *processo evolutivo do espírito ocidental* (Graetzer & Yepes, 1961, p. 16, grifos meus).¹³

¹¹ No original: “Será indispensable ordenar y graduar las experiencias según un orden progresivo de complejidad teniendo además en cuenta, por una parte el proceso de desarrollo sensorial y mental de los niños y, por otra, las características de las técnicas musicales utilizadas.”

¹² No original: “Se sabe que la abstracción en el campo de la física y de las matemáticas surge, en el aprendizaje actual de las ciencias, como consecuencia de la experimentación del niño con la realidad física. Del mismo modo, el conjunto de sucesivas experiencias con el material sonoro conducirá naturalmente a la formación de conceptos musicales. A través de su propia experiencia, cada individuo enfocará, juzgará, conocerá o reconocerá nuevos hechos o elementos musicales.”

¹³ No original: “Pero el orden progresivo de esta gran obra didáctica no debe comprenderse sólo como resultado de un desarrollo técnico-musical sistemático. Orff ve los escalones de su obra bajo el punto de vista de la historia humana e identifica así su camino pedagógico con el proceso evolutivo del espíritu occidental”.

Os exemplos acima podem ser divididos em três blocos: de *a)* a *f)* temos uma preocupação com a fundamentação psicológica da pedagogia musical; em *g)* e *h)* aparece uma aproximação com a física e a matemática; em *i)* uma referência às teorias evolucionistas de desenvolvimento humano. Em comum aos três blocos, a busca pela legitimação científica, por uma educação que possa ter o *status* de “ciência”. Nos exemplos *a)* e *c)* temos apenas afirmações genéricas que aludem à importância do conhecimento de psicologia para o ensino (em *a)* não são nem citados *quais* seriam os “*psicólogos americanos*” – não só especificamente nesse excerto, mas no decorrer todo da obra; em *c)*, após vermos outros trechos da mesma autora, as referências ficarão mais claras). Nos exemplos *b)*, *d)*, e *f)*, a referência é a teoria piagetiana, o que pode ser visto de modo mais ou menos explícito através de expressões como “*esquemas de percepção*”, “*sistema representativo musical*”, “*reconstrução das representações*”, bem como pelo reconhecimento das filiações teóricas das autoras que permeiam os seus textos de modo geral. Além disso, a influência piagetiana aparece, de maneira um pouco mais implícita, em dois pontos: 1- a idéia de que, de modo geral, o desenvolvimento precede a aprendizagem, ou seja, de que é necessária uma certa construção de ordem sensorial e mental para que se possa lançar mão de determinados conhecimentos musicais; 2- a visão da educação musical como um processo evolutivo, que deve partir do sensorial para o conceitual. Em *e)* há uma clara alusão à perspectiva inatista de desenvolvimento (por exemplo, na expressão “*períodos otimais*”).

É interessante notar que pelo menos duas autoras que assumem essa perspectiva piagetiana, em outros momentos esbarram em conceitos teóricos próximos à perspectiva histórico-cultural. É o caso de Gaínza (1977), que, num dado momento, fala em *internalização* da música num sentido muito próximo ao vigotskiano (de reconstrução interna de uma atividade externa), e de Penna (1990), que assume a música como uma *linguagem socialmente construída*.

O segundo bloco de exemplos se caracteriza pela procura de um respaldo científico para as teorias sobre educação e apreciação musicais nas ciências naturais (às vezes em simples analogias com esse universo), sobretudo na física. Em *g)* temos uma comparação entre o manuseio da realidade física resultando no poder de abstração na aprendizagem das ciências físicas, e as experiências com o material sonoro conduzindo “naturalmente” “à

formação de conceitos musicais”. O problema nesse tipo de argumentação, a meu ver, é equiparar realidades de natureza muito distinta. Enquanto que, no mundo natural (a realidade física), as coisas têm uma existência que, até certo ponto, independe de algum tipo de “interpretação”, na música, a realidade sonora só é tomada como tal porque alguém intencionalmente lhe atribuiu esse sentido (de “música”)¹⁴. E essa atribuição, como já vimos, de modo algum acontece pela simples manipulação de materiais sonoros, pois passa necessariamente pela mediação de outra pessoa. Embora a apreensão de significados no mundo físico também dependa de mediações, parece-me que, nas linguagens semióticas, sua própria existência é impensável sem elas¹⁵. O exemplo *h)* é um pouco diferente, pois aqui trata-se da utilização de critérios acústicos para o julgamento estético e, portanto, de uma busca efetiva de legitimação *de um tipo específico de música* pela ciência. O valor de uma obra, contudo, conforme já discutido no capítulo 1, não pode ser explicado a partir de sua submissão às leis acústicas ou de quaisquer outros elementos intrínsecos a ela, mas somente a partir de critérios convencionalmente estabelecidos.

Finalmente, em *i)* há uma justificativa para determinada seqüência didática proposta com base na evolução do ser humano. Orff partilha de uma visão recapitulacionista de desenvolvimento humano, ou seja, da idéia de que o homem, do nascimento à idade adulta, passa pelas mesmas etapas por que passou na sua transformação de primitivo em civilizado. A educação musical deveria, então, respeitando essas etapas, partir de algo semelhante ao que supostamente tenha sido a “música primitiva”. Como se pode deduzir, no topo desse evolucionismo musical estaria a música erudita ocidental, cujas especificidades aparecem por último na sua proposta educacional¹⁶. Uma variação dessa mesma postura encontramos no educador francês François Delalande, que estabelece comparações entre o desenvolvimento musical infantil e procedimentos composicionais da música erudita ocidental. Assim, por exemplo, as primeiras produções sonoras de crianças pequenas são

¹⁴ Sobre essa distinção entre o mundo físico e o simbólico, rever o item 1.2.1.

¹⁵ Vale a pena chamar a atenção, também neste exemplo, para a fundamentação no interacionismo piagetiano: é através da interação com o meio físico que se chega à aquisição do conhecimento.

¹⁶ É interessante notar que, falando de um outro lugar e num outro tempo, os mentores do canto orfeônico tinham o mesmo objetivo: “*Os orfeões eram descritos como organizações de “preparação” para manifestações de “alto” caráter. Ora, essa “preparação” correspondia à inserção nas formas de percepção e organização do sonoro da música erudita ocidental, isto é, a educação para uma audição de mundo específica, na qual a prática orfeônica funcionava essencialmente como instrumento pedagógico e lúdico importante*” (Gilioli, 2003, p. 74-75).

interpretadas como variações de uma única idéia e as músicas já organizadas por regras compostas por crianças de seis ou sete anos são comparadas à escrita polifônica do século XVI e ao contraponto de Bach que se valem, segundo esse autor, do mesmo tipo de *jogo de regras*¹⁷.

Podemos dizer, em suma, à luz desses exemplos, que há uma forte tendência no pensamento sobre educação musical em se buscar legitimidade nas teorias psicológicas e, em alguns casos, até mesmo em comparações com as ciências naturais. A saber pelos textos analisados, predomina abertamente a influência piagetiana, embora alguns autores esbarrem em conceitos que poderiam ser resolvidos numa perspectiva vigotskiana, por exemplo. Assinala-se ainda a presença de expressões próximas a uma perspectiva inatista de desenvolvimento humano. Mantendo isso em mente, talvez fique mais fácil entender os tipos de abordagem com os quais nos depararemos nas análises a seguir.

3.3. Concepções do campo educacional

3.3.1. Objetivos da educação musical

Como ponto de partida para as discussões que se seguirão, tentaremos buscar nos textos analisados respostas para a seguinte pergunta: qual seria a função primeira, o objetivo principal da educação musical, sobretudo no seu estágio inicial? Observemos alguns trechos onde essa pergunta aparece de algum modo respondida:

*a) Viver a música, fazer música, compreendê-la, são os objetivos fundamentais da educação musical. Pode afirmar-se que quase não existem seres sadios e normais a quem está vedado o acesso à música por falta de condições pessoais. As aptidões musicais adotam múltiplos aspectos ao manifestarem-se; isso é tudo. É praticamente impossível sofrer uma carência absoluta nesse sentido e à educação corresponde desenvolver os dons aparentes, complementando-os com aqueles aspectos mais obscuros ou menos conscientes dentro de cada tipo individual (Gáinza, 1964, p.13, grifos meus).*¹⁸

¹⁷ Para um maior detalhamento sobre a filosofia educacional desse autor, cf. Brito, 2003.

¹⁸ No original: “*Vivir la música, hacer música, comprenderla, son los objetivos fundamentales del aprendizaje musical. Puede afirmarse que casi no existen seres sanos y normales a quienes el acceso a la música les esté vedado por falta de condiciones personales. Las aptitudes musicales adoptan múltiples*

b) Muitas vezes as aptidões musicais estão profundamente escondidas no indivíduo, e não encontram, por uma razão ou por outra, meios de *se manifestarem*. [...] Cabe à educação ir ao encontro da musicalidade da criança (Dalcroze, 1965, p.46, grifos meus).¹⁹

c) Para o educador, *Musicalização* [nome do livro de cujo prefácio foi extraído este exemplo] é um processo de educação musical que tem como princípio o *despertar das potencialidades* da criança respeitando o desenvolvimento integral de suas faculdades (Rosa, 1988, grifos meus).

d) Meu trabalho em educação musical tem se concentrado principalmente em três campos: 1. Procurar descobrir todo *potencial criativo* das crianças, para que possam *fazer música por si mesmas*. / 2. Apresentar aos alunos de todas as idades os sons do ambiente; [...] / 3. Descobrir umnexo ou ponto de união onde todas as artes possam encontrar-se e desenvolver-se harmoniosamente (Schafer, 1991, p.284-285, grifos meus).

e) A musicalidade parece ser universal e constitui-se em um dos modos básicos através dos quais o homem responde à dinâmica do ambiente que o cerca. [...] O propósito de todo ensino de música deve ocasionar e propiciar a evolução da susceptibilidade musical ou musicalidade (Martins, 1985, p.26).

f) Educar é, portanto, *despertar*. Se adotarmos esse ponto de vista, compreenderemos que a ação de despertar nunca é um empreendimento prematuro, sendo indispensável entregar-se sistematicamente a ela desde os primeiros anos de vida, a fim de que a criança, mais tarde, veja-a como uma tendência natural de seu ser e dela faça uma faculdade permanente (Howard, 1984, p.35, grifos meus).

Pelos exemplos acima podemos ver que, para os educadores, de modo geral, a principal função da educação musical deveria ser extrair dos alunos o potencial musical que eles supostamente já possuem. De onde vem essa musicalidade não fica muito claro, mas a hipótese inatista parece ser a mais aceita, como podemos perceber através de expressões do tipo “*desenvolver os dons aparentes*”, “*reencontrar a musicalidade da criança*”, “*despertar potencialidades*”, “*descobrir todo o potencial criativo*” etc., que permeiam os discursos destes e de muitos outros educadores. Em todas essas expressões há a idéia de que a criança já possui algo inerente a ela e que vai ser apenas “despertado” pela educação. Outra interpretação possível seria que trata-se apenas de “frases de efeito”, mais do que uma fundamentação teórica inatista propriamente dita. Essa hipótese até pode ser considerada

aspectos al manifestarse; eso es todo. Es prácticamente imposible sufrir una carencia absoluta en ese sentido y a la educación le corresponde desarrollar los dones aparentes, complementándolos con aquellos aspectos más ocultos o menos conscientes dentro de cada tipo individual.”

¹⁹ No original: “*Souvent les aptitudes à la musique sont profondément cacheés en l’individu, et ne trouvent, pour une cause ou pour une autre, pas les moyens de se manifester. [...] C’est à l’éducation à aller à la rencontre de la musicalité de l’enfant.”*

em alguns casos, sobretudo nos autores mais antigos, que têm um estilo de escrita mais propício a figuras de linguagem. Nos casos mais contemporâneos, porém, parece não haver dúvidas quanto a isso, pois muitos autores que usam esse tipo de expressão, o fazem a partir de um lugar teórico centrado nos estudos do funcionamento cerebral, por exemplo. O exemplo *e*) traz, além da premissa inatista e universalista da musicalidade, uma concepção evolucionista: o ensino deve não apenas despertar os potenciais musicais inatos, mas também permitir que eles evoluam. O exemplo *f*) poderia ser considerado, numa leitura rápida, um contra-exemplo para essa premissa inatista da musicalidade, uma vez que o autor fala em perceber “*como uma tendência natural*” (o que na realidade foi adquirido). O uso do termo “despertar”, contudo, remete a algo que já estava lá (adormecido) de antemão. Nesse sentido, a linguagem de certa forma contradiz a idéia explicitada. Observa-se também que a afirmada necessidade de “*entregar-se sistematicamente*” à “*ação de despertar*” cria uma dúvida a respeito do que realmente foi apenas *despertado* e do que foi efetivamente *constituído* pela educação, aumentando ainda mais o caráter ambíguo da sentença (também no contexto maior da obra desse autor esse conflito não será resolvido). Na verdade, vários educadores ameaçaram quebrar o mito da herança genética para a musicalidade, filiando-se, inclusive, a perspectivas teóricas de desenvolvimento interacionistas (notadamente piagetianas), mas a própria rede lingüística sobre a música que os envolve, os termos à disposição para se expressarem acerca da linguagem musical, de certo modo os impede de ir além de alguns ensaios – quase sempre um pouco confusos – nesse sentido²⁰. Além disso, a idéia de algo pré-existente, de uma musicalidade “potencial” adormecida no ser humano e que a educação terá o privilégio de despertar parece exercer uma enorme sedução entre os educadores, mesmo que isso de certa forma contradiga a postura piagetiana explicitamente assumida por muitos deles. É importante assinalar que, nessa primeira questão, parece não haver nenhuma diferença entre as linhas educacionais “tradicional” e “vanguarda”.

²⁰ “*Rica ou ousada que seja a imaginação de um indivíduo, ele nunca pode afastar-se muito do padrão contemporâneo de pensamento e discurso. Está preso a esse padrão, nem que seja apenas pelos instrumentos lingüísticos a seu dispor. Se os utilizar de um modo que se afaste demais do uso vigente, deixará de ser inteligível. Suas palavras perderão a função principal de instrumentos de comunicação entre as pessoas.*”(Elias, 1994a, p.79)

3.3.2. O que é musicalidade

Uma vez respondida a pergunta inicial – a função principal da educação musical deve ser proporcionar os meios para que aflore a suposta musicalidade que existe, em maior ou menor graus, em todas as crianças “normais” –, vi-me na obrigação de indagar, então, o que, concretamente falando, os educadores chamam de “musicalidade”, o que deve ser despertado/desenvolvido no processo de musicalização? Eis algumas respostas:

a) Alguns psicólogos, como Seashore, consideram a aptidão musical como a soma de capacidades ou aptidões parciais (discriminação auditiva, rítmica, harmônica, memória, criatividade etc), muitas das quais são suscetíveis de medição e por isso podem chegar a ser representadas por um número. Contudo, a soma de dados parciais não equivale necessariamente à “musicalidade”, complexo do qual sempre parece escapar algum imponderável (Gáinza, 1977, p.10).²¹

b) Em geral há coincidência em se considerar esta faculdade [a musicalidade] como um complexo de uma série de fatores, nos quais intervém não somente as capacidades musicais específicas, já que também se acham implícitos os componentes essenciais do caráter e da personalidade: vontade, intelecto, sensibilidade geral, memória etc. Enquanto que aquelas capacidades musicais específicas às quais nos referimos compreendem: ouvido musical, sentido rítmico, memória musical, audição interior, inteligência musical, capacidade para distinguir mesclas de sons (harmonia: acordes), capacidade para discernir estruturas musicais (forma musical) etc. (Gáinza, 1964, p. 60).²²

c) A obra [o livro do qual foi extraído este exemplo] resultou num curso básico para o ensino integrado música/instrumento, elaborado no sentido de levar o aluno ao desenvolvimento de sua musicalidade total, tendo o teclado como meio musicalizador (Gonçalves, 1986, p.vi).

O teclado não encontra paralelo como meio capaz de oferecer tantas oportunidades de experimentar, perceber, compreender a expressividade da música, através dos elementos dela – melodia, ritmo e harmonia (idem, p.v).

²¹ No original: “*Algunos psicólogos, como Seashore, consideran la aptitud musical como una suma de capacidades o aptitudes parciales (discriminación auditiva, rítmica, armónica, memoria, creatividad, etc.) muchas de las cuales son susceptibles de medición y por lo tanto pueden llegar a evaluarse con un número. Sin embargo, la suma de los datos parciales no equivale necesariamente a la ‘musicalidad’, complejo del que siempre pareciera escapar algún imponderable.*”

²² No original: “*En general, hay coincidencia en considerar a esta facultad como un complejo de una serie de factores en los que intervienen no solamente las capacidades musicales específicas, ya que también se hallan implícitos los componentes esenciales del carácter y de la personalidad: voluntad, intelecto, sensibilidad general, memoria, etc. En cuanto a aquellas capacidades musicales específicas a las que nos referimos comprenden: oído musical, sentido rítmico, memoria musical, audición interior, inteligencia musical, capacidad para distinguir mezclas de sonidos (armonía: acordes), capacidad para discernir estructuras musicales (forma musical), etc.*”

d) Seja visando a preparação para o estudo de um instrumento musical, ou dando condições para perceber os fenômenos musicais, aproveitando desta forma tudo o que a música apresenta de bom, os métodos de musicalização deverão desenvolver: 1) Sensibilidade; 2) Criatividade; 3) Senso rítmico; 4) Ouvido musical; 5) Prazer de ouvir música; 6) Expressão corporal; 7) Imaginação; 8) Memória; 9) Atenção; 10) Concentração; 11) Auto-disciplina; 12) Respeito ao próximo (Feres, 1989, p.4).

e) A musicalidade pode ser definida como a susceptibilidade ou a sensibilidade a padrões ou a propostas rítmicas e tonais que são a substância do discurso musical (Martins, 1985, p.26).

f) Musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo – pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas, quando compatível com os esquemas de percepção desenvolvidos (Penna, 1990, p.22).

Podemos organizar os exemplos acima em três blocos. No primeiro temos a concepção de musicalidade como a soma ou a coincidência de várias capacidades, musicais ou não. É o caso dos exemplos *a)*, *b)* – nos quais a autora, embora critique essa concepção, não consegue fugir dela, apenas acrescentando os fatores não-musicais condicionadores da musicalidade – e *d)*. Ao elencar as capacidades desejáveis para uma musicalização efetiva, esses autores parecem buscar uma certa objetividade num conceito bastante genérico. O que ocorre, no entanto, é que eles elegem como fundamentais capacidades ainda mais vagas – “*discriminação auditiva*”, “*sensibilidade geral*”, “*audição interior*”, “*inteligência musical*” etc. –, que pouco ou nada esclarecem sobre o que seja *estar musicalizado*. De uma dúvida – o que é musicalidade – passamos, então, a ter várias. Se, entretanto levarmos em conta que as autoras desses excertos se vinculam ao que estamos chamando de linha de ensino *tradicional*, talvez possamos inferir que todas essas expressões um tanto indefinidas se referem a um contexto musical bem definido, que é o sistema tonal. Nesse caso, essas capacidades citadas dizem respeito à percepção de elementos tonais. É o que acontece, agora de modo mais explícito, no segundo bloco, onde temos claramente a idéia de musicalidade ligada à percepção de elementos musicais (melodia, harmonia e ritmo, exemplo *c)*) ou de padrões rítmicos e tonais (exemplo *e)*). Uma premissa importante, neste caso, é que a percepção das partes leva a uma compreensão do todo, ou seja, a capacidade de perceber elementos na música traz como conseqüência automática a apreensão da linguagem musical. Além disso, essa capacidade perceptiva é tomada como “*musicalidade total*”, o que revela uma idéia absolutista do conceito de musicalidade. Finalmente, na

divisão em blocos que fizemos, o exemplo *f*) aparece como um caso isolado onde, pela primeira vez, é introduzida a questão, a meu ver essencial, da *significação* no processo de musicalização. Musicalidade, então, pressupõe atribuição de *sentido* para o material sonoro (e isso só pode acontecer “*quando relacionado e articulado no quadro das experiências acumuladas*”).

Como podemos notar, se em relação à primeira indagação – qual deve ser o objetivo principal do ensino de música – as respostas pareceram um tanto quanto homogêneas, na segunda começaram a aparecer algumas diferenças, mesmo que um tanto superficiais. As idéias sobre o que seja musicalidade/musicalização variam um pouco. Há, entretanto, pelo menos três pontos em comum nos exemplos analisados: 1- a vinculação da musicalidade a capacidades de percepção auditiva; 2- uma certa falta de clareza em relação a esse conceito, mesmo quando se procura defini-lo objetivamente; 3- a predominância de concepções de musicalidade que poderíamos qualificar como “idealistas abstratas”, pois deixam de fora da discussão questões relativas à experiência individual singular de cada um e ao contexto social mais amplo onde se processa o ensino (a exceção, nesse ponto, ficou por conta do exemplo *f*)). Convém assinalar que as diferenças verificadas não mostraram ter nenhuma relação com as linhas que estamos chamando de “tradicional” e “vanguarda”.

3.3.3. Como se “desenvolve” a musicalidade

Uma vez constatada uma certa falta de clareza nos discursos dos educadores em relação aos conceitos de musicalidade/musicalização, nosso próximo passo será tentar entender, então, *como*, segundo os autores analisados, se desenvolve a musicalidade, o que está envolvido no processo de musicalização. Desta vez usaremos não apenas as suas falas, mas também as suas propostas pedagógicas práticas.

Coerentemente com a associação musicalidade/percepção auditiva, parece ser consenso a idéia de que todo processo de musicalização deve ter início com um trabalho auditivo. Vejamos algumas afirmações a esse respeito:

a) O maior esforço dos pedagogos musicais deveria concentrar-se na recuperação de uma percepção espontânea e desinteressada dos sons, através de um aumento – qualitativo e quantitativo – da *estimulação auditiva* da criança mediante o som, a música, canções e ritmos, a partir do nascimento e durante os primeiros anos de vida. Isso provocará uma prematura resposta de índole musical – vocal, instrumental, corporal – estabelecendo-se assim o primeiro circuito fechado da percepção musical, a saber: 1) Audição, 2) Reprodução do modelo, 3) Controle auditivo da resposta, sujeita a progressivos reajustes (Gáinza, 1977, p.12, grifos meus).²³

b) Da mesma forma que a pintura usa tintas e a literatura as palavras, a matéria prima da música é o som. [...] / Partindo dos sons que a cercam em casa, na escola, ou na rua, a criança passa a perceber os sons da música. Sons fortes, fracos, graves, agudos, macios, ásperos, estridentes, sons de madeira e de metal vão sendo observados. / Em seguida, irá percebendo o movimento sonoro que será acompanhado com desenhos, linhas, traços e movimentos corporais. / Aos poucos, mediante exercícios, perceberá os sons graves e agudos, bem distantes uns dos outros no início, mas que irão se aproximando a distâncias cada vez menores até que a criança esteja com condições de trabalhar com pequenos intervalos e escalas. Somente a partir deste ponto é que as notas musicais deverão ser introduzidas (Feres, 1989, p.25).

c) Senti que minha primeira tarefa nesse curso seria a de *abrir ouvidos*: procurei sempre levar os alunos a notar sons que nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que ele próprios injetavam nesse mesmo ambiente. / Essa é a razão porque eu o chamei de um curso de limpeza de ouvido. Antes do *treinamento auditivo* é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los (Schafer, 1991, p. 67, grifos meus).

d) As primeiras aulas estão destinadas a despertar na criança o amor pelo *som* e pelo *movimento compassado*. Por isso, ensinemos aos pequenos a escutar os sons e a mover-se com canções ou ritmos. Em primeiro lugar devemos aprender a escutar e a imitar os mais diversos sons (Willems, 1962, p.50, grifos do autor).²⁴

²³ No original: “El mayor esfuerzo de los pedagogos musicales debería centrarse en la recuperación de una percepción espontánea y desinteresada de los sonidos, a través de un aumento — cualitativo y cuantitativo — de la estimulación auditiva del niño mediante el sonido, la música, canciones e ritmos, a partir del nacimiento y durante los primeros años de vida. Ello provocará una temprana respuesta de índole musical — vocal, instrumental, corporal — estableciéndose así el primer circuito cerrado de la percepción musical, a saber: 1) Audición, 2) Reproducción del modelo, 3) Control auditivo de la respuesta, sujeta a progresivos reajustes.”

²⁴ No original: “Las primeras clases están destinadas a despertar en el niño el amor por el sonido y por el movimiento acompasado. Por eso, enseñemos a los pequeños a escuchar los sonidos y a moverse con canciones o ritmos. ¡En primer término debemos aprender a escuchar y a imitar los más diversos sonidos!”

e) Nunca será excessiva a importância que demos – [...] – ao fato de *escutar bem*. E com isso queremos dizer: receber os sons *no* ouvido e não *pelo* ouvido no cérebro; o que não é, em absoluto, a mesma coisa do ponto de vista psicológico; trata-se de um ato *sensorial* e não afetivo ou mental (Idem, ibidem, p.64, grifos do autor).²⁵

f) O ouvido deverá apreciar as diversas gradações de intensidade sonora, dinâmica, de rapidez ou lentidão da sucessão de sons, timbre, tudo o que constitui o que se chama de colorido musical, a qualidade *expressiva* do som. Esta qualidade, na minha opinião, é a mais importante que a criança deva possuir naturalmente para que se possa predizer um bom futuro musical (Dalcroze, 1965, p.47, grifos do autor).²⁶

g) ... muito antes da época conveniente para começar a instrução musical propriamente dita, não deve ser indiferente a preparação do terreno desta cultura, arrancando as ervas más e daninhas, quer dizer, apartando da criança as causas perturbadoras do sentido do ouvido, os ruídos violentos, as trepidações, as vozes gritadas ou dissonantes, os instrumentos muito ruidosos, com o mesmo cuidado com que se evitará mais tarde a audição de tudo o que possa desenvolver nela o mau gosto (Lavignac, 1950, p.13).²⁷

Como podemos notar, em todos esses exemplos afirma-se a necessidade imperiosa de se trabalhar a audição na educação musical. Esse trabalho deve ser feito, de início, segundo alguns autores, apenas chamando a atenção da criança para o mundo sonoro que a rodeia. O objetivo é, basicamente, recuperar “*a percepção espontânea e desinteressada dos sons*” (exemplo *a*). A justificativa é que o som é “*a matéria prima da música*” (exemplo *b*). Em certos casos, é necessário não somente preparar os ouvidos para o futuro (exemplo *g*), mas antes limpá-los de possíveis impurezas auditivas (exemplo *c*). É interessante notar que nessa educação auditiva, segundo Willems, o ouvido deve ser estimulado apenas enquanto órgão dos sentidos (“*ato sensorial*”), procurando-se algo que poderíamos chamar de uma “*audição pura*”, destituída de quaisquer significações, “*afetivas*” ou “*mentais*”.

²⁵ No original: “*Nunca será excesiva la importancia que demos – [...] – al hecho de escuchar bien. Y nosotros queremos decir: a recibir los sonidos en el oído y no por el oído en el cerebro; lo cual no es, en absoluto, la misma cosa desde el punto de vista psicológico; se trata de un acto sensorial y no afectivo o mental.*”

²⁶ No original: “*L’oreille doit apprécier les divers degrés de l’intensité sonore, du dynamisme, de la rapidité ou lenteur de succession des sons, du timbre, de tout ce qui constitue sous le nom de coloris musical la qualité expressive du son. Cette qualité, à mon sens, est celle qu’il importe le plus que l’enfant possède naturellement pour qu’on puisse bien augurer de son avenir musical.*”

²⁷ No original: “*... mucho antes de la época conveniente para comenzar la instrucción musical propiamente dicha, no debe ser indiferente la preparación del terreno de esa cultura, arrancando las hierbas malas e dañinas, es decir, alejando del niño las causas perturbadoras del sentido del oído, los ruidos violentos, las trepidaciones, las voces chillonas o discordantes, los instrumentos demasiado ruidosos, con el mismo cuidado con que se lo llevará más tarde a evitar la audición de todo lo que pueda desarrollar en él mal gusto.*”

Convém lembrar que essa era exatamente a postura adotada pelo *método analítico* de ensino de música no início do século XX, que estabelecia um processo de aprendizagem onde o ponto de partida era a impressão auditiva no “*órgão da audição*”²⁸. O pressuposto óbvio desse tipo de abordagem é que as significações são categorias acrescentadas a percepções “espontâneas” prévias. Desse modo, uma das maneiras mais indicadas para dar início ao estudo de música seria resgatar uma espécie de “espontaneísmo auditivo” perdido por diversas razões.

Esse tipo de pensamento que privilegia o desenvolvimento auditivo, considerando-o um pré-requisito ao estudo de música, como já foi dito, é absolutamente unânime entre os educadores ligados às várias linhas pedagógicas que se filiam filosoficamente aos “*métodos ativos*”. É interessante observar que, nos exemplos citados, temos um autor de meados e outro mais do final do século XX (*g* e *c*), respectivamente filiados às linhas “tradicional” e “vanguarda”) com preocupações bastante similares com respeito a deixar o ouvido livre de impurezas (as diferenças, conhecendo as linhas pedagógicas de cada um, ficam por conta do que é considerado prejudicial para eles). Esse fato reforça a idéia de que as matrizes teóricas de autores aparentemente opostos às vezes são as mesmas²⁹.

Constata-se ainda que essa preocupação com o disciplinamento do ouvido não aparece apenas de modo explícito, como nos excertos analisados anteriormente, mas pode ser detectada mais implicitamente, e às vezes com pequenas variações, também nas

²⁸ Ana Mae Barbosa (1999) comenta que, quando da instauração da psicologia pedagógica no Brasil (início do século XX), foram instalados instrumentos antropométricos com a finalidade de medir “*as potencialidades orgânicas e funcionais da criança*” (p. 102), entre outros objetivos, com a finalidade de avaliar supostas predisposições naturais para artes específicas, por exemplo. Dependendo do grau de acuidade em cada sentido, a criança era considerada apta ou inapta para determinados estudos. Gilioli (2003) cita, inclusive, uma lei de 1920 que tratava exatamente disso: “*Art.154 – Os alunos serão distribuídos na classes segundo o grau de sua acuidade visual e auditiva (...), procedendo o professor, cada começo de ano, ao respectivo exame*” (p. 146-147). Embora essas medições tenham caído em desuso, penso que na educação musical não estamos muito longe daqueles pressupostos que as determinaram.

²⁹ Convém assinalar, porém, uma diferença essencial entre esses dois autores citados. Enquanto para Lavignac esse processo de “*limpeza do ouvido*” tem uma finalidade bastante definida de direcionar o gosto musical para um certo tipo de música, Schafer, ao contrário, tem uma proposta pedagógica de abertura estética (embora declaradamente privilegie a estética contemporânea). Além disso, para Schafer, esse projeto de conscientização sonora é uma preocupação que vai muito além do estudo da música. Trata-se, na verdade, de um interesse pelo que ele chama de “*paisagem sonora*” do mundo, pelo modo como o ambiente acústico interfere na vida (e na saúde) das pessoas. Em outras palavras, para Schafer, o trabalho com o som parece ser uma preocupação muito mais ambiental do que propriamente musical.

propostas pedagógicas práticas (exercícios propostos nos métodos ou sugestões de atividades para oficinas de música, por exemplo). Vejamos alguns exemplos:

a) Rosa (1988): trabalha basicamente as propriedades do som (altura, duração, intensidade e timbre), que são apresentadas uma a uma, ilustradas por desenhos de fontes sonoras. Os sons que servem de exemplo são tirados da vida cotidiana (sons de animais, de meios de transporte, da natureza etc) e, com exceção das lições que apresentam as notas musicais, as claves (*sol* para os sons agudos, *dó* para os sons médios e *fá* para os sons graves) e as figuras (semibreve, mínima, semínima etc.), não há qualquer aproximação com o universo musical. Como o livro se chama *Musicalização*, infere-se que a autora considera esse trabalho com sons não apenas uma preparação para o estudo da música propriamente dita, mas o início efetivo desse processo. Isso fica particularmente claro quando, numa das últimas lições, após trabalhar todo o tempo com sons isolados, propõe a seguinte tarefa: “Escolha um instrumento e invente uma música”.

b) Mahle (1969): a proposta é iniciar musicalmente. As sugestões para as primeiras aulas são as seguintes: deixar a criança explorar livremente os sons de objetos e instrumentos musicais, chamar a atenção para o mundo sonoro que a rodeia, trabalhar a distinção grave/agudo. A partir daí é introduzido o acorde perfeito maior e o método passa a trabalhar exclusivamente em cima de elementos da gramática tonal.

c) Koellreutter (trabalho descrito em Brito, 2001): propõe o que ele chama de um “ensino pré-figurativo”, através de jogos de improvisação, que são basicamente sonorizações de cenas da vida cotidiana³⁰. A diferença aqui, em relação às outras propostas, é que o material sonoro é sempre inserido num contexto de significação. Trabalha-se com o som, mas sempre de modo contextualizado.

Nota-se que, independentemente do caminho proposto (o exemplo *b*), por exemplo, tem uma postura bem *tradicional*, enquanto que *c*) é uma proposta de *vanguarda*), o

³⁰ Na verdade a idéia do “ensino pré-figurativo” é uma proposta filosófica que vai muito além dos jogos de improvisação. Diz Koellreutter: “Este tipo de didática [limitada a transmitir os conhecimentos herdados] deve ser gradativamente substituído pelo método pré-figurativo de ensino, que orienta e guia o aluno, porém não o obrigando a sujeitar-se à tradição, valendo-se do diálogo e de estudos concernentes àquilo que há de existir, ou se receia que exista. / Ensinar a teoria musical, a harmonia e o contraponto como princípios de ordem indispensáveis e absolutos, é pós-figurativo. Indicar caminhos para a invenção a criação de novos princípios de ordem, é pré-figurativo.” (O ensino da música num mundo modificado. In: Kater, 1997, p.41-42)

processo de musicalização deverá ter início, segundo os autores analisados, pelo desenvolvimento da percepção auditiva através da manipulação do som enquanto um material pré-musical (ou pelo menos pré-um sistema musical específico). Esse, a meu ver, é um dos pontos-chave na questão sobre o processo de musicalização e merece ser investigado mais detidamente. Antes, porém, vamos proceder a um último questionamento.

3.3.4. Os materiais

Uma vez analisada a questão sobre “como” se desenvolve a musicalidade e constatada a ênfase dada, no início desse processo, ao trabalho com o som, penso que a nossa discussão poderá ser enriquecida por uma investigação sobre os tipos de materiais musicais que são considerados favoráveis ou desfavoráveis, não só à musicalização, mas também à educação musical de modo geral, e de que modo essas escolhas se relacionam com as propostas pedagógicas explícitas. Vejamos inicialmente o que alguns autores dizem a esse respeito:

- a) O folclore levará a criança a saber apreciar e distinguir o que é autêntico, na obra artística e musical. Através dele, ela terá não somente uma perfeita iniciação à música erudita, como também aprenderá um pouco do espírito e da vida dos povos, passando a amá-los e admirá-los através disso (Mahle, 1969, p.42).
- b) A música chamada popular, entre nós, é aquela que surge e fica na moda um certo tempo. [...] / Essa espécie de música é, salvo raras exceções, bastante estereotipada; os intérpretes exagerados. Constitui uma péssima educação musical para a criança (Idem, p.108).
- c) Ao invés de tocar um disco fora de sintonia ou cantar uma cantiga desafinada para um bebê, toque um bonito disco, independente da dificuldade. Uma peça de cinco minutos. [...] Poderia ser uma orquestra, ou qualquer peça de Beethoven, ou Mozart (Suzuki, 1981, p.9).³¹

³¹ No original: “*Instead of playing an out-of-tune record or singing an out-of-tune lullaby for a baby, play a beautiful record regardless of the difficulty. One five-minute piece. [...] It might be an orchestra, or any piece by Beethoven, or Mozart.*”

- d) De acordo com Caznok, a aculturação tonal do indivíduo destrói a musicalidade natural que existe na criança. A familiaridade com os diversos e diferentes sons vai sendo desfeita em prejuízo da comunicação. Conduz a uma limitação das possibilidades perceptivas e cognitivas, implícitas em tal comunicação (Grossi, 1994, p.55).
- e) Em sua opinião [Orff] a melodia pentatônica é a que melhor se presta para que cada criança encontre *sua própria forma de expressão*, sem correr o risco de cair na simples imitação dos exemplos mais perfeitos da música não pentatônica (Graetzer&Yepes, 1961, p.8, grifos dos autores).³²
- f) O mundo sonoro da Música Contemporânea abrange o restrito mundo sonoro da Música Tradicional. O conjunto sonoro da Música Tradicional é um caso particular daquele da Música Contemporânea. E somos dos que crêem que o mais producente é partir do geral para o particular (Antunes, J., 1990, p.58).
- g) [...] nos termos da realidade cultural brasileira, ainda é importante propiciar a percepção de estruturas de música tonal – presentes também na música popular que faz parte da vivência do aluno. O essencial é que a música tonal não seja apresentada como o único padrão, mas como uma das possibilidades da linguagem musical (Penna, 1990, p.71-72).
- h) A educação musical tem tendido a se apoiar na música culta, tratando com tradicional desdém a música popular por considerá-la um subproduto de qualidade inferior. Contudo, cada vez se discute e se discrimina menos em função dos gêneros musicais; o valor que se concede à música popular deve depender exclusivamente de sua qualidade intrínseca e de sua interpretação, assim como sucede com a música “erudita” (Gáinza, 1977, p.41, aspas da autora).³³
- i) Nada mais adequado do que o folclore e a música popular (música-linguagem) como passo prévio ou simultâneo à introdução da música culta (música-arte) no ensino (Idem, p.42).³⁴

Nos exemplos acima podemos notar várias divergências de opinião, tanto em relação a qual sistema musical deva ser ensinado (tonal, não tonal etc.), quanto à inclusão ou não da música popular na educação musical. Nos exemplos *a)*, *b)* e *c)* temos uma posição bem definida no sentido de considerar a música erudita como o único ideal a ser

³² No original: “*En su opinión la melodía pentafónica es la que mejor se presta para que cada niño encuentre su propia forma de expresión, sin correr el riesgo de caer en la simple imitación de los ejemplos más perfectos de la música no pentafónica.*”

³³ No original: “*La educación musical ha tendido a apoyarse en la música culta, tratando con tradicional desdém a la música popular por considerarla un subproducto de calidad inferior. Sin embargo, cada vez se discute y se discrimina menos en función de los géneros musicales; el valor que se asigna a la música popular debe depender exclusivamente de su calidad intrínseca y de su interpretación, así como sucede con la música ‘erudita’.*”

³⁴ No original: “*Nada más adecuado que el folklore y la música popular (música-lenguaje) como paso previo o simultáneo a la introducción de la música culta (música-arte) en la enseñanza.*”

atingido, sendo a música folclórica permitida apenas como iniciação para a erudita. Embora não haja nenhuma menção ao sistema tonal, pelas propostas práticas desses autores infere-se que esse é o sistema que deva ser priorizado. A essa abordagem se opõe o exemplo *d)*, que considera pernicioso a “*aculturação tonal*”, pois ela provoca a destruição da “*musicalidade natural*” da criança. A dúvida aí é saber como seria essa “rousseauiana” “*musicalidade natural*”, o que a caracteriza, visto que a música tonal é tomada como estranha – o termo “aculturação” remete ao contato com culturas diferentes –, embora seja esse o principal tipo de música que a criança ouve desde o nascimento. Dito de outra forma, numa situação imaginária em que uma criança fosse deixada longe do sistema tonal (e talvez de qualquer outro sistema), que manifestações de musicalidade ela poderia dar? Como é essa musicalidade idealizada e como ela poderia ser avaliada? No exemplo *e)* temos uma resposta possível para essa questão: a musicalidade “natural” da criança corresponde ao que supõe-se ter sido a musicalidade do homem primitivo, ou seja, à possibilidade de expressar-se apenas numa escala “primitiva” (a escala pentatônica). O medo explícito, nesse caso, é que, em contato com “*exemplos mais perfeitos da música não pentatônica*”, as crianças acabem caindo em simples imitações. O exemplo *f)*, embora menos radical em relação à periculosidade do sistema tonal, adota uma posição semelhante. O argumento aqui, no entanto, é a suposta inclusão da música tradicional no universo sonoro da música contemporânea. Nesse sentido, seria mais proveitoso começar pelo mais completo e talvez só depois “se especializar”. Duas questões se colocam, a meu ver, nesse tipo de abordagem: 1- em que sentido a música contemporânea inclui a tradicional, já que se trata de uma proposta estética completamente distinta?, 2- se considerarmos os sistemas musicais distintos como línguas diferentes – posição que vem sendo adotada aqui –, será possível uma musicalização tão abrangente assim (podemos ser iniciados em todas as línguas ao mesmo tempo)? No exemplo *g)*, que propõe a inclusão do sistema tonal como “*uma das possibilidades da linguagem musical*”, há também uma preocupação em não restringir o universo musical. A estratégia aqui, porém, parece ser um pouco diferente: não desprezar as vivências prévias do aluno e, ao mesmo tempo, mostrar que o universo musical vai muito além delas. Finalmente em *h)* temos uma suposta abertura em relação à música popular, que deve ser valorizada em função de sua “*qualidade intrínseca*”. Essa postura, no entanto, é um pouco ilusória, já que a mesma autora afirma no exemplo

seguinte que o folclore e a música popular devem ser usados “*como passo prévio ou simultâneo à introdução da música culta*”. O objetivo final, então, continua sendo a música erudita.

Em resumo, podemos dizer, pelos exemplos analisados, que como, para a grande maioria dos educadores em questão, com raras exceções, a música erudita é o objetivo ideal a ser atingido, quaisquer outros estilos só são favoráveis à educação na medida em que de algum modo facilitem ou tornem menos árduo o caminho rumo a esse objetivo³⁵. As maiores divergências nessa questão dos materiais, então, fica por conta de se considerar ou não prejudicial a fixação do sistema tonal no início do processo de musicalização. Essa divergência assinala, pela primeira vez, desde que iniciei as minhas análises, uma diferença significativa entre as linhas “tradicional” e de “vanguarda”. Enquanto a primeira se preocupa principalmente com a formação de músicos capacitados à reprodução do repertório clássico erudito e, portanto deve, a todo custo, propiciar a absorção do sistema tonal (que caracteriza a quase totalidade desse repertório), a segunda procura uma educação mais incluyente, que evite a fixação de sistemas musicais e proporcione uma abertura maior sobretudo à estética contemporânea. Voltando um pouco à questão anterior sobre “como” se musicaliza, lembremos que essas duas linhas pedagógicas têm em comum a idéia de que o processo de musicalização deve ter início com um trabalho de manipulação do som. Comparando-se, então, essa idéia com os objetivos pedagógicos mais gerais de cada uma das linhas, constatamos que ambas acabam caindo no mesmo equívoco, que é justamente ignorar a natureza da música enquanto um sistema significativo que possui uma sintaxe própria. Explicando melhor: se o objetivo final é a linguagem tonal, então o som puro, desvinculado desse sistema, não pode de modo algum promover a absorção dessa linguagem; se o objetivo é a abertura para outras estéticas musicais que não tenham o sistema tonal como base necessária, então esse trabalho com o som é limitante, pois

³⁵ Vale assinalar que alguns pesquisadores atuais (Tourinho, 1993; Arroyo, 2001; Penna, 2003 etc.) vêm se posicionando abertamente contra essa postura, o que talvez indique a possibilidade, pelo menos a médio prazo, de que a situação comece a mudar, ou seja, que outros gêneros musicais comecem a ser aceitos em pé de igualdade com a música erudita. Isso, porém, ainda está um pouco longe de acontecer em larga escala, pois mesmo a existência de graduações em música popular há mais de quinze anos não conseguiu minimizar o preconceito em relação às linguagens não eruditizadas. Pelo contrário, em certo sentido até o reforçou, pois, tomando como exemplo a UNICAMP, nota-se que, até bem pouco tempo atrás, a música praticada nesse curso pelos alunos era, com raríssimas exceções, o jazz, que representa, no campo da música popular, o mesmo papel da erudita, ou seja, nos termos bourdieusianos, o de “dominante entre os dominados”.

fatalmente cairá na estética contemporânea (ou seja, saímos do tonal, mas não escapamos da fixação de uma estética, mesmo que tenha como característica a presença concomitante de vários sistemas). Em outras palavras, talvez não haja como escapar, na fase de musicalização, da necessidade de fazer algumas opções, delimitar alguns territórios, se realmente quisermos atingir a música como linguagem significativa (e não apenas como um estímulo psicofisiológico, por exemplo). Essa questão será retomada mais adiante, na parte final deste trabalho.

Recapitulando o caminho percorrido

Para que possamos refletir mais profundamente sobre cada um dos pontos levantados, é necessário que recapitulemos o caminho seguido até aqui. Parti de uma indagação sobre qual seria a função primeira da educação musical, notadamente na sua fase inicial. As respostas obtidas foram, de modo geral, variações em torno de algo como “despertar a musicalidade”, considerada um atributo *natural* do ser humano. Comecei, então, a investigar *o que* seria, de acordo com os autores analisados, “musicalidade”. As opiniões variaram um pouco e nem sempre pareceram muito claras, mas pudemos perceber que, via de regra, é comum esse conceito aparecer ligado à capacidade de percepção ou discernimento auditivo. Tentando clarear um pouco mais, então, procurei saber dos autores *como* se dá o processo de desenvolvimento da musicalidade. Como já era mais ou menos esperado, a prioridade e ponto de partida desse processo, segundo as análises feitas, é a educação auditiva que, consenso entre os autores, deve ter início com um trabalho de manipulação sonora e discernimento dos parâmetros do som. Concluímos, então, que, de acordo com os autores analisados, o simples manuseio do universo sonoro de algum modo possibilita a aquisição da linguagem musical (ou ao menos facilita essa aquisição). Levantei, então, uma última questão, que diz respeito aos materiais considerados adequados ou não à educação musical. À parte de uma quase unanimidade entre os autores no que diz respeito à prioridade da música erudita sobre outras linguagens, apareceram algumas divergências entre as tendências “tradicional” e “vanguarda”, que refletem os objetivos finais de cada uma. Essas divergências, contudo, se mostraram mais superficiais do que parecem à primeira vista, pois, embora a “vanguarda” seja radicalmente contra a fixação do

sistema tonal no início do processo de educação musical, seus pressupostos epistemológicos parecem ser exatamente os mesmos da linha “tradicional”. Ambas as tendências se apóiam na idéia de que *existe um mundo musical natural dentro do indivíduo* que precisa ser despertado pela educação. A principal diferença é que, para a corrente “tradicional”, esse mundo é o sistema tonal, enquanto que, para a “vanguarda”, é algo anterior a qualquer sistema. Decorre daí que as propostas musicalizadoras de ambas são idênticas, ou seja, trabalhar desinteressadamente com o som e recuperar uma espécie de “espontaneísmo auditivo”. Assinalamos ainda uma lacuna em relação às questões de significação, a se tomar a música no seu aspecto discursivo, uma vez que as ênfases no pensamento educacional são, de modo geral, os aspectos sensoriais e gramaticais.

A partir dessas análises, várias questões surgiram. Irei levantar particularmente três que parecem extremamente importantes para a discussão geral à qual me propus neste trabalho: 1- a concepção de educação subjacente aos discursos dos educadores; 2- como a visão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem traz determinadas conseqüências para o ensino musical; 3- a concepção de percepção subjacente à idéia de musicalização como um processo que deve ter início através de uma manipulação sonora.

3.7. Educar como “despertar”

No capítulo anterior constatamos, nos discursos analisados, a predominância da tese inatista para as capacidades musicais e tentei, à luz da perspectiva histórico-cultural, mostrar algumas inconsistências nessa tese. A primeira questão a ser abordada aqui é derivada desse tipo de abordagem e diz respeito à concepção de educação como um “despertar de potencialidades”. Como só pode ser despertado o que já existe em estado latente, infere-se que, de acordo com essa concepção, o fator maturacional é o grande responsável pela possibilidade educacional (e não uma ação efetiva do educador, por exemplo). E é nesse sentido que há, conforme pudemos observar em relação à educação musical, uma grande preocupação por parte dos educadores em fundamentar suas práticas em teorias psicológicas desenvolvimentais: somente elas podem vir em socorro daqueles que temem ir contra a natureza e acabar desperdiçando “potenciais”, impedindo que eles

sejam “despertados”. Uma das conseqüências desse modo de pensar a educação, segundo Lajonquière (1999), é que o educador se exime de realmente intervir no processo educacional e assume a confortável posição de um simples orientador para que nada dê errado:

A educação pensada como estimulação com vistas ao desenvolvimento de capacidades maturacionais não pode menos que atrelar sua sorte à psicologia. Isso produz três conseqüências imediatas. / Em primeiro lugar, como sabemos, o (psico)pedagogo condena-se a pensar sua intervenção nos termos de um *complementação* daquilo que se supõe já estar “na criança” em estado virginal. Não dar nem demais nem de menos, apenas a medida certa na hora pertinente de forma tal a produzir uma totalidade integral, à qual nada venha a faltar (Lajonquière, 1999, p.40, grifos e aspas do autor).

Fico pensando o quanto isso é verdadeiro em relação à educação musical. Pelo menos no que tange aos *ideais filosóficos difundidos através de métodos de ensino e ensaios sobre educação musical*, que é o que venho estudando³⁶, há poucas propostas de ações mais intervencionistas na fase de musicalização, muitas idéias de como estimular a criança a fim de que “a natureza faça a sua parte”, e um grande medo de que determinadas práticas pedagógicas ponham em risco o espontaneísmo infantil, deixem perder a “musicalidade natural da criança”. É, em suma, o reinado absoluto da “ideologia naturalista”:

A ideologia naturalista se nutre da ilusão de uma sabedoria natural, da idéia de que a natureza é uma mãe sábia, bem como de que tudo aquilo que sai do seu seio é perfeito de forma tal que à intervenção do homem cabe ou estragar ou complementar sua empreitada (Lajonquière, 1999, p.36).

Como é facilmente dedutível, esse modo de pensar coloca a responsabilidade do sucesso ou fracasso da educação em “dons naturais”, o que traz uma série de conseqüências, como, por exemplo, a possibilidade de se considerar legítimas as chances diferenciadas que as crianças oriundas de ambientes musicais diferentes têm de serem efetivamente musicalizadas. Quanto mais se democratiza o ensino musical, antes reservado apenas aos visivelmente talentosos, mais se acentuam as diferenças entre os que têm realmente alguma chance de realização musical e os que cedo ou tarde vão abandonar o estudo de música por se verem incapazes.

³⁶ Evidentemente não podemos fazer essa afirmação em relação às práticas existentes, que não foram objeto deste estudo.

Essa falsa democratização do ensino, aliás, também pode ser vista como uma das heranças da influência escolanovista. Segundo Campos, Assis & Lourenço (2002), um dos objetivos da reforma educacional implantada no Brasil, no início do século XX, por educadores ligados ao movimento da Escola Nova era justamente proporcionar o acesso à escola a todos os indivíduos, deixando, porém, que cada um progredisse “*de acordo com as suas próprias habilidades e capacidade*” (p. 46), determinadas principalmente pela hereditariedade e devidamente avaliadas através de medições em testes mentais³⁷. Levar em conta as diferenças, nesse caso, era respeitar as limitações maturacionais de cada um e as suas conseqüentes limitações de aprendizagem. É mais ou menos esse o procedimento em relação aos alunos de música: eles são classificados após algumas aulas em *mais* ou *menos* musicais e, “respeitando” essas variações individuais, os professores definem os procedimentos (e as ambições) pedagógicos em relação a cada um³⁸.

Analisando a questão da desigualdade de êxito escolar e de chances de chegar ao ensino superior entre as diversas classes sociais, Pierre Bourdieu (1998b) chama a atenção para o fato de que as explicações sociológicas são mais adequadas para esclarecer essa questão do que as freqüentes explicações relativas a dons naturais (e poderíamos acrescentar as “psicológicas”). Nesse sentido, uma criança oriunda de um ambiente onde os saberes escolares fazem sentido tem muito mais chances de se sair bem na escola do que outra em cujo ambiente esses saberes estão totalmente ausentes. Analogamente, no ensino musical a possibilidade de êxito está muito mais ligada à familiaridade do aluno com a música (especificamente aquela que ele vai aprender na escola) do que a hipotéticos dons naturais. Na verdade, quando uma criança entra para um curso de música, mesmo com pouquíssima idade, ela já traz consigo uma carga de conhecimentos e mesmo um certo domínio musical. A esse tipo de conhecimento pré-escolar, adquirido não se sabe muito bem como, Bourdieu chama “herança cultural”, e é ele que vai ser um dos fatores determinantes das possibilidades reais de obtenção de êxito na escola.³⁹ No caso da música,

³⁷ Essa questão sobre as influências da Escola Nova na educação musical será retomada no capítulo 4.

³⁸ Isso justifica porque até hoje muitos professores são reticentes em relação a aulas de música (principalmente instrumentos) em grupo, pois consideram este um procedimento que não respeita as enormes diferenças de facilidade musical a que estão sujeitos os alunos e acaba prejudicando a uns ou a outros.

³⁹ “*A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles só*

penso que é justamente aos detentores de uma herança cultural específica que o ensino se dirige, pois só eles têm *o quê* ser “despertado”.⁴⁰

Chegamos, então, a um ponto importante: qual é essa herança cultural musical específica que é desejável que o aluno possua e que vai ser reforçada pelo ensino? Se as minhas análises foram corretas, todo o ensino formal de música, em qualquer nível, caminha idealisticamente em uma única direção: a linguagem erudita. É para ela que convergem as várias linhas metodológicas. Mesmo nos casos onde é permitido o uso de outros “dialetos”, como facilitadores ou incentivadores na fase inicial do ensino, o objetivo continua sendo a modalidade erudita. Estranhamente, porém, trata-se de uma linguagem que pouquíssimos indivíduos receberam como herança cultural. A grande maioria só tem acesso a ela através da escola, ou seja, numa idade em que já começam a aparecer os “efeitos” da herança cultural. Isso cria uma situação *sui generis*: uma inversão em relação aos conceitos de “normalidade” e “deficiência”, pois, pelos padrões escolares, a maior parte das pessoas se mostra deficiente em relação à música, enquanto que apenas uma minoria pode ser considerada “musical”. Em outras palavras: estabelecendo-se como meta *a priori* da educação musical a aquisição de uma linguagem que não faz parte da herança cultural trazida pela esmagadora maioria dos alunos, o ensino de música está fadado a uma eterna frustração.⁴¹ Atribuindo o fracasso de muitos à falta de dons naturais, a educação reforça o

devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões e essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem.” (Bourdieu, 1998b, p.46)

⁴⁰ Neste momento, algumas pessoas deverão estar pensando que, se a herança cultural é o fator determinante, por que, então, existem diferenças de capacidade musical entre crianças pertencentes a um mesmo ambiente? Não tendo uma resposta definitiva para essa questão, permito-me, contudo, lançar algumas hipóteses. Em primeiro lugar, o conceito de ambiente envolve não só o espaço físico e cultural, mas também as relações humanas. Nesse sentido, nem mesmo dois irmãos gêmeos possuem o mesmo ambiente. Em segundo, lembremos que, numa abordagem vigotskiana, o desenvolvimento infantil ocorre no entrelaçamento de dois processos, o biológico e o cultural e, portanto, nenhuma capacidade pode ser explicada apenas por um desses fatores, considerado isoladamente. Quando afirmamos, então, que a herança cultural é determinante, de modo algum queremos minimizar a importância do fator biológico (não confundir com “inato”) para a aquisição de capacidades, apenas queremos reforçar a tese vigotskiana do desenvolvimento infantil, que atribui grande importância ao aspecto cultural no desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

⁴¹ As razões pelas quais a música erudita é tida como meta ideal já foram razoavelmente discutidas nos capítulos anteriores. Cabe aqui reforçar, contudo, o papel da escola como uma instância de conservação social. No caso da música, como já foi dito anteriormente, há um interesse por parte daqueles que, a duras penas, conseguiram uma posição confortável, em manter as coisas como estão, perpetuando os mitos que rondam os músicos e dificultando o acesso a um universo reservado a poucos. Fora dos contextos do ensino “oficial” da música erudita, porém, a situação é bem diferente. Analisando o aprendizado de tamborim numa escola de samba, Andréa Dantas (2001) mostra como os membros da comunidade vão se familiarizando, desde a infância, com esse gênero musical (vão aprendendo os ritmos por “imersão”) de tal modo que, quando entram para a bateria, muitos já “sabem” o que teoricamente estão lá para “aprender”. Trata-se de um

mito do talento inato, e se conforma com a inevitabilidade de se manter aparatos institucionais com vistas a uma pequena minoria que realmente possa tirar proveito do ensino musical. Contrariamente a um discurso de democratização do acesso à música, estabelecem-se práticas pedagógicas cruelmente excludentes.⁴² Tudo isso legitimado “cientificamente” pelo apoio de teorias psicológicas desenvolvimentais (lembramos o quanto os educadores se mostraram preocupados com o respaldo científico de suas teorizações).

Essa concepção de educação como algo que tem como objetivo principal reforçar o caminho natural do desenvolvimento pede uma reflexão sobre uma das discussões clássicas da psicologia, que é justamente a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. É exatamente o que farei a seguir.

3.8. Desenvolvimento e Educação Musical

Pelas análises efetuadas, podemos inferir que, segundo muitos educadores estudados, o desenvolvimento da musicalidade é um processo mais ou menos espontâneo, que acontece praticamente sem a interferência de outras pessoas, pelo simples manuseio da realidade físico-sonora. Nesse sentido, a presença de “modelos” a serem seguidos é

processo de ensino-aprendizagem marcado pela vivência contínua, dentro e fora da escola, desse tipo particular de música, invertendo-se a situação em relação ao ensino eruditizado, pois aqui a maioria é considerada “musical”. Talvez esse seja realmente um lugar onde se pode falar em aprendizagem “espontânea”.

⁴² Semelhante análise faz Bourdieu em relação ao condicionamento da posição na hierarquia social para o êxito escolar: “Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de “dons” ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em “distinção de qualidade”, e legitima a transmissão da herança cultural. Por isso, ela exerce uma função mistificadora. Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a ‘ideologia do dom’, chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (...) à sua natureza individual e à sua falta de dons” (1998b, p.58-59, aspas do autor). Sobre a “ideologia do dom” (especificamente o dom musical) cf. também Papadopoulos (2004).

considerada perigosa, visto que eles podem, de acordo com esse raciocínio, limitar ou até mesmo impedir o curso natural do desenvolvimento.

Esse tipo de abordagem confere ao desenvolvimento um certo caráter universal e invariável que, como já foi dito anteriormente, se aproxima da perspectiva piagetiana (explicitamente assumida por alguns autores). Essa aproximação, contudo, por vezes é feita de um modo distorcido, uma vez que há a apropriação de determinadas idéias sem levar em conta o contexto epistemológico onde elas estão inseridas na teoria piagetiana. É o caso, por exemplo, da extrema importância atribuída pelos educadores ao fator maturacional para o desenvolvimento (a ponto de inferirmos uma postura inatista). Sabe-se, contudo, que, de acordo com Piaget, o desenvolvimento ocorre não só a partir de fatores endógenos (maturação e equilíbrio), mas também de condições externas, como a experiência e a transmissão social. Sendo assim, a aprendizagem (que é uma forma de transmissão social) também pode levar ao desenvolvimento, embora, de modo geral, segundo Piaget, ela muito mais dependa do desenvolvimento do que leve a ele.⁴³ Fica, então, uma dúvida em relação a alguns educadores: eles assumem integralmente a postura inatista ou adotam a perspectiva interacionista piagetiana?

Na verdade esse ecletismo teórico não é exclusividade da educação musical, mas uma característica da educação de modo geral, cujo objetivo último é “dar certo”, ou seja, criar estratégias que funcionem e não manter uma coerência interna entre as suas várias formulações ou princípios explicativos. Em todo o caso, mesmo admitindo-se que não há problemas em se adotar procedimentos híbridos, é importante que possíveis escolhas antagônicas sejam feitas com conhecimento de causa e não apenas por desinformação.

Também quando a apropriação da teoria piagetiana é feita de maneira consistente, o que acontece em vários pesquisadores mais atuais (cf., por exemplo, Beyer, 1993 e 1999), esse talvez não seja o caminho mais produtivo a seguir, visto que algumas das premissas piagetianas – o universalismo ou a desconsideração de variações individuais e culturais no desenvolvimento, por exemplo – estão entre as idéias que, de acordo com a perspectiva adotada neste trabalho, contribuem para que uma renovação efetiva na educação musical

⁴³ Para um maior detalhamento sobre os fatores do desenvolvimento em Piaget cf. o texto “A construção do conhecimento”, de Yves de La Taille, 1990 (referências na bibliografia).

(no sentido de permitir realmente que qualquer pessoa possa tirar algum benefício dela) por vezes acabe não acontecendo mesmo em propostas aparentemente mais revolucionárias.

Assim sendo, vamos novamente procurar na contraposição das idéias encontradas nas análises à perspectiva vigotskiana melhores respostas para a questão da relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem musicais.

Segundo Vigotski, o cérebro humano é um sistema extremamente plástico, sendo que as principais estruturas cerebrais (aquelas responsáveis pelas funções psicológicas superiores) vão ser formadas a partir da imersão do indivíduo numa determinada cultura. Desse modo, dependendo do tipo de cultura no qual se desenvolve, o indivíduo vai formar determinadas estruturas e não outras, ou seja, vai desenvolver algumas capacidades específicas. Assim, por exemplo, as chamadas comunidades humanas “primitivas” podem ser vistas ao mesmo tempo como “superiores” – por “seus sentidos incomumente acurados de visão, audição e olfato, sua enorme resistência, sua destreza instintiva, sua capacidade de orientar-se, seu conhecimento do que o circunda – a floresta, o deserto e o mar” (Vigotski&Luria, 1996, p.102) – e “atrasadas” – por seu “desamparo, [...] incapacidade de realizar até mesmo a operação menos complicada que exija cálculo, reflexão ou rememoração e mais uma série de deficiências [...]” (idem, ibidem, p.102) em relação ao homem moderno “civilizado” (ou “culturizado”, nos termos vigotskianos). E essas distinções não podem ser explicadas, de acordo com Vigotski, com base em diferenças fisiológicas entre o homem primitivo e o culturizado, mas são devidas à prática ou não de determinadas atividades. Em outras palavras, não há como explicar as especificidades de cada tipo de comportamento (ou facilidades) apenas a partir do tipo biológico. Infere-se daí que não existe um desenvolvimento psicológico universal, pois este está sempre condicionado ao contexto social e cultural. Adotando-se essa perspectiva, então, fica difícil tentar estabelecer, por exemplo, etapas fixas para o desenvolvimento musical (como o fazem os autores que assumem uma postura piagetiana), visto que esse contexto é extremamente variável – mesmo entre pessoas que vivem num mesmo tempo e lugar – e pode dar origem a modos completamente diferentes de processar a música (além, obviamente, de diversos gêneros musicais)⁴⁴.

⁴⁴ Pensemos, por exemplo, em dois músicos profissionais, um que aprendeu música na escola e, portanto, lê partitura e, outro que toca “de ouvido”, desconhecendo o código escrito da música. Se conseguíssemos refazer

Essa incorporação da cultura à mente, que vai dar origem a diferentes estruturas mentais e diferentes modos de ação no mundo, não se realiza, de acordo com Vigotski, diretamente, mas por mediações. Não incorporamos o mundo tal qual ele se apresenta para nós, mas as significações de mundo que nos são dadas pelos outros. Para isso precisamos de mediadores simbólicos – a linguagem, a religião, a arte etc. Decorre daí a importância dada à aprendizagem como o principal modo de transmissão de significados e, conseqüentemente, de apropriação da cultura. Na verdade, para Vigotski, a aprendizagem é considerada a grande ativadora do desenvolvimento e, sem ela, ou sem a interferência da cultura através da mediação de outros indivíduos, o desenvolvimento ficaria restrito aos processos de maturação do organismo. Nesse sentido, ela não só antecipa, mas é uma condição *sine qua non* para que ocorra o desenvolvimento.⁴⁵

Considerando a música parte da cultura e, portanto, uma atividade especificamente humana, temos que admitir que fica difícil condicionar o desenvolvimento da musicalidade exclusivamente a fatores maturacionais. Estando totalmente vinculada ao desenvolvimento histórico do indivíduo, qualquer tipo de capacidade musical depende integralmente de um processo de aprendizagem. Sem ela, ou seja, sem a interferência de outros indivíduos, não há como ativar os mecanismos biológicos exigidos para o desenvolvimento de capacidades musicais, mesmo que o indivíduo possua todos os pré-requisitos necessários a esse fim.⁴⁶

É importante frisar que essa aprendizagem não precisa ser necessariamente formal, pois, como já foi comentado, a criança quando chega a uma escola para aprender música já

os seus processos de aprendizagem musical, dificilmente encontraríamos muitos pontos em comum no desenvolvimento de ambos. Embora aparentemente esses dois músicos sejam equivalentes em termos de domínio musical (ou habilidade de se expressar musicalmente), uma análise mais profunda revelaria modos distintos de “pensar musicalmente”, ou seja, de trabalhar operacionalmente com a música. Enquanto o primeiro terá sempre a partitura como mediadora entre a idéia musical e sua realização sonora, para o segundo a relação com a música é mais direta, a idéia já acontece em forma de som. Isso sem falar na diversidade de “línguas musicais” existentes que requerem habilidades musicais tão distintas e que, provavelmente, exigem “etapas” de desenvolvimento específicas.

⁴⁵ “Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (Vigotski et al., 1998d, p.115).

⁴⁶ “Tal como um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta,, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem.” (Idem, ibidem)

traz consigo um universo musical previamente internalizado. Ela já domina mesmo alguns conceitos musicais adquiridos assistematicamente (“*conceitos espontâneos*”, nos termos vigotskianos). E esse conhecimento prévio evidentemente não pode ser desprezado, pois é sobre ele que a criança vai construir todo o conhecimento musical escolarizado (“*conceitos científicos*”), cujo sentido, pelo menos inicialmente, estará justamente na possibilidade de referência a ele. Tem-se, então, que a escola nem trabalha no vazio, tentando inculcar conhecimento a partir do nada, e nem deve pressupor um tipo específico de conhecimento prévio, adquirido uniformemente por todos os seres humanos (apenas com algumas diferenças de grau) e a ser “revelado” pelos poderes da educação.

Estudando a criança, Vigotski (1998a) estabelece a diferença entre dois tipos de desenvolvimento (ou dois estágios nos processos de desenvolvimento): o desenvolvimento *real* ou *efetivo* – definido pela capacidade mental da criança medida pelo que ela pode realizar sozinha – e o desenvolvimento *potencial* ou *proximal* – capacidade da criança de realizar determinadas ações somente com o auxílio de outras pessoas mais experientes. A distância entre essas duas etapas foi denominada *zona de desenvolvimento proximal*, definida, então, pelo local onde determinadas funções, embora ainda não tenham amadurecido, já se encontram em processo de maturação⁴⁷. Assim, por exemplo, uma criança pode não ser capaz de compor uma música sozinha, mas conseguir fazê-lo com a ajuda do professor. Isso significa que esse tipo de elaboração está na zona de desenvolvimento proximal dessa criança e que, cedo ou tarde, ela será capaz de realizar uma composição musical sem ajuda externa.

O estabelecimento desse conceito é de extrema importância na teoria vigotskiana, pois evidencia a relevância da mediação do *outro* no desenvolvimento. Nesse sentido, a *imitação* – ou a capacidade de reproduzir ações alheias – é considerada particularmente importante nesse processo, pois ações que podem ser imitadas pressupõe-se estarem dentro da zona de desenvolvimento proximal. A imitação permite uma antecipação de etapas

⁴⁷ É importante estabelecer uma distinção bem clara entre o uso do termo “maturação” neste contexto e com relação a uma perspectiva maturacionista, por exemplo. Aqui, estar “em processo de maturação” pressupõe que determinados elementos (as significações culturais) externos à criança já foram internalizados, interagiram ou estão interagindo com as estruturas mentais já formadas, mas ainda não foram capazes de formar novas estruturas de modo a possibilitar efetivamente a aquisição de um novo conhecimento. Numa perspectiva maturacionista, por outro lado, é o próprio sistema nervoso enquanto órgão que, pouco dependente de fatores externos ao organismo, amadurece e possibilita o desempenho de competências antes apenas potencialmente existentes.

posteriores do desenvolvimento, uma elaboração *intersíquica* de ações que mais tarde passarão para a esfera *intrapíquica*⁴⁸. Isso significa, no caso específico do ensino musical, que a presença de modelos (universos estéticos já constituídos), ou a fixação de um sistema, não somente é desejável, como, a meu ver, é o único modo de musicalização possível. Não há como musicalizar “de maneira geral”, fora de um universo musical definido e principalmente sem contato com o mundo musical existente. Além disso, a colocação da imitação como fundamental no processo educacional recupera o papel intervencionista do educador, transformado por determinadas teorias pedagógicas em mero balizador de processos naturais. Isso não significa, como bem adverte Lajonquière (1999), o retorno a uma educação tradicional autoritária, mas apenas a conscientização de que a educação é um ato de vontade e o educador não pode renunciar a esse ato, colocando toda responsabilidade nas mãos de uma natureza sábia.

3.9. Percepção e Manipulação Sonora

O terceiro e último ponto a ser discutido é derivado da idéia de que uma educação auditiva, através do trabalho de manipulação livre com o som, deva ser o ponto de partida do processo de musicalização. Vamos analisar qual a concepção de percepção subjacente a essa idéia, que permeia os discursos e as práticas pedagógicas musicais de modo geral. Poderíamos dizer que se trata de uma concepção *associacionista* de percepção. De acordo com essa concepção, segundo Vigotski (1998b), a percepção se constitui “da soma de sensações isoladas mediante a associação destas entre si” (p.4). Desse modo, ao nascer, a criança começa a perceber sensações dispersas, depois passa a perceber grupos de sensações relacionadas entre si e só mais tarde é capaz de uma percepção global. Nessa linha de raciocínio, a percepção musical seria constituída pela soma de todas as percepções sonoras que entram em jogo na música. Como os principais traços distintivos musicais dizem respeito às durações, alturas, intensidades e timbres, o manuseio e experimentações

⁴⁸ Vigotski formula o que ele considera a lei fundamental do desenvolvimento das funções psicológicas superiores do seguinte modo: “*Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapíquicas.*”(1998d, p.114).

com essas grandezas possibilitaria, devido a associações entre os diversos tipos de percepção sonora, desenvolver uma percepção musical propriamente dita. A essa abordagem *associacionista*, Vigotski contrapõe a psicologia *estrutural*, que preconiza que “a percepção do conjunto precede a de partes isoladas”:

A idéia que lhe serve de base [à psicologia estrutural] é de que a vida psíquica não está constituída por sensações ou idéias isoladas, que se associam umas às outras, mas por formações integrais isoladas, que foram denominadas estruturas, ou imagens, ou gestalts (1998b, p.5).

De acordo com essa abordagem, então, a percepção é integral desde o início, não existem percepções parciais que somadas vão possibilitar uma apreensão global. Adotando-se esse ponto de vista estruturalista⁴⁹ para a percepção musical, rapidamente percebemos que não faz sentido qualquer tipo de trabalho educacional com sons isolados, pois ele nunca levará, como se supõe, a uma percepção global da música. Não é à toa que Koellreutter é um dos raros autores que introduz explicitamente a idéia de contexto no trabalho de manipulação sonora, uma vez que ele se filia explicitamente à teoria da *Gestalt*. E é nesse sentido que ele parte sempre de unidades estruturais *significativas* e nunca de sons “puros” isolados, como o fazem alguns educadores.

Essa questão do sentido na percepção, aliás, foi um dos pontos desenvolvidos por Vigotski e que nos interessa particularmente. Segundo experimentos, não há como separar a percepção de um objeto do sentido atribuído a ele. Mais do que isso, a própria capacidade perceptiva está condicionada à possibilidade de atribuição de sentido:

A interpretação da coisa, a denominação do objeto, se dá junto com sua percepção e, como mostram pesquisas específicas, a própria percepção de aspectos objetivos isolados desse objeto depende do sentido, do significado que acompanha a percepção (Vigotski, 1998b, p.16).

Ainda segundo Vigotski, essa característica de significância da percepção é fruto do desenvolvimento e, portanto, diferenciada na criança e no adulto. Sendo inicialmente uma relação direta entre o indivíduo e o meio, a percepção vai se tornando cada vez mais uma relação mediada pelas significações culturais.

⁴⁹ É importante observar que, embora Vigotski teça algumas críticas à psicologia estruturalista – a principal é que ela não leva em conta o desenvolvimento e, desse modo, não diferencia a percepção da criança e do adulto –, é sobre os seus pilares que ele vai elaborar todo o trabalho experimental sobre a percepção, tentando, então, introduzir a questão do desenvolvimento, que, segundo ele, ficou de fora na perspectiva da *Gestalt*.

Trazendo essas conclusões para a música, vemos o quanto é ilusória essa possibilidade de resgatar uma audição espontânea, pré-musical, no processo de musicalização (e lembremos o quanto esse desejo está presente no discurso de alguns educadores). Uma vez imersa num ambiente onde a música existe, não só é muito difícil para a criança uma percepção sonora totalmente desvinculada desse universo musical, quanto muitas percepções só serão possíveis quando associadas a ele. Faz parte do senso comum a idéia de que o interesse por sons é indício de uma predisposição para a música. Penso que, ao contrário, é o interesse musical que leva a um apuro na percepção sonora.

Fato interessante é que uma das justificativas mais comuns para a necessidade de iniciar o processo de musicalização manuseando livremente os sons repousa numa analogia que muitos fazem desse processo com a aquisição da língua materna:

As etapas que se sucedem no desenvolvimento da linguagem musical na criança são equivalentes, do ponto de vista evolutivo, às que se observam durante a aprendizagem do idioma. Ambas as linguagens, musical e falada, se iniciam com um balbucio – cantarola no caso da música – que progressivamente vai se ajustando e afinando até alcançar um nível médio de maturidade comum a todos os indivíduos normais (Gaínza, 1977, p.3).⁵⁰

De acordo com esse raciocínio, assim como a criança começa balbuciando, experimentando os mais variados sons, depois passa a formar palavras e, por último, frases inteiras, também na musicalização, ou seja, no processo educacional que visa a aquisição da linguagem musical, deveríamos respeitar as mesmas etapas. Penso que existem vários pontos a ser esclarecidos nessa idéia. Vamos abordar os que têm um interesse imediato na nossa discussão neste momento.

Em primeiro lugar, precisamos investigar qual a função do balbucio para a criança pequena. Segundo Vigotski (1998c), ele tem a dupla função de alívio emocional e de estabelecimento de contato social. É a chamada fase *pré-intelectual*⁵¹ do desenvolvimento da linguagem. Considerando-se que uma criança inicia seu processo formal de educação

⁵⁰ No original: “*Las etapas que se suceden en el desarrollo del lenguaje musical en el niño son equivalentes, desde el punto de vista evolutivo, a las que se observan durante el aprendizaje del idioma. Ambos lenguajes, musical y hablado, se inician con un balbuceo — canturreo en el caso de la música — que progresivamente se va ajustando o afinando asta alcanzar un nivel medio de madurez común a todos los individuos normales.*”

⁵¹ Investigando a origem do pensamento e da linguagem, Vigotski (1998c) conclui que, tanto na filogênese quanto na ontogênese, existe um estágio pré-intelectual na fala e um estágio pré-verbal no pensamento. Do ponto de vista do desenvolvimento infantil, a fase pré-intelectual da fala poderia ser caracterizada pelo choro, pelo riso e pelo balbucio.

musical, na melhor das hipóteses, por volta de quatro ou cinco anos, quando já domina vários sistemas simbólicos – entre os quais a própria linguagem verbal –, qual o sentido dessa experimentação pré-musical para uma musicalização? Ou ainda, será possível para a criança abstrair todo o universo musical que a circunda e mergulhar, numa espécie de regressão, nesse mundo pré-musical? Se levarmos em conta minhas últimas reflexões sobre a percepção, veremos que a resposta é negativa.

Em segundo lugar, quando a criança começa a dizer palavras inteiras, estas já estão carregadas de sentidos completos e não são apenas partes de algo maior que ela ainda não domina⁵². Na educação musical, ao contrário, o trabalho com elementos isolados (não apenas sons, mas também escalas, acordes, células rítmicas etc.) não confere a esses elementos essa completude significativa e, muitas vezes, nem faz referência a qualquer contexto maior com significação musical. Isso faz muita diferença, pois desde o balbúcio até as palavras e as frases inteiras, todo esse processo não ocorre no vazio, mas tem como pano de fundo o tempo inteiro um contexto significativo, dado pela mediação das outras pessoas que convivem com a criança no período de aquisição da linguagem. De todas as experimentações, a criança vai fixando ou criando um repertório apenas daquelas que tem uma resposta significativa do ambiente, sendo que todos os sons ou complexos sonoros que carecem dessa resposta tendem a desaparecer. As experimentações musicais, contudo, muitas vezes são feitas buscando-se uma isenção total em relação a qualquer sistema já constituído. Contrariamente ao processo de aquisição da língua materna, tenta-se a todo custo, em muitos autores analisados, que a criança permaneça o mais distante possível dos referenciais que ela possui, como se isso evitasse que ela sofresse influências, consideradas perniciosas à livre expressão musical infantil. Resta saber, porém, sendo a música uma linguagem, de onde a criança vai tirar elementos para chegar a fazer sintaxe?

Como consequência dos pontos anteriores, temos, então, a impossibilidade de se comparar o processo de musicalização com a aquisição da língua materna. Na verdade a analogia com a aquisição da linguagem pode ser bastante enriquecedora, mas desde que tratemos a música como uma língua estrangeira, como algo que não está presente, salvo

⁵² “[...], quanto ao significado, a primeira palavra da criança é uma frase completa. Semanticamente, a criança parte do todo, de um complexo significativo, e só mais tarde começa a dominar as unidades semânticas separadas, os significados das palavras, e a dividir o seu pensamento, anteriormente indiferenciado, nessas unidades” (Vigotski, 1998c, p.157).

raríssimas exceções, de modo intensivo no universo da criança desde o seu nascimento⁵³. E ninguém pensaria, na atualidade, em ensinar uma língua estrangeira partindo do seu nível fonológico, passando pelo sintático e, só depois, chegando ao semântico. Penso que é mais ou menos isso que se tenta fazer em relação à música: parte-se do som, passa-se pelos elementos musicais e, por último, chega-se (às vezes) à linguagem.

Esse tipo de aproximação, aliás bastante comum, entre a aquisição da língua materna e o processo de musicalização incorre num equívoco, também comum, e que merece ser melhor esclarecido. Trata-se da confusão (ou da indiferenciação) que freqüentemente se estabelece entre *aquisição* e *aprendizagem*. Enquanto a primeira se refere a uma absorção “natural”, assistemática, quase imperceptível de algo, na segunda temos necessariamente um processo artificialmente construído e sistematizado: *adquirimos* a língua materna, *aprendemos* uma língua estrangeira, por exemplo. Nesse sentido, quando os autores vão buscar nos modos de *aquisição* da língua materna um modelo para a *aprendizagem* musical, estão misturando grandezas diferentes, processos que pertencem a dimensões distintas do desenvolvimento. Semelhante equívoco o fazem também quando transformam os supostos estágios do desenvolvimento musical em “método” de ensino. Esses tipos de procedimento, que aliás têm sido apontados criticamente por diversos autores (Banks-Leite, 1998; Barbosa, 1999), nada mais são do que tentativas de “aplicar” teorias psicológicas ao ensino de uma maneira um tanto quanto mecanicista. Assim, por exemplo, a premissa (para os adeptos de uma perspectiva piagetiana) de que a exploração sonora (numa analogia com o período sensório-motor) é o que caracteriza o início do processo de desenvolvimento musical faz com que os métodos de musicalização se apressem em indicar a experiência com diversas fontes sonoras como a melhor forma de iniciação à música. Não se trata, evidentemente, de negar o interesse das crianças pequenas pelo mundo sonoro, mas apenas de reafirmar que a função da educação não pode se

⁵³ Essa afirmação pode parecer contraditória em relação ao que foi dito anteriormente sobre a impossibilidade de se abstrair o universo musical no qual a criança está imersa desde o nascimento. Trata-se, com efeito, de uma situação contraditória: a música é, ao mesmo tempo, uma presença familiar e estranha no universo infantil. Familiar porque sempre presente, estranha porque não de modo tão intensivo e ativo que possibilite a sua apreensão enquanto um sistema. Daí a comparação com a língua estrangeira: não é porque vamos freqüentemente ao cinema que aprenderemos a falar inglês. De maneira similar, não é porque ouvimos música tonal desde o nascimento que seremos capazes de nos apropriar espontaneamente desse sistema. Para que isso ocorresse, seria necessária uma exposição muito mais intensa do que ocorre normalmente na maioria dos ambientes.

restringir a um reforço para que aconteça o que provavelmente aconteceria de qualquer modo. Nessa linha estão, por exemplo, as propostas que partem do treinamento auditivo para os parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre)⁵⁴. Um dos principais problemas nesse tipo de abordagem é que muitas vezes os exercícios propostos aparecem totalmente apartados de contextos musicais significativos⁵⁵. Essa questão de como a percepção tem sido tratada pelo ensino vem sendo criticada por vários pesquisadores atuais (Tourinho, 1993; Grossi, 2001; Bernardes, 2001 etc.), muitos dos quais preocupados justamente com essa descontextualização musical dos exercícios de percepção auditiva, não só na fase de musicalização, mas no decorrer de todo processo de aprendizado musical. Desde os primeiros sopros de renovação do ensino de música (na virada do século XIX para o XX), quando se começou a valorizar a educação do ouvido, até os dias de hoje, o treinamento auditivo “se especializou” tanto, que foi apartado da própria música, ganhando total autonomia em relação a ela. Já muito longe das razões teóricas que as originaram, muitas propostas atuais de musicalização acabaram se distanciando do essencial, que é o contato efetivo com a música enquanto um universo estético particular⁵⁶. Outras, embora mantenham esse contato bem firme, reafirmam concepções equivocadas, ou seja, propagam um discurso teórico que às vezes não condiz com as propostas práticas apresentadas, de certa forma contradizendo a própria eficiência do método (o que também é bastante problemático, pois pode levar a apropriações inócuas de propostas práticas interessantes). Como resultado tem-se, então, a inevitável perpetuação, no pensamento educacional, da visão do senso comum (música é para quem tem “dom” ou talento) – agora numa versão legitimada pela ciência – uma vez que, a despeito do amplo acesso à “música”⁵⁷ proporcionado pela educação, só poucos indivíduos conseguirão atingi-la de modo

⁵⁴ Se testarmos, por exemplo, uma criança de dez anos que nunca tenha estudado música, veremos que ela é capaz de distinguir esses parâmetros quase sem hesitação, embora desconheça a terminologia musical para eles. Isso significa que esse tipo de conhecimento acontece com ou sem sistematização ou mesmo uma intenção específica.

⁵⁵ Só para dar alguns exemplos de exercícios desse tipo: – a professora toca notas no piano e os alunos deverão ficar em pé ao ouvirem sons agudos e sentarem-se quando os sons forem graves; – um aluno se esconde atrás de um biombo e toca diversos instrumentos de percussão, os outros alunos deverão adivinhar qual foi o instrumento tocado; – os alunos imitam (ou ouvem gravações) sons de animais e têm que classificá-los quanto a algum parâmetro sonoro etc. Embora esse tipo de atividades geralmente desperte interesse dos alunos, do ponto de vista estritamente musical provavelmente pouco efeito poderão ter.

⁵⁶ A não ser que o objetivo não seja exclusivamente musical mas, por exemplo, de “ecologia sonora”, como no já citado caso de M. Schafer. Nessa situação, a questão estética obviamente passa a ser secundária.

⁵⁷ Coloco música entre aspas porque, conforme venho discutindo, não é exatamente o mundo musical que está presente em muitas aulas de música.

significativo, desenvolvendo um comportamento musical diferenciado, seja como produtor ou consumidor.

Pequena síntese

Neste capítulo procurei levantar as questões que têm um reflexo imediato na educação musical. Partindo de indagações mais diretas em torno do conceito de musicalidade (o que é?, como se desenvolve? etc.), obtivemos respostas que, de modo geral, revelaram o hibridismo epistemológico que rege o pensamento educacional: propostas práticas de cunho empirista, posturas claramente inatistas associadas a idéias piagetianas e até mesmo esbarrões em conceitos vigotskianos. Mais uma vez o olhar pela ótica da perspectiva histórico-cultural ajudou-nos a desconstruir idéias como a concepção de educação como um despertar de potencialidades, o condicionamento da educação a fatores maturacionais e a desvinculação da percepção auditiva dos conteúdos significativos.

A fim de clarear algumas premissas que encontramos de modo recorrente no pensamento educacional (e mesmo entre outros participantes do campo musical) e talvez correndo o risco de incidir em algumas repetições, por vezes necessárias, a seguir buscarei algumas das possíveis matrizes filosóficas que lhes deram origem. Tentaremos com esse aprofundamento entender melhor os pressupostos das duas principais linhas teóricas – o inatismo e o empirismo – constatadas através das análises. Discutirei ainda as prováveis origens históricas de alguns procedimentos educacionais atuais e o modo como a ciência foi definitivamente incorporada à educação. Minha intenção é menos criticar ou mesmo apenas apontar eventuais inconsistências e contradições presentes em alguns autores e mais reforçar as diferenças entre os modos predominantes de conceber a música e a educação musical e a alternativa que venho propondo e que talvez se torne mais clara nos capítulos finais deste trabalho.

4. A NOVA PEDAGOGIA MUSICAL: Bases Teóricas e Filosóficas

O surgimento de uma pedagogia musical moderna, que se opunha aos modelos de ensino mais “intelectualistas” e autoritários e defendia maior liberdade e participação do aluno no processo de aprendizagem, esteve diretamente ligado, como já foi comentado anteriormente, aos ideais filosóficos do movimento de renovação educacional surgido em várias partes do mundo em final do século XIX e início do século XX e conhecido como Escola Nova. Esse movimento, contudo, não foi o primeiro esforço em direção à pedagogia moderna, pois, já no século XVII, Comenius lançava, no tratado intitulado *Didática Magna*, as bases de praticamente todo o pensamento educacional moderno¹. Para que possamos aprofundar melhor os pressupostos que servem de sustentação à nova pedagogia musical, é necessário conhecer um pouco desse ideário comeniano, considerado o marco zero da pedagogia moderna e ainda presente em muitas propostas tidas como “inovadoras”. É necessário também analisar mais de perto as idéias da Escola Nova, as quais se tornaram uma espécie de “bíblia” dos educadores e, até hoje, com apenas algumas atualizações, ditam as regras dos modelos educacionais. Observando esses dois momentos cruciais, notadamente nos pontos em que se possam estabelecer relações com as questões que venho perseguindo, poderemos a um só tempo repensar determinados fundamentos axiomáticos

¹ “A pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das posições pedagógicas atuais. É nesse sentido que Comenius constitui-se numa referência inicial, uma vez que ele dispõe elementos sem os quais a Pedagogia moderna seria irreconhecível em suas principais facções e matizes presentes” (Narodowski, 2001, p.16).

da educação em geral (e da educação musical em particular) e procurar as fissuras por onde se possa entrar e romper definitivamente com as concepções arraigadas que, de acordo com a minha posição teórica, constituem graves empecilhos a uma renovação efetiva no ensino de música.

4.1. Comenius e o início da pedagogia

Ao elaborar um tratado geral sobre educação, o pensador nascido na Morávia Jan Amos Comenius (1592-1670) travava sério combate ao modelo educacional vigente na época, ao mesmo tempo em que criava um novo paradigma, cuja influência até hoje se faz sentir. Entre as críticas levantadas por Comenius estavam, por exemplo, a erudição verbal e os métodos calcados na memorização, que, pela sua aridez, não estimulavam os alunos. Criticava também a falta de racionalização do ensino – que não estabelecia objetivos e metas a serem atingidas num prazo determinado através de uma ordenação gradual do conhecimento – e, principalmente, a falta de acesso ao ensino pela grande maioria das pessoas, uma vez que este só era acessível a uns poucos privilegiados. Considerava esse pensador que a educação era um direito natural de todos os seres humanos. Mais do que isso, na verdade a educação era para Comenius o único meio do homem se tornar verdadeiramente *humano*, de chegar a ser uma criatura racional. Daí o seu *ideal pansófico*: “ensinar tudo a todos”, sem discriminação de idade, sexo ou classe social (Narodowski, 2001). Esse conhecimento, porém, só seria efetivo se fosse transmitido de uma maneira gradual e ordenada (do simples para o complexo), respeitando as gradações naturais atribuídas às coisas. Só assim ele poderia cumprir a sua função humanizadora.

No caminho rumo ao conhecimento, a infância desempenhava uma função privilegiada, pois era considerada o ponto de partida de todo o processo. Na infância estaria, nesse pensamento, todo o potencial de aprendizagem do ser humano. Sendo o homem considerado educável por natureza, ele teria várias aptidões inatas, entre as quais a aptidão para o conhecimento e a sensibilidade, ou seja, os meios de se chegar ao conhecimento pelos sentidos. Essas aptidões, porém, de acordo com Comenius, permaneceriam nos seres humanos em estado latente (ou apenas como potenciais) até que pudessem ser desenvolvidas pela educação. Concebendo a natureza humana como

uniforme, as diferenças individuais eram vistas como desvios, “uma desordem na harmonia natural humana” (Narodowski, 2001, p.85). Caberia, então, nesse caso, à educação, num primeiro momento, “recuperar a natureza perdida” (Idem, p.86), intervindo de modo a eliminar as diferenças entre os indivíduos e buscando a todo custo uma homogeneização dos educandos, a fim de que estes pudessem receber o ensino de modo satisfatório². Esse ponto nos é particularmente importante, pois esclarece ou revela a que se propõe a educação musical em geral e, mais especificamente, a fase de musicalização. Considerando determinada música como natural – não apenas parte da natureza, mas também da natureza humana –, os educadores visam permitir o acesso a ela, desenvolvendo todo suposto potencial de educabilidade musical do ser humano. Mais do que uma postura democratizadora, também aqui revela-se um ideal homogeneizador, uma intenção de normalizar a educação em função do que é considerado musicalmente superior (a música ocidental erudita de origem européia), a despeito de um discurso retórico de respeito à diversidade³. O que ocorre, no entanto, é que nem todos os educandos manifestam esses potenciais musicais esperados (na verdade só uma minoria). Aí, então, o grande papel assumido pela *musicalização*: “corrigir” as deficiências, as diferenças individuais, permitindo que todos se tornem igualmente aptos ao estudo da(quela) música. E como conseguir isso? Conforme a tradição comeniana, deixando que os sentidos (neste caso a audição) sirvam de guia da razão rumo ao conhecimento musical⁴. Em outras palavras, a educação musical se propõe a fornecer as ferramentas para que todos possam desenvolver sua “musicalidade natural”, mas, como esta “se manifesta” em graus muito diferenciados nas pessoas, para atender a esse “ideal pansófico” musical, é necessário um “corretor potencial” para os desvios da natureza. Essa função, então, cabe à chamada *musicalização*,

² “Para serem formados, os alunos devem primeiro se aproximar ao grau de educabilidade ótimo e natural do homem, ou seja, recuperar a natureza perdida. As diferenças presentes nos sujeitos devem ser reparadas e o método traz consigo o corretor potencial para tornar os educandos aptos” (Narodowski, 2001, p.86, grifos meus).

³ Convém reiterar a já assinalada luta por parte de alguns educadores para que outros tipos de música sejam considerados na educação. Todavia, no contexto filosófico do pensamento educacional (os autores que servem de base para as propostas práticas), insisto, essa abertura está longe de existir.

⁴ “Os sentidos existem para conhecer a realidade; essa é a via pela qual o homem se relaciona com o mundo externo. Conhecer sobre a base dos sentidos significa ver, ouvir, sentir, cheirar; são possibilidades que, segundo Comenius, estão presentes no homem com o objetivo de orientar a atividade do conhecimento, de modo racional. Os sentidos, enfim, têm a função de guiar a razão no processo de conhecimento” (Narodowski, 2001, p.76).

que nada mais faz do que tentar inculcar nos educandos os elementos musicais tidos como naturais, mas que, estranhamente, são característicos apenas de alguns tipos de música.

Outro ponto interessante na proposta de Comenius, diz respeito ao papel desempenhado pelo educador no processo educacional. Sendo a natureza do ser humano educável e a natureza do mundo ordenada segundo graduações específicas, o sucesso da educação estaria vinculado unicamente à elaboração correta do método de ensino, cuja eficácia, por sua vez, dependeria justamente do seu poder racionalizador de organização do conhecimento a ser transmitido. Nesse sentido, o professor seria um elemento praticamente neutro no ensino, apenas um “aplicador” do método, este sim o verdadeiro responsável pela eficiência ou deficiência da educação. Também no que concerne à educação musical, há uma busca desenfreada pelo melhor método de ensino, nele se depositando todas as esperanças de sucesso. Como já discutido anteriormente, o professor de música moderno se atribui o papel de *estimulador* mais do que *interventor* no processo de ensino-aprendizagem. Conforme vimos nas análises, também aqui a preocupação com a elaboração racional do método por uma ordenação gradual do conhecimento é predominante, não havendo praticamente referências a *quem* vai aplicar esse método, ou o que se espera dessas pessoas que terão os alunos nas mãos, em termos de formação, gostos e atitude frente ao ensino. Como podemos notar, muitos pontos unem o ideário comeniano de educação ao pensamento educacional moderno. Muitas propostas e atitudes atuais parecem ter aí sua origem e, particularmente no caso da música, essa presença é bastante forte. Entretanto há pelo menos uma divergência significativa entre esses dois momentos da história da educação e que diz respeito à concepção de infância subjacente a cada um. Enquanto para Comenius a criança é tomada como “um adulto em miniatura”, ou seja, ela é potencialmente equivalente ao adulto, dele se diferenciando apenas pelo grau de desenvolvimento, o pensamento moderno se apóia na idéia de que a infância é uma fase do desenvolvimento humano qualitativamente diferente da idade adulta e, por esta razão, merece ser minuciosamente estudada. E é exatamente esse estudo pormenorizado do desenvolvimento infantil que se constituirá numa das principais bandeiras do movimento escolanovista. Vamos, então, examiná-lo mais de perto, buscando sobretudo as suas influências sobre o pensamento da educação musical.

4.2. Influências da Escola Nova

O principal projeto do movimento escolanovista era transformar a velha pedagogia empírica em uma “ciência da educação”. Com esse intuito, foi buscar principalmente na biologia e na psicologia (que também se firmava como ciência nesse momento) as bases científicas para o que até então era feito de maneira puramente intuitiva. Considerava que só um conhecimento profundo do desenvolvimento infantil poderia levar a uma elaboração pedagógica consistente:

Mas, como na arte médica se faz necessário conhecer o doente, assim também na arte educativa será preciso conhecer o educando. A substituição dos princípios empíricos da escola tradicional, por outros de base técnica, deveria começar por aí. [...]

[...] Não se educa a alguém senão na medida em que se conheça esse alguém; e não será suficiente o trabalho do mestre se ele não tiver uma visão clara dos recursos do educando, a fim de que, em cada caso, possa proporcionar as situações mais desejáveis, ou indicadas à consecução dos propósitos que possa ter em vista (Lourenço Filho, 2002, p. 82).

Entre as principais contribuições da biologia que serviram de base à educação estava a idéia de desenvolvimento humano como um processo contínuo, vinculado a uma base hereditária e dividido em etapas fixas, sucessivas e bem definidas, sendo que, a passagem de uma etapa à outra estaria ligada principalmente a fatores de ordem maturacional. Com a possibilidade da evolução do desenvolvimento ser mensurada em dados objetivos, criavam-se pontos de referência ou índices de normalidade em relação aos quais os indivíduos poderiam ser avaliados. Também a psicologia, se valendo dos mesmos métodos, conseguia estabelecer padrões de comportamento por idades, por exemplo. Ao mesmo tempo, porém, constatava as particularidades de cada indivíduo, chamando a atenção para as diferenças que deveriam ser respeitadas no processo educativo. O grande objetivo da educação, com a apropriação desses conhecimentos, era principalmente desenvolver técnicas educativas que caminhassem a favor da natureza e não contra ela, ou seja, acreditava-se que, conhecendo as etapas do desenvolvimento humano, poder-se-ia elaborar metodologias que

acompanhassem esse desenvolvimento, jamais o ignorando e principalmente se opondo a ele (Lourenço Filho, 2002).

Uma rápida lembrança nas questões levantadas em relação à educação musical nos faz perceber que encontramos na filosofia e nas bases teóricas escolanovistas praticamente tudo que foi enfatizado pelos educadores. Também aqui há a predominância de um discurso cientificista fundamentado sobretudo na psicologia (e nas apropriações que esta fez da biologia da época). Há tentativas de estabelecer a todo o custo etapas fixas para o desenvolvimento musical, analogicamente equivalentes às fases do desenvolvimento humano, e, conseqüentemente, delimitar os padrões de “normalidade” musical, com relação aos quais os educandos poderiam ser devidamente avaliados. Há ainda uma atitude explícita de condescendência com relação aos geneticamente menos afortunados, cujas limitações deverão ser “respeitadas” no processo educacional. Há, enfim, um forte receio por parte dos educadores de praticar uma pedagogia que vá contra a natureza humana, por exemplo propondo atividades não condizentes com o nível de maturidade fisiológica dos alunos. Mesmo as poucas alusões às determinações ambientais no desenvolvimento da musicalidade geralmente as colocam como fator secundário em relação aos determinantes hereditários e maturacionais. Uma conseqüência imediata dessa postura, como já discutido anteriormente, é que o aluno, considerado o centro no processo educacional, carrega a responsabilidade pelo próprio fracasso escolar (e não a escola ou o professor, por exemplo). No modelo educacional antigo (pré-métodos ativos) o educando era alguém que absorvia passivamente um conhecimento acabado e passado pronto de modo neutro pelo educador. Se ele não aprendia, era ou por falta de aptidão ou de aplicação aos estudos. No modelo moderno, é o aluno que constrói o seu próprio conhecimento com base em uma suposta musicalidade natural que ele possui em potencial, sendo que a possibilidade de que isso aconteça está condicionada ao respeito ao nível de maturidade (à fase do desenvolvimento) em que se encontra, bem como à sua carga hereditária. Se ele fracassa, é porque não estava suficientemente maduro ou falta-lhe o talento necessário. Ou seja, a responsabilidade continua sendo sua.

Se a já mencionada transposição mecanicista de teorias psicológicas para a educação vem sendo apontada criticamente por vários educadores, especificamente com relação à educação musical há muito por fazer nesse sentido, pois vivemos um período de

deslumbramento cientificista, de busca desenfreada por teorias que expliquem o desenvolvimento musical e justifiquem as visíveis disparidades encontradas entre os educandos. Esse modo de abordar a educação musical incorre, a meu ver, em pelo menos dois graves problemas: 1- dá legitimidade científica para concepções preconceituosas e excludentes; 2- descarta, na pressa com que são apropriadas as teorias, as especificidades da música como conteúdo ou objeto do conhecimento. Daí, por exemplo, a coexistência pacífica (às vezes num mesmo autor) de linhas teóricas antagônicas, cujas origens revelam princípios epistemológicos divergentes. Retomando um pouco as questões discutidas nas análises⁵, percebemos que, no fundo, todas convergem para duas teses principais: 1- o princípio inatista/universalista da música, ou seja, a idéia de que a linguagem musical é uma capacidade inata do ser humano que, a despeito das diferenças culturais, tem um componente universal; 2- o condicionamento da musicalidade a uma percepção auditiva acurada, a um desenvolvimento do sentido da audição (o que, como vimos, acaba levando a uma ênfase no trabalho com o som). Ao puxarmos os fios que unem cada uma dessas duas teses a uma epistemologia mais geral, encontramos dois posicionamentos teóricos distintos bem definidos que se aproximam, respectivamente, das linhas inatista e empirista de pensamento. A fim de entender melhor essas diferenças, delimitando claramente os territórios de cada perspectiva teórica, vamos agora olhar mais de perto alguns dos pressupostos filosóficos que considero estarem na raiz dessas linhas. Utilizando as concepções sobre a linguagem como principal ponto de discussão (não apenas porque temos tratado a música como uma forma de linguagem, mas principalmente pela importância dada, nas duas linhas filosóficas em questão, ao fator lingüístico nos processos mentais humanos), tentaremos estabelecer os pontos de contato entre o pensamento de cada corrente e as questões levantadas anteriormente. Penso, com isso, reforçar a minha tese da necessidade urgente de se buscar novas alternativas epistemológicas para a educação musical nas quais as especificidades da música como um sistema semiótico possam ser levadas em conta, ou melhor, nas quais essas especificidades se constituam no principal fundamento.

⁵ Nos capítulos 1, 2 e 3.

4.3. A perspectiva inatista

De acordo com essa perspectiva, cujas origens filosóficas modernas remontam a Descartes (1596-1650) e seus seguidores, o homem é concebido como naturalmente dotado de faculdades específicas, bastante numerosas e fundamentais na aquisição do conhecimento. Essas faculdades seriam uma espécie de capacidade virtual para o desenvolvimento de conhecimentos específicos, bastando, para isso, apenas que algum estímulo externo funcionasse como um disparador para que elas entrassem em atividade. Entre essas possibilidades virtuais de conhecimento estaria, por exemplo, a competência para a linguagem, considerada uma das principais diferenças entre o homem e os animais. Nessa linha de pensamento, então, a linguagem é tida como parte da natureza humana (ou como uma das partes invariáveis dessa natureza), possivelmente a mais importante, visto que um dos pressupostos da visão inatista é justamente a existência de uma identidade entre os processos lingüísticos e os processos mentais de modo geral, fornecendo, desse modo, os primeiros uma espécie de amostra ou modelo do funcionamento dos últimos.

Um dos principais argumentos a favor da tese inatista do conhecimento (ou das “idéias inatas”, como afirmava Descartes), no campo específico da linguagem, repousa no fato de que o ser humano, a despeito das limitações de sua experiência lingüística, é capaz de criar inúmeras estruturas sintáticas que jamais ouviu. Essa capacidade de “intuir” ou de “criar” novas estruturas a partir de uma vivência bastante limitada só pode ser explicada, segundo Chomsky (1972), pela existência de algo *a priori* no ser humano, de uma capacidade lingüística em potencial geneticamente inscrita nele. E uma vez que essa *competência* é parte da natureza humana, conclui-se que deve haver alguma coisa em comum em todas as línguas existentes, visto que todas foram criadas por seres humanos portadores de uma mesma natureza. Esse “algo em comum”, então, de acordo com essa perspectiva, seria uma estrutura (chamada por Chomsky de *estrutura profunda*) que permanece subjacente, e que nada mais é do que um reflexo da estrutura do pensamento:

Observamos que o estudo do aspecto criador do uso da linguagem se desenvolve partindo da suposição de que os processos lingüísticos e mentais são virtualmente idênticos, fornecendo a linguagem os meios primários para a livre expressão do pensamento e do sentimento, assim como para o funcionamento da imaginação criadora (Chomsky, op. cit., p. 43).

A linguagem aparece aqui, então, como instrumento de um pensamento que é anterior a ela. À *estrutura profunda*, que constitui o aspecto interno da linguagem, Chomsky contrapõe a *estrutura de superfície*, ou seja, o seu aspecto externo (os sons que efetivamente constituem o sinal lingüístico). Analogamente, à noção de *competência* (ou das possibilidades infinitas de sentenças geradas pela gramática), contrapõe-se o *desempenho*, os enunciados concretamente produzidos no uso da língua.

Reportando-nos às minhas análises anteriores sobre os músicos, percebemos o quanto essa concepção do homem como dotado de competências inatas aparece difundida no meio musical. Não conseguindo explicar de onde vem a sua musicalidade – e, principalmente, a sua “criatividade” musical –, muitos músicos atribuem-na a algo pré-existente neles, a uma dotação da natureza. A diferença em relação à linguagem é que, enquanto a competência lingüística seria um dom natural que, com raríssimas exceções, está presente em todos os seres humanos, a “competência” musical (pelo menos num nível elevado), inversamente, só estaria presente em alguns poucos privilegiados, os únicos, então, que poderiam, em condições favoráveis, vir a ter um “desempenho” musical significativo⁶.

De acordo com a teoria chomskiana, em todas as línguas existem certas unidades lingüísticas (fonológicas, sintáticas e semânticas) de caráter universal, os chamados *universais lingüísticos*, que estabelecem limites à diversidade da linguagem humana. Esses universais, que, segundo essa concepção, não precisam ser aprendidos posto serem inatos no ser humano, fornecem os princípios organizadores que tornam possível o aprendizado da linguagem. Dito de outra forma, a aquisição da linguagem só é possível porque a criança possui um conhecimento inato (pré-consciente) dos princípios universais que regem a estrutura da linguagem humana. Esse ponto nos é particularmente importante e esclarece muitas das afirmações encontradas sobre a música e a crença na possibilidade de desenvolver uma musicalidade “geral”, não restrita a estilos particulares. Não só a existência de algo em comum a todas as línguas musicais foi bastante reiterada, como

⁶ Além de fazer parte do senso comum, essa tese de uma inversão quantitativa da competência musical em relação à lingüística é defendida também por alguns teóricos, como, por exemplo, Howard Gardner (1997). Já os educadores são bem mais cuidadosos ao tratarem dessa questão, entre outras razões porque uma constatação desse tipo poria em dúvida a própria necessidade da maioria deles (ou de uma educação musical em larga escala).

também uma certa pretensão, por parte de algumas linhas pedagógicas, de fornecer uma educação abrangente que, de algum modo, resgate esses “universais musicais” e não se reduza a estilos musicais específicos. Daí, por exemplo, as propostas de se trabalhar com o som “puro” e seus parâmetros, desvinculados de gramáticas musicais específicas (tonal, atonal, modal etc.), consideradas limitadoras do potencial expressivo que, acredita-se, existe nas crianças.

É interessante observar que, por diversas razões, na música (e nas artes, de modo geral), a tese inatista ganhou uma força muito grande. A existência de uma faculdade musical específica é considerada quase uma condição *sine qua non* para o estudo de música: aos que logo cedo mostram indícios de possuí-la, o futuro reserva grandes realizações; aos outros, melhor tentar outro tipo de atividade (ou então se conformar com um desempenho, na melhor das hipóteses, medíocre)⁷. Uma das possíveis razões pelas quais a música é tida como uma linguagem universal por excelência, superando em muito os “universais lingüísticos” chomskianos⁸, advém, conforme já foi comentado anteriormente, de seu alto poder de abstração. Se, a despeito de toda a diversidade lingüística existente no mundo em todos os tempos, a hipótese de uma estrutura comum subjacente a todas as línguas foi e continua sendo adotada por muitos teóricos, que dirá essa hipótese em relação à música, que não tem referentes diretos e, portanto, nenhum compromisso com o mundo real: um pouco até por falta de provas em contrário, fica muito mais fácil acreditar em universalismos num caso como este.

Outro ponto relativo às premissas inatistas, que nos interessa particularmente por apresentar várias relações em comum com as idéias musicais, diz respeito à concepção da língua como uma forma “orgânica”, como algo que se desenvolve a partir de si mesmo, um organismo constituído não por um agrupamento de elementos isolados entre si, mas por partes inter-relacionadas e vinculadas a uma estrutura subjacente⁹. Nesse sentido, para essa

⁷ Essa afirmação parece contraditória em relação ao discurso democratizador que caracteriza o pensamento educacional. Esse é, contudo, a meu ver, o grande paradoxo do ensino: uma intenção explícita de ampliar o acesso à música conjugada a uma fundamentação teórica e prática fortemente restritoras.

⁸ Enquanto que os universais lingüísticos se referem apenas à estrutura profunda, a música é tida como portadora de aspectos de caráter universal também no nível externo ou de superfície. Nesse sentido, considera-se que ela possa ser igualmente compreendida nas diferentes culturas.

⁹ O oposto dessa noção seria uma forma “mecânica”, que se desenvolve a partir de algum mecanismo externo, sendo, portanto, “artificial”. Para maior detalhamento sobre as origens filosóficas dessas distinção cf. Chomsky, op. cit., primeiro capítulo.

perspectiva, como já foi dito, a linguagem acontece praticamente independente de estímulos externos, que funcionam apenas como disparadores de mecanismos inatos. De acordo com Chomsky (e outros filósofos da linguagem dessa linha), a língua, em última análise, não pode ser “ensinada”, mas somente “despertada” nos indivíduos:

A despeito de aparências superficiais, uma língua “não se pode... propriamente ensinar, mas apenas despertar no espírito; só se pode dar o fio pelo qual ela se desenvolve por si mesma”; assim, as línguas são, em certo sentido, “autocriações dos indivíduos” (Chomsky, op. cit., p. 80, aspas do autor, citando Humboldt, W. von, *Über die Verschiedenheit des Menschlichen Sprachbaues*, 1836; facsimile ed., Bonn: F. Dümmlers Verlag, 1960).

Nada mais em concordância com a filosofia da educação musical, que se atribui a função primordial de despertar uma musicalidade tida como inerente à criança. Também a idéia da música como um organismo que se desenvolve por si mesmo é particularmente visível na concepção de que o sistema tonal segue as leis da acústica e, portanto, as leis da natureza. De acordo com o pensamento cartesiano, há uma espécie de identidade entre as leis matemáticas (as únicas incontestáveis) e as leis da natureza. Nesse sentido, tudo que é regido pelas leis naturais tem uma validade inegável, que está acima do tempo e do espaço (e, portanto, dos julgamentos históricos). Com base nessa premissa, justifica-se “cientificamente” a superioridade de determinadas músicas (aquelas que seguem as leis matemáticas da física) sobre outras¹⁰.

Ainda com relação à linguagem, observa-se que o seu desenvolvimento (bem como o da musicalidade), nessa perspectiva, independe, ou depende minimamente, de fatores externos. Assim sendo, os sentidos (audição, olfato etc.) desempenham apenas uma função passiva de receptores dos estímulos. A possibilidade de interpretação desses estímulos, contudo, “é resultado da atividade organizadora do espírito”, este sim o verdadeiro responsável pelo conhecimento:

¹⁰ Convém assinalar aqui a proximidade entre essa premissa cartesiana que identifica as leis da natureza com as leis matemáticas e a premissa comeniana da ordenação natural das coisas. A diferença fundamental entre essas duas abordagens parece ficar por conta do papel atribuído aos sentidos na apropriação desse racionalismo que rege o mundo, pois, nesse ponto, Comenius está muito mais próximo da filosofia empirista, sendo a ele atribuída, inclusive, a famosa frase “Não há nada na inteligência que não tenha passado antes pelos sentidos”.

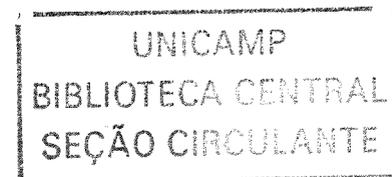
[...] qualquer homem que observa corretamente as limitações dos sentidos e o que é precisamente que pode penetrar por esse meio até nossa faculdade de pensar, deve admitir que não há idéias das coisas, na forma em que as representamos pelo pensamento, que nos sejam apresentadas pelos sentidos. De tal sorte que em nossas idéias nada existe que não seja inato no espírito ou na faculdade de pensar [...]. Pois nada chega ao nosso espírito provindo dos objetos exteriores através dos órgãos dos sentidos senão alguns movimentos corpóreos... mas, mesmo estes movimentos, e as figuras que surgem deles, não são concebidos por nós na forma que tomam nos órgãos dos sentidos... Segue-se, portanto, que as idéias dos movimentos e das figuras são inatas em nós. Com mais forte razão, as idéias de dor, cor, som e outras semelhantes devem ser inatas, para que nosso espírito, por ocasião de certos movimentos corpóreos, possa representar essas idéias, pois não têm semelhança com os movimentos corpóreos.[...] (Descartes, 1647, *Notas Dirigidas contra um Certo Programa*, Haldane and Ross, pp. 442-443, apud Chomsky, 1972, pp. 82-83).

Como podemos ver, de acordo com essa visão, de nada nos servem nossos cinco sentidos sem um espírito – também chamado de razão –, uma “faculdade de pensar” que interprete as nossas impressões sensoriais, por si só destituídas de significado, e nos permita representar no pensamento as “idéias das coisas”.

Outro ponto interessante em relação aos sentidos é que o próprio mundo físico, ou seja, aquilo que é captado pelos mesmos, é concebido cartesianamente como “a efetivação particular e conseqüentemente ‘deformada’ de um modelo ideal de universo, apenas alcançável pelo puro intelecto”¹¹. Essa visão, como se pode notar, condiz perfeitamente com a idéia bastante recorrente nos textos analisados de que a música é uma entidade ideal e abstrata, cujas realizações concretas/sonoras são apenas modos (às vezes pouco fiéis) de atingirmos a sua essência.

Essa questão da função dos sentidos para o conhecimento é particularmente importante porque assinala, na educação musical, uma distinção entre um discurso inatista e uma proposta pedagógica profundamente marcada pelo empirismo. Para que possamos entendê-la melhor, contudo, é necessário olhar um pouco mais de perto as premissas dessa segunda corrente filosófica em sua relação com as questões levantadas nas análises.

¹¹ “Descartes: vida e obra”, p. XIX . In: Descartes, 1991 (Coleção Os Pensadores).



4.4. O Empirismo

De acordo com a perspectiva empirista, que teve no filósofo Condillac (1714-1780) um de seus mais radicais defensores, todas as operações psíquicas do ser humano (a memória, a atenção, a reflexão etc.) não passam de sensações transformadas:

[...] todos os nossos conhecimentos e todas as nossas faculdades vêm dos sentidos, ou, para falar mais exatamente, das sensações; pois, na verdade, os sentidos não passam de causa ocasional. Eles não sentem, é apenas a alma que sente por ocasião dos órgãos; e é das sensações que a modificam que ela extrai todos os seus conhecimentos e todas as suas faculdades (Condillac, 1993, p.31).

Isso significa que, em oposição ao inatismo, não existe nessa perspectiva uma concepção de algo que se assemelhe a faculdades pré-existentes e que interpretam as impressões sensoriais. Ao contrário, são as próprias sensações que vão possibilitar a existência dessas faculdades. Em outras palavras, se todo o processo que desemboca no conhecimento começa nos sentidos (ou melhor, nas sensações), as faculdades humanas específicas (a linguagem, a música, o raciocínio matemático etc.) também tiveram aí o seu ponto de partida e não em algo pré-existente. Como podemos inferir, então, no empirismo não há lugar para conceitos como “intuição”, “inspiração” e qualquer outro que parta da pressuposição de uma capacidade *a priori*, ou da existência de algo “dentro” do ser humano que, de algum modo, seja responsável, por exemplo, pela sua criatividade.

Uma das conseqüências desse tipo de abordagem é que a experiência passa a ser o fator fundamental para a aquisição de todo e qualquer conhecimento (enquanto que na perspectiva anterior eram justamente as “idéias inatas” que possibilitavam uma experiência significativa). Temos aqui, então, um primeiro ponto de contato entre a corrente empirista e a educação musical moderna, visto que esta surgiu justamente como uma reação a um ensino excessivamente intelectualizado, apostando na experiência como forma de se chegar ao conhecimento musical. Nesse sentido, sobretudo as propostas de musicalização adotam como ponto de partida um trabalho de livre experimentação sonora para só depois chegar aos conceitos musicais. Mesmo nos níveis mais elevados, recomenda-se que nenhum conceito seja apresentado antes de um trabalho auditivo prévio.

Quanto ao papel desempenhado pela linguagem, que é o que vem nos interessando mais de perto neste momento, este parece ser, nessa linha filosófica, ainda mais fundamental. Se para o inatismo a linguagem era “um instrumento para livre expressão do pensamento”, aqui ela aparece como um pressuposto para a própria existência deste (ou pelo menos para a existência de um pensamento reflexivo), pois só a linguagem possibilita analisar sucessivamente idéias recebidas (pelos sentidos) de maneira simultânea. Para Condillac, é importante ressaltar, a aquisição de um conhecimento só é possível na medida em que se possa proceder a um exame analítico do objeto em questão, papel esse desempenhado necessariamente pela linguagem:

Ademais, não basta ao olho ver uma figura inteira para formar uma idéia sua, tal como lhe basta ver uma cor para conhecê-la. Ele não capta o conjunto da mais simples figura sem antes tê-la analisado, isto é, ter antes observado sucessivamente todas as suas partes. É-lhe necessário um juízo para cada uma em particular, e um outro juízo para reuni-las; ele precisa dizer a si mesmo: eis um lado, eis outro, eis um terceiro; eis o intervalo que eles delimitam, e de tudo isso resulta esse triângulo (Condillac, 1993, pp. 107-108).

Como podemos notar, de acordo com essa visão, o caminho do conhecimento é sempre da análise para a síntese, das partes para o todo. Coincidentemente, essa é a filosofia que rege grande parte das propostas de educação musical. A maior parte dos métodos por mim analisados trabalha nessa linha, os elementos sendo apresentados e estudados individualmente, depois agrupados em pequenos grupos e, por fim, quando é possível (ou ainda há espaço), apresenta-se a música toda.¹²

Um exemplo paradigmático, que ilustra alguns dos procedimentos mais habituais no ensino musical atual, notadamente na fase de musicalização, pode ser visto numa analogia com a tentativa feita, no início do século XIX, pelo médico-pedagogo francês Jean Itard de ensinar o menino selvagem Victor¹³ a falar. Sob forte influência da filosofia empirista,

¹² Vale assinalar que esse ponto representa também uma divergência em relação à postura inatista, onde a atribuição de significados na linguagem está condicionada a uma remissão das palavras à estrutura profunda, lugar onde estaria a chave para a “idéia”, o verdadeiro sentido das palavras em questão. A função da linguagem, então, nesse ponto de vista, seria possibilitar, por sua característica analítica, a comunicação do pensamento, na sua origem sintético. Desse modo, não são as partes que levam ao todo, mas é a existência de um todo que leva à compreensão das partes, por si só destituídas de sentido.

¹³ Trata-se de uma criança encontrada em uma floresta, na França, no início do século XIX. Com idade estimada entre 12 e 15 anos, concluiu-se que estava vivendo sozinha pelo menos há cinco, visto que parecia despojada de quaisquer hábitos civilizados, sendo, inclusive, completamente destituída de linguagem

sobretudo das idéias de Condillac, Itard via na educação do ouvido uma etapa necessária à aquisição da linguagem e, conseqüentemente, do pensamento analítico. Na verdade, todo o processo educacional de Victor teve como ponto de partida uma tentativa de estimular um a um os órgãos dos sentidos, sendo o ouvido considerado por Itard o mais importante para o “desenvolvimento de nossas faculdades intelectuais”. Trabalhando inicialmente com sons isolados, Itard busca em seguida a distinção entre sons timbristicamente bastante diferentes e com alturas opostas, e vai, aos poucos, exigindo a distinção entre sons cada vez mais próximos:

Concentrei-me, por conseguinte, em tornar os sons progressivamente menos díspares, mais complicados e mais aproximados. Logo não me contentei em exigir que ele distinguisse o som de um tambor e o de um sino, mas também a diferença de um som produzido pelo choque da baqueta, batendo na pele, ou no círculo, ou no corpo do tambor, no pêndulo de um relógio, ou numa pá de lareira muito sonora (Itard, “Relatório feito a sua Excelência o Ministro do interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do selvagem do Aveyron”, Paris, 1806. In: Banks-Leite & Galvão (orgs.), 2000, p. 188).

Essas palavras poderiam ser perfeitamente ditas por um professor de musicalização, pois é exatamente esse o tipo de procedimento adotado nessa fase do ensino musical. Conforme vimos nas análises, o treinamento do ouvido é considerado condição fundamental e um pré-requisito para o estudo da música propriamente dita. O processo adotado geralmente é o mesmo de Itard: parte-se da percepção de sons isolados (chamando-se a atenção, por exemplo, para os sons do meio ambiente), trabalha-se comparativamente com eles, primeiro aos pares (distinção grave/agudo, forte/fraco etc.) e depois em pequenos agrupamentos (células musicais, nos métodos mais tradicionais; pequenos eventos sonoros, nas linhas de vanguarda) e, enfim, chega-se às músicas completas. Como vemos, então, embora visando objetivos diferentes, muitas propostas educacionais musicais da atualidade se apóiam nos mesmos pressupostos empiristas que nortearam o trabalho do médico Itard na sua tentativa de educar o menino Victor. E o resultado final, infelizmente, em muitos

articulada. Foi entregue aos cuidados educacionais do médico Jean Itard, que lhe deu esse nome e permaneceu um longo tempo tentando, infrutiferamente, ensinar-lhe a linguagem oral e escrita. Para um maior detalhamento cf. Banks-Leite, L. & Galvão, I. (orgs.), 2000.

casos acaba sendo o mesmo: constata-se a impossibilidade que certas crianças têm de serem musicalizadas ou, na melhor das hipóteses, consegue-se um adestramento musical.¹⁴

Em suma, podemos afirmar a existência, na educação musical, de um certo conflito entre uma concepção inatista da musicalidade como uma faculdade dada pela natureza, com todas as conseqüências que isso acarreta, e uma proposta prática bastante embasada em premissas empiristas. O distanciamento entre “o que se pensa” e “o que se faz”, contudo, talvez não possa ser considerado responsável por essa impermeabilidade do ensino de música que muitos professores vêm constatando (entre os quais eu me incluo). Esse não é o ponto mais importante, sendo, aliás, esses hibridismos teóricos bastante comuns na educação. O problema, como venho tentando demonstrar, é que nenhuma dessas duas posições (a teórica e a prática) tem as respostas, a meu ver, adequadas para a questão educacional, pois nenhuma delas parece levar em conta as particularidades da música enquanto um sistema semiótico histórica e culturalmente constituído. Na verdade, pensando num sentido mais amplo, tanto o inatismo quanto o empirismo têm em comum o fato de considerarem o conhecimento algo universal e permanente e, portanto, descartarem o aspecto constitutivo de fatores culturais e históricos. Essa constatação, por si só, já justificaria a necessidade que vem sendo reiterada de se empreender novas buscas epistemológicas para a educação musical.

Pequena síntese

Neste capítulo buscamos algumas raízes históricas e filosóficas do pensamento educacional da música. Retomamos as principais questões discutidas nos capítulos anteriores, procurando entender melhor as origens de determinados procedimentos e concepções consideradas axiomáticas nesse pensamento, bem como as premissas epistemológicas das duas linhas filosóficas a que se ligam praticamente todas as questões discutidas.

¹⁴ “*Digno de nota é que, ao tentar ensinar a linguagem, Itard o faz como se procedesse a um adestramento, cujo resultado, como era de se esperar, não passava de um arremedo de linguagem*”. (Banks-Leite, L. & Souza, R. M., “O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma educação especial”, in: Banks-Leite & Galvão, 2000, p.73).

Na última parte deste trabalho faço uma reflexão sobre como seria uma educação que tomasse a questão da significação como fundamento. Antes, porém, tento delimitar o lugar da música no meio das linguagens simbólicas, mostrando suas especificidades em relação à linguagem verbal.

5. A LINGUAGEM MUSICAL

Até o presente momento venho afirmando, neste trabalho, que a música é uma forma de linguagem. Mais do que uma mera expressão, aliás bastante em moda atualmente, pode-se dizer que essa idéia que confere à música o estatuto de linguagem vem sendo usada como sustentação de boa parte dos meus argumentos. Faz-se necessário, então, discutir mais profundamente o que até agora foi colocado de modo mais ou menos axiomático, colocar em questão por que ou até que ponto a música poderia ser efetivamente tratada dessa forma. Essa discussão tem o duplo objetivo de clarear ou reforçar o meu posicionamento teórico em relação à música e, ao mesmo tempo, submeter esse posicionamento ao mesmo tratamento dispensado às concepções desconstruídas na primeira parte, ou seja, proceder a uma análise que busque as premissas e a conseqüente validade dessa abordagem. Tenta-se, desse modo, manter uma certa coerência em relação à postura defendida desde o início de não aceitação passiva de concepções tomadas de empréstimo – de outras áreas, do senso comum, de modismos passageiros etc. – e transformadas em verdades *a priori*¹.

¹ Preocupação semelhante manifesta Penna (1998) em relação à importância de se ter “*consciência das implicações conceituais e teórico-filosóficas decorrentes dos diversos posicionamentos que podem estar subjacentes ao uso desses termos [que designam a arte como linguagem]*”. Segundo a autora: “*É em sua imprecisão e ambigüidade que a noção de linguagem circula em nossa área. Mas o discurso científico não pode se estruturar sobre noções implícitas, pois, se as noções que adotamos como centrais em discussões teóricas e análises têm seu significado apenas pressuposto, em sua imprecisão, como manejá-las conscientemente? A produtividade de nossos estudos fica comprometida, na medida em que se toma como base noções implícitas, ambíguas, ou mesmo simplesmente transpostas do senso comum*”.

5.1. Semiologia/Semiótica

Afirmar que a música é um tipo de linguagem significa, antes de qualquer coisa, considerá-la um sistema significativo regido por regras específicas. Isso, entretanto, não é suficiente. É necessário investigar *que tipo* de sistema constitui a música e de que modo ela engendra alguma forma de significação ou *como* ela é significativa. Ao nos propormos a enfrentar essa investigação, pelo menos duas saídas teóricas são possíveis: fazer uma aproximação da música com a linguagem verbal, considerando que esta é o modelo semiótico por excelência, ou tratá-la como um sistema distinto, cujas peculiaridades não têm, necessariamente, nenhuma relação com a linguagem verbal. Essas duas abordagens possíveis correspondem, respectivamente às da Semiologia e da Semiótica, duas formas distintas de estudar os sistemas de signos². Antes de fazermos uma opção definitiva, porém, convém entendermos um pouco melhor essas duas formas de abordagem, tentando verificar em que cada uma poderia nos auxiliar.

De acordo com a Semiologia, ciência idealizada por Saussure da qual a Lingüística seria apenas uma parte, o que define um sistema de signos é a sua capacidade de significância e a sua composição em unidades de significação (Benveniste, 1989). Nesse sentido, além da língua, poderíamos considerar sistemas semióticos, por exemplo, também os cultos, ritos e crenças, os gestos de cortesia, as diversas formas de arte etc. A língua, no entanto, segundo Benveniste, é o único sistema que tem uma significância bidimensional: no nível do signo propriamente dito e no nível semântico, no seu funcionamento discursivo. No primeiro nível, a significação limita-se a uma identificação dos signos em relação a outros signos dentro do sistema da língua. É o “campo da pura distintividade” (Guimarães, 1995, p. 46). Já o segundo (semântico), “diz respeito à língua enquanto produtora de mensagens” (Idem, ibidem). Entra em jogo aí, portanto, a questão da compreensão do sentido, o discurso. Nos sistemas não lingüísticos, para Benveniste, a significância é sempre unidimensional. Daí então a primazia da língua enquanto sistema semiótico, a tal

² Vale observar que essa distinção entre Semiologia e Semiótica proposta, entre outros, por Santaella (1985), não é consensual. De acordo com Nöth (1995), por exemplo, desde 1969 a Associação Internacional de Semiótica optou pelo termo Semiótica como único, tanto para os estudos fundados na tradição lingüística quanto para o território de uma semiótica mais geral. Com ou sem distinção terminológica, porém, a distinção conceitual continua existindo. Daí porque prefiro mantê-la também na terminologia.

ponto dela servir de modelo para outros sistemas de signos, que de algum modo lhe reproduzem traços e modos de ação. Nessa linha de raciocínio, poderíamos dizer que a música poderia ser considerada mais ou menos uma linguagem na medida em que ela se aproxime ou se afaste do modelo lingüístico. É um caminho bastante tentador, pois a lingüística oferece um riquíssimo instrumental de análise e nos pouparia o trabalho de criar novas categorias analíticas. Além disso, a música ocidental e a linguagem verbal têm efetivamente muitas semelhanças, que saltam aos olhos antes de qualquer análise mais aprofundada (até porque as duas caminharam juntas durante muito tempo na história) – ambas trabalham com sons que se articulam temporalmente e possuem formas de organização de tal modo similares que os próprios termos de análise musical são emprestados da análise verbal (frases, períodos, pontuações, pergunta e resposta etc.). Entretanto esse caminho pode ocultar importantes diferenças entre música e língua ou ainda, mesmo colocando em evidência as distinções, não ser capaz de oferecer saídas para elas, principalmente em se tratando de músicas há muito tempo distanciadas de um texto que as acompanhe, ou que possam ter se desenvolvido a partir de outras bases. Em outras palavras, se nos fixarmos nas categorias lingüísticas, talvez não sejamos capazes de dar conta das dessemelhanças que eventualmente surjam. Vejamos, então, como seria o caminho oferecido pela Semiótica.

Santaella (1985) define a Semiótica como “a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno como fenômeno de significação e de sentido” (p. 15). Como a intenção desse modo de investigação é permitir a leitura de todos os fenômenos significativos, ela procura trabalhar com categorias de análise bastante abrangentes, evitando transposições ou generalizações de pressupostos oriundos da língua, por exemplo. Não há nessa teoria, como na Semiologia, “a transferência dos conceitos que presidem à análise da linguagem verbal-articulada para o domínio de todos os outros processos de linguagens não-verbais” (Santaella, op. cit., p. 107)³. Sendo a música uma

³ É importante assinalar que a autora fala a partir da semiótica norte-americana de Charles Peirce, uma das mais difundidas no Brasil. As outras escolas semióticas que também possuem uma presença significativa nos estudos brasileiros, a saber, a francesa e a russa, contudo, mantêm o pressuposto semiológico de que a língua é o modelo por excelência para qualquer outra linguagem. Neste trabalho, sempre que falar de Semiótica, estarei me referindo à escola americana. Essa opção teórica se deve principalmente a duas razões: em primeiro lugar me parece que essa autonomia concedida aos sistemas semióticos em relação à linguagem

dessas “linguagens não-verbais”, com certeza ela teria grandes chances de encontrar aí categorias de análise que dessem conta de suas especificidades. Por outro lado, talvez uma análise pelo viés da semiótica obscurecesse o já mencionado fato bastante significativo de que música e língua são efetivamente duas formas simbólicas que têm propriedades em comum.

Em face dessas duas possibilidades, cada qual com suas vantagens e desvantagens, e visto que a minha intenção neste momento é apenas fazer um uso instrumental dessas teorias, talvez o melhor caminho a seguir seja tentar uma síntese das duas abordagens, ou seja, partindo das identidades entre música e língua (com base nas teorias da linguagem), caminhar para as divergências entre essas duas formas de linguagem, buscando, então, na Semiótica, auxílio para as questões não respondidas pelas teorias lingüísticas. Não se trata, é importante que se diga, de conciliar teorias cujos pressupostos são incompatíveis, mas de lançar mão de todos os recursos disponíveis para elucidar questões relativas à música, visto que a musicologia ainda é uma ciência muito recente e cuja situação é comparável, segundo Molino (1975), à lingüística pré-saussureana⁴. Não tendo ainda se constituído um modo teórico consistente de se pensar a música como uma forma simbólica, resta-nos, por enquanto, nos apropriarmos de modos alheios de análise para, aos poucos, irmos criando o nosso próprio universo teórico e ferramental.

Tomando-se como ponto de partida os níveis sintático e semântico da linguagem verbal, vamos tentar verificar em que medida podemos falar também numa sintaxe e semântica musicais e quais suas especificidades em relação à língua.

verbal enriquece muito as possibilidades interpretativas do signo (e, por extensão, da música); em segundo, a concepção peirceana de signo/semiose, embora fundamentada em pressupostos distintos, tem levado alguns estudiosos a uma aproximação da teoria de Peirce com o pensamento de Bakhtin (Ponzio, 1984) e Vigotski (Pino, 2000a; Smolka, 2004), dois dos principais pilares epistemológicos deste trabalho.

⁴ Embora essa comparação tenha sido feita há quase trinta anos atrás, penso que a situação atual, pelo menos em algumas áreas, não seja muito diferente.

5.2. A sintaxe musical

A palavra sintaxe pode ser entendida, *grosso modo*, como as regras combinatórias que permitem que, dentro de um sistema, unidades menores dêem origem a unidades maiores. Numa determinada língua, por exemplo, são as regras sintáticas que nos esclarecem as funções ou os modos de emprego das unidades lingüísticas numa oração. Decorre daí que, para que possamos falar em sintaxe, dois pressupostos são imprescindíveis: a descontinuidade, ou seja, a possibilidade de decomposição em unidades básicas, e a presença de algum tipo de hierarquia que atribua funções às unidades, que lhes regule a possibilidade de aparecimento. Do ponto de vista da música, podemos dizer que esses dois pressupostos estão presentes: toda música é decomponível em unidades sonoras (não necessariamente “notas”, mas “eventos” musicais) e em toda música as unidades se combinam de acordo com determinadas regras. Na música tonal ocidental temos, por exemplo, determinadas regras que regulam o eixo das simultaneidades e que são chamadas de harmonia. Nos sistemas musicais de algumas culturas que não têm escrita musical, não é uma preocupação a explicitação e o estudo sistemático dessas regras combinatórias. Isso não quer dizer que elas não existam⁵. Num primeiro momento, podemos, então, falar na existência de uma sintaxe musical.

Uma comparação um pouco mais aprofundada, no entanto, nos mostra que os modos de combinação musicais e lingüísticos não são exatamente os mesmos, como não são também as mesmas as características das unidades básicas na música e na língua. Isso desencoraja alguns autores a reconhecer a existência efetiva de uma sintaxe musical. É o caso, por exemplo, de Susanne Langer (1989) que, ao dividir as formas simbólicas em *discursivas* (que corresponde à linguagem verbal) e *apresentativas* (onde encontramos a arte), coloca como uma das diferenças fundamentais entre essas duas formas de simbolismo a natureza de suas unidades, questionando, mesmo, a possibilidade de se considerar “linguagem” qualquer representação não verbal. Segundo Langer, enquanto a linguagem (que para ela é sinônimo de *língua*) possui um vocabulário (palavras com significado fixo) e uma sintaxe, nos simbolismos não discursivos a própria fragmentação em unidades

⁵ Do mesmo modo, muitas línguas ágrafas não possuem uma gramática descritiva explícita (a menos que algum lingüista a tenha elaborado), mas possuem uma gramática implícita, subjacente à realização oral da língua.

básicas é questionada e, na possibilidade disto ocorrer, essas unidades não apresentam uma identidade tal que possam ser reconhecidas em outros contextos (ou seja, não existe aqui a idéia de um vocabulário)⁶.

Posição semelhante apresenta Dufrenne (1998) quando nega a existência de um “sistema” nas obras de arte:

Compreende-se, então, que, enquanto a língua se manifesta no conjunto dos discursos e impõe a cada um qualquer coisa de comum pelo qual eles constituem uma totalidade homogênea, o conjunto das obras de determinada arte não apresenta caracteres onde se revelaria um sistema. A arte é feita de criações singulares e a *praxis* criadora é sempre anárquica (Op. cit, p.112).

Ou quando questiona que a harmonia constitua efetivamente uma gramática da música tonal e dê origem a uma “língua musical”:

Isso nos conduz à colocação de uma última questão: há, verdadeiramente, um campo sonoro preexistente à obra? Há um campo lingüístico preexistente à fala: um em-si da língua que existe, como diz Saussure, na massa falante, e que o lingüista estuda aquém da fala ou, então, supondo uma fala anônima que não introduz nem singularidade nem mudança (graças a isso ele pode privilegiar a sincronia). Mas não há em-si do campo musical. A música não existe fora das obras musicais, e o músico é um homem que se instrui junto das obras, como o pintor, conforme lembra Malraux, junto dos quadros (Idem, p.120).

Segundo essa perspectiva, as normas são refeitas a cada obra, “cada músico reinventa a música por sua própria conta”. Assim, uma aproximação entre música e língua só faria sentido, então, se tomássemos cada obra em si como uma língua e não o conjunto das obras musicais, uma vez que só no contexto singular de uma obra poderíamos determinar as regras sintáticas que regem *aquela* música.

Embora admitindo que existam diferenças essenciais entre a música e a linguagem verbal, vejo que esses dois autores incorrem em um equívoco bastante comum quando se tenta estabelecer um paralelo entre essas duas formas simbólicas. A língua é tomada, sob a

⁶ De acordo com Langer, para que haja discursividade algumas condições são necessárias: 1- a presença de unidades com significado fixo que se combinam em unidades maiores; 2- equivalências fixas que possibilitem a tradução entre dois sistemas diferentes (duas línguas distintas); 3- conotações gerais (significados generalizados), de modo que as denotações específicas dependam sempre de atos não verbais. Já nas formas *apresentativas*, também denominadas “simbolismo sem-palavras”, não existe nenhum tipo de generalização e os significados de cada elemento só podem ser entendidos através do significado do todo.

ótica saussureana, como um sistema fechado, abstrato, sujeito a regras fixas (pelo menos de um ponto de vista sincrônico). Já a música, por outro lado, é tomada em sua realização sonora concreta, com todas as singularidades (e “deformações” do sistema) que aí podem ser encontradas⁷. Ora, também a língua, quando tomada em funcionamento (o nível saussureano da “fala”), está sujeita a todo o tipo de variações e idiosincrasias. A confusão estabelece-se, então, porque tenta-se comparar níveis distintos na língua (o nível abstrato do sistema) e na música (o nível individual da realização concreta). O argumento principal seria a ausência, na música, de um campo sonoro preexistente às obras e de unidades significativas identificáveis fora de uma obra específica, ou seja, na música só existiria o nível da *fala* e não o da *língua*. Essa não é uma idéia bem vista entre muitos músicos e teóricos da música que, no que tange à música ocidental erudita, há muito tempo vêm perseguindo um ideal de “música pura”⁸. Schaeffer (1993) cita, a esse respeito, a *arte da fuga*⁹ como um caso limite nessa busca pela música que “rejeita, como um acessório, a sonoridade de suas notas e interpretações” (p.272). A liberdade de escolha dos instrumentos, no entanto, não significa que a música não deva soar, mas apenas que ela atingiu tal grau de abstração (ou neutralidade) que pode soar bem (ou fazer sentido) em diversas formações instrumentais¹⁰. Cada instrumentação, porém, levará a música para uma possibilidade de significação um tanto diferente de outra, o que reforça a importância da sua dimensão sonora, ao invés de minimizá-la. Temos de admitir, então, que, na música, o nível concreto da realização sonora é extremamente importante e deve se constituir no principal objeto de análise. Se este é o caso, e acredito que o seja, então um paralelo com a linguagem verbal só fará sentido e dará frutos interessantes se tomarmos também a língua no seu funcionamento. Isso não significa exatamente tomá-la no nível da “fala”, pois esta é

⁷ Também para Penna (1998) esse tipo de abordagem da língua não se sustenta e não pode servir de parâmetro para a arte: “*Por todo o exposto, torna-se claro que a abordagem que trata a linguagem verbal simplesmente como um sistema formal, abstrato, em cujo funcionamento se esgota a significação, não pode mais ser sustentada. E assim sendo, tal concepção não pode servir de medida para excluir da arte o caráter de linguagem*”.

⁸ Essa noção de que existe uma “música pura” (e mesmo um sistema musical fechado), entretanto, foi posta em questão com as músicas do século XX, que provocaram “*um deslocamento interno do sistema musical, ampliando as fronteiras do que é passível de ser composto e ouvido*” (Molino, 1975, p.42, fazendo referência às idéias de Pierre Schaeffer).

⁹ Trata-se de uma obra polifônica de J. S. Bach que foi escrita sem indicação dos instrumentos que deveriam tocá-la, supondo uma auto-suficiência estrutural em relação às diversas possibilidades de realização sonora.

¹⁰ De acordo com Bakhtin (2002a), a palavra é um signo neutro, pois pode preencher qualquer função ideológica (estética, científica, moral, religiosa etc.). A “música pura” de certo modo aspira a uma equivalência à palavra, na medida em que se pretende ideologicamente neutra.

tida por Saussure simplesmente como um ato individual, algo “acessório e mais ou menos acidental” (s/d, p.22) em relação à língua, esta sim essencial para os estudos lingüísticos. Quando falo em funcionamento, penso sobretudo no nível *discursivo*, instância da linguagem sempre em movimento, onde as posições e as percepções dos locutores não são fixas, mas vão se constituindo ao longo do processo discursivo. Penso que se olharmos para a linguagem sob essa ótica, as comparações com a música começarão a ser possíveis. De nada adiantará compararmos, como muitas vezes tem ocorrido, um sistema abstrato e inerte com algo vivo e pulsante. Só faremos encontrar diferenças e constatar apressadamente a impossibilidade de aproximação entre esses dois universos simbólicos. Mas se, ao contrário, considerarmos o sistema lingüístico sincrônico como uma “ficção” (expressão bakhtiniana), que em nenhum momento está realmente em equilíbrio, e que as formas lingüísticas (assim como as musicais) também são sempre percebidas como signos mutáveis (Bakhtin, 2002a, p.15), então poderemos fazer paralelos frutíferos.

Voltando à questão da suposta ausência, na música, de um campo sonoro preexistente às obras e de unidades significativas generalizantes, vamos tentar verificar se essas afirmações se sustentam ou se uma outra abordagem da língua nos trará outros resultados. Tomemos a música tonal como exemplo. Podemos dizer que o campo sonoro (a “língua”) subjacente às obras seria o conjunto das possibilidades combinatórias dentro do conjunto finito de regras que constitui esse sistema¹¹. É claro que trata-se de uma abstração (ou uma “ficção”) pois, assim como só temos acesso à língua através da fala e da escrita, só temos acesso à “língua tonal” por intermédio das obras propriamente ditas, seja pela

¹¹ Esmiuçando um pouco mais: vamos imaginar que do *continuum* sonoro existente no mundo, a música recorta aqueles sons que possuem uma frequência definida (é o que chamamos de notas musicais). No sistema tonal da música ocidental, essas notas estão organizadas numa gama de doze sons, separados por uma distância de um semitom, que é a menor unidade de medida da distância entre dois sons nessa música (no piano esses doze sons são visualmente muito fáceis de serem reconhecidos, pois correspondem às sete teclas brancas e cinco pretas num espaço de uma oitava, ou seja, partindo de qualquer nota até a repetição dela mesma). Entre esses doze semitons, por sua vez, há uma outra seleção (segundo critérios específicos que não cabe aqui detalhar) e são organizadas seqüências de sete sons denominadas escalas. Como qualquer dos doze sons pode ser a primeira nota da escala, temos então doze modelos possíveis. Cada um desses modelos, chamado escala maior, dá origem a um outro que lhe é relativo, denominado escala menor, totalizando vinte e quatro escalas, as quais podemos denominar *campos tonais*, lugares a partir dos quais todo um sistema de hierarquias e funções vai reger a música tanto no seu aspecto horizontal (das seqüências melódicas) quanto vertical (das simultaneidades harmônicas). E é justamente a essa organização em campos tonais hierarquizados por funções que podemos associar a idéia de língua. Trata-se, obviamente, de um sistema bastante aberto (ou um “quase sistema” nas palavras de Molino, 1975), o que não impede que possamos perceber claramente suas regularidades.

execução ou através das partituras. E quais seriam então as suas unidades significativas básicas? Benveniste (1989), ao tentar fazer essa verificação, toma a *nota* como unidade mínima, o que o impede de admitir a existência de unidades significativas na música. Entretanto a nota, se quisermos fazer um paralelo estreito com a linguagem verbal, corresponderia ao fonema (Schaeffer, 1993; Molino, 1975). É, portanto, um traço distintivo (de altura e duração) e não uma unidade significativa. Cada nota, isolada, não tem nenhum sentido, mas se trocarmos uma nota por outra, mudamos completamente o sentido do trecho onde ela está inserida. Por outro lado, se fizermos o recorte não na *nota* mas na *célula* musical¹², veremos que esta, *até certo ponto* independentemente do contexto maior da obra completa, já apresenta várias significações dentro do sistema tonal: um impulso rítmico, um campo harmônico delimitado, uma direção melódica¹³. Se essas significações (talvez melhor fosse chamá-las “previsões significativas”) vão se manter ou não quando inserirmos a célula num contexto maior é irrelevante. Também na linguagem verbal não podemos falar em significados absolutos e imutáveis, pois estes também estão vinculados ao contexto onde as palavras estão inseridas (tanto no sentido interno do texto quanto em relação a sua situação de produção). Na verdade, de acordo com Bakhtin (2002a), existem dois tipos de significado na língua: o *tema*, isto é, um sentido específico, definido não apenas pelas formas lingüísticas, mas por todo o contexto situacional, e a *significação*, ou seja, um sentido convencional, abstrato, idêntico a cada vez que é repetido¹⁴. As palavras dicionarizadas, por exemplo, têm uma *significação*, mas não um *tema*. E mesmo para entender esse sentido convencional, muitas vezes é necessário contextualizá-la, criando-lhe um *tema*¹⁵. Em música, poderíamos também pensar em algo equivalente. Assim, por exemplo, em um trecho musical na tonalidade de dó maior, o acorde de primeiro grau (formado pelas notas *dó*, *mi*, *sol* tocadas simultaneamente) tem um sentido convencionalizado de repouso, mas, num contexto onde se caminha para uma modulação (mudança de tonalidade no decorrer da música) para fá maior, o mesmo acorde pode

¹² Pequeno grupo de notas, correspondendo a aproximadamente um compasso, que geralmente encabeça um tema, podendo aparecer também em outros contextos numa mesma música.

¹³ Na verdade, em relação aos significados atribuídos a uma célula musical isolada, trata-se mais de inferências feitas com base nas possibilidades mais frequentes de ocorrência dentro do sistema do que de algo efetivamente percebido a partir exclusivamente dessa unidade.

¹⁴ Também Vigotski (1998c) estabelece a mesma distinção, denominando *sentido* o específico e *significado* o generalizado.

¹⁵ É o que fazem, por exemplo, os dicionários mais completos, que não se restringem a fornecer sinônimos ou paráfrases das palavras, mas fornecem exemplos do seu uso concreto na linguagem.

significar justamente o contrário, ou seja, causar uma sensação de tensão. Isso nos leva a acreditar na existência efetiva de unidades significativas musicais, cujos sentidos recorrentes num determinado sistema permitem algum tipo de generalização. Há, porém, uma diferença importante a assinalar em relação às possibilidades significativas das formas lingüísticas e musicais. Enquanto que a palavra, por mais sentidos (*temas*) que possa ter, guarda uma certa unicidade, ou seja, mantém algo em comum em todas as significações possíveis (Bakhtin, 2002a, p. 106), nas formas significativas musicais não há nada que garanta uma unicidade em relação a todas as suas significações possíveis, sendo bastante comum, como no exemplo acima, a mesma unidade, no mesmo sistema, adquirir sentidos completamente opostos, de acordo com o contexto¹⁶. A polissemia, nesse sentido, em música, não é apenas predominante, mas o único modo de significância possível.

Além do ceticismo manifesto em relação à existência de qualquer sistema que se assemelhe à língua, outro argumento colocado por Dufrenne (1998) contrário a algum tipo de equivalência entre a arte (e, por extensão, a música) e a linguagem verbal, diz respeito à submissão da língua a regras sintáticas rigorosas em oposição a uma suposta liberdade sintática total das obras. Segundo esse autor, a “arte autêntica” gera sua própria língua, enquanto que só os “artistas menores” obedecem a um código. Vejo aí vários pontos a se considerar. Em primeiro lugar, já vimos que em se tratando da língua em funcionamento, ou seja, de suas enunciações concretas, essa submissão total a regras fixas é bastante relativa, pois como acontecimento vivo, a língua, através de seus locutores, está em permanente reestruturação. Por outro lado a música, mesmo a “autêntica” de que fala Dufrenne (a qual, podemos inferir, se refere à música considerada “legítima” segundo os padrões da cultura ocidental moderna), por mais inovadora que seja, está sempre ligada de algum modo a um gênero musical preexistente, nem que seja para negá-lo. Para entender melhor essa questão, façamos novamente um paralelo com a língua, tomando os conceitos bakhtinianos de *enunciado* e *gênero discursivo*. De acordo com Bakhtin (2000), a utilização da língua se dá em forma de enunciados concretos (orais ou escritos) proferidos por sujeitos concretos em situações específicas. Cada enunciado, independente do seu conteúdo e

¹⁶ Note-se que no exemplo acima foi necessário contextualizar minimamente o acorde de dó maior para extrair o seu significado convencionalizado de repouso. Isso nos leva a crer que, em música, o nível bakhtiniano da *significação* é extremamente frágil (na verdade é sempre uma suposição), não permitindo que tenhamos, por exemplo, algo como um “dicionário musical”.

volume têm características estruturais definidas e fronteiras bem delimitadas. Um enunciado termina quando completa um sentido e provoca uma atitude responsiva por parte do interlocutor (que não precisa ser necessariamente uma resposta fônica e nem imediata). Todo enunciado, desse modo, se liga a um enunciado anterior (ao qual ele é de alguma forma uma resposta) e a um posterior (que também de algum modo lhe estará respondendo). Nenhum locutor, nesse sentido, é o primeiro “que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo” (p. 291), mas sua fala pressupõe não somente a existência da língua, como de enunciados anteriores. “Cada enunciado é um elo na cadeia muito complexa de outros enunciados” (p. 291). Também segundo esse autor, “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (p. 279, grifos do autor), aos quais ele denomina *gêneros do discurso*. Isso significa que os falantes de determinada língua produzem enunciados não apenas segundo as regras sintáticas e semânticas da língua, mas também segundo os seus “gêneros discursivos”. Esses gêneros, tanto podem ser padronizados (cumprimentos, formulação de documentos oficiais etc.) quanto mais livres e criativos. Na verdade, para Bakhtin, a maior parte dos gêneros se presta ao que ele chama de *reestruturação criativa*, o que não deve ser confundido com a criação de um novo gênero. Ainda segundo esse autor, manifestamos melhor nossa individualidade nos gêneros discursivos que mais dominamos. É aí que podemos exercer nosso poder de “reestruturação criativa” de modo mais original. Trazendo esses conceitos para o universo da música, podemos dizer que toda obra musical também é um elo numa cadeia de obras e, de algum modo, uma “resposta” ao que veio antes. Um compositor pode compor não apenas porque ele dispõe de um sistema musical, mas principalmente porque ele dispõe de outras músicas que foram compostas anteriormente e com as quais ele vai “dialogar”. Tomada isoladamente, também cada música é individual, mas que sempre se liga a uma esfera musical coletiva específica (a um gênero). A maior parte das criações musicais (e artísticas, poderíamos estender) nada mais são do que reestruturações criativas de gêneros existentes e não criações no sentido de “invenções” propriamente ditas. A individualidade de um compositor geralmente se desenvolve a partir do domínio de um gênero específico, o qual ele tenta a todo o custo transcender. Não existe, considerando-se um sistema musical determinado, algo como a possibilidade de uma combinação completamente livre das

unidades musicais, pois o compositor está preso não somente à sintaxe do sistema como também ao gênero ao qual se filia (afirmativa ou negativamente). A história da música ocidental erudita está repleta de exemplos que comprovam essa teoria. Lembremos, por exemplo, que aquele que é até hoje considerado um dos maiores gênios musicais de todos os tempos, J. S. Bach, praticamente uma unanimidade entre músicos dos mais variados gêneros e estilos, tem seu valor creditado ao fato de ter levado às últimas conseqüências os procedimentos composicionais e o sistema musical já usados há bastante tempo, e não por ter “inventado” um novo sistema, por exemplo. E não apenas Bach não foi um músico “de invenção”, como sua música polifônica era considerada completamente antiquada por seus contemporâneos (inclusive por seus filhos, todos músicos), sendo que sua genialidade só foi “descoberta” muito tempo depois de sua morte, já no início do período romântico (Carpeaux, 2001). Esse caso ilustra o fato de que na música (assim como na língua) o conceito de criação ou inovação, assim como os valores atribuídos a eles são bastante relativos, de modo que não só os “artistas menores” se submetem a regras sintáticas, mas também muitos dos maiores porta-vozes da “arte autêntica”.

As colocações acima, é importante frisar, não pretendem de modo algum excluir a possibilidade da existência da “invenção” musical, da música *original*, que não busca um diálogo com o que já existe, mas aspira a um monologismo puro. Voltando à analogia com a língua, vemos que o próprio Bakhtin admite um tipo de linguagem – a linguagem poética – que busca o seu isolamento, que tenta libertar o discurso das marcas dialógicas, privando-lhe de intermediações, fazendo com que ele seja expressão direta do seu autor-criador (Tezza, 2003, p.270)¹⁷. Entre essa “pura poesia” e a “pura prosa” (a fala cotidiana, essencialmente dialógica) existem, de acordo com Bakhtin, inúmeras gradações em relação ao “modo como o autor-criador lida com a dialogicidade interna” (Tezza, 2003, p.266). Nesse sentido, a diferença entre o estilo poético e o estilo prosaico seria mais quantitativa (em relação a essa dialogicidade), visto serem as formas lingüísticas (gramaticais) as mesmas em ambos os casos. Na música temos uma situação bastante semelhante. Entre a chamada “música de consumo” ou “música de massa” – que trabalha quase que exclusivamente com clichês musicais – até as vanguardas eruditas – que tentam não apenas

¹⁷Trata-se, nesse caso, de uma linguagem *quase* puramente monológica. O monologismo puro, na visão bakhtiniana, seria impossível, pois a própria linguagem, material da poesia, é dialógica por natureza.

criar novas sintaxes, mas “inventar” seu próprio som, usando fontes sonoras totalmente inovadoras, por exemplo – temos uma série de gradações em relação aos modos de apropriação de discursos musicais alheios. Não há dúvida, contudo, que a música mais dialógica (aquela que de algum modo dialoga com o que já existe, se apropriando de sentidos musicais constituídos) é absolutamente predominante no universo musical, qualquer que seja o gênero considerado (popular, erudito, folclórico, jazzístico etc.). Também não há dúvida de que mesmo a vanguarda mais original não pode ser tomada como um “monologismo puro”, pois suas inovações, por mais radicais, o são sempre *em relação a o que já existe*¹⁸.

Em suma, face ao que foi visto até agora, podemos retornar à questão inicial e afirmar sem medo a existência de uma sintaxe musical, a presença nas músicas de um sistema no qual unidades menores (células) vão se combinando, formando unidades maiores (frases, períodos etc.) e constituindo a obra como um todo. Como já foi dito, essas unidades têm suas próprias características, distintas das unidades lingüísticas, e se organizam segundo as normas das “gramáticas musicais” (tonal, atonal, modal, serial etc.) bem como dos diversos gêneros existentes na música, de tal modo que pode-se falar em “línguas musicais”, que nada mais são do que abstrações inferidas a partir de um conjunto de obras. Uma vez admitida a sintaxe e já conscientes da impossibilidade de se considerar um nível semântico musical equivalente ao lingüístico, vamos investigar agora de que maneira, então poderíamos tratar a questão da significação musical. Em outras palavras, se a música significa algo, quais seriam os seus sentidos e onde buscá-los?

5.3. Questões de Significação Musical

Até o momento, nesse paralelo que venho estabelecendo entre a música e a linguagem verbal, percebemos várias similaridades entre essas duas formas simbólicas no nível estrutural, ou seja, no modo como elementos menores se organizam dando origem a estruturas maiores. A principal diferença, até agora, ficou por conta da natureza de suas

¹⁸ Uma música que não use instrumentos musicais, por exemplo, mas sons gravados em uma fita magnética, tem parte de sua originalidade creditada ao fato de negar as fontes sonoras tradicionais. É em relação a elas que percebemos o seu alcance inovador.

unidades significativas mínimas, pois, mesmo uma abordagem enunciativo-discursiva da língua, que coloca a possibilidade de atribuição de sentido no contexto real de produção da linguagem (e não na língua enquanto sistema autônomo em relação à sua realização concreta), admite uma unidade entre todas as significações possíveis de uma palavra, o que permite, por exemplo que as palavras sejam dicionarizadas. Já na música o sentido dessas unidades mínimas depende de pelo menos lhes inferirmos um contexto mínimo, ou seja, mesmo as “zonas mais estáveis e precisas de sentido” (Vigostki, 1998c) não chegam a constituir algo que poderíamos denominar um léxico musical. Essa pequena diferença que, do ponto de vista estrutural, parece não ser assim tão significativa, cria, contudo, um abismo intransponível entre as possibilidades de significação da língua e da música. Se aqui não dispomos de um léxico, também não teremos, por exemplo, referências fixas ou qualquer possibilidade de tradução para um outro sistema semiótico. Isso, aparentemente, limita muito o potencial significativo da música, podendo induzir-nos a concluir que ela simplesmente não signifique nada. Penso, entretanto, que, ao contrário, essa incapacidade de cristalizar sentidos do modo como o faz a língua amplia muito o seu poder de significância. A grande dificuldade de se tratar com a questão da significação musical, então, não se deve às suas limitações, mas à amplitude de suas possibilidades significativas. Essa é uma questão que, aliás, há muito tempo vem despertando a curiosidade e o interesse de diversos ramos do conhecimento. Muitos teóricos, das mais variadas áreas, já se debruçaram sobre ela, tentando elucidá-la. Antes de refletir sobre como poderíamos tentar resolver essa questão numa perspectiva discursiva da música, vamos, então, primeiro percorrer algumas correntes de pensamento que, em diversos momentos da história, vêm tentando encontrar uma explicação para o significado da música. Penso que assim será possível perceber de que modo a abordagem que venho propondo poderá fazer alguma diferença em relação ao pensamento já consolidado.

De maneira geral, a maior parte das elaborações teóricas que visam elucidar essa questão podem ser agrupadas em dois grandes blocos: 1- os que procuram sentidos para a música nas remissões que o material sonoro musical possa fazer ao mundo extra-musical; 2- os que pleiteiam uma autonomia para a linguagem musical em relação ao mundo exterior e, portanto, buscam sentidos nas suas próprias relações internas. Caznok (2003) denomina

essas duas correntes respectivamente de *estética referencialista* e *vertente absolutista*.

Vejamos como essa autora define cada uma:

A primeira acredita que a música tenha seu significado assentado sobre a possibilidade de o mundo sonoro remeter o ouvinte a um outro conteúdo que não o musical: ele se torna meio para atingir algo que está além dele. Expressar, descrever, simbolizar ou imitar essas referências extramusicais – relações cosmológicas ou numerológicas, fenômenos da natureza, conteúdos narrativos e afetivos, entre outras possibilidades – seriam a razão de ser de um discurso musical (Op. cit., p. 23).

A corrente absolutista, ligada prioritariamente à música instrumental, concebe a música como linguagem autônoma em relação a quaisquer outros conteúdos, considerando-a auto suficiente na construção e no estabelecimento de relações puramente sonoras, intramusicais. Imitações, descrições e referências a outros conteúdos que não o sonoro são consideradas interferências a uma suposta “audição verdadeira” e diminuem o valor de uma obra (Idem, p. 24).

Embora cronologicamente essas duas formas de conceber a significação musical tenham se sucedido e, inclusive, sido a causa de inúmeras polêmicas, podemos dizer que, na atualidade, elas coexistem de modo razoavelmente pacífico e, de acordo com Caznok, não necessariamente excludente. Como a minha intenção neste momento é investigar todo o potencial semântico da linguagem musical, faz-se necessário que nos aprofundemos um pouco mais em cada uma dessas vertentes, conhecendo alguns de seus defensores históricos e atuais, bem como os argumentos a favor de uma ou outra.

5.3.1. A música como meio

Entre as teses mais comuns a respeito da significação musical, encontra-se a idéia de que a música é uma forma de provocar determinadas respostas emocionais. Segundo essa concepção, os ouvintes de uma obra musical seriam capazes de vivenciar os mesmos sentimentos experienciados pelo compositor ao compor tal obra. Este, por sua vez, encontraria sentido na música na sua possibilidade auto-expressiva. A música seria, então, para aquele que cria ou interpreta (que é um modo de recriação), uma espécie de catarse, uma forma de restabelecimento do equilíbrio emocional. Essa teoria, que podemos dizer que faz parte do senso-comum, é talvez a mais difundida e coloca, então, a música como um *meio* de atingir alguma forma de sentimento ou estado emocional. Como podemos

notar, não há, nesse modo de concepção, nenhuma preocupação com valores estéticos, pois as explicações para a realização musical são essencialmente de cunho psico-fisiológico.

Na mesma linha explicativa, mas com um embasamento teórico mais consistente, está a versão de alguns ramos da psicanálise freudiana, que vêem na arte de modo geral (e não apenas na música), “uma expressão de dinamismos primitivos, de desejos inconscientes” que “usa os objetos e cenas representados para corporificar as fantasias secretas do artista” (Langer, 1989, p. 207)¹⁹. De acordo com essa abordagem o verdadeiro sentido de uma obra de arte seria sempre um “conteúdo oculto”, não havendo também aqui nenhuma preocupação com critérios formais de avaliação.

Historicamente, a idéia de que a música tem como função representar, simbolizar ou mesmo descrever algo é bastante antiga e teve o seu período de ouro entre os séculos XVI e XVIII, quando começou a perder força dando lugar aos ideais românticos de arte, aos quais até hoje ainda estamos muito atrelados (Todorov, 1996). A chamada “música descritiva”, que prevaleceu nesse período, tinha como objetivo a imitação não somente dos sons da natureza e da vida cotidiana, mas, de um modo musicalmente convencionalizado, representar também estados de ânimo. Criaram-se, com essa finalidade, uma série de padrões composicionais relacionando elementos musicais a estados ou movimentos físicos e emocionais:

[...] escalas ascendentes e descendentes para descrever movimentos físicos e espirituais; dissonâncias e cromatismos para expressar tensões emocionais; contrastes rítmicos para traduzir sentimentos ou situações opostas; andamentos lentos ou rápidos para simbolizar, respectivamente, os estados de tristeza e de felicidade; grandes saltos para descrever quedas; melismas para caracterizar elementos naturais tais como um rio ou o vento, entre incontáveis outras imagens (Caznok, 2003, p. 92).

A *teoria dos afetos*²⁰, já no período barroco, foi uma tentativa de sistematizar essa vinculação de elementos musicais a estados de ânimo ou afetos específicos. Também data dessa época o famoso tratado de harmonia de Rameau (1683-1764), o primeiro livro teórico

¹⁹ Para um maior aprofundamento nessa questão, c.f. Langer (op. cit.), que enumera uma lista bastante representativa de textos onde essa teoria aparece explicitada. Vale assinalar, contudo, que essa não é a posição defendida pela autora. Também em Vigotski (1999) encontramos extensa discussão a esse respeito.

²⁰ Doutrina dos Afetos: “*Termo utilizado para descrever um conceito teórico da era barroca, derivado das idéias clássicas de retórica, sustentando que a música influenciava os ‘afetos’ (ou emoções) do ouvinte, segundo um conjunto de regras que relacionavam determinados recursos musicais (ritmos, motivos, intervalos etc.) a estados emocionais específicos*” (Sadie, 1994).

que reconhecia “cientificamente” – por meio de estudos acústicos e matemáticos – o poder musical de imitação da natureza (Caznok, op. cit.).

Como podemos notar, a idéia de que a música de algum modo sempre se refere a algo exterior a ela predominou durante um longo período, durante o qual a concepção de imitação esteve sempre presente. Entretanto essa não é a única maneira de atribuir sentidos à música a partir de referências externas. Um outro modo de buscar sentidos na exterioridade é, por exemplo, estabelecer paralelos entre a estrutura formal musical e a estrutural social em vigor na época em que ela foi composta. Essa tese é defendida por Ernest Schurmann (1990), especificamente em relação ao sistema tonal:

De fato, também as oposições, contradições e conflitos que se verificam no decurso tonal refletem, de certa forma, as relações conflitantes vivenciadas pelo homem na sociedade real. E também a estrutura da música tonal sem dúvida pode ser concebida como uma reconstrução da unidade de uma formação social num plano imaginário (Schurmann, 1990, p.167).

O autor cita como exemplo a *forma sonata*, cujas relações entre dois temas distintos que se desenvolvem de modo conflituoso e se reconciliam no final, quando são apresentados em uma mesma tonalidade, estariam fundamentadas em princípios análogos à ideologia burguesa²¹. Nesse sentido, a música seria um modo possível de representação dessa ideologia.

Essa procura por sentidos em remissões à realidade exterior à materialidade sonora da música parece ser pouco comum nos teóricos atuais que, conforme já foi mencionado, ainda estão muito ligados a um ideal romântico de arte. Vamos, então, a partir de Todorov (1996), tentar entender um pouco melhor as idéias estéticas românticas e, em seguida,

²¹ “Esta forma [sonata] implica uma estrutura articulada em três partes. Na primeira parte, chamada *exposição*, apresentam-se sucessivamente dois *temas*, caracterizados por traços musicais capazes de criar uma oposição entre os mesmos. Baseando-se em *motivos* melódicos essencialmente distintos, estes temas adquirem a aparência de *individualidades* contraditórias. [...] A esta exposição segue a segunda parte, designada pelo termo *desenvolvimento*, que se nos apresenta como a deflagração dos conflitos decorrentes daquela oposição. É esta a parte mais propícia para o desenvolvimento da fantasia musical. [...] Finalmente, o desenvolvimento, como resultado da dinâmica envolvida na sua estrutura, conduz à terceira parte, a *reexposição*, onde, como conclusão do processo construtivo, se tornam a apresentar os dois temas, os quais, embora ainda mantenham as suas respectivas individualidades opostas, acabam por *reconciliar-se*, na medida em que passam a se localizar, agora, numa mesma tonalidade” (Schurmann, op. cit., p.170, grifos do autor). De acordo com esse autor, essa reconciliação final dos dois temas seria uma típica característica da ideologia burguesa, onde os conflitos tendem a ser *eliminados* e não *superados*.

conhecer alguns autores que propuseram teorizações sobre o significado musical e que, de um modo ou de outro, estão sob essa influência.

5.3.2. A música como fim

A ideologia romântica, nascida no final do século XVIII, trouxe uma série de mudanças em relação ao pensamento estético ocidental. A primeira foi uma crítica severa à imitação como fundamento da arte, que passou a ser considerada não semelhante à natureza, mas efetivamente parte dela, de tal modo que os princípios de organização de uma eram tidos como equivalentes aos da outra:

Nesse novo quadro, a obra e a natureza têm em comum o fato de serem totalidades fechadas, universos integrais – uma vez que a criação das obras em nada difere da criação do mundo. O mesmo ocorre com os produtos criados. A semelhança já não se situa no aparecimento de formas similares, mas na posse de uma estrutura interna idêntica: a relação das partes constitutivas é a mesma, varia apenas o coeficiente de grandeza: a obra não é a imagem, mas o diagrama do mundo (Todorov, 1996, p. 201).

Se a arte não imita a natureza (a não ser em sua estrutura interna), então ela não deve nenhum tributo à realidade externa, sendo, portanto, “inútil”, não-necessária, intransitiva: “O belo é inútil por uma razão específica: enquanto o útil, segundo indica a própria palavra, encontra sua finalidade fora de si, o belo é aquilo que não tem necessidade de nenhuma justificação externa: uma coisa é bela na medida em que é intransitiva” (Todorov, 1996, p. 202).

Uma vez que a arte não remete a nada fora dela mesma, onde encontrar, então, os seus sentidos? De acordo com a estética romântica, nas suas próprias relações internas, no “jogo das suas partes”, o que lhe garantiria total autonomia em relação ao mundo externo. A arte, então, se torna completamente auto-suficiente e passa a se voltar exclusivamente para a sua própria linguagem, para os seus modos de organização interna. A idéia de significação não foi, portanto, abandonada na concepção romântica de arte, mas deslocada da exterioridade para os limites de sua materialidade formal: “A obra de arte significa a si própria, pelo jogo das suas partes; ela é, portanto, sua própria descrição, a única que lhe pode ser adequada” (Todorov, 1996, p 207).

O problema da significação não estava, porém, resolvido, pois tradicionalmente todo signo tem como característica principal o poder de remeter a algo que lhe é externo. Se a arte é autônoma em relação ao mundo que a cerca, não seria uma contradição considerá-la significativa? Surge nesse momento, então, “a necessidade de se conceber uma nova classe de signos, que se caracterizam por sua intransitividade” (Todorov, 1996, p. 209). Em oposição à alegoria, típica de uma estética clássica, e aos signos arbitrários das línguas, concebe-se um tipo de signo motivado, no qual existe uma relação necessária e não convencional entre significante e significado, uma vez que este está, na arte, na coerência interna entre as suas partes. Concebe-se, assim, um novo modo de significação, a *significação intransitiva* e uma classe de signos motivados, com essa característica de intransitividade, mais tarde denominada de *símbolos*²² (Idem, p.209-210).

Considerando-se as artes não-imitativas por natureza (e mais do que uma descrição essa afirmação tinha, nesse período, um caráter prescritivo), os artistas não deveriam extrair do mundo real a essência de sua arte, mas apenas de si mesmos. Desse modo, quanto mais distante da natureza estivesse a *língua de signos* de cada arte específica da qual se serve o artista, menor o esforço de adequá-la aos fins não imitativos, mas expressivos da obra. Sendo a música a mais abstrata das artes e, portanto, a mais limitada do ponto de vista imitativo, ela era de certo modo privilegiada em relação às outras linguagens artísticas (idéia essa, aliás, que não apenas permeou todo o período romântico, mas ainda encontra eco em muitas concepções atuais de arte). Não tendo o músico um modelo na natureza, só poderia extrair a música de si mesmo. A função *representativa* da arte, extremamente valorizada no período anterior, deixou, então, de ser importante, cedendo lugar à função *expressiva*, criando-se uma atenção maior ou uma ênfase na produção da obra, ou melhor, na relação entre o produtor e o produto, em detrimento da importância dada à obra em si.

Temos, em suma, como uma das características principais da estética romântica a idéia de que a obra de arte não diz respeito a nada que lhe seja exterior (não é imitativa e nem representativa), a não ser o próprio artista (é subjetiva e expressiva), e tem um significado e uma finalidade em si mesma (é auto-referente e autônoma). Esse modo de conceber a arte e o seu significado influenciou profundamente muitos dos pensadores que

²² É importante assinalar que na semiótica peirceana o termo “símbolo” possui uma conotação oposta, designando um signo no qual a relação com o seu objeto é convencional.

se debruçaram sobre a questão da significação musical e, guardadas algumas diferenças, é absolutamente predominante entre os teóricos atuais. Entre essas variantes da vertente estética absolutista, Caznok (2003) coloca uma distinção entre os que “apreendem o significado musical de uma forma mais intelectual, racional e categorizante” (p. 24), os quais ela denomina *formalistas*, e “os que estabelecem com o discurso musical um relacionamento mais emocional e afetivo” (p. 24), chamados *expressionistas*²³. É importante assinalar que não se trata de posturas fechadas, conforme enfatiza a autora, pois pode-se transitar de uma para a outra de acordo com o tipo de música em questão, ou seja, pode-se olhar para determinadas músicas de um modo totalmente formalista e apreender outras de uma maneira predominantemente emotiva. Vamos, a seguir, conhecer algumas tentativas de buscar o significado da música entre autores mais ligados a cada uma dessas posturas.

5.3.2.1. O expressionismo

A postura expressionista concebe o significado musical como algo que, de certo modo, está sempre ligado a sentimentos (no sentido mais amplo da palavra possível) ou estados de ânimo. Não há, contudo, a idéia de “representação” dos sentimentos, como na vertente referencialista, pois essa vinculação ao mundo emotivo acontece, segundo essa visão, de um modo bem mais sutil. Para Susanne Langer (1989), por exemplo, a música existe não para provocar emoções ou mesmo para apenas anunciá-las, mas tem um conteúdo emocional simbólico. Nas suas próprias palavras, a música é a “*expressão lógica*” dos sentimentos (p. 218), pois revela não os sentimentos particulares de um compositor, mas o seu “conhecimento do sentir humano” (p. 220). Há, desse modo, um certo distanciamento entre as emoções pessoais do compositor e as emoções formalmente expressas em sua obra, as quais, inclusive, não têm necessariamente que fazer parte da experiência dele. Marca-se assim uma linha divisória bem clara entre a expressão artística e a auto-expressão, com a qual ela não deve ser confundida:

Assim como as palavras podem descrever eventos que não presenciamos, lugares e coisas que não vimos, a música pode apresentar emoções e estados de espírito que

²³ A autora faz essa distinção a partir de L. B. Meyer, 1956.

não sentimos, paixões que antes não conhecíamos. Seu tema é o mesmo que o da “auto-expressão”, e seus símbolos podem até ser emprestados, de vez em quando do reino dos sintomas expressivos; todavia os elementos sugestivos tomados de empréstimo são *formalizados*, e o tema “distanciado” em uma perspectiva artística (Langer, 1989, p.221, grifos e aspas da autora).

E essa relação da música com a emoção, de acordo com Langer, não acontece num nível meramente superficial, mas existem pesquisas que, segundo a autora, revelam uma semelhança lógica entre as estruturas musicais e aspectos formais da nossa vida interior (física ou mental): “padrões de movimento e repouso, de tensão e alívio, de concordância e discordância, de preparação, de efetuação, de excitação, de mudança súbita etc.” (p.226).

Esse modo de conceber a significação musical como algo que diz respeito à vida emotiva de uma maneira paradoxalmente racional (pois a música é tida como reveladora do aspecto formal dos sentimentos) tem seguidores também entre os pensadores da educação musical. K. Swanwick (2003), por exemplo, defende uma tese bastante interessante sobre essa questão, onde ele expõe detalhadamente como seria o processo de apropriação simbólica da música. De acordo com esse autor, a música compartilha com as outras formas simbólicas (que ele chama de “discursos”) o fato de estar assentada sob o “fenômeno dinâmico da metáfora” (p. 23). A palavra metáfora é tomada aí num sentido bem amplo como um processo que justapõe coisas distintas, criando uma relação entre elas que originalmente não existia. No caso específico da música, o processo metafórico acontece, segundo Swanwick, em três níveis: 1- ao ouvirmos uma música, não escutamos uma seqüência de sons isolados, mas temos uma tendência em agrupá-los em linhas melódicas, em ouvi-los como gestos, experienciamos uma ilusão de movimento, espaço, tensão e repouso etc.; 2- essas linhas melódicas ou gestos musicais, ao serem agrupadas, são escutadas em novas relações: percebemos idéias musicais que se repetem, que variam, que se transformam etc.; 3- as formas musicais percebidas no segundo nível fundem-se com as nossas experiências prévias e os materiais sonoros são ouvidos como se tivessem uma expressividade intrínseca²⁴. Esse terceiro nível seria, para esse autor, o lugar por excelência

²⁴ De acordo com Swanwick, “todas as nossas experiências deixam um resíduo em nós, um vestígio, uma representação que pode não entrar de forma consciente, mas que pode ser ativada em outras situações” (op. cit., p.34). A música, por sugerir peso, espaço, tempo etc. teria o poder de ativar padrões de atividade similares aos dos estados de sentimento.

da significação musical, o momento de uma genuína experiência estética, “a transformação metafórica compartilhada com todas as formas simbólicas” (p.35).

Um ponto importante a ser assinalado em relação a Swanwick é que, embora admita que os significados e os valores musicais não são intrínsecos e universais, mas estão sempre vinculados à sociedade e à cultura, ele coloca a possibilidade de atribuição de sentidos à música exclusivamente na capacidade interpretativa da mente que, independente de conhecer ou não a situação contextual de produção de uma obra, é capaz de atribuir-lhe algum significado. Mesmo não tendo acesso ao mundo artístico específico de onde veio determinada obra musical, por ela mesma somos capazes de percebê-la como significativa. Voltaremos a esse ponto mais adiante. Vamos antes, porém, conhecer alguns argumentos a favor de uma abordagem formalista da significação da música.

5.3.2.2. O formalismo

Entre os defensores mais radicais de uma estética que poderíamos chamar de absolutista formalista está Eduard Hanslick, cuja obra *Do Belo Musical*, publicada pela primeira vez em 1854, é uma crítica severa tanto à música imitativa quanto às concepções musicais dominantes na época, que atribuíam um papel primordial aos sentimentos na música. Hanslick criticava tanto a idéia de que a função da música seria despertar sentimentos, quanto a idéia de que o sentimento é o conteúdo a ser expresso pela música. Embora admitindo que toda arte tenha relação com sentimentos, esse autor considerava-os apenas um efeito secundário, que de modo algum poderia explicar os seus princípios estéticos. A beleza só poderia ser encontrada, nesse modo de ver, na própria obra e não na relação entre esta e o ouvinte. Hanslick atestava também que o conteúdo de uma música dizia respeito apenas à sua estrutura interna, às suas “formas sonoras em movimento” (p.62):

A música compõe-se de séries de sons, de formas sonoras; estas não têm outro conteúdo senão elas mesmas. [...] Cada um pode avaliar e designar o efeito de uma peça musical segundo sua individualidade, mas o conteúdo dela nada mais é do que as formas sonoras ouvidas, porque os sons não são apenas aquilo com que a música se expressa, mas também são a única coisa expressa (Hanslick, 1989, p. 155-156).

Como o juízo estético estava ligado exclusivamente ao modo como os sons se estruturam numa obra musical, tanto os sentimentos do compositor quanto as condições sociais e políticas de sua produção eram consideradas totalmente estranhas à obra: “A pesquisa estética nada sabe e nada saberá das relações pessoais e do ambiente histórico do compositor; ela só ouvirá o que a própria obra de arte exprime e acreditará nisso” (Hanslick, 1989, p.81).

Temos, em suma, uma concepção da música como totalmente autônoma em relação ao seu contexto de produção e cujos significados são intrínsecos e auto-referentes. Como a beleza estética é tida como uma característica inerente a algumas músicas (as “artísticas”), considera-se que não esteja sujeita (como os sentimentos) a variações históricas e culturais e não dependa da interpretação de um ouvinte para que possa existir.

Esse formalismo radical de Hanslick teve como “inimigas” as concepções de música predominantes naquele tempo, contra as quais foi declaradamente formulado, sendo considerado, de acordo com Nattiez (2004), o precursor do formalismo musical que será característico da estética do século XX, cujos principais representantes recusavam qualquer atribuição semântica para a música que não a sua própria organização sonora. É importante notar que esse tipo de pensamento encontra eco ainda hoje nas idéias de pensadores atuais. Pierre Schaeffer, por exemplo, embora admitindo que a percepção de sentido na música dependa de uma familiarização prévia com ela, coloca como uma das principais diferenças entre o signo lingüístico e o signo musical a não arbitrariedade do último:

Qual é a diferença fundamental entre esses dois jogos de sinais [língua e música], tão evidentemente oriundos do mesmo suporte? Em um caso, o da linguagem, acontecerá agora disjunção do suporte sonoro significante e do conceito significado. [...] No outro caso, se ainda falamos de sinais, isso não é mais no sentido saussureano do termo, como de um elo arbitrário, que remete a alguma coisa, a menos que se sustente a tese acrobática de uma valorização caprichosa, exclusivamente social, dos valores musicais. Tese pouco provável. Por que as sociedades haveriam de fixar caprichos improváveis, que não se justificariam por muito tempo junto a outros ouvidos? (Schaeffer, 1993, p. 273)

E num outro momento:

O sinal musical, este não é arbitrário. Vejamos a quinta e a oitava: são relações simples, *inscritas na natureza*, e que não foram adotadas pelas sociedades arbitrariamente, mas logicamente (Schaeffer, 1993, p. 261, grifos meus).

O que percebemos aqui é uma postura absolutista formalista onde os sentidos musicais estão vinculados a signos (que por um equívoco da tradução aparecem como “sinais”) não convencionalizados, onde existe uma relação necessária entre significante e significado. O argumento é a inscrição desses signos na natureza e a sua auto-referência (não remetem a outra coisa). Compreender o significado da música, nesse sentido, passaria pelo conhecimento das determinações acústicas de suas unidades significativas. Assim como em Hanslick, também para Schaeffer os valores musicais não têm nenhuma relação com os valores sociais.

Ainda uma outra forma de abordar a significação musical de um modo formalista encontramos em Zampronha (1996). Essa autora faz uma transposição das categorias peirceanas de primeiridade, secundidade e terceiridade para o universo musical, colocando que toda música pode ser apreendida: 1- como uma experiência global e indistinta com a materialidade sonora (primeiridade); 2- como uma vivência fenomenológica que causa uma reação tal que permite algum tipo de classificação do que foi ouvido (secundidade); 3- como um discurso musical formalmente estruturado (terceiridade). De acordo com Zampronha, a dimensão significativa da música estaria na terceiridade, ou seja, no modo de apreensão musical predominantemente intelectual:

Sendo o significante suporte do significado, a significação na música é manifestada tendo por base a relação de seus elementos constitutivos, o que vale dizer que a linguagem musical é *relacional*. O seu sentido surge da relação em que se inscreve, do efeito do fecho, do corte na cadeia de significantes, tudo inscrito numa ordem constitutiva. Sem esquecermos que o significante é sempre polívoco, entrando assim em contradição com o conceito de código (Zampronha, 1996, p. 29, grifos da autora).

Assinala-se também no pensamento dessa autora a idéia de que não somente o aspecto estrutural é o que torna a música significativa, mas sobretudo o que lhe confere valor e importância.

Em suma, temos, entre os modos predominantes de pensar a questão da significação musical como algo que deve ser buscado nos limites de sua materialidade sonora, uma vertente que, embora considere que as formas sonoras são significativas por si mesmas,

atribui a possibilidade de perceber sentidos musicais na ligação que essas estruturas teriam com a nossa vida interior (física e mental) e outra que acha que a percepção estrutural puramente intelectual é suficiente para que se tome a música como significativa. Em comum a essas duas vertentes o fato de desconsiderarem as relações contextuais (históricas e sociais) da obra musical para sua apreensão como algo dotado de sentido e valor, uma vez que estes aparecem aqui como qualidades intrínsecas. De um outro lado, em oposição a essas duas vertentes, temos a idéia de que os sentidos da música estão sempre fora dela, em possíveis referências a sua exterioridade.

Além desses posicionamentos mais “radicais”, gostaria de citar ainda dois exemplos de posições que poderíamos qualificar de conciliatórias, que tentam dar igual peso às duas dimensões da música (interior e exterior) na discussão sobre “onde” estaria o seu significado. Em primeiro lugar temos Lucy Green (1997) que, falando do ponto de vista da sociologia da música, reconhece que o significado musical tem dois aspectos complementares, um que “lida com as inter-relações dos materiais sonoros” (p. 27) e outro que diz respeito aos contextos de produção, distribuição e receptividade da música e que, segundo a autora, “afetam a nossa compreensão musical” (p.29). Ao primeiro, ela denomina *significados inerentes*, fazendo a importante ressalva de que, apesar da denominação, trata-se de algo construído historicamente:

Significados inerentes não são nem naturais, essenciais, nem não históricos: pelo contrário, eles são artificiais, históricos e aprendidos. As respostas e compreensão dos ouvintes a eles dependem da competência e referência em relação ao estilo musical. O ouvinte deverá ter alguma experiência musical prévia desse tipo de música e estar familiarizado ou deter algum conhecimento com o estilo musical para perceber algum conhecimento inerente. Do contrário, poucos significados serão percebidos (Green, 1997, p. 28).

Ao segundo aspecto a autora dá o nome de *significados delineados*, os quais também são construídos a partir dos referenciais (coletivos e individuais do ouvinte), afetando de tal modo a audição de uma obra, que são considerados parte do seu significado. Green chama a atenção também para o fato de que esses dois aspectos da significação musical normalmente aparecem-nos de modo indiferenciado, a tal ponto que é muito comum atribuir-se a razões internas formais de determinada música uma qualidade que advém exclusivamente de suas delineações contextuais. Assim, por exemplo, podemos

rejeitar um tipo de música atribuindo-lhe uma qualidade musical inferior só porque socialmente ela não é valorizada (ou porque não faz parte de nossas experiências pessoais).

Como segundo exemplo dessa posição que estou denominando conciliatória, temos o trabalho do semiólogo da música J. J. Nattiez (2004). De acordo com esse autor, no decorrer da história houve a alternância (às vezes concomitância) de busca pela significação musical na sua materialidade sonora (significação *intrínseca*) ou na remissão ao mundo exterior (significação *extrínseca*). Sua proposta explicativa para essa questão, entretanto, segue outro caminho. Assim, ele divide a significação musical em *natural* (que seria a capacidade da música ser expressiva por ela mesma, como, por exemplo, através da imitação *stricto sensu* de sons produzidos por animais, na qual a compreensão supostamente é imediata) e *convencional* (associações fundadas no hábito e não em características naturais musicais, cuja percepção depende de um conhecimento prévio dos códigos da cultura). Segundo o pensamento de Nattiez, nas atribuições de sentido convencionais o contexto (social, situacional) exerce um papel extremamente importante, pois é ele que cria uma ligação possível entre uma música e suas significações. Assim, por exemplo, é impossível entender o conteúdo de determinada música programática²⁵ baseando-se apenas na sua materialidade sonora, sem nenhuma informação prévia sobre o tema retratado. Por conceder à música um nível natural de significação, porém, Nattiez considera que o papel do contexto exterior é apenas o de reduzir o número de conotações possíveis associadas à música:

Dito de outra forma, pode-se bem ter dentro das características desta ou aquela música qualquer coisa que a predisponha a ser utilizada em um contexto dramático, alegre, solene, humorístico, etc., mas uma associação semântica mais precisa entre essa música e um objeto ou uma situação só é possível se um elemento contextual – cenográfico ou lingüístico – venha reduzir o número de conotações possíveis associadas a essa música, ao ponto, por vezes, de reduzir essa proliferação de significações potenciais a uma denotação estável (Nattiez, 2004, p. 279).²⁶

²⁵ Música programática pode ser definida como um tipo de música que busca descrever objetos ou narrar eventos. Geralmente é acompanhada por um “programa” de escuta, que pode ser uma poesia, uma imagem ou um texto escrito pelo próprio compositor.

²⁶ No original: “*Autrement dit, il peut bien y avoir dans le caractère de telle ou telle musique quelque chose qui la prédispose à être utilisée dans un contexte dramatique, joyeux, solennel, humoristique, etc., mais une association sémantique plus précise entre cette musique et un objet ou une situation n’est possible que si un élément contextuel – scénographique ou linguistique – vient réduire le nombre de connotations possibles*”

Podemos dizer, então, que, para Nattiez, a música produz sentidos pela combinação de características intrínsecas e contextuais.

Mas, afinal, diante de tantos modelos teóricos distintos, como pensar a questão semântica da música de modo a chegar, não, evidentemente, a uma solução definitiva a esse respeito, porém a fornecer subsídios para uma educação que tenha na significação musical um dos seus fundamentos? Minha proposta é retomar por um momento a questão do *signo*, já iniciada no capítulo 1, para em seguida tentar a elaboração de um modelo que dê conta dos meus objetivos educacionais.

5.3.3. *Signo e produção de sentidos na música*

Falar de significação, de produção de sentidos, leva quase sempre a uma discussão sobre o signo, pois, embora o sentido não seja *o* signo e não esteja *no* signo, produz-se *a partir* dele (Smolka, 2004, p.38). Em discussão anterior (cf. Cap. 1, item 1.2.3) já vimos, com base em Vigotski e Bakhtin, o caráter relacional e convencional do signo. Vimos também a impossibilidade, nessa perspectiva, de lhe atribuirmos um valor intrínseco, já que ele é por natureza interindividual. Sendo de natureza relacional, “um signo é caracterizado por sua flexibilidade semântica e ideológica, a qual o torna disponível e adaptável a contínuas renovações e diferentes contextos” (Ponzio, 1984, p. 277). Em outras palavras, a idéia de que possa haver conotações fixas e significações inerentes é incompatível com essa visão do signo, que é concebido “não como uma coisa, mas um processo, um entrelaçamento de relações nas quais uma relação social é sempre incluída” (Ponzio, 1984, p. 281, grifos do autor). Cruzando esses pressupostos com as teorizações a respeito da significação musical que conhecemos acima, percebemos que nenhuma delas dá conta dessa questão do modo como gostaríamos, pois todas a discutem a partir de um ponto de vista unilateral ou, no máximo, bilateral. Expliquemos melhor. Olhando atentamente para as abordagens estudadas, constatamos que há, de modo geral, uma ênfase muito grande no significado musical como algo que *está* na música, bastando apenas que alguém

associées à cette musique, au point, parfois, de réduire cette prolifération de significations potentielles à une dénotation stable.”

devidamente preparado para tal o interprete (nos autores mais radicais nem mesmo isso é necessário) para que ele venha à tona. E mesmo nos casos onde a ênfase recai sobre “a mente que interpreta”, não fica claro como essa mente adquiriu um poder interpretativo musical ou com base em que referenciais ela poderá fazê-lo. Conforme vimos, entre os autores citados uma das exceções ficou por conta de Lucy Green que, por falar de um lugar diferente (da sociologia, e não da filosofia estética ou da teoria da música, por exemplo), enfatiza a importância social e histórica na produção dos sentidos musicais, aproximando-se bastante do modelo que procuramos. Além disso, essa autora propõe uma visão da significação da música que engloba tanto as suas relações internas quanto as externas, o que já é, na minha opinião, um ganho enorme em relação aos autores precedentes. Entretanto Green, ao tentar uma síntese dessas duas dimensões, não consegue escapar de um pensamento dualista: existe um significado interno e outro externo. De acordo com Bakhtin (2002a), contudo, não há como separar a significação de sua “encarnação material”, ou seja, se há um significado externo, ele de algum modo deve estar imbricado no interno. Se fazemos associações da música com elementos/situações/sentimentos etc. para além de sua materialidade, o fazemos a partir de possibilidades estruturais da própria música, caso contrário não estaremos falando de significados *musicais*, mas de significados *outros*, ligados a outros sistemas simbólicos, e que, por coincidência, têm uma relação qualquer com a música. Nesse sentido, o modelo proposto por Nattiez, por estabelecer uma relação necessária entre o material sonoro, o contexto e a significação é o que mais se aproximaria do que procuro. Entretanto, como vimos, para esse autor o contexto social funciona apenas como uma forma de reduzir a um denominador comum as significações (intrínsecas) potencialmente existentes nas músicas. Ou seja, embora ressaltando a importância dos fatores sociais, ele não escapa de uma visão estruturalista da significação musical. Ora, se é verdade que todo signo só se constitui como tal numa relação social, então essa relação de algum modo faz parte do seu significado, ou, dito de outro modo, mesmo numa dimensão estrutural, os sentidos não se descolam de sua natureza social, não há como conceber os signos somente em relação a outros signos, como se eles tivessem uma existência independente (não é possível, portanto, falar em significações *naturais*):

Desse modo, o signo não é concebido numa relação “abstrata” entre signos (característica de uma posição idealista, representacional, estruturalista, formalista...). Ele é concebido como produzido a partir de condições materiais de

existência, resultante, portanto de relações sociais de produção. A significação é concebida como a produção material, de natureza social, de signos e sentidos (Smolka, 2004, p. 43).

Em suma, podemos dizer que a música, enquanto uma forma simbólica que produz sentidos, o faz a partir relações e convenções sociais, as quais permanecem nas significações que lhe atribuímos, quer olhemos para o seu interior, quer olhemos para o seu exterior. A prova disso é que os sentidos musicais vão se modificando ao longo da história, não temos a mesma percepção da música de uma determinada época que tinham as pessoas que viveram naquele tempo. Por mais formal que seja o nosso olhar, a significação musical nunca é unívoca e muito menos autônoma em relação à história. Ao contrário, a música é essencialmente polissêmica e seus sentidos totalmente ligados às condições históricas de sua produção e/ou reprodução. A auto-referência pura é uma ilusão criada pela cultura ocidental no período romântico e que, como vimos, se perpetua em grande parte do pensamento atual. Se efetivamente existe algum tipo de auto-referência na música, é com muita cautela que devemos considerá-la, sob o risco de cairmos numa posição onde uma materialidade neutra (as formas musicais) ganha o estatuto de algo dotado de sentido e valor²⁷.

Com base nessas premissas, assumindo uma concepção dialética do signo (pensando no signo como resultado da interação de várias dimensões significativas) e tomando a música no seu nível discursivo (na sua concretude sonora, como algo que não tem uma estrutura fixa, mas está em constante processo de reelaboração), proponho, então, que se pense a significação musical como algo complexo, que permeia vários níveis de apreensão e que não pode ser reduzido a nenhum deles, muito embora comumente, conforme o tipo de música e/ou nossa familiaridade com ela, nos fixemos em algum. Assim, podemos dizer que toda e qualquer música pode ser apreendida significativamente pelo menos de três modos distintos: num nível predominantemente *sensorial* (próximo do puramente biológico, embora não se reduza a ele), num nível *referencial* (como referência de algo

²⁷ Em crítica à suposta auto-referência da poesia, Bakhtin adota posição semelhante: “A idéia da ‘função poética’ como a palavra que se volta para si mesma será, para Bakhtin, uma idéia absurda; o efeito formal, decorrente das estratégias estritamente composicionais de uma enunciação poética – paralelismo, rima, assonância, ritmo, etc. –, é entendido como a sua causa, esterilizada de todos os liames capazes de lhe dar justamente a dimensão poética. O material é neutro, incapaz de fundar um valor” (Tezza, 2003, p.191-192, grifos do autor).

extra-musical) e num nível *estético* (com ênfase nos modos de organização sonora). Em qualquer desses níveis – que não são absolutamente excludentes entre si (há apenas uma predominância de um sobre os outros em determinadas situações de escuta) – as dimensões interna e externa da música encontram-se totalmente imbricadas, embora, aparentemente pareçamos estar descartando uma delas, uma vez que direcionamos nosso olhar para a outra²⁸. Vejamos, então, com mais detalhes como seria cada um deles.

5.3.3.1. *Nível sensorial*

Numa apreensão predominantemente sensorial da música, estabelece-se com ela, na sua totalidade, uma relação fortemente corporal. Ela nos afeta de tal modo que provoca uma alteração na nossa tonicidade muscular (mas não necessariamente provocando algum tipo de movimento). Essa reação, contudo, nunca é demais frisar, por mais próxima do reflexo inato ou do puramente biológico, é algo aprendido e significado através de relações sociais e culturais. Pessoas diferentes, com experiências diferentes, reagem corporalmente à música de modo completamente distinto.

É importante assinalar que não me refiro aqui aos efeitos fisiológicos da música já amplamente pesquisados sobretudo pela psicologia e neurologia, uma vez que não fica claro em muitas dessas pesquisas o que realmente é efeito da música (o que está condicionado às suas formas de organização sonora) ou apenas do som enquanto um estímulo psico-fisiológico²⁹. Entretanto, no caso específico da mobilização da atividade motora à qual me refiro, esta se deve claramente à organização rítmica da música, o que já é um elemento da linguagem musical e não uma propriedade do som. Ao ouvir a bateria de uma escola de samba, por exemplo, a maioria das pessoas da nossa cultura tem uma tendência a reagir com um aumento da tonicidade muscular, como que se preparando para acompanhar o ritmo corporalmente de algum modo. O mesmo não acontece se ouvirmos

²⁸ Nessa minha categorização, me aproximo bastante da semiótica peirceana, não só pelas categorias estabelecidas, mas principalmente por entender que estudar a significação não é propriamente estudar o *signo*, mas a *semiose*, ou seja, “a ação do signo”, o “*processo no qual o signo tem um efeito cognitivo* [não apenas cognitivo, no caso da arte] *sobre o intérprete*” (Peirce, 1931-58, vol.5, p.484, *apud* Nöth, 1995, p.68).

²⁹ Só para mencionar alguns exemplos, pesquisas mostram que estímulos sonoros podem provocar mudanças no nosso metabolismo, acelerar ou alterar a regularidade da respiração, do pulso e da pressão arterial, abaixar o limiar da dor etc. (Zampronha, 2002).

um ritmo forte e constante provocado, por exemplo, pelo bater de estacas de uma construção próxima. Não somente o modo de organização rítmica é diferente, mas principalmente as situações a que remete cada uma (diversão, alegria, no primeiro caso, e irritação, dificuldade de concentração, no segundo) são determinantes nessa nossa forma de reação corporal. Além do caso da bateria de escola de samba, poderíamos citar como exemplos o rock ou as músicas dançantes atuais para os jovens, as antigas “músicas de baile” para as pessoas que viveram essa experiência, a música sinfônica para os regentes etc. Em todos esses casos, geralmente a música provoca uma predisposição ao movimento. Vemos, então, que o significado da música, nesse caso, acontece como resultante ao mesmo tempo das suas características estruturais e situacionais.

5.3.3.2. *Nível referencial*

No nível referencial a significação da música está vinculada a possíveis associações que se possa fazer em relação à sua exterioridade. Essas associações, contudo, só podem ser feitas a partir de aspectos intrínsecos à materialidade sonora da música, ou seja, mesmo que nossa atenção esteja concentrada em algo extra-musical, não devemos considerar que trata-se de sentidos totalmente extrínsecos, existentes *a priori*, e que, por acaso, podem ser percebidos através de determinadas músicas. Mais do que no nível sensorial, aqui o caráter convencional e, portanto, social/cultural da significação é evidente, pois o tipo de associações que podemos fazer a partir de uma música depende completamente de nosso referencial cultural. Outra característica dessa forma de apreensão da música é que ela não depende de experiências musicais sistematizadas. O simples fato de estarmos inseridos na cultura nos torna aptos a estabelecer essas relações. Por essa razão, é o nível de apreensão por excelência das pessoas que não têm nenhuma familiaridade mais profunda com a linguagem musical, as quais, ao ouvirem música, procuram imediatamente uma referência externa que lhes dê um ancoradouro seguro para algo normalmente considerado tão abstrato e fugidio³⁰.

³⁰ Esse modo de apreensão é mais fácil de verificar nas artes visuais, nas quais as pessoas pouco familiarizadas com a linguagem pictórica apreciam geralmente a fidelidade com se reproduzem, na pintura figurativa, pessoas e objetos reais (retratos, naturezas mortas, paisagens). Na arte abstrata, assim como na

Podemos reconhecer diversos tipos de significação referencial, que variam desde as intencionalmente provocadas por procedimentos composicionais específicos – como por exemplo o uso de signos musicais motivados –, até as mais imprevistas e casuais, que acontecem sem que haja nenhum planejamento anterior. Assim, temos, por exemplo, as músicas descritivistas, que utilizando diversos recursos técnicos, criam onomatopéias musicais (imitações de galope de cavalo, canto de diversos pássaros, relógios etc.) ou mesmo “pintam” cenas completas (paisagens campestres, tempestades, cachoeiras etc.)³¹. Temos também as associações convencionais entre elementos musicais e determinados estados de ânimo ou movimentos (modo maior/alegria, modo menor/tristeza; dominante/tensão, tônica/repouso etc.). No caso específico das canções (músicas com letra), podemos ter ainda significações referenciais de um outro tipo. É muito comum, ao ouvirmos uma canção, transportarmos os sentidos da letra para a música, de tal modo que, ao ouvirmos a mesma música sem a letra (numa versão instrumental, por exemplo), reconhecermos na sua estrutura aqueles mesmos sentidos trazidos antes pelas palavras. Na verdade, isso pode ocorrer por diversas razões que vão desde uma mera associação por contigüidade até uma escolha deliberada do compositor de elementos musicais cujos sentidos convencionais estabelecem algum tipo de relação com a letra (nesse caso estaríamos próximos do caso descrito anteriormente)³². Temos ainda as grandes referências musicais coletivas de uma comunidade, que vinculam determinados estilos musicais a situações específicas (hinos patrióticos ou litúrgicos, canções de ninar, canções para o trabalho etc.), e também as referências individuais, que associam músicas particulares a experiências pessoais vividas.

5.3.3.3. *Nível estético*

O nível estético de apreensão significativa é o mais abstrato de todos e o que mais depende de um processo de familiarização com a música. A atribuição de sentidos nesse

música, procura-se, então, uma “mensagem” ou “o que o autor quis dizer” com determinada obra. A remissão ao mundo real torna-se uma necessidade absoluta nessa forma de apreender a arte.

³¹ Caznok (2003, pp 98, 99, 100) faz um extenso levantamento de obras, dentro da tradição erudita ocidental, que têm esse tipo de proposta.

³² Para um aprofundamento sobre essa relação entre a significação da música e da letra, cf. Tatit (1997).

nível se dá pela percepção dos modos de organização sonora no tempo e no espaço (contrastes e repetições, formas, texturas, fluxos temporais etc.) e, ao mesmo tempo, da sua vinculação a uma tradição musical qualquer. É no nível estético que conseguimos perceber a filiação de uma obra musical a um gênero específico e, ao mesmo tempo, a sua singularidade dentro desse gênero. Considero esse modo de apreensão privilegiado educacionalmente em relação aos outros, sobretudo no ensino especializado, que visa também um domínio reflexivo da música, pois enfatiza tanto aspectos semânticos quanto sintáticos, estando uns totalmente ligados aos outros. Esse ponto é particularmente importante e merece um esclarecimento maior, visto ser alvo comum de equívocos. Normalmente existe uma tendência (tanto no meio musical quanto entre os “leigos” em música) em se achar que o simples (re)conhecimento estrutural de uma obra é suficiente para compreendê-la significativamente, pois, de acordo com essa visão, os próprios elementos gramaticais teriam identidades significativas próprias³³. Entretanto, conforme já discutimos anteriormente, uma obra musical corresponde, em relação à linguagem verbal, a um enunciado e tem os seus sentidos totalmente voltados para o contexto enunciativo. Sendo assim, não basta identificar temas e desenvolvimentos, cadências harmônicas, estruturas rítmicas. É necessário perceber esses elementos como progressões, como eventos sonoros que se articulam de modo a dar conta de uma proposta estética particular³⁴. E isso só pode ser feito reconhecendo-se a natureza social e dialógica da música: para entender o sentido de uma música é preciso confrontá-la com outras, às quais ela de algum modo é uma respondente. Só identificamos gêneros, filiações, elementos estetizados etc. se possuímos referenciais musicais, se temos *onde* buscar sentidos. O universo estético é um

³³ Procedimento semelhante é detectado por Bakhtin (2002b) em relação à análise literária: “o poeta toma a palavra já estetizada, mas interpreta o elemento estético como pertencente à essência da própria palavra e assim transforma-a numa grandeza mítica ou metafísica” (p. 45). Na música, da mesma forma, tomam-se os elementos gramaticais (harmônicos, melódicos ou rítmicos) já dotados de significação estética em contextos específicos e atribui-se a eles uma essência estética.

³⁴ Para entender melhor essa questão, retomemos a distinção que Bakhtin (2002a) faz entre *signo* e *sinal*. Enquanto “o sinal é uma entidade de conteúdo imutável”, “constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável)” (p. 93), e que precisa apenas ser “identificado”, o signo é sempre orientado pelo contexto, seu sentido é móvel, ele necessita ser “compreendido”. Nesse sentido, só os signos, por sua natureza valorativa, são capazes de fundar uma estética qualquer. “Bakhtin dirá, sempre, que o sistema [de sinais] é incapaz de fundar qualquer axiologia embora se mantenha presente, como pressuposto, em toda axiologia” (Tezza, 2003, p. 195, grifos do autor). Essa distinção é bastante esclarecedora para entendermos por que, também na música, o simples reconhecimento dos elementos musicais e do modo interno de sua organização não garante uma apreensão musical significativa, pois aí ainda estamos quase num nível de “sinalidade pura”, não atingimos o signo musical propriamente dito (ou, na minha terminologia, o *nível estético* de significação).

universo *relacional* – as significações surgem da comparação entre materiais sonoros – e *relativo* – as possibilidades significativas da música estão diretamente ligadas às condições históricas de *quem* está olhando para ela. Desse modo, quanto mais referências possuímos, mais rica será nossa audição. Assim, por exemplo, uma pessoa habituada a freqüentar concertos ou ouvir gravações de música erudita terá maiores chances de desenvolver ferramentas analíticas que lhe permitam compreender esse tipo de música do que outra para a qual ela é totalmente estranha (o mesmo poderia ser dito em relação ao jazz, à MPB ou à música sertaneja). O simples hábito de ouvir um tipo de música específico, contudo, não garante uma apreensão estética, pois as mediações necessárias a qualquer apropriação simbólica, neste caso envolvem uma certa sistematização (o que não significa necessariamente “aulas” de música, mas pelo menos um interesse analítico mais acentuado). Vemos, então, talvez aqui mais do que nos outros níveis de significação, que a possibilidade de atribuição de sentido depende tanto de aspectos internos quanto externos/contextuais.

Pequena síntese

Neste capítulo procurei justificar a abordagem da música como linguagem, tentando mostrar a dimensão desse pressuposto. Dadas as visíveis semelhanças entre a música e a linguagem verbal, partimos de uma aproximação entre essas duas formas simbólicas percorrendo os níveis sintático e semântico, quando foi possível constatar uma grande diferença entre os seus modos de significação. Fizemos então uma reflexão sobre a significação musical, recuperando algumas teorias a esse respeito e propondo um modo de tratar a questão que, por um lado, leve em conta as múltiplas formas possíveis de apreensão da música e, por outro, permita verificar que tipo de percepção pode, educacionalmente falando, levar a uma compreensão da música como linguagem. No próximo capítulo farei uma ponte entre essa reflexão e a educação musical, mostrando como trazer a questão da significação da música para o centro das discussões educacionais pode alterar profundamente nossa postura diante do ensino.

6. DESDOBRAMENTOS EDUCACIONAIS

Neste capítulo procurarei articular alguns pontos discutidos anteriormente enfatizando principalmente dois aspectos: 1- as implicações educacionais mais diretas da adoção de uma perspectiva teórica tal qual é proposta neste trabalho, sobretudo algumas diferenças essenciais entre uma educação musical que parta dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural e outras abordagens superficialmente semelhantes; e 2- as mudanças no modo de olhar o cotidiano do ensino que poderão ocorrer a partir de uma abordagem que tome a música efetivamente como uma forma de linguagem. Trata-se, para mim, de dois aspectos distintos porém interligados, uma vez que a necessidade de aprofundar as questões de linguagem foi uma decorrência direta da perspectiva adotada. Em outras palavras, foi a partir do entendimento do quanto a constituição do psiquismo humano está vinculada à apropriação dos sistemas semióticos que surgiu a necessidade de investigar as especificidades da música como uma das possibilidades do ser humano de significar o mundo. Obviamente sem nenhuma intenção de fechar essas questões, irei apenas levantar alguns pontos que poderiam servir de diretrizes a esse novo olhar, buscando, na medida do possível, estabelecer pontes entre essas discussões e situações concretas do ensino de música¹.

¹ Os pontos que serão aqui abordados foram pensados sobretudo a partir de questões com que me deparo no meu dia-a-dia como professora de música. Estarão, portanto, permanentemente abertos a novas inclusões, que permitam englobar outras experiências.

6.1. A musicalidade como resultante de práticas sociais

Conforme já assinalado anteriormente, a importância dos aspectos sociais e culturais começa a entrar na pauta das discussões educacionais da música. Muitos educadores, fundamentados principalmente na sociologia e na antropologia, vêm ressaltando em suas pesquisas e propostas práticas a relevância do contexto educacional onde se processa o ensino, incluindo as experiências individuais ou de determinados grupos de alunos². Nas abordagens psicológicas, contudo, que ainda parecem ser predominantes na área, a noção construtivista da aprendizagem nos moldes piagetianos, ou seja, a idéia de que o conhecimento musical é algo que se constrói na interação do indivíduo com o meio segundo etapas mais ou menos fixas, e, como consequência, a idéia de que uma vivência musical (ou sonora) rica praticamente é suficiente para a aquisição desse conhecimento, de certo modo permanece inquestionável. Embora o diálogo do ensino com o cotidiano musical dos alunos seja um primeiro passo indispensável, considero que isso não é suficiente para uma apropriação efetiva da música como uma forma de linguagem. Apropriar-se de determinada música, nesta perspectiva, significa também se apropriar dos modos de significação culturalmente convencionalizados dessa música (não necessariamente para endossá-los, mas para ser capaz, por exemplo, de se colocar diante deles de modo crítico ou mesmo superá-los)³. E isso só pode ser realizado através da mediação de outras pessoas, as quais transmitem nas práticas musicais (seja de maneira formal ou informal) esse conhecimento, que, por sua vez, também lhes foi transmitido por outros em outras práticas⁴. Se acreditarmos na hipótese vigotskiana de que o psiquismo se constitui numa permanente produção através de mediações, então a musicalidade, enquanto parte desse psiquismo, também só pode ser entendida como uma produção das práticas sociais. Não é, portanto, algo que o indivíduo possua *a priori* (posição inatista), nem algo que ele *aprenda* apenas através da experiência (posição empirista), mas alguma coisa que,

² Cf., por exemplo, Arroyo (2001), Dantas (2001) e Queiroz (2004), numa abordagem mais antropológica, e Green (1997) e Souza (1996, 2004), ligadas à sociologia.

³ Considero a grande busca da educação musical um ensino que possibilite a apropriação da produção musical existente, deixando espaço para o novo. Em outras palavras, uma educação que encontre uma terceira via entre o mero reproduativismo e o espontaneísmo.

⁴ Nunca é demais reforçar que a palavra “transmissão” não tem no contexto do pensamento vigotskiano a mesma conotação do ensino tradicional, como o ato de passar um conhecimento pronto, de modo autoritário, a um aprendiz passivo.

nas interações sociais, vai se *constituindo* nele de um modo particular. Não há como pensar a musicalidade ou o processo de musicalização (entendida como apropriação da linguagem musical) desvinculados das práticas interativas, das contextualizações sociais e históricas. Dito de outra forma, considerar o psiquismo como social e o conhecimento como produção histórica é considerar que a aquisição de qualquer conhecimento tem que passar necessariamente por um processo de aprendizagem mediada. Mesmo as aquisições mais “espontâneas” (falarei sobre essa possibilidade na música logo mais adiante) dependem, no mínimo, de uma observação atenta de como outras pessoas são afetadas por esse conhecimento. De acordo com Luria:

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual –, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem. [...] A grande maioria dos conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal (Luria, 1979, p.73, *apud* Duarte, 1996, p.91, grifos do autor).

Nessa citação me parece que fica bem clara a diferença entre *aprendizagem* e *apropriação* do conhecimento. Essa distinção é de extrema importância do ponto de vista do ensino, pois traz de volta a importância das produções (no nosso caso, musicais) já existentes na cultura, quase banidas definitivamente na pedagogia moderna da música, sobretudo numa linha mais vanguardista, e a já discutida importância do professor, também relegado a um segundo plano no processo educacional. Se o mais importante é o modo *como* se aprende (ênfase das abordagens ligadas a uma visão construtivista da aprendizagem) e não *o que* se aprende, os conteúdos musicais específicos passam a ser secundários no processo de aprendizagem e a “criação livre” privilegiada. Se, por outro lado, a aquisição do conhecimento musical supõe a inserção num universo onde as produções musicais têm um sentido e um valor particulares, então os conteúdos (sobretudo

os “estéticos”, segundo a visão proposta neste trabalho) são não apenas privilegiados, mas a própria razão de ser de uma aula de música num contexto especializado.

A abordagem da música como uma das formas de linguagem simbólica foi, nesse sentido, procurada não apenas para enfatizar o fato de que ela pode se tornar acessível a qualquer pessoa (ênfase essa que se constitui, seja dito, numa das principais bandeiras da pedagogia musical moderna), mas sobretudo para, colocando-a como um dos sistemas semióticos socialmente constitutivos do ser humano, condicionar a sua aprendizagem a uma apropriação de suas significações convencionalizadas. Desse modo, todo processo de musicalização deve passar, necessariamente, por uma internalização dessas significações. Não é exatamente a música como um sistema lógico que é internalizada e à qual, posteriormente, se atribui um significado, mas, inversamente, são os sentidos musicais, nos seus vários níveis que, uma vez internalizados, possibilitarão a absorção do sistema. Na prática, para que isso possa ocorrer, temos duas possibilidades: uma imersão intensiva num meio musical privilegiado durante um período mais ou menos longo e, de preferência, numa idade precoce ou, na falta desta, e de posse da consciência de que a música não é algo “natural”, tratá-la como uma língua estrangeira, ou seja, utilizando-se de diversos artifícios, possibilitar que ela seja apropriada de modo a se constituir numa “segunda língua”⁵. No primeiro caso, reservado a poucos, a percepção das significações, inclusive, até um certo ponto, da significação estética⁶, se dá num nível não consciente. Tal qual o falante da língua materna, o indivíduo musicalizado por imersão não precisa refletir sobre o discurso musical para entendê-lo e se expressar através dele. Não é necessário reconhecer elementos, identificar partes, conhecer regras de sintaxe musical. Já para aqueles que não passaram por esse processo, ou seja, para a esmagadora maioria das crianças ou adultos que ingressam num curso de música, o caminho rumo à musicalização precisa ser outro. O resultado final, por conseqüência, dificilmente será o mesmo: a possibilidade de compreensão e de

⁵ Conforme já assinalado, com exceção dos casos de musicalização por imersão, o contato que temos com o sistema tonal desde o nascimento não é suficiente para que o incorporemos sem alguma intencionalidade, a tal ponto que pudéssemos considerá-lo uma “língua materna musical”. Isso pode ser comprovado observando-se, por exemplo, a dificuldade que muitos alunos que iniciaram seus estudos musicais já adultos têm de perceberem auditivamente as funções tonais, embora do ponto de vista teórico as compreendam perfeitamente. Se tivessem incorporado a linguagem tonal de alguma forma, precisariam apenas sistematizar conceitualmente o que de certo modo já sabiam “intuitivamente”, como é mais ou menos o caso do estudo da gramática da língua materna, pois parte deste limita-se a fornecer as regras do que os falantes já fazem na prática.

⁶ Sobre os níveis de significação musical, cf. capítulo 5.

expressão da música de modo imediato, sintético. A escola, por melhor que trabalhe, nunca será equivalente ao “banho musical” por que passam algumas crianças oriundas de ambientes privilegiados. A segurança que essas últimas têm em relação à música jamais poderia ser conquistada num processo artificial e fragmentado, como o escolar. Entretanto, é possível fazer com que o aluno penetre em um universo musical constituído, domine suas significações socialmente partilhadas (sobretudo as significações estéticas, que são as que permitem distinguir o que é culturalmente considerado “arte”), absorva sua gramática até o ponto de poder expressar-se através dela. É possível, enfim, “musicalizar”, fazer com que o aluno desenvolva uma familiaridade em relação à música.

É interessante observar que, qualquer que seja a expectativa ou o objetivo final de um ensino que tenha a música como objeto de estudo (e não como um meio de atingir outro objetivo, por exemplo), não se pode prescindir dessa apropriação das significações estéticas. Se a intenção é a reprodução do repertório tradicional, essa condição é necessária para que se possam formar verdadeiros intérpretes e não músicos que reproduzem sons tal qual o faz um papagaio, por exemplo, que não tem a menor idéia do que esteja “falando”. Se a meta é a criação musical, então, mais ainda, essa apropriação da música como sistema significativo é necessária, pois não existe criatividade no vazio, mas só a partir de um campo bem definido e incorporado. Somente a posse das significações musicais pode fornecer um ponto de partida para a criação musical, mesmo que a intenção seja tentar ir além das significações cristalizadas pela cultura. E, por último, se o objetivo não é formar instrumentista, regente ou compositor, mas apenas um bom ouvinte, só um discernimento estético justificará o ensino, visto que, nesse caso específico, não há como “se refugiar” na técnica.

6.2. A musicalidade como um conceito relativo

Outra questão, que poderíamos considerar uma das conseqüências de um posicionamento materialista não abstrato em educação musical, é que somos obrigados, como professores de música, a abandonar de antemão as aspirações idealistas em relação ao ensino e nos colocarmos nos limites do *possível*. Se a constituição de uma musicalidade, ou

a possibilidade de aprendizagem da música, de modo geral, estão atrelados a situações concretas, fica muito difícil estabelecer padrões qualitativos a serem atingidos (e talvez depois se conformar com o fato de que muitos alunos não conseguirão atingi-los mas, pelo menos, “chegarão até um ponto”). Durante muito tempo no decorrer da minha formação musical, também eu persegui o que considerava “o padrão de excelência musical”: as melhores escolas (dentro desse padrão), os professores mais conceituados etc. Mas o interessante é que o contato estreito com alguns desses ícones da música teve um efeito contrário ao que eu esperava, pois me revelou não a sua grandiosidade, mas principalmente as suas limitações face às infinitas possibilidades musicais existentes. Essa revelação foi de fundamental importância na minha experiência pedagógica, pois comecei a ver o quanto o conceito do que é ser “musical” é relativo e quantas outras possibilidades musicais existem fora desse padrão culturalmente tido como superior e legítimo. Hoje penso que não há padrões, nem caminhos lineares, nem pontos fixos. Há indivíduos (professores e alunos), com experiências particulares, com objetivos próprios, com gostos pessoais, com determinadas possibilidades materiais etc. e que, juntos, tentarão, *não* traçar um caminho rumo ao conhecimento musical, mas produzir, pela música, e de várias formas, transformações em si mesmos. E essas transformações, essas novas possibilidades de significar o mundo propiciadas pela música (e que nos afetam racional e emocionalmente), ocorrerão em indivíduos diferentes a partir de referenciais musicais diferentes. Isso não significa que devemos aprisionar os alunos no universo musical que eles já trazem do seu cotidiano, mas apenas que precisamos ter consciência de que as possibilidades de realização musical são múltiplas. Mesmo nos limites do ensino especializado (principal foco de reflexão deste trabalho), as metas estabelecidas *a priori* precisam ser revistas.

Assim como a própria música, o conceito de musicalidade vai se ampliando e diversificando conforme novas atividades vão surgindo e exigindo outras formas de abordagem musical. Desse modo, hoje em dia, além da musicalidade exigida do *virtuose*, regente ou compositor erudito, existem, por exemplo, as musicalidades completamente diferentes do profissional de estúdio, do arranjador de bandas, do compositor de trilhas, do criador de *jingles*, do músico de dança, do próprio dançarino etc. E isso nos obriga a rever pelo menos dois pontos fundamentais: 1- o ensino de música especializado centrado no desenvolvimento técnico como a única possibilidade educacional e 2- a questão do valor do

estudo da música para quem aprende. Quanto ao primeiro ponto, temos que pensar que mesmo entre os alunos que ingressam em cursos tradicionalmente técnicos (de instrumentos, por exemplo), pouquíssimos seguirão carreiras musicais e, menos ainda, numa área técnica. Então, perguntamo-nos, será que é suficiente (e mesmo necessário) esse tipo de ensino? Talvez seja o momento de repensarmos o real alcance educacional da técnica e as alternativas possíveis a ela⁷. Quanto à questão do valor do estudo (e aí podemos incluir sem problemas o estudo técnico especializado), penso que um aluno pode se beneficiar muito da música tocando, por exemplo, um repertório bastante limitado (quantitativa e qualitativamente) em relação às possibilidades do seu instrumento. Quando se entende a música como constitutiva do ser humano e não como um ideal a ser alcançado, seu valor se desloca de si mesma para o efeito que é capaz de produzir nas pessoas. Tenho visto alunos se transformarem tocando um repertório absolutamente “pobre” pelos padrões educacionais tradicionais e outros infelizes com seus legítimos “Mozarts” e “Chopins”. A pergunta, então, é: afinal o que vamos priorizar, os alunos ou a música?

6.3. A aprendizagem musical sob a ótica da linguagem

Levando-se em conta as aproximações e distanciamentos da música em relação à linguagem verbal, muitas questões podem ser pensadas em relação à aprendizagem musical. Neste segmento tratarei de algumas questões que me pareceram ficar bem mais claras a partir desse tipo de analogia.

6.3.1. A sintaxe

Se a apropriação da música como uma forma de linguagem está diretamente ligada à incorporação das significações musicais (sobretudo as “estéticas”, de acordo com a visão proposta neste trabalho)⁸, então todo o ensino deve ter sempre como pano de fundo um

⁷ Um exemplo dessas alternativas possíveis encontramos em Schroeder (2000), que propõe um ensino de música para bailarinos baseado nas relações música/dança e não em elementos da teoria musical tradicional.

⁸ Por razões já discutidas no capítulo anterior, o nível *estético* de significação é privilegiado educacionalmente, sobretudo no contexto especializado. Vale assinalar, contudo, a complementaridade dos

contexto esteticamente significativo, seja qual for o conteúdo a ser trabalhado. Expliquemos melhor. Se, na música-linguagem, os elementos sintáticos estão sempre em função dos semânticos, ou seja, existem para servir a uma função estética, então em hipótese alguma eles deverão ser ensinados como entidades auto-suficientes, autônomas em relação ao todo musical. Como vimos nas análises, o procedimento comum nas abordagens mais estruturalistas do ensino é partir dos elementos musicais isolados (notas, acordes, ritmos etc.) e ir juntando-os em estruturas cada vez mais complexas até chegar às músicas propriamente ditas. Uma abordagem que privilegie o aspecto discursivo da música, ao contrário, parte sempre de um contexto esteticamente estruturado. Mesmo que a proposta seja, num determinado momento, trabalhar algum elemento específico, este sempre é apresentado em sua realização concreta nas “músicas reais” e nunca de modo isolado⁹. E isso em qualquer nível do ensino, mas principalmente nos níveis iniciais, quando os alunos muitas vezes ainda não criaram um repertório de referências musicais e não são capazes, portanto, de abstrair o sentido de um elemento isolado. O que acontece normalmente, entretanto, principalmente nas aulas de instrumentos, é que os alunos iniciantes, por suas limitações técnicas, têm de se restringir a sonoridades que não vão muito além de “esboços musicais”. Se eles ainda não são capazes de tocar algo musicalmente significativo (e aqui obviamente eu não estou me referindo à *complexidade*, mas à *completude* musical), o professor poderia criar um contexto para aqueles poucos sons, tornando-os “musicais” (por

outros níveis, principalmente o *referencial*, para uma compreensão musical mais abrangente e mesmo como estratégia pedagógica. No caso específico de musicalização para bebês ou crianças muito pequenas, evidentemente, o nível estético é praticamente inalcançável, ficando todo o trabalho centrado nos níveis *sensorial* e *referencial*.

⁹ Vários pesquisadores atuais têm se preocupado com essa questão. Grossi (2001), por exemplo, em estudo sobre os testes convencionais de avaliação da percepção musical, critica a ênfase na “*apreciação analítica, muitas vezes atomística, dos elementos intrínsecos da música*” (p. 49) e propõe um modo alternativo de avaliação onde categorias mais amplas sejam incluídas e se faça uso de músicas ‘reais’ ao invés de sons ou elementos isolados. Swanwick (2003), por sua vez, coloca como o primeiro princípio da educação musical “*considerar a música um discurso*” (p. 57), indo além das notas, intervalos, acordes etc., ou do que ele denomina “nível material” da música. A principal diferença entre a sua abordagem e a proposta neste trabalho é que esse autor, influenciado diretamente pela psicologia piagetiana, considera esse “nível material” um momento inicial e necessário rumo ao conhecimento musical. De acordo com a sua teoria, a categoria da *expressão* (que corresponde mais ou menos ao que eu venho denominando “significação estética”) seria uma segunda camada que se sobreporia à dos materiais (notas, intervalos, acordes etc.) e que é atingida por um “salto metafórico”, através do qual esses elementos materiais passam a ser ouvidos como *forma expressiva*. Essa hipótese da divisão da percepção musical em camadas me parece um tanto problemática na medida em que pressupõe uma linearidade das etapas no processo perceptivo. Isso, contudo, na minha opinião, não diminui o mérito desse autor como um dos principais pensadores da educação musical da atualidade que concentra esforços em enfatizar a importância da significação estética na aprendizagem da música.

exemplo, tocando ele mesmo uma harmonia que acompanhe e dê sentido ao que o aluno toca). É um erro, na minha opinião, pensar que a compreensão musical é uma decorrência da complexidade técnica. Ao contrário, penso que só uma boa percepção estética é que vai dar sentido a um aprimoramento técnico.

6.3.2. O instrumento

Numa abordagem do ensino que tome a música como uma forma de linguagem, o instrumento musical deixa de ser pensado como um dos objetivos do estudo (o principal, na maioria dos casos) e volta a sua posição (talvez original) de mediador. Em termos vigotskianos, o *instrumento* é algo que se interpõe entre o homem e o mundo, ampliando o seu poder de ação (e transformação) sobre a natureza. O instrumento musical, nesse sentido, seria aquele cuja função principal é ampliar as possibilidades técnicas expressivas do homem em relação à música. É só imaginar a diferença entre uma pessoa fazendo música unicamente com seus próprios recursos corporais e, por exemplo, usando um ou mais instrumentos. As possibilidades de complexificação da música se ampliam muito, pois os instrumentos dão origem a um tipo de música impensável sem eles. Se o instrumento é sempre mediador, então ele jamais pode se tornar mais importante do que a própria música que, por sua vez, está a serviço de uma estética que tem um valor para uma comunidade num determinado tempo. Esse modo de entender o instrumento nos obriga a algumas revisões. Em primeiro lugar acaba com a idéia, por incrível que pareça ainda muito comum, de que tocar um instrumento é uma mera questão de habilidade, um ato mecânico. Em segundo, cria a necessidade de constantes atualizações no uso de cada instrumento em particular. Se a música é algo em constante mudança, o valor dos instrumentos também. Esse ponto é particularmente importante quando se pensa na tradição, na aura sagrada com que são revestidos alguns instrumentos. Tomemos o exemplo do piano. Esse instrumento, por razões históricas e culturais, tem sido associado à imponência, à sofisticação, à complexidade, à solenidade, ao poder etc. Estudá-lo, conseqüentemente, requer uma atitude de respeito e devoção. Há uma espécie de acordo tácito entre professores e alunos de piano de jamais profanar essa imagem, fazendo concessões seja a um repertório menos ortodoxo, seja aceitando-o como coadjuvante nas práticas musicais (exceção feita a

acompanhamentos já consagrados do repertório tradicional). As divergências no campo do ensino de piano são sempre em torno de qual escola técnica tem as melhores soluções ou qual linha interpretativa é a mais legítima. Nenhuma palavra sobre, por exemplo, que outras funções educacionais um instrumento tão completo poderia cumprir pois, para os “pianólatras”, nós é que temos funções (melhor seria dizer “missões”) a cumprir em relação ao piano. Talvez o instrumento mais marcado por uma tradição erudita, o que torna bastante difícil qualquer mudança de atitude em relação a ele, o piano poderia se tornar um aliado extremamente importante do ensino. Assim, por exemplo, além da perseguida e quase inalcançável posição solística, o piano poderia ser visto como um instrumento por excelência ideal para se tocar em grupos. Por suas características (possibilidade harmônica, extensão da tessitura, riqueza timbrística, percussividade etc.) ele se mostra não somente ideal como acompanhante de solistas, mas pode se tornar um verdadeiro “coringa” em vários tipos de agrupamentos, pois substitui com vantagens muitos outros instrumentos (possibilidade essa que pode ser ampliada *ad infinitum* também pelo uso de um teclado eletrônico). Para que esses usos outros do piano possam acontecer, entretanto, é necessária uma outra visão do modo de tocar ou, em outras palavras, da técnica pianística. Essa questão é particularmente importante para o ensino do piano, pois a valorização da técnica tem sido uma verdadeira obsessão, quase a própria razão do estudo do instrumento para inúmeros professores e alunos (dentro daquela já comentada idéia de que o apuro técnico é que leva à compreensão estética). Ao reconsiderarmos as reais possibilidades e objetivos dos alunos e incluirmos outras funções para o piano, a técnica deixa de ser o centro do estudo e retorna à sua posição original de “meio para solução de problemas”. Como o caminho do estudo não está traçado na primeira aula, as necessidades de soluções técnicas também não poderão ser determinadas aprioristicamente.

Com a técnica deixando de ser a prioridade e o piano se abrindo a funções musicais menos usuais, a tradicional necessidade de um repertório virtuosístico também merece ser revista. É muito comum alunos e professores de piano perseguirem músicas cada vez mais difíceis, como se a possibilidade de tocá-las fosse uma espécie de índice do “nível musical” de quem toca. Há uma preocupação exagerada com o que poderíamos denominar “crescimento vertical” musical, ou seja, a conquista de complexidade técnica cada vez maior. Isso faz com que os alunos acabem queimando etapas, impedindo-os de se

desenvolverem “horizontalmente”, solidificando a técnica e principalmente aprofundando a compreensão musical. O resultado, geralmente, são interpretações inconsistentes do ponto de vista estético e que acontecessem sob a ameaça constante da perda do domínio técnico a qualquer momento.

Outra mudança decorrente desse outro modo de ver o ensino do instrumento é que as tradicionais “lições” passam a não fazer mais sentido, sendo substituídas por “músicas”. Um ensino no qual a questão estética é prioritária não trabalha no “vazio estético” e, portanto, não vê utilidade naqueles tradicionais métodos de ensino de leitura no instrumento onde o conhecimento é apresentado numa seqüência totalmente racional (as notas e os valores musicais sendo apresentados um a um) de gradativa dificuldade técnica através de lições destituídas, na sua maioria, de qualquer valor estético para, ao final do livro (e, geralmente, do ano), apresentar algumas pecinhas musicais. A prioridade, ao contrário desses métodos, deveria ser sempre o repertório: em aulas de música, aprende-se música. Essa questão me é particularmente objeto de constante reflexão porque, durante a minha trajetória como aluna de piano, sempre me vi obrigada a separar a “aula de instrumento” do que eu considerava “música”. As aulas eram para mim lições preparatórias para alguma coisa que eu não sabia direito *o que* nem *quando* chegaria. Eram atividades, enfim, que provavelmente seriam muito importantes *no futuro*. Esse futuro, entretanto, nunca chegou: anos e anos de intermináveis lições não desembocaram, conforme o previsto, numa alta capacidade de desempenho pianístico (e muito menos numa compreensão musical diferenciada). Hoje penso que se aquelas “lições” tivessem sido substituídas por “práticas musicais”, minha trajetória teria sido bem mais significativa musicalmente. Penso que as aulas (e aí me refiro não só às instrumentais) não devam ser pensadas como *preparação* para a música, mas como “acontecimentos estéticos”.

Um dos recursos mais interessantes, e que também tem sido alvo de controvérsias no ensino do instrumento, é a formação de grupos. Para os adeptos da “técnica em primeiro lugar” esse recurso é um problema e não uma solução, pois argumenta-se que, no grupo, não é possível dar a necessária atenção a cada aluno individualmente. Se acreditarmos, entretanto, que a música é algo que se produz nas interações sociais, então quanto mais ricas essas interações, mais rica a produção individual de cada um. As vantagens do trabalho educativo em grupo já foram amplamente estudadas e estão na ponta da língua de

qualquer educador mais atualizado. Estranhamente, porém, no campo do ensino de instrumento, ainda há muitas ressalvas quanto aos seus benefícios. Penso que, além das razões mais ou menos óbvias do fator estímulo que caracteriza as atividades coletivas (em oposição às monótonas e desanimadoras aulas individuais), as aulas em grupo permitem realizações musicais muito mais interessantes e bem acabadas. Alunos com pouquíssima desenvoltura instrumental podem, muitas vezes, tocar em grupo um repertório muito acima de suas possibilidades individuais. Entre outras vantagens, isso torna o grupo um excelente lugar onde é possível desenvolver uma percepção estrutural da música, a maneira pela qual as partes de cada integrante vão constituindo o todo, bem como a função de cada parte em relação à macro estrutura. Além disso, e a meu ver mais importante, os grupos são os lugares por excelência do exercício do diálogo musical. É onde aprendemos a ouvir, saber a hora de “falar”, a hora de nos colocarmos em segundo plano, de ficar em silêncio etc. É através da experiência em grupos que vamos formando nossa individualidade musical, adquirindo nosso próprio “sotaque” (como diria Swanwick). Assim como nossa consciência se produz nas relações sociais, nossas particularidades musicais também se constituem a partir de relações sociais musicais. No grupo é possível também conversar verbalmente sobre possíveis escolhas para interpretação (andamento, dinâmica etc.), argumentar a favor ou contra um modo específico de conceber a música, exercitar, enfim, a reflexão sobre a prática. Numa aula individual, devido à assimetria que normalmente há entre o professor e o aluno, esse exercício é quase impossível, pois as situações mais comuns são: o professor manda/o aluno obedece ou o aluno faz/o professor concorda ou discorda (nesse caso, o aluno segue a orientação do professor).¹⁰

¹⁰ Essa questão da importância do diálogo musical me remete à minha própria trajetória como aluna de piano, durante a qual tive pouquíssimas oportunidades de tocar em grupo. E é interessante que quando, já na universidade, comecei a trabalhar sistematicamente em duo, minha percepção musical mudou completamente (tanto no sentido de apuro auditivo quanto de compreensão). Lamentei profundamente não ter tido aquele tipo de experiência antes. Na verdade foi um choque tão grande que cheguei a me perguntar se o que eu havia feito no piano até aquele momento era realmente música. Hoje entendo que essa condição solitária dos pianistas solistas só é possível porque eles, de certo modo, têm internalizado esse “outro” sem o qual a música não se faz.

6.3.3. O material

Uma educação que tome como pressuposto o caráter discursivo da música não somente não concede autonomia à sintaxe, mas também ao que poderíamos denominar o material sonoro pré-musical, o som em si mesmo. Também este só pode ser entendido em função dos aspectos estéticos, de nada servindo, por exemplo, as medições acústicas a que são submetidos muitos alunos que iniciam cursos de musicalização. Esse tipo de estudo também só faz sentido quando atrelado a uma investigação musical propriamente dita. Assim, por exemplo, saber qual entre dois sons é mais grave ou mais agudo talvez sirva para pouca coisa, mas tentar entender por que determinada música explorou mais os sons graves do que os agudos pode ser bem interessante. Do mesmo modo, conseguir classificar sons quanto a sua duração não tem nenhum interesse, mas, por exemplo, explorar possíveis efeitos sonoros que se consegue usando sons curtos e longos pode ser bastante enriquecedor do ponto de vista musical. Em resumo, o manuseio do som, embora um recurso pedagógico extremamente atraente (principalmente para os professores que, por se considerarem musicalmente mal preparados, fogem da linguagem), só pode ser eficiente educacionalmente quando atrelado a contextos musicais propriamente ditos, pelo menos quando a intenção é ensinar a música entendida como produção da cultura (visão que vem sendo defendida neste trabalho). O próprio Schafer (1991) reconhece que essas atividades de exploração sonora, embora muitas vezes sejam uma saída interessante para professores não especializados (os especializados seriam os únicos, segundo esse autor, aptos a ensinar a música tradicional), não são propriamente “ensinar música”:

As Faculdades de Educação ou cursos de Magistério com um programa completo de educação musical, não terão oportunidade de conferir aos alunos-professores técnicas e informação suficientes para fazer deles confiáveis e inspirados professores de música, no sentido tradicional. É necessário, então, uma alternativa especial, e creio que algumas idéias que tenho defendido possam ser de grande valor. Sem saber nada, poderíamos tentar, no pouco tempo disponível, descobrir tudo o que pudermos a respeito do som – sua condição física, sua psicologia, a emoção de produzi-lo na garganta, ou encontrá-lo no ar, fora de nós mesmos. *Será colocado que esses professores não estarão ensinando música.* Talvez não. Mas seus simples exercícios de sensibilidade sonora poderão ser mais valiosos do que

todos os disparates que, de outro modo, poderiam comunicar em nome de uma arte, que ele não têm o direito de ensinar (Schafer, 1991, p. 305, grifos meus).¹¹

E mesmo quando esse tipo de trabalho desemboca numa produção estética (situação mais comum no ensino especializado), está sempre limitado à estética contemporânea e muitas vezes não tem nada a ver com o que os alunos entendem por música, criando-se aquele fenômeno que Swanwick (2003) denomina “a subcultura da música escolar” (p. 50), ou seja, um tipo de música que só existe naquele lugar, com aquele determinado fim e que é mais ou menos “engolida” nos horários escolares. Fora deles, os alunos, em casa, tentam tocar o que gostam, geralmente imitando seus ídolos.

Penso que a questão, então, não é ficar discutindo o que é “certo” ou “errado”, “bom” ou “mau” em termos de procedimentos pedagógicos possíveis, mas ter consciência do real alcance desses procedimentos em relação aos objetivos estabelecidos. De acordo com a perspectiva que venho propondo, a música é uma produção cultural e a educação musical é tanto melhor na medida em que permita a apropriação das significações musicais culturalmente relevantes. É nesse sentido que essa proposta de exploração sonora desvinculada de uma prática musical (que inclua a audição de obras contemporâneas) me parece pouco efetiva educacionalmente (embora, como já disse, possa ter efeitos positivos em um sentido mais amplo, pois permite uma gama de associações muito grande). Em outras palavras, se o objetivo é efetivamente introduzir o aluno na estética erudita contemporânea, penso que só um contato intenso com obras desse universo pode levar a uma compreensão dessa linguagem. Nenhum trabalho de criação livre, por si só, levará a uma percepção significativa da música contemporânea.

Um argumento muito caro aos defensores das práticas de exploração do som, conforme já discutido em capítulos anteriores (cf. item 3.3.3), é a possibilidade de desenvolvimento do ouvido. Vale, então, acrescentar algumas questões ao que já foi dito. Já vimos que, de acordo com a perspectiva vigotskiana, não faz sentido falar em percepção pré-significativa, pois a percepção só é possível quando cria algum significado ao que é

¹¹ Embora concordando com a importância de se desenvolver uma percepção sonora mais acurada e crítica (no texto Schafer segue falando que é melhor uma consciência que combata a poluição sonora do meio ambiente do que uma interpretação sofrível de Mozart, por exemplo), considero que mesmo a formação musical não técnica do professor de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental não possa prescindir do contato com a música enquanto um universo esteticamente constituído. Voltarei a esse assunto logo mais adiante, na parte final deste capítulo.

percebido. Vimos também que as possibilidades de atribuição de sentido para a música, seja em qualquer nível, dependem do contato com ela em sua realização concreta, sonora. A questão do ouvido, então, nesta perspectiva, não é algo acessório ou menos importante. A educação, conseqüentemente, tem sim que se preocupar com a audição. Entretanto, a concepção do que seja um “bom ouvido” musical poderia ser revista. Considero extremamente necessário ser capaz de distinguir as nuances dos parâmetros sonoros, mas apenas quando estes estão atrelados a contextos estéticos e não em situações “de laboratório do som”. As necessidades perceptivas do músico precisam ser diferenciadas das necessidades do físico ou do foneticista, por exemplo. A música tem suas especificidades e uma percepção propriamente *musical* sempre as leva em conta. O que vemos no cotidiano do ensino, porém, é que muitas vezes após exaustivos e inúteis treinamentos de acuidade auditiva para o som, o aluno inicia um curso mais tradicional (de instrumento, por exemplo), aprende a ler e “deixa de lado o ouvido”, passando a trabalhar quase que exclusivamente em cima da lógica da partitura e, muitas vezes, sendo incapazes de memorizarem auditivamente um trecho musical. Vejamos, então, como poderíamos repensar a questão da leitura musical, de modo a não dissociá-la da sonoridade.

6.3.4. A leitura

Uma nova postura diante da leitura também pode ser assumida quando alteramos algumas concepções que fundamentam o ensino. E nesse ponto a analogia com a linguagem verbal pode ser ainda mais esclarecedora. Já vimos que, por não estar presente de modo intensivo para a maioria das crianças desde o nascimento, são raros os casos em que a música pode ser equiparada à língua materna, o que nos obriga a considerá-la quase sempre uma “língua estrangeira”. Olhemos então para os modelos de aprendizagem nessa área. Modernamente, no ensino de uma segunda língua, mesmo que a escrita seja introduzida concomitantemente, a oralidade é bastante enfatizada, sobretudo no início do processo. Geralmente cada novo conhecimento (um vocabulário, uma regra gramatical etc.) é apresentado através de exemplos onde aparece contextualizado (em situações do cotidiano) e a escrita só é trabalhada quando a maior parte das dúvidas já foram resolvidas

oralmente.¹² Em outras palavras, o aluno só escreve ou lê aquilo que já compreendeu, ou percebeu o significado. Em música, no entanto, a escrita continua sendo um modo bastante usado de introduzir o aluno na linguagem (principalmente em aulas de instrumentos e, na melhor das hipóteses, após um curso de musicalização que muitas vezes não entra nos meandros da linguagem musical propriamente dita, conforme já discutido). Na verdade a escrita é tão valorizada que, para o senso comum, saber ler uma partitura é sinônimo de “saber música”. Isso tem feito com que muitos professores tenham uma certa pressa em introduzi-la, abrindo mão de um período precioso no qual o aluno poderia tocar “de ouvido” ou por imitação. Uma das conseqüências desse procedimento é que os alunos adquirem uma relação com a música que passa necessariamente pela partitura antes de chegar ao som e, dada a complexidade da leitura musical, muitas vezes nem consegue chegar a ele. São bastante comuns os casos de alunos que nitidamente não ouvem o que tocam, se limitando a fazer uma transposição de um código – a escrita – a outro – o gesto mecânico que permite a emissão do som. Uma experiência interessante e que costuma trazer resultados espantosos é fazer com que o aluno possa se ouvir tocando, através de uma gravação. A mudança no modo de tocar, incluindo a correção de pequenos erros, geralmente é imediata. Isso significa que os erros, nesse caso, não eram decorrentes de uma falta de entendimento musical, mas de uma inconsciência da própria execução.

Freqüentemente a partitura ganha tal autonomia em relação à significação estética, que passa a ter existência própria, sendo, inclusive, o principal objeto sobre o qual se discute numa aula de música (e aqui me refiro não só às aulas de instrumentos, mas também às de análise, harmonia etc.). Uma conseqüência negativa e também bastante comum dessa autonomia da partitura é que muitos alunos passam a aceitar tocar sons que não fazem sentido para eles (como, por exemplo, quando são obrigados a estudar uma peça musical de um compositor de um gênero que lhes é totalmente estranho), desvinculando a leitura (realizada como um processo mecânico) do entendimento. Um caminho alternativo, e que talvez evitasse essa distorção do ensino, seria justamente inverter as prioridades no início da aprendizagem, ou seja, considerar a leitura um instrumento acessório cuja função é meramente ampliar o potencial da memória, uma vez que permite codificar o que o aluno

¹² Basta pegarmos qualquer método mais recente de língua estrangeira para percebermos essa dinâmica no processo de ensino/aprendizagem.

não consegue memorizar “de cabeça”. Além disso, deveria se considerar que em muitas situações de ensino, mesmo instrumental, a leitura não é imprescindível (por exemplo em aulas de instrumentos regionais de tradição oral) e pode ser retardada muito tempo.

Minimizar a importância da leitura talvez evitasse também um problema sério e bastante comum, que é a total falta de fluência musical, a impossibilidade que muitos alunos demonstram, ao tocarem um trecho musical, em manter um fluxo temporal contínuo. Toda leitura é um processo analítico: olhamos as notas, os valores rítmicos, as articulações, as harmonias, as pontuações entre as frases etc. Quando todos esses elementos só são percebidos desse modo analítico e não fecham um sentido estético geral (o aluno não é capaz de perceber/criar uma idéia musical a partir deles), geralmente temos a quebra da fluência. Na aprendizagem da leitura da língua, esse fato fica bem mais claro. Todos já vimos o modo como crianças em fase de letramento iniciam o processo da leitura. Durante um bom tempo, nesse processo, elas costumam ler silabando, articulando os sons sem nenhuma entonação, sem respeitar as pontuações, às vezes emendando uma palavra na outra. Ao captarem o sentido da frase que estão lendo, entretanto, repentinamente a repetem com fluência, dando a entonação correta. Na aprendizagem da música, porém, essa fase de silabação não é apenas uma etapa intermediária, mas permanece em muitos alunos mesmo após longos anos de estudo. Isso pode acontecer, de acordo com a minha análise, não apenas porque os alunos não se dedicaram o suficiente e estudaram menos do que era necessário (interpretação corrente para esse problema), mas principalmente porque foram obrigados a aprender a ler uma língua que lhes era totalmente estranha. Ao serem incapazes de ir além da partitura (ou de chegar às significações estéticas), esses alunos estão fadados a tocar quase como se estivessem apenas decodificando sinais. Voltando à comparação com a leitura da língua, se as crianças fossem obrigadas a se alfabetizar usando, não digo nem uma língua estrangeira, mas um vocabulário que estivesse além da sua experiência lingüística, muito provavelmente o resultado seria desastroso.

Essa questão da fluência tem sido também uma das preocupações de Swanwick, que coloca como um dos princípios da educação musical a “*fluência no início e no final*” (2003, p. 68). Citando as posições semelhantes de educadores como Orff, Dalcroze, Suzuki e Kodály, esse autor considera que, na aprendizagem da música, “*a seqüência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever*”, sendo os dois últimos

muitas vezes desnecessários (op. cit., p.69). Swanwick lembra ainda que em outras culturas diferentes das tradições clássicas ocidentais (e aí inclui-se não só a chamada “música étnica”, mas também a música popular, o *jazz*, o *rock*, a música folclórica etc.) a notação tem pouco ou nenhum valor, o que nos obriga a reavaliar, conforme dito acima, a importância da leitura, mesmo no ensino especializado.

6.3.5. A memória

Conceber a música como uma linguagem nos leva também a rever alguns pontos em relação à memória musical, uma vez que esta é frequentemente vista como um indício de musicalidade. Na verdade essa associação se dá por se considerar que a memória musical é a capacidade de gravar os sons e, portanto, está diretamente ligada a uma função do ouvido. De acordo com Vigotski (1998a), coexistem no ser humano dois tipos de memória: a memória não mediada (também denominada *natural*), a mais usada, segundo esse autor, pelos povos iletrados e pelas crianças no período inicial do desenvolvimento, e a memória mediada (ou *indireta*), dominante nos estágios posteriores do desenvolvimento. Nesta última, a memorização estaria ligada ao uso de signos como mediadores (ou auxiliares na memorização), trazendo como consequência uma ampliação significativa do potencial da memória, em relação à não mediada. Sendo a música da ordem do simbólico (e, portanto, ligada ao que Vigotski denomina “funções psicológicas superiores”), não é possível restringir a memória musical a uma atividade não mediada, considerando-a simplesmente como a capacidade natural de gravar sons (capacidade essa, é importante observar, que existe num grau muito elevado nas pessoas com ouvido absoluto)¹³. Memorizar musicalmente depende principalmente da capacidade de criar “mediadores internos”, de ser capaz de fazer associações com o que é ouvido ou tocado. O aluno que mostra ter uma boa memória para a música geralmente é aquele que consegue perceber uma certa organização no material sonoro e atribuir-lhe algum significado (nem que este não esteja entre os significados culturalmente partilhados). Tentar memorizar os sons por si mesmos seria mais ou menos o equivalente a decorar uma enorme lista de palavras desconexas. A não ser que

¹³ Sobre a audição absoluta cf. item 2.3.2.

estabelecêssemos algum elo de ligação entre elas e as associássemos a alguma coisa conhecida, essa tarefa seria praticamente impossível. Isso não significa que para memorizar um trecho musical é necessário algo como “inventar uma historinha” para os sons, pois quando se desenvolve uma percepção musical estética, os próprios sons são suficientes para que deles se extraíam sentidos musicais. As associações com elementos extra-musicais, no entanto, também podem ser um componente facilitador.

No caso específico da memorização no instrumento, a questão parece ser um pouco mais complexa, pois envolve o uso da memória em pelo menos três níveis: uma memória gestual (mecânica, não mediada), uma memória racional (as notas, os acordes etc.), e uma memória ligada às significações musicais (os efeitos de sentido produzidos pelo todo). Quando o aluno se apega apenas a um dos dois primeiros níveis (ou mesmo aos dois), temos uma memorização de curta duração. Parece haver uma relação direta entre uma apropriação significativa da música, e o tempo em que ela permanece memorizada. Tenho observado, por exemplo, alunos adultos que se vêem totalmente incapazes de memorizar um trecho musical, por menor que seja, e que, no entanto, tocam de memória músicas razoavelmente complexas que aprenderam há mais de vinte anos (geralmente pequenas canções ligadas à sua infância e que, portanto, possuem um sentido *referencial* muito forte para esses alunos). Tenho observado também outros alunos que só conseguem tocar com partitura e, vez por outra, de repente, alguma peça sai de memória. Comparando o modo como tocam essas músicas que conseguiram memorizar com outras nas quais são dependentes da partitura, vemos que é comum uma diferença de fluência muito acentuada, mesmo antes da memorização, fato que, de acordo com a minha análise, reforça o vínculo entre percepção significativa, fluência e memorização.

6.3.6. As referências

Ao considerarmos que os sentidos musicais estéticos são sempre relacionais e que, portanto, uma música só pode ser significativa quando colocada em diálogo com outras, concluímos que não há como educar musicalmente sem que o aluno crie um repertório – o mais amplo e variado possível – onde ele possa referir o conhecimento musical aprendido

nas aulas. Como já discutido anteriormente, esse conhecimento deveria ser apresentado sempre de forma esteticamente contextualizada. Entretanto isso não é suficiente, pois para perceber qualquer contexto como esteticamente significativo, os alunos precisam ter internalizado um universo musical prévio. É a partir da possibilidade de referência a esse universo que eles poderão discernir o que lhes está sendo apresentado. Nesse sentido, cabe à escola (ou ao professor particular) não apenas fornecer essas referências, mas sobretudo conhecer as dos alunos, fazendo delas aliadas no aprendizado musical. E como isso poderia ser feito? Um modo simples seria, ao apresentar determinado conhecimento – um encadeamento harmônico, por exemplo –, mostrá-lo primeiramente num repertório familiar aos alunos para que eles pudessem perceber o efeito sonoro (ou o significado estético) desse encadeamento, para só depois apresentá-lo em outros contextos menos familiares, expondo então as regras que regem a sua formação etc. Devemos levar sempre em conta que o aluno, ao ingressar em aulas de música, já traz um universo musical próprio (e que muitas vezes é justamente o que o move a procurar as aulas), ou seja, ele já ouve e muitas vezes tem bastante familiaridade com um ou vários gêneros musicais específicos. Se for obrigado a ignorar (ou às vezes até desmerecer) esse gênero que lhe é familiar e tentar se expressar através de outro, esse aluno ficará completamente perdido e desmotivado¹⁴. É nesse sentido que a música erudita tem que ser vista com bastante cautela educacionalmente, pois, conforme já discutido anteriormente, não é o gênero ouvido pela maior parte das pessoas da nossa cultura. Não que ela deva ser banida das aulas de música e, muito menos, que devamos nos limitar ao que os alunos já trazem. Apenas devemos ter em mente que, se o objetivo do ensino, em determinadas situações, incluir a música erudita, o caminho a seguir é longo e “não permite atalhos” (Bourdieu, 2003), pois passa pela constituição de um universo complexo de referências totalmente estranhas à maioria dos alunos¹⁵. No caso da música contemporânea que, como vimos, é a privilegiada pela linha

¹⁴ Swanwick (2003), ao estabelecer princípios para a educação musical, adota posição semelhante, enfatizando a necessidade de se considerar “o discurso musical dos alunos”: “*Discurso – conversação musical –*, por definição, não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro” (p. 66-67).

¹⁵ Essa questão da importância de se fornecer referências musicais parece estar em sintonia com as propostas de diversos pesquisadores atuais (cf., por exemplo, Tourinho, 1993 e Bernardes, 2001) que enfatizam a apreciação como uma atividade complementar obrigatória na formação musical sejam quais forem os objetivos mais imediatos do ensino.

vanguardista de educação, esse ponto é ainda mais importante uma vez que, nesse caso, trata-se não apenas de um dialeto dentro de um mesmo sistema (caso por exemplo da música erudita tradicional em relação à música popular), mas praticamente de uma outra língua, com fonologia e sintaxe distintas.

É interessante que mesmo atividades musicais aparentemente simples muitas vezes são totalmente estranhas aos alunos e se tornam difíceis quando se prescinde de referências que sirvam de modelo. Fonterrada (1991) cita o exemplo de um grupo de crianças de musicalização que, tendo que ensaiar um repertório para cantar em grupo, mostraram total incompreensão a respeito do canto em conjunto. A solução foi então fazer com que as crianças criassem referências assistindo a uma apresentação:

Não compreendiam [as crianças] sonoridades simultâneas, o que fazia com que cantar cânones, ostinati ou melodias diferentes superpostas fosse impossível. [...] / Foi então que surgiu a idéia de se organizar uma apresentação musical, para as crianças ouvirem. Na data escolhida, elas foram conduzidas à capela e colocadas em cadeiras arrumadas em círculo, com um grande espaço no centro. Entraram então os monitores, narrando histórias, cantando e dançando. [...] Algumas músicas que cantaram, eram conhecidas pelas crianças, mas foram cantadas e tocadas em arranjos mais elaborados, a várias vozes e instrumentos. As crianças ficaram fascinadas e aplaudiram muito. Após esse encontro, o modo de cantar das crianças se modificou. Houve nítida melhoria na afinação e conseguiram cantar cânones e ostinati. *Haviam compreendido* (Fonterrada, 1991, p. 221-222, grifos meus).

Nesse episódio me parece ficar bem clara a necessidade e principalmente o poder das referências: um único contato com o mundo musical “real” foi suficiente para que aquelas crianças compreendessem em poucos minutos o que horas de explicações teóricas talvez não tivessem conseguido.

Também na área de execução instrumental a presença de modelos parece ser de grande valia. Muitas vezes um aluno não está entendendo determinado trecho e, ao ouvi-lo tocado pelo professor ou por uma gravação, muda completamente a sua execução, geralmente melhorando muito em termos de articulação do discurso musical, sem necessariamente “copiar” mecanicamente a execução ouvida. É através do contato intensivo com universos musicais esteticamente constituídos que os alunos vão absorvendo a gramática, percebendo o que é possível ou não dentro da linguagem. Assim como ao nos depararmos com uma dúvida sobre o melhor uso do português, muitas vezes a solucionamos apenas experimentando algumas possibilidades e descartando o que nos

parece inviável, também em relação à linguagem musical é possível desenvolver essa “intuição” para o “certo” e o “errado” de acordo com a gramática da música. Tenho notado que os alunos que ouvem muito acabam desenvolvendo esse discernimento (obviamente em relação ao gênero que ouvem). Além disso, um contato intensivo com músicas pode trazer contribuições também na área criativa. Swanwick (2003) cita uma pesquisa realizada no Chipre sobre a relação entre compor/tocar/escutar, que chegou à conclusão de que os alunos que ouviam música, de modo geral compunham de modo mais elaborado.

Essa questão da necessidade da formação de um referencial musical como condição *sine qua non* à aprendizagem da música nos remete a um ponto ao qual nem sempre é dada a devida importância, que é o problema do tempo. Como diz Bourdieu, não há atalhos no caminho rumo à apropriação da linguagem musical, seja em qualquer gênero. Para aprender a falar de maneira bastante simples e cometendo uma série de “erros” gramaticais, uma criança, mergulhada num ambiente lingüístico, demora em média dois ou três anos. Para “corrigir” esses “erros”, mais alguns anos de convívio intensivo com falantes da língua, quatro ou cinco horas diárias de aulas na escola etc. É um processo lento, que demanda muito tempo. Se considerarmos que a música é também uma forma de linguagem, possui uma sintaxe e uma semântica que lhe são peculiares e que precisam ser absorvidas no processo educativo, veremos que a tradicional hora semanal de música é absolutamente insuficiente para permitir um resultado satisfatório. Também a música precisa de um contato intensivo durante um período longo para que possa ser absorvida como linguagem. Como isso não é possível no esquema de horários proposto por escolas de música, penso que os professores deveriam, na medida do possível, tentar fazer também um “trabalho de fundo”, tentando colocar a música (que eles elegeram como a música a ser ensinada) no cotidiano dos alunos. Se não fizer parte, de algum modo, do dia-a-dia, essa música se tornará totalmente impermeável e seu efeito só durará o tempo das aulas. Penso ser essa mais uma razão para que o professor pelo menos coloque sempre em diálogo a música da escola com a música que o aluno já conhece e ouve. Quando levanto a questão do tempo, é importante observar, não estou pensando só naquele futuro *virtuose*, cuja formação dependerá de uma dedicação intensiva, quando ele terá, inclusive, que renunciar a uma série de coisas (lazer, vida social etc.) em prol dos estudos. Refiro-me ao aluno comum que, embora muitas vezes não almeje uma carreira musical, poderá ainda assim exercer um ou

vários papéis musicais durante a sua vida. Somente quando o ensino se torna significativo de tal modo que passa a fazer parte da vida dos alunos (seja na família, na igreja ou entre os amigos), ele provoca algum tipo de transformação. Como a grande maioria das pessoas não possui o que denominamos um “ambiente musical”, considero parte das atribuições do professor se preocupar com essa questão, incentivando e, na medida do possível, criando oportunidades para que os alunos levem a música para além das aulas. Talvez seja essa a única chance de, mesmo artificialmente, possibilitar uma absorção menos superficial da linguagem musical.

6.3.7. O professor: mediador e interlocutor

Assumir a música como um sistema simbólico e a educação como um lugar que vai possibilitar (ou ao menos facilitar) a sua internalização pelo aluno é repensar o papel do professor como mediador das significações culturais musicais, como aquela pessoa que não apenas vai balizando uma musicalidade já existente e que se projeta através do ensino, mas que efetivamente se coloca na posição do outro, do interlocutor no processo de apropriação da linguagem musical. Não podemos esquecer que linguagem implica necessariamente uma *relação interindividual* (Bakhtin, 2002a) e, se assumirmos realmente a música como tal, devemos considerar que ela só se constitui como música numa relação dialógica. Isso significa que ela não pode simplesmente ser “passada” pronta (ou cairíamos num mero adestramento) e nem devemos esperar que surja “espontaneamente” de algum lugar incerto. É necessário que o professor se coloque, ao mesmo tempo, na posição de quem possui as significações musicais culturais que devem ser transmitidas, e de intérprete das tentativas pessoais de significar a música que o aluno vai tendo no decorrer do processo de musicalização (que, aliás, não se restringe aos primeiros contatos com a música, mas dura um longo período). Os procedimentos pedagógicos só podem ser construídos a partir dessa possibilidade de interpretação do que provavelmente está acontecendo. O que normalmente ocorre, no entanto, não é bem isso. Quando uma criança entra em contato com a linguagem musical, começa a manuseá-la e comete vários “erros” (geralmente imprecisões de tempo ou altura), as duas atitudes mais comuns em relação a esses “erros” são: considerá-los inaceitáveis e tratar de corrigi-los imediatamente (procedimento típico de uma educação

mais tradicional) ou aceitá-los como parte do processo de “descoberta” da música, esperando que o aluno acabe, por si só, percebendo o equívoco e se corrija (postura mais “vanguardista”). Em nenhuma dessas duas posturas o professor está se colocando no papel de interlocutor, de co-participante, de intérprete dessas primeiras tentativas de expressão musical. Para realizar esse papel, ele deveria, em primeiro lugar, avaliar o tipo de “erro” cometido pelo aluno: trata-se de uma compreensão equivocada, um entendimento diferenciado em relação ao esperado (uma mudança no ritmo ou um acento frasal deslocado, por exemplo), ou, ao contrário, trata-se de uma falta total de entendimento (o aluno simplesmente não consegue extrair *nenhum* sentido da música)? No primeiro caso, geralmente esses “erros” são muito bem vindos, pois demonstram que o aluno está conseguindo atribuir *algum* sentido à linguagem musical. Mais do que quando a criança faz tudo “certinho”, aqui temos a certeza de que está havendo uma tentativa de realmente significar esteticamente a música (e não simplesmente reproduzi-la mecanicamente). Assim, por exemplo, às vezes um aluno altera o ritmo de uma determinada música, mas mantém a métrica (o comprimento das frases). Isso significa que, embora ele não tenha entendido com exatidão as subdivisões pequenas do tempo, captou o tempo total, musicalmente muito mais importante e, inclusive, mais difícil de ser percebido. Se o professor não tem uma compreensão do que realmente aconteceu em termos de qual foi a provável percepção do aluno, corre o risco de corrigir o erro e deixar perder essa significação global já conquistada, ou seja, às custas do detalhe, sacrificar o todo. Outro exemplo: o aluno troca algumas notas do acompanhamento, mas mantém uma lógica harmônica. Também aqui percebemos que, embora ele tenha cometido um erro de entendimento, mostra que percebeu que a harmonia não é uma sucessão aleatória de acordes, mas uma progressão que caminha em direção a algum lugar. Trata-se, portanto, de um “erro possível” dentro da linguagem (tonal). O mesmo tipo de engano pode ocorrer também em relação à melodia: o aluno muda algumas notas, mas mantém uma lógica melódica (a sensação de que há um começo, um ponto culminante e um final). Um exemplo de erro “não-possível” para a linguagem é omitir um trecho, deixar de tocar alguns compassos e não perceber. Esse tipo de engano, aliás bastante comum, revela que o aluno não está conseguindo atribuir nenhum sentido musical ao que toca. Quando isso acontece, penso que o problema é bastante sério e demanda uma revisão completa em tudo o que está

envolvido no procedimento pedagógico do professor (quais são seus objetivos, a que tipo de aluno ele se dirige, de que materiais se utiliza etc.)¹⁶. Também na área da criação (onde é bem mais complicado falar em “erros”) essa postura interativa do professor faz muita diferença. Quando um aluno compõe ou improvisa, principalmente na fase inicial da aprendizagem, se não tiver quem dialogue com a sua criação e interprete seu modo de entender e se colocar diante da linguagem musical, acaba perdendo muito educacionalmente, pois suas criações correm o risco de se tornarem meras “auto-expressões”. É importante observar que essa interlocução só pode ser feita se o professor não tem receio de se mostrar como músico, não como *virtuose* ou grande compositor de obras complexas, mas apenas como alguém que também “fala” aquela língua que está tentando ensinar. Ninguém pode aprender uma nova língua num ambiente onde todos são mudos. Entretanto, por razões as mais diversas, que vão desde um certo receio em mostrar as próprias limitações técnicas até a já discutida crença no perigo de fornecer modelos aos alunos, tirando-lhes a espontaneidade “natural”, muitos professores se abstêm de tocar *com e para* os alunos, não levando em conta a natureza dialógica da linguagem musical, e transformando as aulas em intermináveis monólogos, onde cada um fala uma língua diferente (o aluno tenta se expressar musicalmente e o professor se limita a corrigi-lo verbalmente).

É interessante observar que a função mediadora do professor vai muito além da transmissão das significações e técnicas musicais. O professor é também uma pessoa que possui um determinado tipo de relação pessoal com a música (tranqüila, prazerosa, conflituosa, medrosa, indiferente etc.) e, quer ele queira ou não, essa relação vai influenciar muito o modo como os seus alunos vão desenvolver suas próprias relações com a música e com o instrumento. Eu diria, sem nenhum temor de estar exagerando, que essa influência é tão forte, que grande parte das escolhas e do destino musical que terão os alunos passam por ela. No meu caso particular, por exemplo, a opção definitiva pela música teve muita ligação com uma professora de harmonia que tive no conservatório, cuja relação com a música era de extremo entusiasmo. Não aquele tipo de entusiasmo eufórico e superficial, mas um profundo interesse por tudo que era ligado ao conhecimento musical. Não é à toa

¹⁶ Embora essa atitude pareça ser um tanto drástica, faz parte do cotidiano de quem ensina. Quase todos os dias temos que rever nossos procedimentos, nossos pressupostos etc. Esta tese, na verdade, não deixa de ser uma forma, mais elaborada, dessas revisões cotidianas.

que essa professora é uma referência para gerações de músicos na cidade de Campinas. Muitos colegas meus, não por coincidência, escolheram trabalhar com música após estudarem com ela. Também entre os grandes músicos o tipo de mediação parece ser definitivo. Dificilmente um talento sobreviveria sem o contato com pelo menos uma pessoa que cumpra esse papel mediador de um modo especial. No filme *Nelson Freire*, de João Moreira Salles, essa questão da importância da mediação do professor aparece de modo ilustrativo. Considerado um menino-prodígio, o pianista Nelson Freire conta que esteve muito perto de desistir do piano até conhecer Nise Obino, pianista e professora pela qual teve uma admiração instantânea e que o encaminhou definitivamente para o mundo da música. O pianista comenta no filme que Nise foi tão importante para ele, que até hoje, muitos anos após a sua morte, não há um dia em que não pense nela. Sem esse contato (ou outro que cumprisse a mesma função) é possível que Freire tivesse seguido um outro caminho. Também entre os músicos que analisei, vários citaram pessoas importantes nesse aspecto (não necessariamente professores, mas também parentes próximos que eram músicos, por exemplo). Embora em outras áreas as escolhas profissionais também sofram influências dessa ordem, tenho observado que em música as relações professor/música/aluno parecem ser definitivas. Os professores, nesse sentido, possuem uma responsabilidade que vai muito além da transmissão de conhecimentos musicais e é importante que tenham consciência disso, até para que possam trabalhar também na questão da motivação do aluno para a música, não se acomodando na propagada idéia da auto-suficiência de um impulso interior (que, não podemos ignorar, muitas vezes até existe).

6.3.8. Reapropriações de propostas educacionais.

Colocando a questão da significação da música no centro da educação, fazendo com que tudo gire em torno dela, ou seja, que qualquer procedimento pedagógico tenha como pressuposto que o conhecimento musical só pode ser absorvido quando “produz determinados sentidos”, podemos retornar às propostas dos educadores musicais que, a seu tempo, revolucionaram o pensamento educacional, tentando desconsiderar alguns dos seus pressupostos teóricos explicitados nos discursos e aproveitando-lhes os pontos mais positivos. Na verdade, muitos desses ícones da educação musical moderna eram excelentes

músicos, além de terem larga experiência educacional, e acabaram intuitivamente elaborando propostas nas quais a questão da significação, embora de modo implícito (visto que, explicitamente, as preocupações eram outras), está presente em grande parte do trabalho. Se tivermos bem claras as nossas prioridades, poderemos separar discursos datados de propostas práticas com potencial educacional interessante, ou seja, poderemos explorar este ou aquele procedimento *apesar* do contexto teórico onde ele foi elaborado, até certo ponto pervertendo alguns dos pressupostos mais caros aos seus idealizadores. Alguns exemplos talvez deixem mais clara essa questão.

Uma das maiores contribuições de C. Orff (1895-1982), a meu ver, e o que menos é lembrado quando se fala nele, foi propor o ensino do ritmo musical a partir da palavra. Ao fazer isso, Orff cria um sentido *referencial* que dá concretude às relações extremamente abstratas das subdivisões métricas musicais e usa-o como ponto de partida. Aos poucos, conforme as crianças vão sendo capazes de atribuir sentido (agora *estético*) às próprias células musicais, essa “muleta” não é mais necessária. O caminho mais comum para o ensino do ritmo, contudo, é partir da pulsação, que já é um elemento estrutural altamente abstrato e, tomado isoladamente, destituído de sentido. Sobre essa pulsação (que, no melhor dos casos é trabalhada corporalmente), então, tenta-se que os alunos entendam as subdivisões matemáticas possíveis dos ritmos, outro procedimento completamente distanciado de qualquer entendimento estético. Não é sem razão que as questões temporais constituem alguns dos “grandes nós” da educação musical. Mesmo músicos experientes muitas vezes não têm a questão da temporalidade bem resolvida. O caminho proposto por Orff poderia ser repensado no ensino do ritmo, entretanto seu nome geralmente aparece restrito a um tipo de conjunto instrumental usado em classes de iniciação musical. É interessante observar que esse tipo de procedimento que se apóia em elementos não-musicais é visto com preconceito pelos professores mais “puristas”, que acreditam que a música não pode ser “maculada” por intromissões externas, devendo-se fazer todo o esforço do mundo para que os elementos musicais sejam aprendidos sem o auxílio de “muletas”. Assim, por exemplo, ao se ensinar os intervalos musicais, acredita-se que se deve evitar associá-los a músicas conhecidas e tentar com que sejam memorizados por eles mesmos. Sabiamente, contudo, muitos estudantes se valem desses “recursos ilícitos” e assim dão conta da memorização dos intervalos. Sem o saberem, estão fazendo exatamente

o que proponho: inserindo elementos abstratos em contextos estéticos conhecidos. Esse caso é um pouco diferente de Orff, que se apóia em algo extra-musical, mas a função dessa apropriação no fundo é a mesma

Outro autor, que geralmente aparece associado a um modo específico de ensinar solfejo, mas que também colocou em relevo a questão estética e as referências musicais dos alunos, foi Z. Kodály (1882-1967). Assim, em seus métodos de solfejo, esse educador parte sempre de melodias e não, como é predominante nesse tipo de método, de intervalos isolados ou graus da escala, por exemplo. Além disso, Kodály explorou didaticamente a música folclórica húngara de modo bastante amplo, ou seja, procurou trabalhar com muito do que as crianças já tinham internalizado. Procedimento semelhante tivemos, no Brasil, com Villa Lobos (1887-1959) que, ufanismo à parte, também soube explorar pedagogicamente a tradição musical oral brasileira. Se hoje essa tradição já não é tão presente e não faz parte do universo musical das crianças, temos outras músicas que poderiam cumprir a mesma função (música popular, trilhas sonoras etc.).

Na mesma linha de Kodály e Villa Lobos, temos também o francês M. Martenot (1898-1980), cuja proposta toma como ponto de partida os jogos infantis e as músicas da cultura oral. Sua principal preocupação era trabalhar a sensomotricidade antes de qualquer intelectualização, daí o uso das brincadeiras corporais. Se abstraímos essas premissas, porém, podemos perceber o aproveitamento dos referenciais infantis em favor da aprendizagem musical.

Um autor que deixou uma proposta muito rica em termos de permitir uma apropriação estética musical foi J. Dalcroze (1865-1950). Apesar das suas premissas empiristas de estimulação dos sentidos através do movimento, esse educador propôs um trabalho, que Dauphin (2004) denomina de *solfejo corporal*, que permite uma combinação dos níveis de significação estético e sensorial, uma vez que trabalha corporalmente elementos da linguagem musical, inseridos em contextos estéticos. Os caminhos que sua proposta tomou, entretanto, acabaram ofuscando o potencial educativo nela contido.

Um educador, que por sua postura assumidamente behaviorista, é visto com reservas por inúmeros professores de música (ainda muito atrelados aos pressupostos inatistas, como vimos), mas que também tem pontos interessantes que merecem ser

repensados, é S. Suzuki (1898-). Apesar da intenção meramente reprodutora e da restrição à música erudita que regem a sua metodologia, esse educador enfatiza o contato intensivo com a obra musical desde os primeiros anos de vida (e não apenas de estudo de música). O que acontece, então, é que as crianças acabam absorvendo oralmente a sintaxe da música erudita e, quando vão aprendê-la de modo analítico, de certo modo precisarão apenas “dar nome aos bois”, pois o principal e mais difícil (a internalização da própria música) já foi feito. Em que pese os efeitos limitadores (pois restringe o ensino a um tipo único de música, que talvez não seja o que o aluno vai querer seguir depois), é um exemplo para se pensar na força que pode ter esse contato intensivo com a música (esteticamente constituída) e como isso poderia ser usado de um modo mais enriquecedor.

Ainda outro educador, o qual mereceria um capítulo à parte pela preocupação intensiva com a questão da significação que permeia todo o seu trabalho pedagógico, é J. H. Koellreutter (1915-). Também apesar de alguns princípios explicitamente colocados que, a meu ver, não condizem com a qualidade das propostas, esse educador leva às últimas conseqüências a abordagem da música como linguagem. Adepto de uma visão estruturalista da linguagem, Koellreutter, assim como muitos outros educadores, visa antes de tudo os elementos da música. Entretanto, o modo como concebe os seus “jogos de improvisação”, onde esses elementos serão trabalhados, a valorização dos aspectos qualitativos em detrimento das tradicionais medições quantitativas, e a inserção desses elementos “em contextos expressivos e, sobretudo, musicais” (Brito, 2001, p. 92), confere ao seu trabalho uma qualidade diferenciada. Koellreutter faz uso também de sentidos *referenciais*, explorando musicalmente, por exemplo, situações do cotidiano. Além disso, ele não descarta, dando mesmo especial atenção para os conhecimentos prévios e o mundo musical dos alunos. É um educador, enfim, que, nos limites da estética contemporânea, com a qual sempre esteve comprometido, cerca a questão da significação por todos os lados, embora seu discurso esteja muito impregnado de concepções sensorialistas e espontaneístas de aprendizagem, o que pode levar a usos pouco frutíferos de suas propostas.

Vemos, então, através desses exemplos, que, por diversas razões, às vezes as propostas práticas têm potencial para irem muito além das premissas explícitas ou

implícitas nos discursos, permitindo releituras e novas aplicações a partir de outros pressupostos¹⁷.

6.4. Para além do ensino especializado

Por razões metodológicas, neste trabalho privilegiei o ponto de vista do ensino especializado, praticado em escolas de música (conservatórios, escolas livres e cursos superiores) e por professores particulares. Vejo, entretanto, que esse modo de abordar a música é apenas uma gota num oceano de possibilidades educacionais que a música possui em potencial. Assim, por exemplo, temos usos da música ligados à educação especial, a projetos sociais, a questões ambientais (ecologia sonora). Temos também as questões ligadas à música na escola regular, que me parecem se diferenciarem do campo especializado. Gostaria, então, nesta parte final, de fazer algumas reflexões acerca desse outro universo da educação musical. Deixando para um outro momento as funções mais terapêuticas, sociais e ambientais, me deterei em aspectos educacionais da música que poderiam interessar a uma discussão sobre a sua presença na escola regular, notadamente na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, lugar onde atualmente ela tem uma presença mais marcante¹⁸.

Início essa reflexão apropriando-me de uma divisão que Fonterrada (1991) estabelece entre os campos da experiência da prática musical. De acordo com essa autora, “a prática musical, do mesmo modo que a fala, pode ser vista em dois campos de experiência (p.158)”¹⁹. No primeiro temos “o seu uso espontâneo, que é pré-reflexivo” (p.158), como, por exemplo, “nos balbucios e exercícios de inflexão vocal infantis, nas cantigas de ninar, nas brincadeiras sonoras, nas cantigas de roda ou nas manifestações folclóricas (p. 158)”. A autora enfatiza que, nesse primeiro campo, o uso da música não está ligado a “modelos definitivos e nem uniformidade de uso” (p.158) e, como atividade

¹⁷ Evidentemente não pretendi, neste segmento, esgotar as possibilidades de releituras para propostas educacionais, mas apenas colocar alguns exemplos de como isso pode ser feito. Cabe a cada professor, com base em sua experiência, levantar outras possibilidades, também a partir de outros educadores.

¹⁸ No que tange à cidade de Campinas, tomando como base uma observação assistemática do distrito de Barão Geraldo, as escolas particulares que oferecem aulas de música, geralmente as limitam até a 4ª série do ensino fundamental. Nas escolas públicas, pelo menos até onde vai o meu conhecimento, elas não são oferecidas.

¹⁹ Essa distinção é feita com base na concepção de linguagem de Merleau-Ponty e H. G. Gadamer.

essencialmente prática, envolve mais aspectos corporais e afetivos do que puramente intelectuais. O segundo campo da experiência musical “trata da música como objeto de reflexão” e é, “necessariamente, posterior ao domínio da música pré-reflexiva (p.158)”. Nesse campo é possível transcender o uso cotidiano da música, permitindo um maior domínio da linguagem musical e “a emergência de outros significados, de outras imagens sonoras e o enriquecimento do sujeito pelas maiores possibilidades existenciais (p.159)”. Essa distinção pareceu-me importante, entre outras razões, porque delimita, a meu ver, a área de atuação privilegiada dos dois principais contextos educacionais nos quais a música se faz presente: enquanto o ensino especializado atua principalmente no segundo campo (o uso reflexivo), no ensino não especializado (ou a escola regular) a música cumpre funções mais ligadas ao primeiro. Evidentemente trata-se de uma predominância e não de uma delimitação estanque, pois os campos se interpenetram o tempo todo. A experiência reflexiva não descarta a espontânea, ao mesmo tempo em que nesta o caráter intelectual não está totalmente ausente (são comuns, por exemplo, jogos musicais nos quais se brinca sobre elementos estruturais da música)²⁰. Com base nessa distinção, pensemos, então nas possibilidades da música entrar na escola regular de uma maneira significativa. Nossos pressupostos serão: 1- essa escola não é o lugar por excelência do ensino musical formal, mas de uma vivência musical que poderíamos qualificar de “desinteressada”; 2- essa vivência não é um “tapa buraco”, um artifício do qual se lança mão por razões de ordem prática, mas é um momento fundamental e absolutamente necessário na aprendizagem da linguagem musical (e que, em outros tempos, talvez ocorresse fora da escola – na rua, na família etc. –, mas hoje em dia se constitui em uma das suas atribuições).

Quando a música entra na escola, comumente o faz por dois meios distintos: por um professor especialista (situação que, como já foi comentado, praticamente se restringe às escolas particulares) ou por um professor polivalente que, por razões pessoais, se sinta à vontade para trabalhar com música. No primeiro caso, o professor (especialista) geralmente tem por objetivo ensinar música ou, pelo menos, promover uma aproximação dos alunos com aspectos da linguagem musical. Em outras palavras, é um professor que educa (ou tenta educar) *para a música*. Suas queixas e frustrações em relação à falta de condições

²⁰ Convém assinalar a proximidade entre essa distinção proposta por Fonterrada e a diferenciação que Vigotski faz entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos*, já citada no item 3.5.

(materiais fornecidos pela escola, carga horária semanal insignificante, descaso dos outros professores em relação à música etc.) muito provavelmente são recorrentes²¹. Na segunda situação, o professor (não especialista) tem a música como um meio: é usada como uma forma de recreação, concentração, introdução de um novo conhecimento, pontuação de determinadas atividades (hora da entrada, do lanche, da saída), relaxamento etc. Ele não tem a ambição de ensinar música e nem considera que esteja fazendo um trabalho musical propriamente dito. É um professor, enfim, que parece querer educar *pela música*.

Num primeiro momento, temos, então, uma diferença marcante entre essas duas posturas. Entretanto, quando assumimos a música como uma forma de linguagem, como uma das aquisições simbólicas do ser humano, como algo que o constitui e o transforma, essa distinção entre uma educação *para a música* e uma educação *pela música* começa a perder força pois, em última análise, o objetivo de qualquer ato educativo é sempre promover algum tipo de transformação e, portanto, a música (assim como qualquer outro conhecimento) é sempre um meio. Não que ela não tenha suas especificidades ou um conteúdo próprio a ser ensinado. Penso apenas que esse conteúdo, sobretudo (mas não só) no contexto particular do ensino regular, não está desvinculado de todo o processo educativo. Essa discussão é importante porque faz com que seja possível reavaliar as funções da música na escola e a forma como isso vem sendo feito. Retomando o pressuposto de que a escola é o lugar por excelência das vivências não formais da música, gostaria de pontuar algumas questões que poderão servir, futuramente, a uma reflexão mais aprofundada sobre o tema.

Por tudo que já foi dito, penso que a presença da música na escola é tanto mais significativa na medida em que ela for integrada ao cotidiano escolar. Tenho visto, por exemplo, escolas particulares que trabalham por projetos nas quais as aulas de música muitas vezes acontecem paralelas, com pouca ou nenhuma integração com as demais atividades. Quando a escola pode contar com um especialista, talvez a melhor opção fosse tentar uma parceria entre este e o professor da sala. Até por uma questão de carga horária das aulas (geralmente menos de uma hora por semana), fica praticamente impossível integrar a música às outras atividades que são desenvolvidas no dia-a-dia se não houver a

²¹ Digo “muito provavelmente” por estar me apoiando em conversas informais com professores que estão nessa situação e não em dados oficiais.

participação do professor da sala. Na falta do especialista, sou da opinião de que o próprio professor polivalente pode fazer bastante pelos alunos em termos musicais. Para isso, no entanto, é necessário que ele, mesmo sem nenhum conhecimento musical técnico, mantenha com a música uma relação positiva. Conforme já discutido (cf. item 6.3.7), mais do que a música em si, o que passamos para os alunos é principalmente o modo de nos relacionarmos com ela. Se for uma relação de medo ou indiferença, por exemplo, há grandes chances dos alunos ficarem medrosos ou indiferentes a ela. Isso não significa que só algumas pessoas, com características especiais, poderão se aventurar na música (posição que seria um contra-senso a tudo o que já foi enfatizado neste trabalho), mas apenas que o professor que deseja colocar a música nas aulas deve ficar atento (e, talvez, trabalhar) a sua relação com ela, explorando-a do modo como se sente mais à vontade (cantando, dançando, fazendo jogos rítmicos, usando instrumentos etc.) e não se obrigando a alguma atividade musical em especial que considere melhor, por exemplo.

Um recurso que geralmente é muito criticado por professores especialistas é a música usada como ilustração de conhecimentos de várias áreas. Argumenta-se que a música, tendo um conteúdo próprio, não deve se submeter a outros conteúdos. Embora concordando em parte com essa argumentação, considero que mesmo um uso puramente instrumental da música pode ser musicalmente relevante quando não se abandona a sua dimensão estética. Em outras palavras, desde que haja um certo cuidado na escolha e modo de apresentação da música, penso que ela estará exercendo também um papel musical. Numa situação ideal, pode-se chegar mesmo a uma completa cumplicidade entre a linguagem musical e o conhecimento a ser ensinado (situação que pode ocorrer quando há uma forte integração entre os professores). Mas, mesmo na impossibilidade de que isso ocorra, e a música permaneça submissa a outro conteúdo, é importante reforçar, a preocupação estética precisa estar presente, uma vez que a força da arte, seu poder educativo e transformador residem, de acordo com a minha visão, na sua “artisticidade”, na sua qualidade de objeto estético. Não são quaisquer agrupamentos sonoros que nos afetam, mas aqueles que, por possuírem alguma forma de organização²², são convencionalmente

²² Por mais abertos que sejam os sistemas musicais, podemos dizer que todas as músicas têm em comum o fato de possuírem algum tipo de organização. Mesmo as vanguardas mais radicais que trabalham com a aleatoriedade, o fazem intencionalmente, ou seja, propõe uma forma de organização na qual o acaso é parte da estrutura.

aceitos como “musicais” (e as músicas produzem múltiplos sentidos que nos movem de inúmeras maneiras).

Quando me refiro aqui à importância de não ignorar a questão estética, é necessário esclarecer, não estou pensando, como no contexto especializado, em privilegiar o que denominei nível de significação musical estética (cf. item 5.3.3.3). Ao contrário, ao atrelar a música no contexto escolar às práticas musicais não formais, estou com certeza privilegiando os níveis sensorial (cf. item 5.3.3.1) e referencial (cf. item 5.3.3.2), que são os modos de significação que permitem uma apreensão e uma vivência musicais mais espontâneas. Preocupação com a estética aqui, volto a repetir, indica simplesmente uma atenção em trabalhar, na medida do possível, com materiais considerados esteticamente relevantes na nossa cultura (o que não significa, obviamente, se ater a um gênero musical específico). Essa questão da escolha dos materiais e do modo de abordá-los é extremamente importante e esbarra no último ponto que mencionarei apenas de passagem, já que foge aos limites investigativos deste trabalho, que é a questão da formação estética do futuro educador.

O professor polivalente²³ é um profissional que, como o próprio nome diz, lida com conhecimentos (ainda que básicos) em várias áreas. Supondo-se que ele domine esses conhecimentos, sua formação está mais voltada para o modo de ensiná-los. O que acontece no caso específico da música (pois nas outras linguagens artísticas muitos se arriscam) é que, por não ter tido ao longo da sua escolaridade uma formação mínima, ele geralmente não se sente à vontade e normalmente adota um dos seguintes procedimentos: faz alguma coisa “na raça”, sem nenhum respaldo teórico, e contando apenas com a sua intuição, ou opta simplesmente por não entrar nesse campo. Dado esse enorme rombo na formação escolar global dos professores, deixo, então, em aberto uma discussão sobre a necessidade de uma formação estética um pouco mais sólida do que as “pinceladas” nas várias linguagens artísticas que normalmente são possíveis nos cursos de pedagogia. Penso que uma pequena consciência da linguagem musical poderia fazer uma grande diferença no sentido de se aproveitar esse uso instrumental da música na escola para trabalhar também em prol de uma educação musical.

²³ Denominação dada no estado de São Paulo ao professor das quatro primeiras séries do ensino fundamental.

Síntese final

Neste estudo procurei mostrar que o ensino musical, por mais prático e técnico que seja, é antes de mais nada um ato educativo, que carrega determinados pressupostos teóricos que, quer os conheçamos ou não, irão trazer conseqüências. Ao desconstruir o pensamento pedagógico musical moderno, tentei elucidar algumas de suas premissas, de tal modo a permitir que os professores de música possam se colocar criticamente diante das teorias que adotam e, principalmente, diante de suas práticas. Entendo que só uma tomada de consciência das implicações de cada prática educativa pode trazer mudanças significativas ao ensino musical.

Além dessa desconstrução, que considero a parte mais importante do trabalho (talvez por ser a mais “acabada”), esbocei também uma proposta educacional alternativa, que parta de outros pressupostos e, conseqüentemente, traga outros tipos de resultado. Minha intenção não foi propriamente construir uma nova teoria, mas articular de um modo novo o que já vem sendo discutido em outros contextos. Não é uma proposta, portanto, que pretende se sobrepor às outras, anulando-as. Ao contrário, as minhas tomadas de posição teóricas estiveram sempre marcadas pelo diálogo que travei com esse conhecimento anterior, sem o qual nada poderia ter sido feito. Considero que minhas formulações sobre o que seria uma educação musical fundamentada em outras bases provocam sobretudo um deslocamento das ênfases, ou do que deve ser tomado como um dado realmente importante no ensino. Assim, por exemplo, enquanto no modelo conservatorial a atenção estava voltada para a música a ser ensinada e, nos modelos ativos, voltou-se para o aluno e seu desenvolvimento individual, minha proposta tenta provocar um novo deslocamento, desta vez para as relações envolvidas no ensino (não somente a relação professor/aluno, como também professor/música e aluno/música). Dito de outro modo, mais do que olhar para o “sujeito” ou o “objeto”, tomados abstratamente, procurei mostrar que a educação musical está envolvida numa teia absolutamente complexa de relações e que, quanto mais conscientes dessas relações, incluindo todas as suas nuances, mais poderemos ter algum controle sobre os resultados do ensino que praticamos.

Entre me restringir ao viés psicológico ou optar pelo sociológico, procurei, principalmente em Vigotski, uma terceira via, que tenta sintetizar questões advindas desses dois campos do conhecimento, pois considera o social constitutivo no desenvolvimento humano. Em outras palavras, tentei dar a devida importância aos aspectos sociais sem perder de vista a perspectiva desenvolvimental do indivíduo. Desenvolvi também, por uma necessidade que surgiu a partir do próprio caminho que tomou a pesquisa, uma reflexão sobre música e linguagem, ou melhor, sobre a possibilidade da música ser abordada como uma forma de linguagem e as implicações educacionais dessa abordagem. Não considero este trabalho uma proposta para ser “aplicada”, mas uma reflexão para ser calmamente “digerida” e ir provocando não uma reviravolta completa no ensino, mas talvez mudanças gradativas nas práticas cotidianas.

Como a proposta foi estudar as relações gerais, os grandes movimentos do ensino, acabei privilegiando uma dimensão “macro” desses movimentos, em detrimento de uma visão da realidade mais cotidiana e dos agentes individuais. De certo modo tentando amenizar um pouco possíveis carências decorrentes dessa opção metodológica, trouxe, no capítulo final, parte da minha experiência prática como professora de piano. Vejo, contudo, que muito ainda precisa ser feito, em termos de pesquisa, buscando esse olhar mais de perto, numa dimensão “micro”. Deixo, então, como sugestão para futuras pesquisas, um aprofundamento das questões que levantei, partindo de outras situações de ensino. Também em aberto deixo as questões relativas a outros usos e funções da música, que extrapolam o contexto especializado e mesmo educacional. Penso que a perspectiva aqui proposta possa trazer respostas interessantes em inúmeros contextos onde a música se faz presente. Gostaria, enfim, que este trabalho, mais do que oferecer soluções para problemas da educação musical, funcionasse como um estímulo a novas problematizações e, conseqüentemente, a novas investigações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*ANDRADE, Sérgio Augusto de. Mínimo múltiplo incomum. *Bravo!*, São Paulo, n.29, p.78-83, fevereiro/2000.

*ANTUNES, Jorge. Criatividade na escola e música contemporânea. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte: Editora Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, n.6, p.53-61, 1990.

*ARAÚJO, Samuel. A nostalgia da musa. *Bravo!*, São Paulo, n.39, p.104-109, dezembro/2000.

ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.6, p.59-67, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9.ed. São Paulo: Hucitec / Annablume, 2002a.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5.ed. São Paulo: Annablume, 2002b.

BANKS-LEITE, Luci. A atualidade da obra de Piaget para a reflexão pedagógica. *Centenário de nascimento de Piaget, Freinet, Vygotsky e Jakobson*. Campinas: FE/UNICAMP, p.9-20, 1998.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel (orgs.). *A Educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

BARBOSA, Ana Mãe. *Arte-Educação no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

*BARROS, André Luiz. O descobridor do som. *Bravo!*, São Paulo, n.29, p.84-89, fevereiro/2000.

BENVENISTE, E. Semiologia da língua. In: BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral II*, Campinas: Pontes, 1989, p.43-67.

BERNARDES, Virgínia. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.6, p.73-85, 2001.

*BEYER, Ester. A educação musical sob a perspectiva de uma construção teórica: uma análise histórica. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n.1, p. 5-25, 1993.

*BEYER, Ester. Fazer ou entender música? In: *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.9-31.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas lingüísticas*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998b, p.39-64.

BOURDIEU, Pierre. O mercado de bens simbólicos. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999, p.99-181.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 4.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos*. São Paulo: Zouk, 2002.

BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp: Zouk, 2003.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

*BRATKE, Marcelo. O regente do silêncio filarmônico. *Bravo!*, São Paulo, n.32, p.48-56, maio/2000.

*BRITO, Teca Alencar. *Koellreuter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

*BRITO, Teca Alencar. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; ASSIS, Raquel Martins; LOURENÇO, Érica. Lourenço Filho, a Escola Nova e a Psicologia. In: LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

*CARDOSO-JR., Abel. Talento não é defeito. *Bravo!*, São Paulo, n.11, p.114, agosto/1998.

CARPEAUX, Otto Maria. *O livro de ouro da história da música: da Idade Média ao século XX*. 3.ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

CAZNOK, Yara Borges. *Música: entre o audível e o visível*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CHOMSKY, Noam. *Linguística cartesiana*. Petrópolis: Editora Vozes; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1972.

*COELHO, João Marcos. Em conversa: Jamil Maluf. *Concerto*, São Paulo, n.57, p.14-15, novembro/2000.

*COELHO, Lauro Machado. Em conversa: Almeida Prado. *Concerto*, São Paulo, n.55, p.14-15, setembro/2000.

CONDILLAC, E. *Tratado das sensações*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

*DALCROZE, Emile Jaques. La musique et l'enfant. In: DALCROZE, Emile Jaques. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch Frère S.A. Éditeurs, 1965, p.46-56.

DANTAS, Andréa Stewart. O tamborim e seus devires na linguagem dos sambas de enredo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.6, p.17-33, 2001.

DAUPHIN, Claude. Les grandes méthodes pédagogiques du XXe siècle. In: NATTIEZ, Jean-Jacques (org.). *Musiques: une encyclopédie pour le XXIe siècle*, vol 2 (Les savoirs musicaux). Paris: Actes Sud/Cité de la Musique, 2004, p.833-853.

DESCARTES, René. *Discurso do método; As paixões da alma; Meditações; Objeções e respostas* (Coleção Os Pensadores). 5.ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUFRENNE, Mikel. A arte é linguagem? In: DUFRENNE, Mikel, *Estética e filosofia*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998, p.103-149.

*DUNN, Christopher. Tom Zé põe dinamite nos pés do século. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, p.10, 25/02/2001.

ELIAS, Norbert. *A Sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. Mozart: *Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

*FERES, Josette Silveira Mello. *Iniciação musical: brincando, criando e aprendendo* (livro do professor). São Paulo: Ricordi Brasileira, 1989.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Educação musical. Investigação em quatro movimentos: Prelúdio, Coral, Fuga e Final* (dissertação de mestrado). São Paulo, PUC, 1991.

*FUKS, Rosa. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n.1, p.134-156, 1993.

*GAÍNZA, Violeta Hemsy. *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.

*GAÍNZA, Violeta Hemsy. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.

GARDNER, Howard. *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GILIOLI, Renato S. P. "*Civilizando*" pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (dissertação de mestrado). São Paulo: FE-USP, 2003.

GOLDMAN, R. F. *Harmony in western music*. New York: Norton, 1965.

*GOMES CARDIM, Carlos A.; GOMES JUNIOR, João. *O ensino da musica pelo methodo analytico*. 6.ed. São Paulo: Typographia Siqueira, 1929.

*GONÇALVES, Maria de Lourdes Junqueira. *Educação musical através do teclado: etapa de musicalização* (manual do professor). 2.ed. São Paulo: Cultura Musical, 1986.

*GRAETZER, Guillermo; YEPES, Antonio. *Introduccion a la practica del Orff-Schulwerk*. 4.ed. Buenos Aires: Barry, 1961.

GREEN, Lucy. Pesquisa em sociologia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.4, p.25-35, 1997.

*GROSSI, Cristina de Souza. A abordagem não-tonal na aprendizagem musical: um relato de pesquisa. *Cadernos de Estudo: Educação Musical n° 4/5*. São Paulo: Editora Atravez, p.52-59, 1994.

GROSSI, Cristina de Souza. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.6, p.49-58, 2001.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.

HANSLICK, Edward. *Do belo musical*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

*HOWARD, Walter. *A música e a criança*. São Paulo: Summus, 1984.

*KOELLREUTTER, Hans-Joachim. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. Belo Horizonte: Editora Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, n.6, p.37-42, 1997.

*KOELLREUTTER, Hans-Joachim. A expressão da eternidade. *Bravo!*, São Paulo, n.24, p.72-76, setembro/1999.

*KRAUSZ, Luis S.. O arco mais humano. *Bravo!*, São Paulo, n.19, p.82-85, abril/1999.

LA TAILLE, Yves. A construção do conhecimento (texto de apoio ao videocassete). Ensino de 1º Grau – Ciclo Básico, 2. São Paulo: SECENP, 1990.

LAJONQUIÈRE, Leandro. A(psico)pedagogia, a psicanálise e a impossibilidade de educação. In: LAJONQUIÈRE, Leandro. *Infância e ilusão (psico)pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 1999, p.21-50.

LANGER, Susanne K. *Filosofia em nova chave*. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 1989.

*LAVIGNAC, Albert. *La educacion musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1950.

*LINO, Dulcimara Lemos. As “letra” de música. In: BEYER, Ester. *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p.57-72.

*LOPES, Josiane. Passado a limpo. *Bravo!*, São Paulo, n.28, p.68-70, janeiro/2000.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. A Educação musical na escola fundamental: uma incursão histórica. In: LOUREIRO, Alicia M. A.. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papirus, 2003, p.33-78.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. *Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea*. 14.ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LURIA, Alexander Romanovich. *Curso de psicologia geral*, Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

*MAHLE, Maria Aparecida. *Iniciação musical*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1969.

*MANDEL, Howard. O intérprete do sonho americano: Gerswin traduziu muito dos desejos americanos, fazendo canções que se tornaram de todos. *Bravo!*, São Paulo, n.12, p.117, setembro/1998.

*MARTINS, Raimundo. *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: Editora Funarte, 1985.

*MELLO, Chico. Muito além da bossa nova. *Bravo!*, São Paulo, n.42, p.86-91, março/2001.

*MENDES, Gilberto. Bons musicistas de todo o mundo, uni-vos! *Concerto*, São Paulo, n.65, p.22, agosto/2001.

MEYER, L. B. *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago Press, 1956.

MOLINO, Jean. Fait musical et sémiologie de la musique. *Musique en jeu*, Paris: Seuil, n.7, p.37-62, 1975.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NATTIEZ, Jean-Jacques. La signification comme paramètre musical. In: NATTIEZ, Jean-Jacques (org.). *Musiques: une encyclopédie pour le XXIe siècle*, vol 2 (Les savoirs musicaux). ? : Actes Sud/Cité de la Musique, 2004, p.256-289.

NÖTH, Winfried. *Panorama da semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Entremeio e discurso. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p.23-35.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso*. Campinas: Pontes, 2000.

*PALUMBO, Patrícia. Uma escala de sol a sol. *Bravo!*, São Paulo, n.23, p.106-111, agosto/1999.

PAPADOPOULOS, Kalliopi. *Profession musicien: un "don", un héritage, un projet ?* Paris : L'Harmattan, 2004.

PEIRCE, Charles Sanders. *Collected Papers*. Vols.1-6 ed. Charles Hartshorne & Paul Weiss, vols. 7-8 ed. Arthur W. Burks. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1931-58.

*PENNA, Maura. *Reavaliações e buscas em musicalização*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

*PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. São Paulo: Editora Atravez, n.4/5, p.15-29, 1994.

PENNA, Maura. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. In: PENNA, Maura (coord.). *Os Parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte*. 2.ed.rev. João Pessoa: CCHLA/UFPB, 1998, p.65-78.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n.3 [30], p.57-66, 1999.

PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.9, p.71-79, 2003.

PINO, Angel. A questão da significação - Perspectiva histórico-cultural. *Temas em neuropsicologia e neurolingüística*, São Paulo, vol.4, p.32-38, 1995.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, Campinas, n.71, p.45-78, 2000a.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. *Cadernos Cedes*. 3.ed., Campinas, n.24, p.38-51, 2000b.

*PIZA, Daniel. O rock pode até desaparecer. Os Beatles não. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, p.10-11, 18/02/2001.

PONZIO, Augusto. Semiotics between Peirce and Bakhtin. *Recherches Sémiotiques / Semiotic Inquiry*, vol.4, n.3/4, p.273-292, 1984.

- *PORTO, Regina. Notas de ontem hoje. *Bravo!*, São Paulo, n.1, p.116-122, outubro/1997.
- *PORTO, Regina. O b-a-Bach do gênio maldito. *Bravo!*, São Paulo, n.5, p.112-117, fevereiro/1998.
- *PORTO, Regina. A natureza das cordas. *Bravo!*, São Paulo, n.6, p.138-139, março/1998.
- *PORTO, Regina. O diplomata e o encenqueiro. *Bravo!*, São Paulo, n.8, p.130-134, maio/1998.
- *PORTO, Regina. O messias das galáxias. *Bravo!*, São Paulo, n.11, p.116-119, agosto/1998.
- *PORTO, Regina. Na música como no céu. *Bravo!*, São Paulo, n.15, p.68-76, dezembro/1998.
- *PORTO, Regina. Primeiro entre os pares. *Bravo!*, São Paulo, n.16, p.116-120, janeiro/1999.
- *PORTO, Regina. A herança utópica. *Bravo!*, São Paulo, n.18, p.70-74, março/1999.
- *PORTO, Regina. A linguagem do humano. *Bravo!*, São Paulo, n.25, p.78-85, outubro/1999.
- *PORTO, Regina; PAULA, Júlio. Orgulho e escândalo. *Bravo!*, São Paulo, n.26, p.32-40, novembro/1999.
- *PORTO, Regina. Duas vezes autêntico: Arrigo reinterpretou o submundo pelo crivo da alta cultura. *Bravo!*, São Paulo, n.28, p.70, janeiro/2000.
- *PORTO, Regina. Ruído no jazz. *Bravo!*, São Paulo, n.37, p.102-107, outubro/2000.
- *PORTO, Regina. O senhor do tempo. *Bravo!*, São Paulo, n.41, p.78-87, fevereiro/2001

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. Educação Musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.10, p.99-107, 2004.

*ROSA, Lilia. *Musicalização para pré-escola e iniciação musical*. 2.ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1988.

SADIE, Stanley. *Dicionário Grove de Música*: edição concisa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SANTAELLA, Lúcia. *O Que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SAURRURE, Ferdinand. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, s/d.

SCHAEFFER, Pierre. *Tratado dos objetos musicais*. Brasília: Edunb, 1993.

*SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

SCHOENBERG, A. *Tratado de harmonia*. Madrid: Real Musical, 1979.

SCHROEDER, Jorge Luiz. *A música na dança*: reflexões de um músico (dissertação de mestrado). Campinas, Unicamp/FE, 2000.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. O músico: desconstruindo mitos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.10, p.109-118, 2004.

SCHURMANN, Ernest F. *A música como linguagem*: uma abordagem histórica. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SEKEFF, Maria de Lourdes. A lição que ficou do *Rock in Rio*. *Concerto*, São Paulo, n.60, p.20, março/2001.

*SILVA, Carlos Eduardo Lins. Pulitzer para o sublime. *Bravo!*, São Paulo, n.2, p.104-105, novembro/1997.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta da Rede de Significações. In: ROSSETI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kátia de Souza; SILVA, Ana Paula Soares; CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

*SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música: concepção didática e exemplos práticos. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n.3, p.61-74, 1996.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.10, p.7-11, 2004.

*SQUEFF, Enio. Uma vocação maiúscula: Ascensão de Minczuk é contraponto a momento de mediocridade. *Bravo!*, São Paulo, n.16, p.120, janeiro/1999.

*STROETER, Guga. O ducado do jazz. *Bravo!*, São Paulo, n.38, p.52-57, novembro/2000.

*SUZUKI, Shinichi. *Ability development from age zero*. Miami: Warner Bros. Publications Inc, 1981.

*SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TATIT, Luiz. *Musicando a semiótica: ensaios*. São Paulo: Annablume, 1997.

TEZZA, Cristóvão. *Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TODOROV, Tzvetan. *Teorias do símbolo*. Campinas: Papyrus, 1996.

*TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*, Porto Alegre, n.1, p.91-133, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Imaginacion y el arte en la infancia*. México: Hispanicas, 1987.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. El problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras escogidas III*. Madrid: Editora Visor, 1995, p.11-46.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998c.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone/Edusp, 1998d, p.103-117.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo: Edusp, 1995.

WILLEMS, Edgar. *La preparación musical de los más pequeños*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962.

WILLEMS, Edgar. *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1969.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. *Curso e dis-curso do sistema musical (tonal)*. São Paulo: Annablume, 1996.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. *Da música: seus usos e recursos*. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

FILME

SALLES, João Moreira. *Nelson Freire*. Videofilmes, 2003.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

*BARROS, André Luiz. O encantador de rosas. *Bravo!*, São Paulo, n.13, p.106-109, outubro/1998.

*BARROS, André Luiz. O filho da bossa. *Bravo!*, São Paulo, n.24, p.78-81, setembro/1999.

*BARROS, André Luiz; LOPES, Denise. João Só. *Bravo!*, São Paulo, n.29, p.72-83, fevereiro/2000.

BOURDIEU, Pierre (et.al.). *A miséria do mundo*. Petrópolis : Vozes, 1997.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

*BRASIL, Ubiratan. Cantos de dona Canô inspiravam a família. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, p.3, 7/02/2001.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas: Átomo/São Paulo: PNA, 2003.

BROSSARD, Michel. *Vygotsky: lectures et perspectives de recherches em éducation*. Paris : Septentrion Presses Universitaires, 2004.

*CASTRO, Ruy. As grandes cantoras 'B' de ontem e de hoje. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, p.2, 10/02/2001.

*CASTRO, Ruy. Guia da música para embalsamar cachorro. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, p.5, 17/02/2001.

*CASTRO, Ruy. A resposta para o que seria a arte de 'cantar jazz'. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, p.4, 17/03/2001.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CLOT, Yves. *Avec Vygotsky*. Paris: La Dispute, 1999.

CLOT, Yves. *Conscience, inconsciente et émotions*. Paris: La Dispute, 2003.

*COELHO, João Marcos. Os leões com torcicolo. *Bravo!*, São Paulo, n.16, p.122-125, janeiro/1999.

*COELHO, João Marcos. Jazz: espécie em extinção? *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, p.7, 28/01/2001.

*COELHO, Lauro Machado. Uma batuta voltada para o nacionalismo. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, p.3, 19/02/2001.

*CYPRIANO, Fábio. Música contra a barbárie. *Bravo!*, São Paulo, n.26, p.44-47, novembro/1999.

DUARTE, Newton (org.). *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

ECO, Umberto. *A estrutura ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. vol. 1*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994b.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador. Vol. 2*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ELIAS, Norbert. *A sociedade de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

ESCAL, Françoise. *Espaces sociaux – Espaces musicaux*. Paris : Payot, 1979.

ESCAL, Françoise ; IMBERTY, Michel (coords.). *La musique au regard des sciences humaines et des sciences sociales* (vol.1 e vol.2). Paris : L'Harmattan, 1997.

*FERNANDEZ, Alexandre Agabiti. 'El Niño' atualiza o mito da natalidade. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, p.4, 27/02/2001.

FERREIRA, Sueli (org). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas: Papirus, 2001.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. *Música e meio ambiente: a ecologia sonora*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2004.

*FRENETTE, Marco. Otto revisto e sampleado. *Bravo!*, São Paulo, n.38, p.58-61, novembro/2000.

GEERTZ, Clifford. O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem. In: GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978, p.45-66.

GONZALEZ REY, Fernando. El lugar de las emociones en la constitución social de lo psíquico: El aporte de Vigotski. In: *Educación & Sociedad*, 2. ed., Campinas, n.71, p.132-148, 2000.

GREEN, Anne-Marie. *Musique et sociologie: enjeux méthodologiques et approches empiriques*. Paris: L'Harmattan, 2000.

GREEN, Anne-Marie (coord.). *La musique: un enseignement obligatoire. Pourquoi? Comment?* Paris: L'Harmattan, 2000.

GROSSEN, Michèle; PY, Bernard (eds.). *Pratiques sociales et médiations symboliques*. Berne: Peter Lang, 1997.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis: Vozes, 2000.

HATCHUEL, Françoise. *Savoir, apprendre, transmettre: une approche psychanalytique du rapport au savoir*. Paris : La Découverte, 2005.

HENNION, Antoine. *La passion musicale: une sociologie de la médiation*. Paris: Métailié, 1993.

*KRAUSZ, Luis S.. O arco perfeito. *Bravo!*, São Paulo, n.8, p.136-139, maio/1998.

*KRAUSZ, Luis S.. Em conversa: Edmundo Villani-Côrtes. *Concerto*, São Paulo, n.49, p.14-15, março/2000.

*KRAUSZ, Luis S.. Artilharia sem pausa. *Bravo!*, São Paulo, n.33, p.118-120, junho/2000.

*KRAUSZ, Luis S.. Em conversa: Marcelo Bratke. *Concerto*, São Paulo, n.60, p.14-15, março/2001.

*KRÜGER, Susana Ester; HENTSCHKE, Liane. A influência do software Julliard Music Adventure no desenvolvimento das composições de crianças de 10 anos de idade. *Cadernos da Pós-Graduação*, IA/Unicamp, n.3, v.1, p.84-92, 1999.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloísa, 1992. *Teorias psicogenéticas em discussão*. 13.ed. São Paulo: Summus, 1992.

LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LYONS, John. *As idéias de Chomsky*. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1974.

MACHADO, Irene. *Escola de semiótica: a experiência de Tártu-Moscou para o estudo da cultura*. Cotia: Atelier Editorial, 2003.

*MENAI, Tania. Entre o pop e o zen. *Bravo!*, São Paulo, n.33, p.112-116, junho/2000.

MORO, Christiane; SCHNEUWLY, Bernard; BROSSARD, Michel. *Outils et signes: perspectives actuelles de la théorie de Vygotsky*. Berne : Peter Lang, 1997.

*MOUNSEY, Paul; NIEMEYER, Adriana. Na trilha de Morricone. *Bravo!*, São Paulo, n.16, p.108-115, janeiro/1999.

NATTIEZ, Jean-Jacques. Semiologia musical e pedagogia da análise. *Opus*, Porto Alegre, v.2, n.2, p.50-58, 1990.

OLIVE, Jean-Paul; AMEY, Claude (coords.). *Musique et mémoire*. Paris : L'Harmattan, 2003.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Brasília: MusiMed, 2000.

PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1972.

*PERPÉTUO, Irineu Franco. Em conversa: Ricardo Tacuchian. *Concerto*, São Paulo, n.9, p.20-21, janeiro/fevereiro/2001.

*PERPÉTUO, Irineu Franco. Em conversa: Lígia Amadio. *Concerto*, São Paulo, n.61, p.4-15, abril/2001.

*PERPÉTUO, Irineu Franco. Em conversa: Beatriz Balzi. *Concerto*, São Paulo, n.64, p.14-15, julho/2001.

*PERPÉTUO, Irineu Franco. Em conversa: Antonio Lauro Del Claro. *Concerto*, São Paulo, n.73, p.14-15, maio/2002.

*PERPÉTUO, Irineu Franco. Em conversa: Elisa Fukuda. *Concerto*, São Paulo, n.79, p.16-17, novembro/2002.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 24.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PINO, Angel. Processos de significação e constituição do sujeito. *Temas em Psicologia*, São Paulo, vol.1, n.1, p.17-24, 1993.

PORCHER, Louis. *Educação artística: luxo ou necessidade?* 5.ed. São Paulo: Summus, 1982.

*PORTO, Regina. O franco-atirador da delicadeza. *Bravo!*, São Paulo, n.9, p.68-71, junho/1998.

PRATT, Jean-François. *L'expérience musicale: exploration psychique*. Paris : L'Harmattan, 2002.

RAPPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. *Psicologia do Desenvolvimento vol. 1: Teorias do desenvolvimento – conceitos fundamentais*. São Paulo: EPU, 1981.

*RATLIFF, Ben. Os impressionantes avanços da tecnologia. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, p.7, 26/02/2001.

*RICCITELLI, Cláudia. O estilo da diva. *Bravo!*, São Paulo, n.37, p.108-111, outubro/2000.

*SAMPAIO, João Luiz. Aprile Millo cultiva seus amantes verdianos. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, p.3, 12/03/2001.

*SAMPAIO, João Luiz. Para Eliane, quem sente Verdi não o abandona. *O Estado de S. Paulo*, Caderno 2, p.3, 12/03/2001.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. Música e Ciências Humanas. *Pro-Posições*, Unicamp/FE, Campinas, v.15, n.1 (43), p.209-216, 2004.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif; SCHROEDER, Jorge Luiz. Os perigos das metodologias de pesquisa. *Cadernos da Pós-Graduação*, IA/Unicamp, Campinas, v.6, n.2, p.118-123, 2002.

*SILVA, Carlos Eduardo Lins. Gerswin: Uma síntese musical americana. *Bravo!*, São Paulo, n.12, p.114-118, setembro/1998.

*SILVA, Carlos Eduardo Lins; CALADO, Carlos. Das muitas vertentes do jazz. *Bravo!*, São Paulo, n.14, p.82-85, novembro/1998.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Construção de conhecimentos e produção de sentido: significação e processos dialógicos. *Temas em Psicologia*, São Paulo, v.1 n.1, p.7-15, 1993.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*. 9.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

*TOLENTINO, Bruno. Os aromas e as músicas. *Bravo!*, São Paulo, n.4, p.98-103, janeiro/1998.

TOOMELLA, Aaro. How culture transforms mind: a process of internalization. *Culture & Psychology*, London, v.2, p.285-305, 1996.

TROGNON, Alain (org.). *Interaction et cognitions*. Paris : L'Harmattan, 1996.

*VALVERDES, Leandro. Nossos músicos: Carlos Moreno, maestro. *Concerto*, São Paulo, n.71, p.20-21, março/2002.

*VALVERDES, Leandro. Nossos músicos: Luís Otávio Santos, violinista. *Concerto*, São Paulo, n.75, p.17, julho/2002.

*VALVERDES, Leandro. Nossos músicos: Pablo de Leon, violinista. *Concerto*, São Paulo, n.86, p.14, julho/2003.

*VALVERDES, Leandro. Nossos músicos: Fábio Martino, pianista. *Concerto*, São Paulo, n.88, p.18, setembro/2003.

ZENATTI, Arlette (ed.). *Psychologie de la musique*. Paris: PUF, 1994.

BIBLIOTECA CENTRAL
DESENVOLVIMENTO
COLEÇÃO
UNICAMP