

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**UMA COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA COM MÚSICA ATRAVÉS DA CRÍTICA
DE DUAS 'FILOSOFIAS' DA EDUCAÇÃO MUSICAL**

LUÍS FERNANDO LAZZARIN

2004

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO – NA- PUBLICAÇÃO

L432c Lazzarin, Luiz Fernando

Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical / Luiz Fernando Lazzarin. – Porto Alegre: UFRGS, 2004.

159 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS. Beyer, Esther Sulzbacher Wondraecer, orient.

1. Educação musical. 2. Filosofia da Educação Musical – Estética. 3. Nova Filosofia da Educação Musical – Concepção Multicultural. 4. Música – Ensino – Currículo. I. Byers, Esther Sulzbacher Wondraecer. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

**UMA COMPREENSÃO DA EXPERIÊNCIA COM MÚSICA ATRAVÉS
DA CRÍTICA DAS DUAS ‘FILOSOFIAS’ DA EDUCAÇÃO MUSICAL**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aluno: Luís Fernando Lazzarin

Orientadora: Esther S. W. Beyer

Porto Alegre (RS), 2004.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, a Ana Lúcia e ao Daniel, pela leveza que é a convivência em nossa família.

À prof. ^a Esther Beyer, pelo respeito ao meu trabalho e às minhas idéias.

Ao prof. Hermann Kaiser, pela hospitalidade com que me recebeu na Uni-Hamburg e pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Aos professores Nadja Hermann, Cláudia Bellochio e Sérgio Figueiredo, componentes da banca avaliadora, pela disponibilidade em contribuir com a discussão proposta neste trabalho.

Às colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Musical (GEMÚS), pelos produtivos momentos de reflexão bem-humorada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sua coordenação e seus funcionários. Esta tese não teria sido possível sem o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pesquisa de Ensino Superior, através de seus programas de bolsas de estudos, especialmente do Programa de Desenvolvimento de Estágio no Exterior.

A Fabiana, pela divertida amizade, mas nem por isso menos séria.

A Débora, cuja disponibilidade, generosidade, paciência e carinho permitiram, nestes quatro anos, que uma forte relação se estabelecesse entre nós.

A Luciana, amiga carinhosa, cuja disponibilidade e ajuda contribuíram, em muito, para o aprimoramento das discussões deste trabalho.

A Gil, ao Zé, a Madalena, a Márcia, a Saraí e ao Ique pelos divertidos encontros, cafés, jantares, almoços etc etc etc, que tornaram os anos de doutorado mais leves.

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
APRESENTAÇÃO	9
1 A PALAVRA ‘COMPREENSÃO’	17
2 ‘FILOSOFIAS’, EPISTEMOLOGIAS OU PROJETOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL?	27
3 A MÚSICA ‘SÉRIA’ E AS FORMAS SONORAS EM MOVIMENTO	38
3.1 UMA METÁFORA E UMA (ANTI) ANALOGIA	39
3.2 O IDEAL PEDAGÓGICO DAS ‘FILOSOFIAS’ DA EDUCAÇÃO MUSICAL	49
4 SIGNIFICADO E SENTIDO EM MÚSICA	55
5 SIGNIFICADO MUSICAL E MULTIDIMENSIONALIDADE	66
6 A EXPERIÊNCIA COM MÚSICA NAS DUAS ‘FILOSOFIAS’ DA EDUCAÇÃO MUSICAL	78
6.1 A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE	79
6.1.1 O SINERGISMO E O ‘AVANÇO DA VISÃO’	86
6.2 A CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO PROCEDURAL	95
6.2.1 CRÍTICAS À CRÍTICA	100
6.2.2 A DIMENSÃO MULTICULTURAL DA NFEM	113

7 A CRÍTICA À EXPERIÊNCIA MUSICAL	129
7.1 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA MUSICAL	131
7.2 O CONCEITO DE OBRA DE ARTE MUSICAL	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	154

RESUMO

A partir da compreensão da historicidade de duas teorias sobre os fundamentos da Educação Musical (EM) – a Filosofia da Educação Musical (FEM) e a Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM) – a tese busca tensionar e ampliar as concepções sobre a natureza da experiência com música, polarizadas entre as duas ‘filosofias’ como educação estética e como atividade procedural. A crítica se dá quanto à pretensão de projeto das ‘filosofias’, que pretendem fixar uma natureza para a experiência musical e justificar sua inclusão nos currículos escolares, a partir de pressupostos cognitivistas. Embora apresentem-se em uma oposição entre uma concepção ‘de educação da sensibilidade estética’ (FEM) e outra *praxial* (NFEM), a historicidade que as constitui revela em ambas as ‘filosofias’ a influência de pelo menos três idéias sobre a experiência musical: a metáfora das “formas sonoras em movimento” (Hanslick, 1989); a analogia com a linguagem, do ponto de vista da comunicabilidade de significados e do ponto de vista do “análogo formal da vida afetiva” (Langer, 1980); a “multidimensionalidade”, surgida nas ‘filosofias’ a partir da influência da teoria do significado musical (Meyer, 1956, 1967). Estas três idéias constituem a base dos ideais pedagógicos das ‘filosofias’ analisadas e produzem diferentes efeitos em cada uma delas, provocando a polaridade entre produto musical e processo musical e entre audição e *performance*.

ABSTRACT

From the understanding of historicity of two theories about the foundations of Music Education (ME) – Philosophy of Music Education (PME) and New Philosophy of Music Education (NPME) – this thesis attempts to tension and widen conceptions of the nature of the music experience, polarized between those two ‘philosophies’ both as esthetic education and procedural activity. This criticism is carried out about the intention of project of both philosophies, which intend to fix a nature for the musical experience and justify its inclusion in the school curriculum from cognitivist assumptions. Although it is presented in an opposition between an ‘esthetic’ conception (PME) and a ‘*praxial*’ one (NPME), the historicity that constitutes them reveals the influence of at least three ideas about musical experience in both of them: the metaphor of “moving sound shapes” (Hanslick, 1989); the analogy with language from the point of view of communicability of meanings and from the perspective of the “formal analogue of affective life” (Langer, 1980); the ‘multidimensionality’ that emerged in the ‘philosophies’ from the influence of the theory of the musical meaning (Meyer, 1956, 1967). These three ideas constitute the basis of pedagogical ideals of the ‘philosophies’ analyzed and produce different effects in each one of them, causing the polarity, which is often artificial, between musical product and musical

audition and performance.

APRESENTAÇÃO

A natureza e o significado da experiência com música¹ vêm assumindo importância fundamental para a Educação Musical (EM), pois de sua compreensão derivam todas as concepções da amplitude e da extensão de quaisquer atividades educativas relacionadas à disciplina de música. Isso se torna decisivo quando os educadores musicais precisam justificar sua inclusão nos currículos escolares. Tal justificação não tem sido fácil, pois se há um ponto em comum entre os teóricos em EM é o de ser muito difícil estabelecer, com base em critérios objetivos, uma definição que abranja a complexidade da natureza da experiência com música. Nas vezes em que esta tentativa foi feita, a objetividade do conceito reduz a gama de possibilidades educativas que podem ser reveladas pela experiência com música. Assim, a

¹ Nesta tese utilizo os termos ‘experiência musical’ e ‘experiência com música’ como sinônimos.

música, por não pertencer à instrumentalidade de áreas como matemática e português, por exemplo, precisa se justificar a cada momento.

Na vida cotidiana, como já comprovado, a maioria das pessoas concorda que a música desempenha, sem dúvida, papel importante em suas vidas e que certamente deveria ter um lugar garantido no currículo escolar. Embora teóricos e professores também sejam desta opinião, a racionalidade com que opera a pedagogia precisa legitimar a existência das disciplinas em termos instrumentais. É preciso não só definir os limites, os conteúdos, as metodologias (o que é certamente possível), mas sobretudo a instrumentalidade que cada disciplina traz, ou, em termos simples: para que serve música na escola? Isto tem sido muito difícil de responder, já que a racionalidade da arte opera diferentemente da instrumentalidade de outras áreas. A complexidade do fenômeno artístico musical extrapola as possibilidades compreensivas de disciplinas como matemática ou português.

No afã de justificar a existência da disciplina de música no currículo há uma tendência atual de tentar encontrar argumentos científicos que provem que a música tem qualidades terapêuticas ou que ajuda no desenvolvimento da memória, da concentração, do raciocínio. Apesar de não haver resultados conclusivos de que haja relação direta entre a música e o desenvolvimento de funções cerebrais (o efeito Mozart)², procura-se legitimar em termos instrumentais a permanência da música na escola, na maioria das vezes por seus ‘resultados’ extramusicais³. O senso comum entre professores os leva a utilizar a música de várias formas, dentre elas como uma oportunidade de abertura para a capacidade expressiva e como mediação entre os aspectos cognitivos e os aspectos afetivos dos estudantes. Geralmente, acredita-se que a música contribui de alguma maneira para a formação humana, nos mais variados níveis, seja como instrumento facilitador do ensino de conteúdos de outras disciplinas, seja por sua dimensão artística própria.

Para justificar a música na escola, a tradição da EM é levada a estabelecer a natureza objetiva da experiência musical. Ao tentar provar a importância da música na escola, faz-se necessário apelar para modelos que legitimam cientificamente a pedagogia. Neste sentido,

² O efeito Mozart é a associação da audição de música clássica (principalmente Mozart) com a melhoria de funções mentais, como concentração, atenção e raciocínio (REIMER, 2003).

³ Outras funções extra musicais da música na escola têm sido a de facilitar o ensino de conteúdos de outras disciplinas ou de disciplinar atitudes das crianças, através das musiquinhas de controle (FUCKS, 1994), como na hora de guardar os brinquedos e de anunciar a hora do lanche.

alguns teóricos tentam definir o significado da experiência com música como uma forma de conhecimento cientificamente manipulável.

A questão fundamental que se coloca como um desafio a todas as áreas da EM é: como se constitui a concepção do que é experiência com música? Responder a esta questão tem sido um esforço comum de educadores musicais, de acordo com diferentes paradigmas, em diversas linhas de pesquisa, como a formação de professores (BELLOCHIO, 2000) e o desenvolvimento musical da criança (BEYER, 1994).

Nesta investigação, procuro contribuir para a compreensão da experiência musical. Os próprios educadores musicais precisam constantemente esclarecer suas concepções sobre o que pode ser a experiência com música, para que possam inclusive ter condições de justificar sua permanência ou inclusão no currículo escolar. Qualquer tentativa de justificação deve ser antecedida pelo esclarecimento das próprias concepções sobre experiência musical, como ela tem se constituído historicamente, quais sentidos dela podem surgir, a partir da compreensão de sua historicidade. Levando isto em consideração, esta tese é um exercício de compreensão de duas ‘filosofias’ que abordam a experiência com música e que se tornaram referência para a EM. São elas: a “**Filosofia da Educação Musical**” (FEM) e a “**Nova Filosofia da Educação Musical**” (NFEM)⁴.

Embora apresentem-se, como oposição entre uma concepção “estética” (FEM) e outra *praxial* (NFEM), a historicidade que as constitui revela em ambas a influência de três idéias sobre a experiência musical: a metáfora das “formas sonoras em movimento”; a analogia com a linguagem; a “multidimensionalidade”, surgida nas ‘filosofias’ a partir da influência da teoria do significado musical. Estas três idéias constituem a base pedagógica da EM nas ‘filosofias’ analisadas, produzindo diferentes efeitos em cada uma delas. Para compreender as ‘filosofias’, a partir destas idéias, o trabalho tem a estrutura a seguir apresentada.

⁴ A FEM possui duas versões: *Philosophy of music education* de autoria de Bennett Reimer com uma edição em 1970 e outra em 1989, que não apresenta modificações significativas em relação à primeira edição. A versão mais recente, do ano de 2003, tem o título de *Philosophy of music education: advancing the vision*. Nesta tese, optei por analisar as versões de 1970 e 2003, por apresentarem mudanças significativas no pensamento de seu autor. A NFEM é analisada em sua primeira versão e originalmente tem o título de *Music matters: a new philosophy of music education*, de 1995, cujo autor é David Elliott. A partir de agora, faço referência às obras em conjunto como ‘filosofias’ e individualmente por suas abreviaturas em português (FEM e NFEM). Especifico quando se tratar da segunda versão da FEM.

Na primeira seção, esclareço o sentido da palavra ‘compreensão’ nesta tese, tanto com respeito ao caráter interpretativo dos textos das ‘filosofias’, a partir de sua historicidade, como à tentativa de estabelecer um diálogo entre ambas. Este olhar hermenêutico se estabelece como possibilidade crítica à concepção epistemológica das ‘filosofias’, entendida, por ambas, como compreensão dos processos de conhecimento musical.

A historicidade da experiência musical nos permite compreender as abordagens de experiência musical historicamente constituídas e que se tornaram determinantes para a EM, em seu acontecer histórico. Diferentemente da noção de experiência científica, reproduzível e controlável.

A verdadeira experiência é aquela na qual o homem se torna consciente de sua finitude. [...] Quem está e atua na história faz constantemente a experiência de que nada retorna. [...] A verdadeira experiência é a experiência da própria historicidade. A experiência hermenêutica tem a ver com a tradição. Todavia, a tradição não é simplesmente um acontecer que se pode conhecer e dominar pela experiência, mas é *linguagem*, isto é, fala por si mesma, como faz um tu (GADAMER, 1999, p. 527-28).

A consciência histórica, neste sentido, difere do historicismo pois não pretende oferecer uma versão objetiva para os fatos, senão ter plena consciência da historicidade do tempo e da relatividade de todas as opiniões. Essa historicidade produz efeitos que se estabelecem através da linguagem e na qual se constitui um sujeito histórico radicalmente único. Compreender a historicidade das ‘filosofias’ não significa fazer uma descrição detalhada de sua história, mas atentar para os efeitos que certas idéias determinantes provocaram em nossa tradição musical. Assim, a pergunta por uma natureza fixa da experiência musical transforma-se na compreensão de como se constituiu esta experiência através de uma tradição.

Na segunda seção, intitulada **‘FILOSOFIAS’, EPISTEMOLOGIAS OU PROJETOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL?**, apresento uma visão panorâmica das ‘filosofias’. Saliento sua pretensão prescritiva de projeto de EM, que pretende abarcar desde a determinação da natureza da música e da experiência musical como conjunto de processos cognitivo-afetivos e sociais, até a institucionalização da experiência musical dentro dos currículos escolares⁵. Apresento uma crítica, do ponto de vista da Hermenêutica Filosófica, às

⁵ O uso das palavras ‘filosofia’ e ‘filosofias’ sempre entre aspas simples, durante toda a tese, tem o sentido de explicitar estas três pretensões que o título desta seção propõe.

‘filosofias’ como projetos, que têm uma forte base na racionalidade científica, principalmente no que diz respeito à fragmentação da experiência musical e à pretensão de seu controle. Isto torna as ‘filosofias’ muito mais epistemologias do que propriamente filosofias, ao utilizarem-se da idéia de multidimensionalidade da experiência musical para abarcar e dominar a sua complexidade e fixar sua natureza.

Na terceira seção, **A MÚSICA SÉRIA E AS FORMAS SONORAS EM MOVIMENTO**, analiso duas das idéias, citadas anteriormente, que têm influenciado diretamente a historicidade das concepções de experiência com música ao longo da tradição da EM: a metáfora “formas musicais em movimento”, no sentido da inefabilidade da experiência musical (HANSLICK, 1989), e a analogia entre música e linguagem, no sentido de análogo formal da vida afetiva e no sentido da comunicabilidade de significados (LANGER, 1960, 1971, 1980). Tais idéias produzem pelo menos um desdobramento importante, aquele que leva à concepção de música ‘séria’ como ideal pedagógico de formação humanística, presente nas ‘filosofias’ analisadas nesta tese. Pode-se notar a tensão entre os elementos musicais, com a qual a EM lida, no estabelecimento do que é considerado música ‘séria’. Um é a reserva e a desconfiança da sensualidade dos tons e dos ritmos, considerados perigosos e subversivos. Outro, a preferência pela música simétrica, ordenada, que tem seu reflexo na relação dos modos com o caráter, sendo poderoso instrumento de educação moral.

Na quarta seção, **SIGNIFICADO E SENTIDO EM MÚSICA**, apresento as discussões sobre o conteúdo musical, isto é, sobre a possibilidade de representação e de expressão das estruturas musicais. Estas discussões são feitas tendo por base modelos lingüísticos de comunicação, a partir das similaridades entre música e linguagem em dois níveis: um estrutural (gramatical) e outro relativo à auralidade⁶. O Formalismo de Hanslick (1989) e de Meyer (1956, 1967), em que se baseiam grande parte das idéias das ‘filosofias’, apresenta a mesma rejeição dos elementos sensuais para a contemplação estética. Langer (1980) mantém a tentativa de conciliação entre um conhecimento superior (lógico) e um inferior (artístico). De certa forma, podemos dizer que esta perspectiva dualista da experiência musical se mantém e perpassa, embora com conotações diversas, as duas ‘filosofias’ aqui analisadas. Nos três autores anteriormente citados, que constituem a base da compreensão da experiência com

⁶ O termo auralidade é um neologismo criado a partir do adjetivo inglês *aural*, relativo à audição. Na analogia com a linguagem, a auralidade é a característica dinâmica sonoro-entonativo-expressiva da música, com características de acontecimento.

música em EM, constata-se uma atitude ambígua com relação à analogia entre música e linguagem. Esta aproximação/rejeição também é discutida nesta seção como uma importante implicação para a EM.

Na quinta seção, **SIGNIFICADO MUSICAL E MULTIDIMENSIONALIDADE**, apresento a teoria do significado musical de Meyer (1956,1967), que fornece uma interessante ferramenta para a compreensão da experiência musical nas ‘filosofias’, quando propõe o jogo das expectativas e a procura pelas fórmulas do estilo, com a conseqüente surpresa ou frustração quando não encontradas, como prazer de quem ouve música. A teoria do significado musical, através do conceito de estilo, antecipa as idéias de significado musical ligado à contextualidade em que foi produzido. O jogo das formas é privilegiado pela FEM, enquanto a noção ampliada de estilo é preponderante na idéia de multiculturalidade da NFEM. A grande contribuição de Meyer (1956, 1967) é a possibilidade de abertura que promove para se pensar, dentro das duas ‘filosofias’, em termos de multidimensionalidade da experiência musical, uma das três idéias fundantes das duas ‘filosofias’.

Na sexta seção, **A EXPERIÊNCIA COM MÚSICA NAS DUAS ‘FILOSOFIAS’ DA EDUCAÇÃO MUSICAL**, apresento duas diferentes concepções de experiência com música, segundo cada uma das ‘filosofias’ da EM, objeto de estudo desta tese. A FEM compreende a experiência musical de um ponto de vista contemplativo, com uma abordagem formalista da experiência musical. A ênfase é dada à atividade do ouvir musical, através do qual acontece a educação da sensibilidade estética. Segundo a FEM, apoiada fortemente nas idéias da filósofa S. Langer (1960, 1971, 1980), a música é o análogo formal da vida afetiva. Nesta qualidade, a música deve controlar, nomear e objetivar o sentimento, assim como a linguagem organiza e clarifica o pensamento. Diferentemente da linguagem, entretanto, a música não representa, mas apenas apresenta o *insight*⁷ da vida afetiva.

Como crítica a esta concepção de música e de EM, surge a NFEM, que propõe pensar a música de forma multidimensional. Considerando a música eminentemente como uma atividade intencional, a NFEM desloca a ênfase dada pela FEM à experiência contemplativa do ouvir, para a do fazer musical. Este só pode ser entendido dentro de seu contexto, o que torna a música e, por conseqüência, a EM, uma prática multicultural. Ao valorizar a experiência musical contextualizada, a NFEM valoriza o conhecimento informal,

⁷ Em inglês *insight* significa ‘visão interior’. A psicologia da *Gestalt* designa assim uma espécie de iluminação intelectual, instantânea, global e direta (GAUQUELIN; GAUQUELIN, 1987, p. 273). As

isto é, aquele adquirido em cada prática musical específica.

Embora as ‘filosofias’ difiram substancialmente entre si, uma crença comum a ambas é ser o ensino de música necessário para uma educação humanística, entendida como aquela que oportuniza o desenvolvimento integral da pessoa. Cada uma, no entanto, entende, diferentemente a forma como a música pode contribuir para este desenvolvimento: se isso se efetua através da educação da “sensibilidade estética” (FEM) ou do “desenvolvimento do *self* e da auto-estima” (NFEM).

A FEM tem sido acusada pela NFEM de elitismo, por valorizar a tradição da música erudita ocidental como exemplo de excelência estética, única com características expressivas capazes de educar o sentimento. Nesta atitude de reverência a um único padrão valorativo, teria origem, segundo a NFEM, a atitude do ouvir passivo, que ajuda a manter a música fora da escola. Outras práticas musicais, como o *rock*, o *pop* e a música popular são desprezadas como produtos apenas de consumo ou entretenimento⁸.

A proposta alternativa da NFEM, de valorização da dimensão contextual da música, também possui um ponto bastante criticável: ela afirma que a prática musical só faz sentido dentro de seu próprio contexto musical. Como, então, levar para a sala de aula o contexto musical? Levar para a sala de aula é tirar a prática musical do contexto. Já que o conhecimento informal é o mais importante, como se justifica a existência de música na escola? Isto acaba por torna-se um argumento para não incluir a experiência com música no currículo. Considerar música como atividade traz mais uma questão: em que ela difere de outras atividades? Qual a particularidade que distingue a música e qual sua importância? Qual o critério para elegê-la uma disciplina escolar?

Estabelece-se entre as ‘filosofias’ uma disputa com relação ao que seria a natureza da música e sua característica educativa mais importante. A FEM afirma que o ouvir musical é a atividade mais importante para a EM. Para a NFEM, o fazer musical é a própria razão de ser da música na escola. No decorrer desta tese, analiso como as duas ‘filosofias’ constroem e sustentam seus argumentos e o que pode se tornar produtivo a partir deles.

idéias da *Gestalt* influenciam igualmente o pensamento de Meyer (1956,1967).

⁸ A NFEM utiliza a concepção de *self* como o conjunto de poderes da consciência (Csikszentmihlyi, 1990): atenção, cognição emocional, intenção e memória.

Na sétima seção, **A CRÍTICA À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA**, discuto a pertinência da crítica central feita pela NFEM à FEM quanto à sua concepção de “experiência estética” e a seus elementos constituintes: seu caráter de experiência separada da vida cotidiana e de autonomia, que considera música como sinônimo de objeto e como conjunto de obras musicais. Ligados à concepção criticada estão os conceitos de obra de arte musical (GOEHR, 1992) e de ‘música séria’.

Desde Platão e através de toda a Idade Média até o Renascimento, a música ‘séria’ ou é especulação teórico-filosófica ou instrumento de educação moral. A música puramente instrumental é considerada vulgar e subversiva dos valores de equilíbrio e justiça, porque excita os sentidos e turva o entendimento. A partir do Renascimento, a estética inicia lenta e progressivamente um processo de rompimento com as tutelas metafísicas, políticas e morais. O artista passa a ser criador, a assinar suas obras, a arte adquire uma posição social mais respeitada. No século XVIII, a procura por um *status* da arte e da sua reflexão comparável ao da Lógica traz uma visão abstrata e formal do artístico, que culmina com o conceito moderno de ‘desinteresse’ da obra de arte, completamente afastada da vida cotidiana.

Esta concepção da experiência com arte tem influência até os dias de hoje. Valorizam-se os aspectos cognitivos em detrimento dos sensoriais. Diferenciada do mero prazer sensual, a apreciação do belo tem um caráter intelectualizado, sempre revelando uma realidade diferente daquela do mundo concreto, embora através da materialidade da obra de arte. Nesse sentido, conserva-se o lugar privilegiado da experiência da obra de arte como representação de uma realidade superior. Ouvem-se também os ecos destas idéias no pensamento dos teóricos em EM. O mais forte deles diz respeito ao caráter de representação da obra de arte musical, à música como reveladora de um ideal, uma forma perfeita do sentimento.

Nesta perspectiva, analiso a constituição do conceito de obra de arte musical (GOEHR, 1992), que condiciona a visão de experiência musical e de prática musical desde o século XVIII, não apenas a legitimando, mas se impondo como um conceito hegemônico e decisivo para a experiência musical. O termo ‘experiência estética musical’ é usado, neste trabalho, para caracterizar um conjunto de condições únicas de produção, execução e recepção musicais, surgido em meados do século XVIII, tendo por base o conceito de obra de arte musical. Suas características principais são o afastamento da obra de arte da vida cotidiana (desinteresse) e a autonomia em relação a uma referência ou significado exterior.

São questões da seção: em que medida se pode fugir do conceito de obra de arte? Há espaço para uma dimensão estética na multidimensionalidade da música, proposta pela NFEM?

Na compreensão das duas ‘filosofias’, cada teoria guarda suas limitações históricas e os respectivos comprometimentos teóricos e ideológicos de sua historicidade, mas pode-se ganhar muito com aberturas de sentido quando o diálogo entre o que cada uma propõe se estabelece. A compreensão se dá dentro da historicidade em que tanto as ‘filosofias’ quanto quem se esforça por compreendê-las estão mergulhados.

Compreender a experiência musical ‘através’ das ‘filosofias’ significa olhar tanto para o futuro quanto para o passado. Significa entender que há uma constituição anterior de significados, representados por toda uma tradição de pensamento, sobretudo no que diz respeito à idéia de significado musical e que a EM está inserida neste movimento compreensivo. É importante salientar que o estudo não pretende abarcar toda a extensão e a complexidade das idéias contidas em ambas as ‘filosofias’. A análise se prende à experiência musical, da qual derivam todas as concepções desenvolvidas posteriormente nas ‘filosofias’, cujo sentido compreensivo é também esclarecido.

1 A PALAVRA ‘COMPREENSÃO’

Três procedimentos orientam esta tese: a crítica, a interpretação e a busca por novos sentidos da experiência musical. O primeiro procedimento, de crítica da experiência com música, segue, em linhas gerais, as sugestões de Koopman (1997): as teorias substantivas (aquelas que se propõem a explicar a natureza da experiência musical), têm dominado a EM e é preciso constantemente voltar-se criticamente para o que tem sido pensado sobre os fundamentos da EM. Não se trata de aproveitar o que existe de melhor em cada ‘filosofia’, o que certamente induziria ao ecletismo e à ingenuidade, nos quais as ‘filosofias’ em vários momentos incorrem. Ao invés disso, é preciso investigar as possibilidades compreensivas que cada ‘filosofia’ apresenta, tensionando seus conceitos e questionando a articulação de suas idéias, com a pretensão de avançar na compreensão da experiência com música.

O segundo procedimento, de interpretação dos textos propriamente ditos, no que se refere à análise dos argumentos expostos nas ‘filosofias’, se dá tanto em relação à verificação de sua coerência e articulação interna, quanto ao nível das idéias que constituem de suas bases filosóficas, considerando a tradição dentro da qual foi constituída sua historicidade. Inclui críticas já feitas e acrescenta outras, com o de verificar a consistência das idéias apresentadas, sua coerência interna e seu sentido. O terceiro procedimento consiste em oferecer elementos para novas idéias, na busca de uma abertura de horizontes de sentido para a experiência com música em EM. Esta descrição esquemática é, contudo, apenas didática, pois em alguns momentos estas procedimentos se interpenetram. Neste sentido, a abordagem hermenêutica em educação pode ser produtiva, pois ela

privilegia o caráter interpretativo de nossa experiência no mundo histórico, única e irreproduzível. O homem é um acontecer temporal e suas possibilidades são uma acontecência do estar aí no mundo. Aquele que aprende põe em jogo seus próprios preconceitos no espaço do diálogo, exigindo uma posição de risco na qual se aprende com os próprios erros. Só podemos aprender pelo diálogo, pela constante confrontação do sujeito consigo mesmo (HERMANN, 2002, p. 45).

A partir destes pressupostos, a discussão sobre a experiência musical desenvolve-se, nesta tese, dentro da perspectiva do debate contemporâneo sobre a crise de fundamento metafísico, a partir do ponto de vista da experiência da obra de arte, e a palavra ‘compreensão’ ganha um sentido particular. A EM, inserida neste contexto geral de crise,

pode pensar outros sentidos. A preocupação da metafísica em busca de um fundamento último, que representou para os gregos a procura pela essência da verdade nas sentenças e para a Modernidade⁹, a revelação das condições de possibilidade do conhecimento do sujeito transcendental kantiano, transforma-se, no século XX, no convencimento de que nenhum fundamento é possível.

Nesta seção, inicialmente, apresento a idéia de conhecimento como representação, que está na base da concepção do sujeito transcendental e da ciência por ele criada. Após, remeto à crítica feita no século XX a esta racionalidade científica que se tornou hegemônica em todos os campos do conhecimento humano. Dentro desta crítica, a palavra ‘compreensão’ adquire seu sentido nesta tese e a hermenêutica mostra-se como alternativa à racionalidade científica.

Kant (1724-1808) cristaliza a virada do pensamento filosófico de seu tempo que, em suas palavras, é o “despertar do sono dogmático da metafísica”. Kant atribui este “despertar” a Hume (1711-1776), filósofo inglês, cuja obra questiona as relações de causa e efeito como condições inatas. Segundo Hume, “a partir de uma primeira impressão de um objeto, jamais podemos conjecturar que efeito resultará dele” (HUME, 1999, p. 76).

Em resposta a esta questão básica, de como é possível, de como acontece o conhecimento, surge a primeira constatação de que todo conhecimento começa com a experiência. Nenhum conhecimento é, portanto, possível sem a experiência, apenas a experiência confirma a relação de conexão necessária entre causa e efeito. Fica assim a metafísica, como tentativa de buscar um fim último através das verdades do espírito (os dogmas), sem esta possibilidade de justificação.

A metafísica possível a partir da Modernidade é aquela que tem como objeto o estudo das possibilidades do conhecimento humano e de como este define e estabelece realidades. Não mais o objeto da metafísica deve ser Deus e a Alma como substâncias infinitas e condições para validar o conhecimento, pois o conhecimento humano não atinge a realidade das coisas, sendo esta constituída a partir da representação que fazemos dela. Ao reformular a concepção cartesiana do “eu penso”, Kant chama-a de apercepção, ou seja, “aquela autoconsciência que ao produzir a representação *eu penso* (...) tem que poder

⁹ O termo Modernidade diz respeito ao tipo de pensamento inaugurado pelo Iluminismo (séculos XVII-XVIII) e seus ideais de libertação do homem de todas as tutelas religiosas, míticas e metafísicas, através de uma atitude racional e crítica.

acompanhar todas as demais e é una e idêntica em toda consciência, não pode jamais ser acompanhada por nenhuma outra” (KANT, 1999, p. 121).

Estabelece-se maior flexibilidade e maleabilidade na noção de conhecimento como processo e não como acúmulo de conteúdos. Agora se trata de um conhecimento que se auto-considera, se auto-reformula, através da auto-reflexão. Ele pode corrigir seus próprios rumos, diferentemente de um conhecimento fixo inabalável, solidificado e validado por verdades metafísicas, como aquele das tradições grega e medieval. A efetivação desta primeira virada da metafísica vai resultar na idéia de sujeito transcendental. Kant denomina transcendental o nosso modo de conhecer, baseado nas representações que fazemos dos objetos. Estão subsumidos aí a consideração do objeto como fenômeno e não como coisa-em-si e sua condição de possibilidade como um conceito *a priori* ou como categoria (ABBAGNANNO, 1998). O conhecimento, na perspectiva kantiana, é considerado um processo dinâmico e relacional, entre o sujeito e o objeto. Nesta relação, o sujeito atua, munido de certa capacidade de organização interna inata (*a priori*), sobre o mundo (material ou virtual).

Essa relação passa a ser de interação, na medida em que o objeto não pode ser apreendido em sua totalidade. Kant considera que é impossível apreender na totalidade o conhecimento do objeto como “coisa em si”. O que se apreende é o fenômeno. Para Kant, unicamente o fenômeno pode ser conhecido, ou seja, a realidade é o que eu represento dela. “Embora todo o nosso conhecimento comece *com* a experiência, nem por isso todo ele se origina *da* experiência” (KANT, 1999, p. 53).

A idéia de representação torna-se a base da epistemologia interessada no conhecimento que não cuida dos objetos, mas do nosso modo de conhecer os objetos. Interessa a esta epistemologia compreender os processos mentais, que tornam possível o conhecimento, e a forma como estruturamos a realidade a partir destes processos. Rorty (1988) denomina “paradigma da mente como espelho” a concepção de ciência que tem base nesta epistemologia e que pretende apreender o imediatismo da experiência, para em seguida representar o que foi apreendido em termos formais e universalizá-lo, através de conceitos, para os conteúdos a apreender. O fundamental é a capacidade de representar os objetos e não de descobrir os objetos a partir de idéias fixas inatas e validadas, em última análise, pela idéia de Deus. Estas eram preocupações do Racionalismo de Descartes e Leibniz, as quais foram paulatinamente substituídas por uma concepção dedutiva e não indutiva da natureza. Por isso o próprio Kant se compara a Copérnico, ao recolocar o homem como centro do universo, ao

redor do qual gravita a realidade. Este movimento de virada inicia-se na Renascença, como um processo paulatino de revalorização da subjetividade. Até então o conhecimento regulava-se pelos objetos, por uma realidade metafísica exterior ao homem. Kant (1999, p. 39) propõe a possibilidade de “um conhecimento *a priori* que deve estabelecer algo sobre os objetos antes de nos serem dados”. Este *a priori* é a intuição do espaço e do tempo, dos quais dependem nossa representação da realidade e, em última análise, todo nosso conhecimento.

A EM tem sofrido forte influência desta concepção epistemológica para compreensão da experiência musical, por exemplo, através do modelo espiral de desenvolvimento musical de Swanwick (1988), pelo qual a experiência musical é dependente do desenvolvimento das representações. Com base em alguns aspectos da Epistemologia Genética de Piaget¹⁰ (mais precisamente no conceito de jogo), o modelo adota o pressuposto que o desenvolvimento de habilidades musicais acontece dependente do desenvolvimento cognitivo, partindo de uma fase concreta de conhecimento em direção a fases de maior abstração do pensamento. Para Swanwick (1988), no desenvolvimento musical, como no desenvolvimento cognitivo, também a função de representação (função semiótica de Piaget) ocupa um lugar central. O desenvolvimento musical inicia-se no reconhecimento de sons, timbres (o componente concreto da música) e completa-se com a capacidade de reconhecer e manipular formas e estruturas complexas, (o componente formal da música).

Quanto às duas ‘filosofias’ aqui analisadas, a preocupação epistemológica se apresenta, de forma sintética, na compreensão dos processos psicológicos (afetivo e/ou cognitivos) e sócio-culturais que se desencadeiam na experiência musical, através das atividades de execução, produção e audição de música. Fundamental para a FEM, em sua versão mais recente, e para a NFEM, é a influência do conceito de inteligência, emprestado da obra de Gardner (1987)¹¹, do qual cada ‘filosofia’ faz sua própria leitura. A NFEM incorpora a idéia que existem habilidades além daquelas normalmente consideradas da inteligência, como as habilidades lingüística e matemática. “Em resumo, o caminho está aberto para uma

¹⁰ Na Epistemologia Genética, o conhecimento é adquirido na relação interativa entre sujeito e objeto. Com inspiração em um modelo de desenvolvimento biológico, duas funções básicas, assimilação e acomodação, são responsáveis pelo desenvolvimento do sujeito, desde uma fase concreta de pensamento em direção a uma cada vez maior abstração lógico-matemática.

¹¹ As múltiplas inteligências seriam: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinestésico-corporal. Basicamente, uma inteligência é um conjunto de habilidades para encontrar e resolver problemas, criando ou não um produto, e “estabelecendo com ele as bases para aquisição de um novo conhecimento” (GARDNER, 1987, p. 78). A obra de Gardner (1987) tem forte influência do pensamento de Ryle (1963), analisado neste trabalho.

mais completa epistemologia, na qual pensar e saber (e inteligência) não estão restritos a palavras e outros símbolos, mas são também manifestas em ação” (ELLIOTT, 1995, p. 53). A FEM, em sua versão mais recente, incorpora a idéia que não existe apenas uma inteligência musical, mas que cada atividade com música representa uma habilidade diferente e sua especificidade deve ser levada em conta pela EM.

Até aqui expus as características da metafísica da subjetividade kantiana, que se estabelece na idéia de representação, sobre a qual se constituiu uma racionalidade hegemônica – a científica¹². Contestar a hegemonia da racionalidade científica, principalmente nas formas do positivismo, significa rejeitar a dominação do “paradigma da mente como espelho” (RORTY, 1988), base da epistemologia, que acredita ser possível reduzir a complexidade da realidade a representações mentais. Estão presentes nesta epistemologia a pressuposição de controle e dominação do sujeito sobre o objeto de estudo, cristalizando toda a dinâmica de suas relações e fixando-a como uma única verdade. A seguir, apresento a crítica a esta hegemonia e o sentido da palavra compreensão dentro dela.

A palavra ‘compreensão’ é utilizada, nesta tese, de acordo com a abordagem feita pela Hermenêutica Filosófica de Gadamer (1904-2004). É necessário tornar claro seu sentido. Não se trata de apresentar em profundidade toda a complexidade do pensamento de Gadamer, mas de fazer um pontual esclarecimento da constituição fundamental da Hermenêutica Filosófica, que seja suficiente para os propósitos deste estudo. Enquanto a epistemologia, de caráter objetificador, pergunta-se pelos processos de compreensão do ser, a Hermenêutica tem uma preocupação ontológica de busca das condições em que se dá o compreender.

Inicia-se com Nietzsche (1844-1900) uma tradição de pensamento para a qual as idéias de sujeito transcendental e de autonomia da consciência não podem mais ser sustentadas. Toda a tessitura argumentativa acontece pela crítica da linguagem, mostrando suas ilusões. O niilismo diagnosticado por Nietzsche (1999) revela que o fundamento metafísico não existe mais. Nada, nem Deus, nem o sujeito transcendental, nem a ciência por ele criada, dão conta de explicar qualquer finalidade. A morte da metafísica significa o fim de todos os sistemas intelectuais ou morais. Nietzsche opõe-se ao ideal socrático de acesso ao conhecimento, que chegou aos dias atuais sob a forma da ciência, e confronta-o com ideal trágico do sofrimento.

¹²Um quadro geral esquemático das críticas ao pensamento da metafísica do sujeito transcendental pode ser traçado a partir de duas correntes e seus principais pensadores: a virada ontológica

Quando divisa aí, para seu susto, como, nesses limites, a lógica passa a girar em redor de si mesma e acaba por morder a própria cauda – então irrompe a nova forma de conhecimento, o conhecimento trágico, que, mesmo para ser apenas suportado, precisa da arte como meio de proteção e remédio (NIETZSCHE, 1999, p. 93).

O conhecimento trágico, manifesto através da arte, baseia-se no equilíbrio dos princípios antitéticos representados pelas divindades Dionísio e Apolo. Ao primeiro estão associadas a inconsciência, a embriaguez e a sensualidade; ao segundo, a simetria, o controle e a ordem da consciência, através da representação. Estes princípios, inicialmente aplicáveis à arte, acabam se tornando a base de uma concepção ética de humanidade.

O exaltado dionisíaco não se vê de fora, mas o apolineamente entusiasmado permanece reflexivo. Saboreia seu entusiasmo sem entregar-se a ele inteiramente. O apolíneo dirige-se ao indivíduo, o dionisíaco ultrapassa seus limites (SAFRANSKY, 2001, p. 57).

Este equilíbrio, que existia no pensamento mítico, entre o princípio apolíneo e o princípio dionisíaco, é quebrado pela racionalidade iniciada por Sócrates, que levou os ideais apolíneos à hegemonia, que se manifesta hoje através da ciência. O equilíbrio inicial, que se mantinha através da arte, não pode mais ser recuperado. A ciência torna-se uma tentativa vã, à medida que não dá conta de entender o significado da existência, mas que se apresenta como solução otimista para todos os males, impondo a hegemonia de sua forma de pensar, em detrimento de outras racionalidades, como a artística. Percebe-se este desequilíbrio, em favor dos ideais apolíneos de organização e controle dos sentimentos, como veremos (item 3), na tradição da música ‘séria’ e nos ideais de formação que as ‘filosofias’ adotam.

Inicia-se, assim, a segunda virada da metafísica, que já é a sua própria derrubada. A crítica dirige-se a toda forma de pensar ocidental, que privilegia o tipo de racionalidade iniciada pela tradição socrática. Ela exhibe uma ‘serenojovialidade’ (*Heiterkeit*) e um otimismo que procuram esconder outro tipo de saber, o trágico, basicamente doloroso, que coloca o homem frente a seu destino e ao sofrimento da existência. A falta de contato com este sofrimento levou o homem a criar a ilusão de falsos fundamentos metafísicos.

Na trilha aberta por Nietzsche, surge o pensamento de Heidegger (1889-1976) também no sentido da crítica ao otimismo que a ciência cultiva e que se expressa através da fixação do que é passageiro e temporal: a existência. A filosofia e a ciência sempre tentaram fixar o “ser” de todo “ente”. Para Heidegger, isto não acontece, o ser nunca é, ele sempre

vem-a-ser. Ele não é fixo, ele está sempre se velando e desvelando. Ele acontece. Neste acontecer, nesta não-fixação, se dá a queda de todo fundamento e de toda certeza metafísica. Heidegger (1997), pelo caminho de queda de fundamento aberto por Nietzsche, coloca em evidência a concretude e a contingência do mundo prático. Para isso, tenta separar duas idéias ligadas entre si pelo pensamento metafísico: a idéia de “ser” e a idéia de “ente”. O sentido do ser é tempo – isto significa: ser não é nada persistente, é algo passageiro, um acontecimento, e por isso mesmo, seu sentido é o tempo (SAFRANSKY, 2001, p. 206).

Na primeira virada da metafísica, a pergunta de Hume, que inspirou Kant, foi: existe relação entre causa e efeito? A resposta foi: ela existe apenas por conta de um hábito, mas não como conexão necessária. Na denominada segunda virada da metafísica (denominada virada ontológica), Heidegger pergunta-se: onde está o ser? “Só há resposta para esta pergunta à medida que se considera a interpretação do tempo como o horizonte possível de qualquer compreensão do ser”¹³ (SAFRANSKY, 2000, p. 188), ou seja, o ser será sempre um projeto, uma possibilidade.

Surge, assim, uma hermenêutica existencial¹⁴, em parte devedora do pensamento fenomenológico de Husserl, no aspecto em que este último tinha revelado “o campo de uma apreensão pré-conceptual dos fenômenos” (PALMER, 1989, p. 129-130). Enquanto em Husserl ainda havia uma preocupação epistemológica (no sentido do sujeito transcendental), em Heidegger este ‘campo’ é o meio vital do ser-no-mundo.

A idéia de Dilthey ‘de que sentido e importância só surgem no homem e sua história’ se tornou um critério. A idéia radical de historicidade destrói qualquer exigência universalista de validade. Talvez ela represente a maior ruptura na autocompreensão do ser humano na história ocidental (SAFRANSKI, 186-7, 2000).

Sob o ponto de vista da hermenêutica, como herdeira das teses de Heidegger, a compreensão deixa de ser um comportamento do ser humano e passa a ser o próprio

¹³ Heidegger reconhece na *Crítica da razão pura* a apresentação do tempo como fundamento último, como o traço mais essencial de todas as coisas. Kant não teria explorado suficientemente esta possibilidade, por considerar o sujeito da perspectiva de Descartes e uma concepção de tempo tradicional, ou seja, Aristotélica. Heidegger partiu do ponto em que Kant parou, ou seja, o tempo é a mais imediata condição dos fenômenos externos (ANDRADE BUENO, 1989).

¹⁴ A raiz da palavra hermenêutica está ligada a Hermes, deus grego intérprete dos deuses e mensageiro de sua vontade, que dominava as estradas e não se perdia jamais. Palmer (1989) apresenta seis significados atribuídos à hermenêutica. Como exegese, existem hermenêuticas jurídica, teológica, lingüística, filológica. Dilthey a entende como base metodológica para as ciências do espírito. No sentido existencial a hermenêutica de Heidegger não é apenas método ou metodologia, mas “explicação fenomenológica da própria existência” (PALMER, 1989, p. 51).

movimento da existência humana, o próprio estar no mundo, marcado pelos efeitos que sua história produz. “Compreender é o ser essencial do próprio poder ser da pre-sença [*da sein*] de tal maneira que, em si mesmo, esse ser abre e mostra a quantas anda seu próprio ser. Trata-se de apreender ainda mais precisamente a estrutura desse existencial” (HEIDEGGER, 1997, p. 200). Disto resulta que o compreender é o próprio modo de ser no mundo, ele faz parte do mundo como um existencial. A compreensão passa a ser, então, não apenas um aspecto, mas o próprio movimento da vida humana. O “compreender deve ser pensado menos em uma ação da subjetividade do que como um retroceder que penetra um acontecer da tradição. Na compreensão a pre-sença [*da sein*] projeta seu ser para possibilidades” (STEIN, 1996, p. 204).

Aplicado a esta tese, o esforço compreensivo das ‘filosofias’ da EM significa, primeiro, ter a abertura para o diálogo. Não significa convencer alguém ou convencer-se da opinião do outro, nem tampouco chegar a um consenso¹⁵. Significa colocar-se em disponibilidade de ouvir o que cada um tem a dizer. Significa ouvi-lo e levar em conta o que ele tem a dizer. O tempo é o fundamento que sustenta o acontecer, é a possibilidade produtiva do compreender, e este é o constante movimento de um horizonte de sentido para outro (HERMANN, 2002). A relação com a tradição coloca dentro do círculo hermenêutico a efetividade histórica, ou seja, a consciência histórica não está mais fixada e o passado só pode ser entendido a partir da contingência. A atitude hermenêutica mantém-se sempre entre a objetividade da distância temporal e a pertença a uma tradição.

O círculo de compreensão e interpretação é a estrutura constitutiva central do ser-no-mundo que caracteriza o Ser-aí. De fato, ser-no-mundo não significa estar efetivamente em contato com todas as coisas que constituem o mundo, mas sim estar sempre familiarizado com uma totalidade de significados, com um contexto referencial (VATTIMO, 1996, p. 112).

A estrutura da pré-compreensão, sobre a qual não temos controle, nos dá as condições do compreender. Este compreender não é o raciocínio lógico no sentido da epistemologia, mas é uma possibilidade interminável de atribuição de significado através do diálogo com uma tradição. Este dialogar com a tradição se dá através de uma consciência, que

¹⁵ O processo dialógico na Hermenêutica difere do procedimento dialógico em educação que teve sempre uma perspectiva instrumental emancipatória, na qual não se quebra o paradigma sujeito-objeto, pois não conseguem escapar da relação de poder que entre estes se cria. Assim, o diálogo pedagógico não consegue superar características técnico-instrumentais, na medida em que se presta ao objetivo de conduzir alguém a uma conscientização. Embora haja um esforço em romper com a tradição de relação autoritária na pedagogia, sempre há dificuldades em estabelecer igualdade entre professor e aluno, que se torna assimétrica pelo fato de a autoridade advir do conhecimento do professor.

“tem notícia da alteridade do outro, e do passado em sua alteridade, tal como a compreensão do tu tem notícia do mesmo como pessoal” (GADAMER, 1999, p. 531).

O compreender acontece dentro da linguagem. Ela deixa de ser meramente um recurso instrumental do pensamento e passa a ser o meio pelo qual se dá o entendimento a respeito de algo. Não existe um objeto de pesquisa, de um lado, e um sujeito conhecedor de outro, mas um diálogo dentro da linguagem, no qual os textos se tornam também sujeitos. Não se trata de primeiro pensar e depois dialogar, mas de ser na linguagem que o compreender se efetiva, e que determina nossa existência. Como ser-aí (*da sein*) nunca se está acabado, mas sempre aberto para o futuro. A experiência hermenêutica é diferente da científica, por não ser reproduzível nem controlável, pelo contrário, ela é única e irreproduzível, sendo sua verdade relativizada pelo horizonte temporal.

Nesta perspectiva, a linguagem deixa de ter um caráter puramente instrumental, que adquire uma estrutura simétrica àquela do pensamento e que existe para comunicar pensamentos, através de um código convencionado e simbólico. Nem tampouco é o meio para se captar a essência da realidade e designá-la, transformando-a em conhecimento verdadeiro. Na hermenêutica, a linguagem é mais que isso, é a própria “morada do ser”, ou seja, o ser nela se constitui e só dentro dela adquire sentido. A linguagem não é, portanto, apenas nomeação de objetos concretos ou abstratos através de um código, mas muito mais que isso: é na linguagem que se constitui e que se movimenta o ser.

Daí surge a característica dialógica da Hermenêutica (GADAMER, 2000), pois falar sempre significa falar a alguém. A linguagem é vista, assim, como um jogo, com sua própria dinâmica envolvente, que também se aplica à arte. No caráter de diálogo, a linguagem também é constituída por um auto-esquecimento característico. Ninguém, falando em sua língua materna, fala pensando na lógica da estrutura gramatical para poder dizer alguma coisa. Disso decorre que o próprio ser da linguagem não é a estrutura instrumental subjacente, mas o que é dito, aquilo que fundamos ao ouvir ou ao dizer. Neste diálogo, surge a possibilidade de expansão e fusão dos horizontes de sentido. Toda experiência possível tem uma dialética entre dois sujeitos, mediados pela tradição e pela linguagem.

Na compreensão das ‘filosofias’, é importante atentar para a riqueza de sentidos que as metáforas do movimento das formas sonoras e a analogia com a linguagem trazem. Estes sentidos guardam uma verdade, que, por ser metafórica, não pode ser avaliada como uma

proposição lógica, mas através do dinâmico movimento de sentidos que a linguagem constitui. É interessante notar, a respeito disso, a forte influência que teve a metáfora do “movimento das formas sonoras” na constituição do significado da experiência musical. Os textos deixam de ser meros objetos de pesquisa analisados e fragmentados pelo sujeito pesquisador e passam a constituir-se cada um em um “tu”, que dialoga através da linguagem. Neste sentido, é conveniente deslocar o interesse epistemológico por uma natureza da experiência musical, para a pergunta sobre como se constitui esta experiência em sua historicidade.

A consciência da história, aquilo que Gadamer chama de consciência efetual, é a consciência da situação hermenêutica, no sentido de que a historicidade atua sobre nós, pois nos encontramos frente a tradição que queremos compreender. Não estamos diante da situação, estamos nela, portanto não se pode ter sobre tal situação um saber objetivo. Trata-se de um processo interminável, pois ‘ser histórico quer dizer não esgotar-se nunca em saber-se’ (HERMANN, 2002, p. 35).

A estrutura da compreensão em hermenêutica constitui-se no auto-esclarecimento dos próprios preconceitos. “Em si mesmo, ‘preconceito’ quer dizer um juízo que se forma antes da prova definitiva de todos os momentos determinantes segundo a coisa” (GADAMER, 1999, p. 407). Não podemos nos livrar de nossa subjetividade e de nossos condicionamentos em qualquer experiência. Esses preconceitos, contudo, já não têm a conotação negativa a eles atribuída pela cientificidade da época Moderna. Como constituintes do sujeito, são desprovidos de quaisquer juízos de valor em si mesmos e representam a condição básica de toda experiência. Neste sentido, a efetividade histórica é elemento constitutivo do compreender, que não pode excluir o mundo.

Desde sempre o ser humano compreende, na medida em que se move nos horizontes de sentido da linguagem e em que cada nova compreensão se dá a partir de uma anterior. Neste sentido, a hermenêutica é uma auto compreensão. Uma vez que cada compreensão está em função de um horizonte de sentido determinado pelo tempo, não há como dizer que existe uma compreensão melhor que outra, mas sim que há compreensões diferentes. Na experiência hermenêutica, a verdade deixa de ser absoluta para tornar-se relativizada.

Compreender a experiência musical a partir das duas ‘filosofias’ significa reconstruir a efetividade da sua história, recuperando seus momentos produtivos, traduzindo-os e interpretando-os, procurando expandir seus horizontes de sentido. O pensamento sobre a filosofia da EM não se restringe a estas obras geradoras, mas elas aglutinam o esforço de uma

tradição teórica que procura estabelecer os fundamentos da EM. Na seção seguinte, analiso esta pretensão de fundamento das duas ‘filosofias’, da qual emergem e para a qual convergem as idéias fundantes sobre a EM, dentro de sua tradição.

2 ‘FILOSOFIAS’, EPISTEMOLOGIAS OU PROJETOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL ?

Nesta seção, discuto a tripla pretensão de fundamento que as ‘filosofias’ analisadas nesta tese apresentam: a de serem, simultaneamente, filosofias, epistemologias e projetos de EM. Como filosofia, tanto a FEM quanto a NFEM pretendem exercer um pensamento crítico e sistemático sobre a área profissional de EM. Como epistemologias, as ‘filosofias’ tentam explicar a natureza dos processos de conhecimento envolvidos na experiência musical. As ‘filosofias’ adquirem um caráter de projeto de EM, quando pretendem, adicionalmente, apresentar um modelo sobre o qual um currículo de música possa ser construído.

Argumento que a abrangência das ‘filosofias’, ao lhes conferir a pretensão de fundamento, lhes dá a garantia do domínio do objeto, a experiência musical. O tratamento epistemológico dado a ela, dentro de cada modelo, estabelece uma verdade única da natureza da experiência com música, que não aceita qualquer outra possibilidade de compreensão. Como alternativa, a disponibilidade do olhar hermenêutico procura não uma verdade de experiência musical fixa, mas a compreensão de como ela se constitui em sua historicidade.

As ‘filosofias’ nascem de uma necessidade de justificativa da EM nas escolas norte-americanas¹⁶. Como já mencionado, elas adaptam sua lógica à racionalidade das demais disciplinas do currículo¹⁷. Sujeitando-se a esta lógica, a EM tem se legitimado como conhecimento, cujo lugar adequado é a escola. Mesmo que exceda esta racionalidade, a instrumentalidade em que opera o currículo não deixa saída. A experiência musical não apenas é tratada eminentemente como conhecimento, mas também abordada de um ponto de vista cognitivista¹⁸. Para a NFEM, a constante procura e a resolução de desafios e de problemas musicais a fim de atingir o auto desenvolvimento (*self-growth*) é o objetivo de toda atividade educativa que envolva a experiência com música. Esta, para a FEM, consiste na educação da sensibilidade estética.

Em ambas as ‘filosofias’ há uma preocupação de fundamento que deve sustentar todas as ações em EM. Nota-se que, em ambas as ‘filosofias’, existe a preocupação de determinar a natureza da música e da experiência musical, ou seja, há uma preocupação epistemológica, que no decorrer das obras se torna hegemônica, em detrimento de qualquer preocupação crítico-reflexiva, a qual a associação mais livre com a palavra filosofia possa remeter. As duas ‘filosofias’ analisadas neste trabalho seguem um mesmo “roteiro” para a compreensão da experiência musical, com o propósito de justificá-la como disciplina escolar. Como resultado, a experiência musical é vista preponderantemente como uma forma de conhecimento do mundo e de auto-conhecimento. As duas ‘filosofias’ estão comprometidas em justificar a música frente a uma lógica instrumental de currículo, porém querem ainda manter a esperança de uma possibilidade formativa da experiência com música.

Todo aspecto de ensino e aprendizagem de música é similarmente influenciado por uma filosofia. Se problemas de método, de programa, de organização e administração, de avaliação, até de pesquisa, devem ser lidados de um modo que seja relevante para a natureza e valor da educação musical, esta natureza e valor devem ser claramente entendidos (REIMER, 1970, p. 11).

Na primeira versão da FEM, já aparece a idéia de que uma ‘filosofia’ é necessária para sustentar a ação do professor. Ela justifica a existência de música no currículo como

¹⁶ A FEM dá suporte teórico ao *Music Educators National Conference* (Conferência Nacional dos Educadores Musicais), responsável pela área de arte-educação junto aos parâmetros curriculares norte-americanos (REIMER, 2003).

¹⁷ Não é preocupação desta tese a análise das propostas de modelos curriculares feitas pelas ‘filosofias’, mas das idéias fundantes destas propostas, a partir das compreensões que cada ‘filosofia’ faz da experiência musical.

¹⁸ Utilizo o conceito de ‘cognitivismo estético’, proposto por Alpers (1991, p. 227) para caracterizar

forma de entender a realidade, ao mesmo tempo em que iguala a música às outras disciplinas, provocando a crítica da NFEM, de que sua abordagem é meramente instrumental. Apesar da crítica, mantém-se a mesma concepção de ‘filosofia’ como fundamento.

Este livro tem três objetivos. O primeiro é desenvolver uma filosofia da educação musical – uma concepção arrazoada da natureza e da significação da educação musical. O segundo é explicar o que esta filosofia (em termos gerais) significa para a organização e conduta de esforços formais para desenvolver o entendimento musical. O terceiro é encorajar uma disposição entre os professores a pensar filosoficamente como uma parte regular de seus esforços profissionais diários (ELLIOTT, 1995, p. 12).

Esta pretensão de fundamento tem origem na racionalidade científica, surgida com o Iluminismo como uma possibilidade de libertar o homem das forças mágicas do mito, pela dominação das forças da natureza em seu favor. Exercendo controle sobre a natureza, em uma atitude de dominação, o homem teria a promessa de uma vida livre de males e adversidades e de que o conhecimento cientificamente adquirido seria garantia de bem-estar e felicidade para a sociedade. A crítica do Iluminismo surge na medida em que esta promessa não foi cumprida. Pelo contrário, a verdade universal do Iluminismo, na tentativa de eliminar o mito, criou um outro: o desenvolvimento técnico-científico traria a felicidade.

Oriundo das ciências da natureza, o modelo de conhecimento científico gradualmente penetrou todos os campos do conhecimento, inclusive o das ciências humanas, afirmando-se como única garantia para o acesso à verdade. Ele confere legitimidade ao conhecimento, através do controle da experiência, que pode ser repetida, e de seus resultados objetivamente provados. Nenhum detalhe, nenhuma incerteza é deixada à vista, tudo se torna absolutamente explicável, como mostra a amplitude dos fenômenos que cada ‘filosofia’ pretende abarcar.

A crítica à hegemonia da racionalidade da ciência chegou à metade do século XX, na forma que lhe deu a Escola de Frankfurt. Esta crítica se dirige à racionalidade da Modernidade, principalmente por seu projeto não realizado de emancipação humana. À razão emancipatória sobrepõe-se a razão instrumental, técnico-científica, dirigida a interesses específicos. Ao tornar-se um fim em si mesma, ela traz em si o germe da dominação, conduzindo à barbárie da vida moderna (duas guerras mundiais, campos de concentração, a miséria provocada pela má distribuição de renda, por exemplo). A razão que surge da crise do *logos* mítico torna-se ela mesma mitificada, ou seja, os ideais de emancipação e autonomia não se concretizam, permanecendo como uma utopia.

“a noção de que as propriedades e características musicais proporcionam conhecimento extramusical”.

O mito passa a ser iluminação e a natureza, mera objetividade. O preço que os homens pagam pela multiplicação de seu poder é a alienação daquilo sobre que exercem poder. O iluminismo se relaciona com as coisas assim como o ditador se relaciona com os homens. Ele os conhece, na medida em que os pode manipular. O homem de ciência conhece as coisas, na medida em que as pode produzir (ADORNO; HORKHEIMER, 1999, p. 24).

A crítica se estende à idéia de um sujeito dotado de capacidade de julgamento que lhe garante liberdade e autonomia e que é estendida à ciência que ele criou. Atuando dentro desta racionalidade científica, em sua atitude prescritiva, as ‘filosofias’ aqui discutidas e analisadas afirmam-se como o melhor caminho, afastando qualquer possibilidade de compreensão da natureza da experiência com música que não seja aquela que o próprio modelo prescreve. Não há nenhuma disponibilidade de abertura para qualquer outra possibilidade compreensiva. Não há escuta, não há diálogo, a verdade sobre a experiência musical torna-se absolutizada em cada ‘filosofia’.

Na sua pretensão de afirmar uma epistemologia, as duas ‘filosofias’ procuram fixar uma natureza para a experiência musical como base para a EM. Para a FEM, “uma filosofia da educação musical deve ser uma demonstração sistemática da natureza e do valor da educação musical. De acordo com esta premissa básica, esta demonstração deve vir de uma investigação da natureza e do valor da música” (REIMER, 1970, p. 1). A NFEM diz que “sem um sentido prioritário da natureza e da significação da música é impossível justificar o lugar do ensino e da aprendizagem musical em qualquer sistema educacional, sem falar em explicar como os valores da música podem ser percebidos” (ELLIOTT, 1995, p. 13).

As ‘filosofias’ não reconhecem sua própria historicidade, ao tratarem a experiência com música de um ponto de vista estritamente epistemológico. Reconhecer sua historicidade é reconhecer seus limites. Como isso não acontece, cria-se uma disputa entre as posições aparentemente antagônicas das duas ‘filosofias’. A racionalidade científica, na forma de modelos de forte base positivista, tem produzido efeitos na compreensão da experiência musical, que sofre o estreitamento de suas possibilidades de sentido, principalmente porque, após fragmentada em dimensões, não recupera mais sua unidade.

A multidimensionalidade, que cada ‘filosofia’ compreende de uma forma própria, tem sido uma maneira de apreender e dominar a complexidade da experiência musical, mais que uma tentativa de compreendê-la. Também tem, contudo, ajudado a fragmentá-la, uma vez que existe uma hierarquia das dimensões, ou seja, sempre uma dimensão é privilegiada, em detrimento das outras.

Fragmentada em dimensões, a experiência musical é tratada como um experimento de laboratório, segundo a lógica científica da redução do objeto complexo em simples, para que se possa dominá-lo a fim de conhecê-lo completamente. Segundo a NFEM, “todas as formas de fazer musical envolvem uma forma multidimensional de pensar, que é também uma única fonte de um dos mais importantes graus de conhecimento que os seres humanos podem adquirir” (ELLIOTT, 1995, p. 33). Para a FEM, segundo sua versão mais recente, “a experiência musical é multidimensional e em seu núcleo, que a distingue de outras experiências, está o emprego do som em um ‘fazer especial’ a maneira em que só os sons podem fazer” (REIMER, 2003, p. 38).

De acordo com as duas ‘filosofias’, a música tem sempre uma dimensão externa ao sujeito – no sentido social, contextual, cultural, estilístico – e uma dimensão interna ao sujeito – no sentido emocional, afetivo, sentimental, cognitivo, criativo. Penso que esta dimensionalidade básica é inaugurada por Meyer (1956) e é adotada desde então como um modelo para compreensão da experiência musical¹⁹. A partir desta divisão inicial criam-se, em ambas as ‘filosofias’, níveis mais detalhados de dimensões. A NFEM oferece um modelo de multidimensionalidade mais complexo e mais sistematizado do que o apresentado pela FEM em sua versão mais recente.

A idéia de multidimensionalidade é bastante produtiva para a EM. De forma geral, ela está presente em cada uma das atividades com música consideradas pelas ‘filosofias’. Estas atividades são, para a FEM em sua versão mais recente (2003), o ouvir, a composição, a *performance* (vocal e instrumental), a improvisação, a teoria musical, a musicologia e o ensino musical. Esta versão considera as atividades musicais como inteligências musicais múltiplas, a partir de Gardner (1987).

Para a NFEM, são atividades com música: a *performance* (vocal e instrumental), a improvisação, a composição, o arranjo, a regência. Estas atividades são, ao mesmo tempo, meios e fins da EM. Elas são o próprio conhecimento musical, pois através delas se chega ao desenvolvimento e à formação completa do estudante.

O problema surge não só quando cada filosofia tenta abarcar a complexidade da

¹⁹ Segundo Koopman e Davis (2001), vários autores após Meyer consideraram estes dois tipos de significado musical, embora sob outras denominações, como Wilson Coker (congenerico e extra genérico), Jean-Jacques Nattiez (referente intrínseco e referente extrínseco), Roman Jakobson (semiose extroversiva e semiose introversiva) e Wilfried Nöth (endosemântica e exosemântica).

experiência musical através da multidimensionalidade, mas principalmente na hierarquização que cada uma das ‘filosofias’ acaba promovendo entre as dimensões. Tal hierarquização cria dualidades artificiais, que terminam em uma oposição radical entre o ouvir e o fazer musicais, entre produto e processo musicais. A partir desta dualidade, surgem outras relacionadas. Elas são discutidas em seções posteriores e seu resumo está no quadro 1 apresentado ao final desta seção. A FEM diz que “a dimensão emocional da música – seu poder de fazer-nos sentir e de ‘conhecer’ através do sentimento – é provavelmente sua característica definidora mais importante” (REIMER, 2003, p. 72). A NFEM privilegia a dimensão do fazer musical.

Uma *performance* musical é uma rica explicação não-verbal do que um *performer* entende sobre um exemplo particular de música e de prática musical da qual é uma parte. Se eu sei como interpretar e executar bem uma obra, então eu a entendo e eu sei como ouvi-la (ELLIOTT, 1995, p.105).

Estabelece-se uma disputa entre duas dimensões que são, na verdade, complementares, visto que a atividade intencional de fazer música e a obra musical como produto estão intrinsecamente ligadas. As ‘filosofias’ importam os conhecimentos de outras áreas (etnomusicologia e psicologia do desenvolvimento, principalmente) e montam um modelo explicativo que pretende esgotar o conhecimento sobre o objeto ‘experiência musical’. Estas características de montagem de um modelo explicativo esquemático estão presentes em ambas as ‘filosofias’, que acabam por transformar-se em verdadeiros mosaicos teóricos²⁰. Concebidos dentro de uma racionalidade que se impôs como única, estes modelos de acesso ao conhecimento deixam de desvelar as múltiplas possibilidades de experiência musical, apenas os dados objetivos, que os limites de cada modelo específico permitem, vêm à luz.

A pedagogia, ao apropriar-se do modelo científico para legitimar seu saber, assume o olhar objetificador que deixa escapar a experiência formativa. Esse modo de fazer ciência deixa de considerar a pluralidade de concepções pedagógicas, pois aprisiona a educação, trazendo dificuldades para o diálogo (HERMANN, 2002, p. 38).

Nem mesmo os teóricos que criticam estas abordagens conseguem escapar da visão da racionalidade científica. Nesta sempre existe um sujeito conhecedor e um objeto a ser conhecido. O conhecimento é gerado em uma relação de dominação, através do método

Discuto em seção posterior o modelo de Meyer (1956, 1967) com mais profundidade.

²⁰ Além daquelas que são explicitamente referidos neste trabalho, existem incorporações de inúmeras teorias, algumas de origem cognitivista, como veremos a seguir. São exemplos a apropriação de conceitos de ‘fluxo’ (CSIKSZENMIHALYI, 1990), e, como já visto, de ‘inteligências’ e ‘criatividade’ (GARDNER, 1987). O próprio conceito de ‘filosofia praxial’, de que faz uso a NFEM, é inspirado por

científico, que garante o controle das condições de conhecimento. O método garante ou oferece garantias para a tentativa de controle, para que se atinja um conhecimento afirmativo e objetivo. Isto se reflete na divisão da experiência musical em dimensões, que fragmentam a experiência musical na tentativa de compreendê-la.

Uma vez que as dimensões assumem uma hierarquia, sempre há a predominância de uma delas, empobrecendo a abordagem da experiência musical como um todo. Dentro dos limites de cada método, revela-se uma verdade, que é parcial e precária, já que circunscrita aos horizontes limitantes do método, mas que pretende reduzir toda e qualquer experiência musical a seus limites. Ao apropriar-se de modelos científicos, as ‘filosofias’ tratam a experiência musical da mesma maneira que a ciência, em termos de sua reprodutibilidade e de seu controle. A experiência musical é eminentemente histórica, única e não reproduzível. Não há como negar que as ‘filosofias’ dão uma contribuição fundamental ao esforço compreensivo da experiência musical, mas devem incorporar a consciência de que não estão sozinhas e precisam dialogar uma com a outra.

Desta perspectiva, a padronização da experiência musical em dimensões preestabelecidas corre o risco de trazer para a EM o perigo da universalização e do etnocentrismo. Ao atribuímos a todas as possibilidades de experiência musical a mesma forma pela qual a experienciamos de acordo com nossa historicidade, cometemos o erro de fechar os olhos e o diálogo ao diferente, universalizando uma perspectiva que é só nossa. O olhar multicultural que a NFEM assume é tão limitador e homogeneizador quanto aquele que ela critica. O discurso multicultural da NFEM torna-se falacioso, pois conserva os mesmos preconceitos da FEM.

A perspectiva hermenêutica afirma que, na arte, assim como na linguagem e na história, há um acontecer da verdade de modo diferente daquele do nível das proposições lógico-semânticas. Estes três são “fenômenos que ocorrem nas ciências do espírito e que pretendem ter conteúdos de verdade” (STEIN, 1996, p. 73). A arte constitui um exemplo significativo de que a ciência reconhece seus limites.

A experiência com a arte, com a linguagem e com a história torna-se formativa, isto é, no encontro com o estranho, com aqueles que pensam de forma diferente, o homem reconhece sua finitude e amplia seus horizontes de compreensão. A idéia de formação é

exatamente esta, de um movimento que o sujeito faz afastando-se de si para apropriar-se do mundo. Ao voltar do encontro com o outro, o sujeito reconhece o estranho como familiar, volta modificado. Este movimento dialético em direção ao outro e de volta a si mesmo é constante e ininterrupto, é constitutivo de nosso estar-no-mundo.

Sob a luz da interpretação hermenêutica, a noção ingênua da neutralidade científica é definitivamente derrubada. “O que aparece do ‘objeto’ é o que deixamos que apareça, é aquilo que a tematização do mundo atuante na compreensão, traz à luz” (PALMER, 1989, p. 140). Por esta possibilidade de interpretação hermenêutica, a noção “ingênua” da neutralidade e objetividade científica é definitivamente derrubada. Nesta perspectiva, sujeito e objeto de pesquisa se fundem, no sentido de que um é determinado pelo outro. A consciência hermenêutica traz a idéia de finitude da experiência, lembrando aos modelos científicos que sua pretensão hegemônica de acesso à verdade é limitada.

O ponto de vista próprio que determinará que recortes do objeto desvelar-se-ão à compreensão. Não há como pretender-se uma posição neutra ou descompromissada do pesquisador, pois não há essa separação a radical, originária do pensamento moderno, entre sujeito e objeto. Esses são inseparáveis, posto sua interdependência no mundo contingencial da existência.

Rejeitar, todavia, a possibilidade de acesso ao conhecimento oferecida pelas ‘filosofias’ positivistas é contraditório à posição assumida pela hermenêutica. Se aceita a possibilidade de uma consciência da história que produz efeitos (*wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*), fica entendido que a racionalidade científica é uma dentre tantas múltiplas racionalidades. Historicamente constituída, ela tem uma verdade a dizer. A atitude, ao dialogar com esta verdade, não deve ser de querer descartá-la, mas de buscar retirar dela algo que foi esquecido. Não se trata, pois, de excluir completamente as visões cientifizantes da EM. Trata-se de tentar ampliar os horizontes da compreensão da experiência com música em EM. A posição da hermenêutica não aceita nem o positivismo nem o determinismo histórico. Ela recupera os momentos da tradição que produziram efeito na constituição do que se entende hoje ser a experiência musical.

Ao tentar legitimar a disciplina de música nas mesmas bases instrumentais das outras disciplinas curriculares, o sentido da palavra ‘filosofia’ nas duas obras é o mesmo: conjunto de conhecimentos e pensamento crítico-reflexivo com finalidade de sustentar ações

educativas. Ambas as ‘filosofias’ acreditam que a natureza e o significado da EM só podem ser entendidos se forem, efetivamente, entendidos a natureza e o significado da música. Para a FEM,

O objetivo da filosofia que irei propor neste livro é prover um sistema de princípios para guiar a criação e a implementação de um útil e significativo programa de educação musical. Nossa profissão necessita tal guia em ambos os níveis coletivo e individual. A profissão como um todo precisa de um conjunto de convicções que possam servir de guia para os esforços do grupo (REIMER, 2003, p. 2).

Para a NFEM, ‘filosofia’ é entendida da mesma forma, ou seja, como “um conjunto de convicções fundamentais nas quais as pessoas buscam apoio para suas ações” (ELLIOTT, 1995, p. 6). É interessante e produtiva a analogia que o autor faz entre a filosofia e o mapa. O mapa não só fornece uma visão ampla do território, mas ajuda a chegar onde se quer, ajuda tanto a escolher caminhos diferentes, como a descobrir destinos que não tinham sido antes supostos. Esta analogia pode ser entendida como uma pretensão de filosofia como projeto de EM.

Fundamentar, organizar, manter, desenvolver e explicar educação musical requer uma filosofia: uma rede de conceitos criticamente arrazoados e convicções sobre a natureza e o significado da educação musical. Construir e manter uma filosofia requer estratégias de pensamento crítico e uma disposição pessoal para usar estas estratégias continuamente (ELLIOTT, 1995, p. 11).

Na sua pretensão de fundamento, as duas ‘filosofias’ têm a mesma estrutura. Ambas procuram determinar a natureza da música e da experiência musical, que se torna a base da compreensão dos processos de EM, com o objetivo de justificá-la através de uma proposta de currículo. Por mais diferentes que possam ser seus pontos de vista, uma característica comum é o ecletismo com que usam as mais diversas teorias (estéticas, psicológicas, sociológicas, por exemplo) na tentativa de explicar a natureza da experiência com música e seus processos de compreensão. Nas duas ‘filosofias’ fica clara a inefabilidade como componente distintivo da natureza da experiência musical, o que lhe conferiria um lugar privilegiado na escola.

Daí surgem três características distintas da experiência com música como conhecimento. Em ambas as ‘filosofias’, a música é uma forma de conhecer o mundo, uma forma de autoconhecimento, e uma forma de conhecimento especificamente musical. A NFEM (ELLIOTT, 1995) diz que o conhecimento musical pode ser representado por uma educação *em* música (fazendo música), uma educação *para* a música (como preparação para

uma carreira profissional como intérprete, historiador, professor de música, compositor ou crítico), uma educação *sobre* música (conhecimento verbal sobre música, como teoria musical, ou sobre história da música, por exemplo) e uma educação *por meio* da música (como efeitos diretos ou indiretos das atividades anteriores, entre eles o desenvolvimento pessoal da mente, do corpo e da saúde, por exemplo). Como veremos ao final deste trabalho, a FEM, em cada uma de suas versões aqui analisadas, afirma que

Se é verdade que as experiências com arte proporcionam *insights* da realidade humana subjetiva, as artes devem ser concebidas como meios de auto entendimento, uma maneira pela qual um sentido humano de sua natureza pode ser explorado, clarificado, apreendido (REIMER, 1970, p. 25) [...] O contexto cultural é um fator significativo na formação da consciência humana. Música, e as artes, como construções sociais, contribuem para este processo (REIMER, 2003, p. 168).

Baseadas na idéia de multidimensionalidade da experiência musical, as filosofias transformam-se em verdadeiros projetos de EM, que buscam determinar a natureza da experiência com música sob pelo menos três grandes pontos de vista: a natureza dos processos cognitivos e afetivos da experiência musical; a prática musical como experiência social; a institucionalização do conhecimento na forma do currículo.

Como projetos, podemos comparar esquematicamente as duas ‘filosofias’, conforme mostra o quadro 1:

	FEM	NFEM
POR QUE ENSINAR MÚSICA?	DESENVOLVIMENTO HUMANO (EDUCAÇÃO DO SENTIMENTO)	DESENVOLVIMENTO HUMANO (FAZER MUSICAL)
O QUE É O CONHECIMENTO MUSICAL?	ATIVIDADES DE OUVIR, COMPOSIÇÃO, <i>PERFORMANCE</i> , IMPROVISAÇÃO, MUSICOLOGIA, TEORIA	ATIVIDADES DE <i>PERFORMANCE</i> , AUDIÇÃO, COMPOSIÇÃO,

	MUSICAL, EDUCAÇÃO MUSICAL	IMPROVISAÇÃO, ARRANJO E REGÊNCIA
QUANDO E ONDE ENSINAR MÚSICA?	NA ESCOLA, EM UM PROGRAMA GERAL, EM QUE O OUVIR MUSICAL É PRIVILEGIADO, E EM UM PROGRAMA ESPECÍFICO, PARA A <i>PERFORMANCE</i>	NA ESCOLA, FAZENDO MÚSICA SEMPRE
PARA QUE ENSINAR MÚSICA?	PARA SER MÚSICO PROFISSIONAL PARA SER OUVINTE CONHECEDOR	EDUCAÇÃO PARA SER MÚSICO PROFISSIONAL PARA FAZER MÚSICA
COMO ENSINAR MÚSICA?	ATIVIDADES DE OUVIR, COMPOSIÇÃO, <i>PERFORMANCE</i> , IMPROVISAÇÃO, MUSICOLOGIA, TEORIA MUSICAL, EDUCAÇÃO MUSICAL	ATIVIDADES DE <i>PERFORMANCE</i> , AUDIÇÃO, COMPOSIÇÃO, IMPROVISAÇÃO, ARRANJO E REGÊNCIA

QUADRO 1: ‘FILOSOFIAS’ COMO PROJETOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Concluo esta seção afirmando o caráter de cientificidade das ‘filosofias’, que lhes traz algumas conseqüências. A primeira, se é necessário estabelecer uma natureza para a experiência musical para, a partir dela, realizar as ações educativas de música na escola esta atitude, no entanto, não é suficiente. As ‘filosofias’, ao tratarem a experiência musical – que é essencialmente histórica – como se fosse uma experiência científica, fixam para ela uma natureza única, universalmente determinável. O caráter de crítica e auto-crítica é retirado das ‘filosofias’, restando apenas sua preocupação cognitivista em determinar um conhecimento

musical, através do qual o estudante conhece o mundo e a si mesmo. A segunda consequência do tratamento cientifizante dado à experiência musical é sua fragmentação e hierarquização. Como resultado, estabelece-se a oposição entre as atividades de ouvir e de fazer musicais e reduz-se a experiência musical e suas possibilidades formativas, conforme análise na próxima seção.

3 A MÚSICA ‘SÉRIA’ E AS FORMAS SONORAS EM MOVIMENTO

Os que advogam a existência de uma disciplina curricular de música estão convencidos de que as habilidades musicais podem ser desenvolvidas e cultivadas por todos e que a escola é lugar apropriado para isso (KOOPMAN, 1997). A pergunta sobre o valor pedagógico da música tem sido respondida, em parte, pela crença de que a música tem um ‘poder mágico’ sobre as pessoas, tornando-as mais sensíveis, mais humanas. Afirmações do tipo “música é uma linguagem universal”, “música é essencial para a formação integral” pressupõem a crença na possibilidade de a música conter virtudes que podem ser assimiladas por pessoas ou despertadas nelas quando ouvem. Este caráter inefável, que comunica algo que vai além das palavras, confere à música uma característica importante que lhe daria, segundo as ‘filosofias’, um lugar de destaque no currículo, por possibilitar o acesso a um conhecimento diferente do verbal.

A partir da historicidade da experiência musical ‘séria’, articulo, na subseção 3.1, **“Uma metáfora e uma (anti) analogia”**, duas idéias que têm fundamentado as concepções de experiência com música ao longo da tradição da EM: a metáfora “formas musicais em movimento”, no sentido da inefabilidade da experiência musical, e a analogia entre música e linguagem, no sentido de análogo formal da vida afetiva e no sentido da comunicabilidade de significados. Na subseção 3.2, **“O ideal pedagógico das ‘filosofias’ da educação musical”**, mostro como tais idéias conduzem à concepção de música ‘séria’, como ideal pedagógico de formação humanística, presente nas ‘filosofias’ .

3.1 UMA METÁFORA E UMA (ANTI) ANALOGIA

A idéia que a música pode ser usada na formação humana é antiga. Na história ocidental, ela aparece na *Paidéia* grega e exerce influência na forma que lhe deu Platão. No modelo platônico de educação, a música tinha duas indicações: na formação dos guerreiros, como um instrumento de educação moral, na forma de técnica dos sons, sendo ministrada juntamente com a ginástica²¹; na educação superior (educação dos governantes), como disciplina teórico-especulativa.

Como herança da escola Pitagórica²², Platão sustenta a crença em uma relação matemática dos intervalos musicais como chave para entender a harmonia do universo, inclusive o caráter (*ethos*) dos homens.

As relações encontradas nos intervalos musicais eram procuradas nas distâncias dos planetas, na composição das matérias, nas almas dos homens bons, e em tudo o que contribuísse para a ordem cósmica. Estruturas musicais, pois, deveriam ter analogias na mente humana e no mundo como um todo, e o seu significado inefável, embora sentido, deveria ser explicado por esta analogia (SPARSHOT, 1980, p. 122).

Mas o que é esta qualidade mimética, de onde ela provém? Para Platão, tudo o que existe em nosso mundo (a natureza e as coisas fabricadas pelos homens) é apenas uma imagem (*mímesis*) de uma realidade ideal. Estas imagens nos lembram, de maneira imperfeita, o mundo ideal onde se encontram as formas perfeitas. Somente nele se encontravam o verdadeiro e a perfeição. O Belo e o Verdadeiro eram simétricos e ideais, a virtude era o caminho para a justiça. A aproximação destes ideais constituía a trilha educativa a ser percorrida pelo cidadão.

O caminho do homem, como ilustra o mito da caverna é, através do conhecimento, ascender do mundo das sombras para o mundo da verdade, o mundo das idéias. Este não é em

²¹ O termo *mousiké*, para os gregos, se referia à atividade inspirada pelas Musas – entidades divinas que mediavam o divino e o humano, graças à inspiração que transmitiam aos poetas – e envolvia elementos de poesia, teatro, dança e música, em uma *performance*, destinada à formação e à educação.

²² A doutrina grega dos pitagóricos (século V a. C.), cultuava os números e as relações matemáticas,

si um lugar, mas metaforicamente representa a mente, o “lugar da razão”. Platão inverte nossa visão: para ele a realidade verdadeira é o mundo das idéias, enquanto nossa realidade concreta é ilusória e imperfeita. O mundo concreto é o mundo dos sentidos, o conhecimento deles resultante é também provisoriamente imperfeito. Sendo pouco confiáveis e facilmente enganadores, através deles se conhece um mundo imperfeito e parcial.

À semelhança de Deus (o *Demiurgo*), o homem também produz, sempre imitando as formas universais do mundo das idéias. Por exemplo, o homem tanto pode produzir uma ponte como, sendo pintor, reproduzir a imagem de uma ponte em um quadro. A arte dos homens, em sua função de imitação das coisas e da natureza, tem um caráter de cópia em segundo grau, é imitação de uma imitação. É um conhecimento muito obscuro, muito ilusório. O perigo da *mimesis* residia na enganadora ilusão que provocava, pois, sendo cópia da cópia do ideal, ligada às aparências e às ilusões dos sentidos, revelava um conhecimento imperfeito e poderia desviar os cidadãos dos ideais de justiça, perfeição e equilíbrio do mundo das idéias.

O princípio da *mimesis* se aplica à correspondência entre os modos musicais e o caráter (*ethos*) que eles despertam. Cada modo musical tem a qualidade mimética de infundir estados de ânimo específicos, através de suas entonações e contornos expressivos de melodias e ritmos. Há modos que imitam virtudes e há modos que imitam vícios. Os modos são “escalas e configurações escalares que aparecem como províncias sonoras, territórios singulares, cujo colorido e cuja dinâmica interna estarão associados a diferentes disposições afetivas e a diferentes usos rituais e solenizadores” (WISNICK, 1989, p. 78).

A arte imita universais, a música pode imitar a própria indolência ou a própria coragem, por exemplo. Daí a reserva com que Platão via a música composta em certos modos. Para ter lugar na educação, os modos devem imitar apenas as virtudes. Não obstante, mesmo como prática dos sons, a música era vista por Platão como perigosa e subversiva. A sensualidade de algumas melodias e ritmos poderia levar a um estado de descontrole comparável ao de embriaguez, o que seria certamente prejudicial à moral e à ordem.

Platão observava que o poeta-músico era tomado por um tal estado de embriaguez e loucura que contaminava quem o ouvia, visto o delírio e a irracionalidade presentes nas comoções que estas artes provocavam. Como sua filosofia primava pelo equilíbrio e pela moderação, Platão não via com bons olhos a prática musical, muito embora admitisse que o

que estariam na base da constituição de todo o universo.

ato de criação dependesse fundamentalmente da inspiração do artista, deste entusiasmo criador.

A prática musical era vista com muita reserva, até com desconfiança, pois os elementos sensuais da música constituíam-se em um perigo. A música instrumental e popular tornava-se indesejável e vulgar, sendo contrária aos ideais de equilíbrio e harmonia dos gregos. Posteriormente, para a Igreja Católica, continuou sendo esta ambigüidade perigosa, pois seus elementos sensuais excitavam os sentidos e afastavam os fiéis da revelação de Deus. A música deveria ser tratada com muita reserva, pois apelava para os elementos sensuais (ritmos e tons) e permanecia como conhecimento menor (*techné*), comparável ao artesanato.

As melodias plangentes deveriam ser banidas porque, por um princípio mimético, tornariam as pessoas que as ouvissem queixosas e lamentosas, o que não era considerado bom para a sociedade. Ao contrário, a virilidade e a solenidade do modo dórico deveriam ser cultivadas. A música como prática podia ser usada na *Paidéia*, mas com extremo cuidado na educação primária, certos modos deveriam ser evitados, como Platão (2000, p. 91) deixa claro no Livro III d'A República.

Sócrates – Já dissemos que não deveriam existir queixas e lamentações nos nossos discursos.

Glauco – Com efeito, por serem desnecessárias.

Sócrates – Quais são as melodias plangentes? Diz-nos, visto que és músico.

Glauco – São a lídia mista, a aguda e outras semelhantes.

Sócrates – Convém, pois, suprimi-las, não é verdade? Porque são inúteis para as mulheres honradas, e com maior razão para os homens.

Existe uma correspondência entre as relações numéricas da música e o movimento da alma humana, que leva esta um equilíbrio (ABEL-STRUTH, 1984). Deveriam ser usados modos que despertassem a moderação, a virilidade, a coragem, a sobriedade e todas as virtudes condizentes com os ideais éticos da sociedade justa idealizada por Platão.

Como teoria, como um conhecimento superior, através de suas relações matemáticas, a música podia revelar a harmonia celestial. Esta noção pitagórica é mantida por Platão e pela tradição inicial da Igreja Católica. A relação mágica entre som e número, entre as vibrações e sua expressão matemática constituíam-se em pista para descobrir a natureza do universo. Em contraste, as práticas populares e apenas instrumentais eram consideradas incultas e vulgares. Apenas ligadas ao entretenimento, não tinham a dignidade do conhecimento teórico e seu conhecimento prático incitava a sensualidade e a volúpia.

Conhece-se muito pouco da sonoridade da música grega daquela época. Ela era em grande parte vocal, com eventual acompanhamento instrumental (lira ou flauta) que dobravam, isto é, executavam as mesmas notas entoadas pelo cantor ou pelo coro. A música atuava como reforço expressivo (como moldura sonora) do texto, sobre o qual recaía o significado ético-moral.

Durante a Idade Média, verificou-se a influência marcante do pensamento grego sobre o neo-platonismo²³, que se estendeu às concepções de arte e beleza “e sua idéia central está em que a verdade do visível está na revelação do invisível” (BORNHEIM, 1998, p. 31). A polaridade da prática musical entre a sensualidade dos ritmos e a seriedade e contrição das melodias vocais permanece em todo o pensamento cristão, predominantemente na Idade Média. O papa Gregório Magno disse, no final do século XVI, a respeito das obras de arte das igrejas: “a pintura faz pelos analfabetos o que a escrita faz pelos que sabem ler” (GOMBRICH, 1999, p. 135), isto é, a arte só se justifica como meio para ensinar a história sagrada.

Na Idade Média, a música era considerada uma das artes liberais e tornou-se parte do *Quadrivium*, sendo a única capaz de revelar a realidade divina. A Astrologia, a Aritmética, a Música e a Geometria são “as disciplinas básicas de uma cosmologia de larga duração e influência, pois, já citadas por Platão, atravessarão juntas a Idade Média, [...] vigorando até o Renascimento” (WISNICK, 1989, p. 56). A música só ganhava dignidade, segundo a tradição herdada da escola pitagórica, como disciplina teórico-especulativa que, através das relações matemáticas de seus intervalos, reproduz as relações de harmonia de todo o universo. A música reproduzia, em pequena escala, a perfeição do universo.

Sob a hegemonia da teologia católica, o fazer artístico sempre esteve abaixo, também durante a Idade Média, tanto do saber teórico quanto do teológico/espiritual. A par deste fato, o belo artístico era o que imitava a perfeição da natureza, como prova e expressão sensível da onipotência e majestade divinas, ajudando a semear a palavra de Deus. A beleza era entendida como revelação da razão em uma forma sensível, em relação com todo o universo como o símbolo da manifestação divina. A idéia de música como técnica dos sons só é recuperada na

²³ Fundado, no século II, por Amônio Saccas, e tendo como um dos principais representantes Plotino, o neo-platonismo forneceu as idéias básicas para a formulação da teologia de Santo Agostinho (354-430) dentre outros: o caráter de revelação da verdade manifesto em cada indivíduo, o caráter absoluto da transcendência de Deus, a teoria da Emanação, pela qual o mundo é imagem do criador, o retorno do homem a Deus. Baseava-se nas idéias de Platão para defesa de verdades reveladas ao homem

Renascença, através da revalorização do pensamento da Poética de Aristóteles. Toda a relação com os sentidos e com o prazer era sumariamente negada, como mostra Santo Agostinho em suas *Confissões*.

Assim flutuo entre o perigo do prazer e os salutareos efeitos que a experiência nos mostra. Portanto, sem proferir uma sentença irrevogável, inclino-me a aprovar o costume de cantar na Igreja, para que, pelos deleites do ouvido, o espírito, demasiado fraco, se eleve até aos afetos de piedade. Quando, às vezes, a música me sensibiliza mais do que as letras que se cantam, confesso com dor que pequei. Neste caso, por castigo, preferiria não ouvir cantar. Eis em que estado me encontro (SANTO AGOSTINHO, 1999, p. 293).

A centralidade da mensagem contida no texto, na palavra de Deus cantada, coloca a música em segundo plano. Só a música vocal era digna, por levar a palavra de Deus. O significado musical era exterior à música, que tinha um caráter utilitário, importante dentro da função educativa moral e religiosa eram as palavras, sendo a música um mero veículo, uma moldura sonora.

O caráter sensual das melodias era sempre uma ameaça à sobriedade e à contrição que a liturgia demandava. Apenas a música vocal, elevada em dignidade pelo significado das palavras, era utilizada nas liturgias. A forma litúrgica era o canto declamado, monódico, com o objetivo de não interferir no significado das palavras, nem distrair os sentidos pela sensualidade das melodias. Havia uma preocupação extrema em negar os aspectos sensuais da música e em evitar o deleite dos sentidos.

Há algo de embriagante, de inebriante, de sensual que é sempre negado, através da história. Os ritmos, os timbres, as melodias são como sedutores, provocam um estado de embriaguez, de descontrolo e de irracionalidade. O receio platônico da embriaguez que a sensualidade da música poderia causar se mantém, na medida em que se mantém a dualidade entre corpo (a carne sujeita ao pecado) e a alma (a forma perfeita, capaz de entrar em contacto com Deus).

A grande energia contida no ato criativo era, do ponto de vista de Platão, extremamente perigosa, uma vez que seu delírio fantasioso (semelhante à embriaguez) era uma ameaça subversiva à racionalidade necessária para a construção da cidade justa. A música constituía-se em ameaça maior, pois dependendo do modo utilizado, ela podia tanto despertar a virtude quanto o vício. Aristóteles via na capacidade criativa humana (*poiesis*)

uma imitação do poder criador da natureza, por isso lhe dava um *status* positivo e de grande importância. Platão via a música com restrições, pois poderia tanto despertar, por exemplo, a honradez e a nobreza de caráter, quanto a indolência e a covardia, dependendo do modo em que era composta. Para Aristóteles a música podia provocar o prazer hedonístico, decorrente das propriedades sensuais de seus elementos, como também o prazer de aprender, já que é uma forma de imitação (SÖRBOM, 1994).

O pensamento de Platão foi predominante durante toda a Idade Média. A partir do Renascimento, a *Poética* de Aristóteles é recuperada e seus princípios, de forma reinterpretada, deram base a valorização da música, não mais como disciplina teórico-especulativa, mas como um fazer criativo carregado de energia produtiva própria.

Para Aristóteles, a *mimesis* tinha um caráter educativo natural, pois é imitando e tendo prazer em imitar que o homem aprende desde a mais tenra infância. O homem também demonstra prazer em contemplar o que foi imitado em imagens e figuras, mesmo as que pareçam mais hediondas. Aristóteles afirmava que a imitação é o meio de aquisição dos primeiros conhecimentos da criança, pois “ao homem é natural imitar desde a infância – e nisso difere ele dos outros seres, por ser capaz da imitação e por aprender, por meio da imitação, os primeiros conhecimentos – e todos os homens sentem prazer em imitar” (ARISTÓTELES, 1999, p. 40).

A arte tem uma função educativa, no sentido do aperfeiçoamento do caráter. A tragédia é a representação de uma ação elevada, com atores atuando e não narrando, onde se conta a história de um homem que cai em infortúnio em consequência de algum erro. A trama (fábula) tem por resultado despertar no espectador sentimentos de piedade e temor. A base da tragédia é o mito, que é uma história no mais das vezes trágica e brutal.

Mas como pode uma imitação de coisas terríveis provocar prazer? Ainda mais se o belo para os gregos são a simetria e a proporção? O que acontece é que o trágico e o brutal são mimetizados pela representação teatral, ou seja, fazem parte de um plano virtual. O sentimento bruto é assim, na tragédia, purificado artisticamente, tornando-se compatível com a razão do espectador.

Todas as paixões, todas as cenas dolorosas e mesmo o desfecho trágico são *mimese*, ‘imitação’, apresentados por via do poético, não em sua natureza trágica e brutal: não são reais, passam-se num plano artificial, mimético. Não são realidade, mas valores pegados à realidade, pois arte é uma realidade

artificial (BRANDÃO, 1985, p. 13).

Em Aristóteles a arte da poesia trágica servia de modelo para as artes, uma vez que opera de maneira que, ao invés de o espectador sentir a dor e as paixões, sente-lhes apenas as formas. “As próprias paixões são libertadas de sua carga material: sentimos sua forma e vida, mas não seu peso” (CASSIRER, 1977, p. 236). Assim, tanto para Aristóteles quanto para Platão, a capacidade técnica de construir (*techné*), era a condição material de execução da obra de arte. Em Platão, a arte era *mimesis*, uma cópia imperfeita da realidade superior das idéias (*mimesis da mimesis*), em Aristóteles este conceito era o próprio fazer transformador, a *poiesis*, a imitação do poder criativo da natureza. Em Platão,

A arte não pode afirmar ou criar algo original, porque está irremediavelmente distanciada do mundo dos seres perfeitos. Aristóteles tem uma concepção de *mimesis* bem mais positiva do que seu mestre. *Mimesis* deixa de ser simulacro e passa a ser fundamento da obra artística, uma espécie de modo de ser da obra de arte (TREVISAN, 2000, p. 60-1).

A partir da Renascença, com a releitura destes princípios aristotélicos contidos na *Poética* (BORNHEIM, 1998), a situação da prática musical e da sua reflexão começou a mudar de maneira radical. Este processo é muito lento, e se consolida em meados do século XVIII. Aconteceu uma lenta revalorização da prática musical, que passou de um simples fazer mecânico repetitivo para um fazer criativo e produtivo. O músico passou da condição de artesão dos sons para a de gênio criador original. A música ‘séria’ anterior ao século XVIII se restringia majoritariamente às igrejas e às cortes, no primeiro caso com uma função educativo-religiosa. A partir desta data, a música instrumental foi ganhando espaço nas cortes – no início, apenas como entretenimento em festividades, mas, pouco a pouco, assumindo um *status superior*.

A transformação lenta que se consolidou na prática musical do século XVIII pode ser resumida através da formação do conceito de obra de arte (GOEHR, 1992). Aos poucos, a música deixou de ser composta para uma situação específica (após a qual será esquecida) para permanecer além de seu tempo. É claro que muitos fatores, além da prática musical, contribuíram para conduzir esta mudança. Como última versão de uma correspondência específica entre música e emoção, a teoria dos afetos atribuía a cada tonalidade musical um sentimento correspondente. Ela atingiu pleno desenvolvimento no período Barroco do século XVII, apoiada fortemente na concepção de música como linguagem de sentimentos, da qual Rousseau (1712 – 1778) é conhecido defensor, por sustentar a correspondência entre o movimento entre as paixões da alma e o caráter de movimento da música. “A melodia,

imitando as inflexões da voz, exprime as lamentações da voz, os gritos de dor ou de alegria, as ameaças, os gemidos, todos os sinais vocais das paixões” (ROUSSEAU, 1997, p. 312).

O princípio da *mimesis* sempre remete a um significado extramusical. A música sempre mimetiza um ideal superior. Contudo, aos poucos, a prática musical perdeu sua característica situacional e sua função extramusical. A tradição, que anteriormente permitia uma liberdade maior na execução, agora prende-se ao rigor do que é precisamente indicado pelo compositor. Isto não significa que antes do século XVIII não existissem obras musicais.

O conceito de obra de arte, porém, é mais abrangente e resume um conjunto de condições em que a obra musical deixa de ter um caráter funcional (extramusical) e passa a ter um valor autônomo, um valor *per se*. Se os ideais de beleza, verdade e justiça estavam intimamente ligados à experiência musical da Antiguidade e da Idade Média, na Modernidade inicia-se um processo em que as questões do belo passam a ser tratadas do ponto de vista do sujeito.

A partir disto, arte, em um sentido geral, não é mais um instrumento de revelação de uma harmonia universal (verdade divina, moral e intelectual). Procura-se saber como a experiência do belo podia ser tão individual e, ao mesmo tempo, compartilhada com todos. Não apenas a música apenas a serviço da ideologia moral ou religiosa, mas agora a obra musical é objeto da contemplação estética. A música instrumental deixou de ser simples entretenimento sensual, adquire um significado intrínseco a suas estruturas sonoras e torna-se objeto da contemplação estética na concretude da obra de arte musical.

A autonomia da obra de arte musical pressupõe a originalidade de sua produção. A idéia de autoria vem como pressuposição a esta criação. O compositor deixou de ser um artesão dos sons, um empregado com responsabilidade de produzir, para ser um gênio criador. O caráter autônomo da obra de arte musical, objeto de uma experiência estética separada do cotidiano, reivindicou um lugar apropriado para sua contemplação. Surgiram, assim, durante o século XVIII, as salas de concerto, e com elas, a audiência silenciosa. As pessoas se reuniam com o objetivo específico de ouvir determinada obra musical.

Com a exigência da autonomia da obra de arte, sua permanência para a posteridade é garantida, mesmo sem a presença do compositor: surgiu, assim, o ideal da fidelidade à obra de arte (*Werktreue*). Esta tem sua individualidade garantida através da notação precisa e da tradição de execução, em cuja dianteira está o intérprete, capaz de revelar a verdade da obra

de arte.

Esta transformação na prática musical constitui nossa visão de música até hoje. Como afirma Goehr (1992), o conceito de obra de arte mantém uma dominação imperialista, que estende sua hegemonia à música popular, por exemplo. Músicos e ouvintes procuram legitimar sua prática musical formatando-a neste conceito. *Performances* improvisadas, por exemplo, adaptam-se a este ideal, são transcritas e tornam-se clássicos, assumindo o status de obra de arte. Basicamente, fugir do conceito de fidelidade à obra (*Werktreue*) é propor algo diferente do esquema apresentado acima. A prática musical do século XX fez tentativas para romper com este ideal, como incluir ruídos e sons incidentais e valorizar o 'acontecimento' musical. Mantém-se, todavia aspectos como a rigidez da notação e a exigência de uma audiência interessada.

Embora as práticas musicais tenham mudado através da história, fica clara a continuidade de algumas concepções acerca da relação entre música e ideal pedagógico. Existe um tipo de música recomendável e outro tipo de música a ser evitado na educação. Os aspectos sensuais devem ser evitados e o equilíbrio e a moderação de certas melodias e harmonias devem despertar a mesma moderação e harmonia em quem ouve ou pratica música.

Música e palavra estavam sempre unidas no ideal educativo moral-religioso, compartilhando uma mesma semântica extramusical, que obedecia ao ideal ético-moral. Embora, a partir de meados do século XVIII, a obra de arte tenha se tornado autônoma e a música instrumental tenha atingido um *status* elevado, manteve-se o ideal de aperfeiçoamento humano através da música. Como veremos a seguir, a metáfora das “formas musicais em movimento” mantém e aprimora este ideal.

O Idealismo alemão atribuiu lugar de destaque à música na formação da individualidade humana. “Música é a arte, para W. v. Humboldt, que começa, onde a palavra cessa, e que chega mais longe que o pensamento” (ABEL-STRUTH, 1984, p. 30). Começou a delinear-se a concepção de inefabilidade da música, que excede os limites da linguagem, e que assim, está além de qualquer pensamento. Os valores espirituais e morais não tinham mais um sentido institucional, mas passavam a ser vistos como constituintes da própria humanidade e a fazer parte do valor intrínseco da música. Esta consideração é importante para

compreender as concepções sobre experiência musical nas duas ‘filosofias’ analisadas a seguir.

A música instrumental, na concepção romântica do século XIX, incorpora a mais alta verdade, porque é pura forma. Ela é capaz de captar a mais pura essência da emoção, da alma, da humanidade e da natureza em suas formas mais gerais (GOEHR, 1992). A autonomia da música pressupõe a independência de um texto para garantir seu valor semântico. O conteúdo musical passa a ser encontrado nas “puras formas em movimento”. Esta famosa afirmação de Hanslick (1989) resume a experiência estética musical após o século XVIII do ponto de vista do Formalismo. Não há como negar que a música desperta emoções, mas isto é indiferente para uma experiência estética musical. A estrutura musical não tem um conteúdo que comunique alguma coisa. Neste sentido, a música não possui semântica. Ao contrário da linguagem, na qual os sons são instrumentos, os sons musicais são fins em si, e as formas musicais são o próprio conteúdo da música.

A diferença básica consiste em que na linguagem o som é somente um signo, isto é, um meio para expressar algo completamente diferente desse meio, enquanto na música o som é algo em si, é objetivo por si mesmo. A beleza autônoma das formas tonais, por um lado, e o absoluto predomínio da opinião de que o som é puro e simples meio de expressão, por outro lado, estabelecem-se tão definitivamente contrárias, que a mistura dos dois princípios é uma impossibilidade lógica (HANSLICK, 1989, p. 88).

A metáfora das formas sonoras em movimento afirma que os tons se movem no ou através do tempo, por analogia a algo que se move no espaço. Esta imagem antecipa a idéia de música como análogo formal do movimento da vida afetiva, posteriormente desenvolvida por Langer (1980), quando esta filósofa afirma que a sucessão de tensões e relaxamentos musicais é simétrica ao movimento da totalidade das tensões e relaxamentos da vida emotiva. Música e sentimento têm esta qualidade dinâmica, uma congruência em certos aspectos como, por exemplo, expansão/diminuição, aceleração/retardo

O que a música mostra do sentimento, se este não for seu conteúdo? Apenas a sua própria dinâmica. Ela propicia o movimento de um acontecimento do momento: rápido, devagar, forte, fraco, aumentando, imitando para baixo. Mas movimento é apenas uma característica, um momento do sentimento, não o sentimento em si (HANSLICK, 1989, p. 26).

Não se trata agora de encontrar especificamente este ou aquele sentimento nas formas musicais (o que Hanslick chamou pejorativamente de “efeito patológico da música”), como queriam as teorias que afirmavam que música era uma “linguagem de sentimentos”,

mas de entender que a generalidade das “formas em movimento” guarda uma simetria com o movimento geral dos sentimentos²⁴.

O que chamo de anti-analogia é que, querendo afastar todo “efeito patológico” (ou seja, a referência da música a algum conteúdo) o Formalismo de Hanslick deixa uma brecha para a continuidade da idéia pedagógica da música, ao assumir a metáfora do movimento das formas sonoras. A anti-analogia é uma atitude ambígua, que ora afasta ora aproxima a música e a linguagem.

Com relação à correspondência simétrica entre a estrutura musical e as emoções com que os ouvintes respondem, Walton (1994) diz que há pelo menos duas similaridades que podem ser feitas entre música e sentimento. A primeira similaridade se refere ao fato de que costuma-se reificar tanto sons quanto sentimentos (sons que murmuram, sons que ecoam, por exemplo), ao mesmo tempo em que se fala de sons separados de suas fontes como sentimentos (sons de exuberância ou de angústia). A segunda similaridade é que não se pode simplesmente deixar de ouvir os sons como se pode deixar de ver ao fechar os olhos, da mesma forma não se pode simplesmente cancelar nossos sentimentos de agitação ou de serenidade, por exemplo.

Mais genericamente, música é costumeiramente descrita em termos de movimento, e assim mesmo as descrições que usamos para caracterizá-la são freqüentemente aquelas que nós usamos para descrever os movimentos visíveis do corpo humano na expressão do jardim variado das emoções (KIVY, 2002, p. 40).

O germe desta concepção de música é encontrado no Formalismo de Hanslick (1989), que compreende o significado musical a partir das próprias estruturas musicais em si. O belo musical é encontrado objetivamente na forma musical, sendo qualquer possibilidade de referência, expressão ou de representação de algo fora das estruturas musicais considerada apenas um “efeito patológico da música”, indiferente para a contemplação estética. Contudo, de uma maneira quase contraditória, a música representa não sentimentos particulares, mas o movimento geral da vida afetiva, do conjunto dos sentimentos.

Libertada da semântica do texto, a música vai além da linguagem verbal. Este caráter de inefabilidade, daquilo que não pode ser expresso em palavras, dá à música sua natureza de conhecimento único e privilegiado. O ‘efeito patológico’ parece ser a continuidade de uma

²⁴ A etimologia da palavra “emoção” é *e-movere* (latim), “mover para fora”.

tradição que procura afastar ou, pelo menos, conter os elementos sensuais da música ‘séria’, que continua, como se verá a seguir, em ambas as ‘filosofias’.

3.2 O IDEAL PEDAGÓGICO DAS ‘FILOSOFIAS’ DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Como a música se emancipou de um texto que lhe dava uma referencialidade, o Formalismo afirma que o significado da experiência musical deve ser entendido a partir das próprias estruturas musicais. Como herança desta concepção, surge o pensamento de Langer (1960, 1971, 1980) sobre o análogo tonal da vida afetiva. A analogia com linguagem surge agora em uma dimensão formal. No domínio da linguagem, o símbolo convencional carrega a informação. Na arte, é a forma expressiva, carregada de *insight*, que traz em si a dimensão da expressividade humana. A música deve ser considerada como modelo para o entendimento de todas as outras artes. Ela é o análogo tonal da vida afetiva, uma espécie de “morfologia” do sentimento (BOWMAN, 1998). Não evoca nem desperta sentimentos, mas dá o *insight* da própria forma do sentimento. A FEM incorpora esta idéia de educação musical como educação do sentimento (REIMER, 1970).

O símbolo lingüístico designa algum objeto, conota um significado e cria um conceito discursivo que vai além dele mesmo, o símbolo musical é um significante sem significado²⁵. Ele capta o movimento da experiência que não pode ser captado pela linguagem. A música capta o movimento, em que a sucessão de tensões e suas resoluções tonais funciona analogamente ao movimento de tensões e relaxamentos da vida afetiva.

A FEM tenta sustentar com maior ênfase o argumento langeriano da iconicidade entre música e sentimento e entre linguagem e pensamento: a música faz pelo sentimento o que a linguagem faz pelo pensamento. Assim como ler e escrever ajudam a organizar as idéias, ouvir e compor música organizam e educam o sentimento, pois

Todas as nossas experiências musicais, não importa de que tipo, ‘educam’
nossa vida interior, refinando, clarificando, ampliando e aprofundando

²⁵ Discuto com mais detalhe esta aparente inconsistência em seção posterior.

nossos sentimentos em uma maneira análoga a como a linguagem faz para os arrazoados conceituais (REIMER, 2003, p. 135).

Esta afirmação é incongruente com toda a sustentação teórica da FEM. A música excede os significados da linguagem, mas acaba usando a mesma lógica. Esta falácia leva a concluir que, se a música necessita da mesma lógica da linguagem, ela não é necessária. Pelas modificações entre a primeira edição e a edição mais recente, a FEM considera que apenas a ‘música com alta qualidade expressiva’, os ‘clássicos’²⁶, pode ser usada para a educação do sentimento.

Foi visto até aqui como as idéias sobre música ‘séria’ evoluem. Primeiro, há rejeição aos elementos sensuais (ritmos, melodias sensuais, música instrumental). Junto ao ideal de formação existe um ideal de controle e moderação, como se até hoje ainda estivessem associados bem e beleza. É necessário conhecer e educar, tornar conscientes as formas do sentimento. Depois, nas ‘filosofias’, o fluxo contínuo do sentimento precisa ser ordenado e objetivado para ser melhor experienciado. O fim desta ordenação e objetificação parece ser a comunicação, embora isto seja negado.

O que nós precisamos para ir além do fluxo dinâmico de nossa subjetividade, é um instrumento para abarcar o sentimento para que não se perca, um meio para fixá-lo. Nós precisamos ‘materializar’ o sentimento, isto é, fixá-lo em uma entidade que permaneça como é. Então o que podemos fazer? Você adivinhou: nós podemos capturá-lo em sons musicais – melodias, ritmos, cores de tons, harmonias, texturas, formas (REIMER, 2003, p. 99).

A NFEM compartilha deste ideal. Para ela, o objetivo da EM é proporcionar situações nas quais os próprios valores da experiência musical sejam vivenciados. Estes valores são “o auto desenvolvimento (*self-growth*), o autoconhecimento (*self-knowledge*) e o deleite-próprio (*self-enjoyment*)” (ELLIOTT, 1995, p. 126). O *self-enjoyment* é atingido à medida que o estudante sente que, através do conhecimento, pode superar os desafios musicais. A concentração de energia que o estudante coloca na atividade o faz experienciar uma unicidade com o próprio fazer, este torna-se tão suave que parece fluir espontaneamente. O fluir (*flow*), que é um pensar em ação, traz ordem à consciência, pois todos os seus poderes – atenção, cognição emoção, intenção e memória – são impelidos para altos níveis de complexidade e integração.

A consciência é ordenada e o prazer surge através do aprender como e do saber como situar o conhecimento do estudante em relação ao contexto e aos critérios particulares de

ação. A música opera estes valores graças a uma natureza muito particular, que se manifesta pelo fazer e ouvir musicais. “Educação musical é uma fonte principal e sem paralelo de um dos mais importantes tipos de conhecimento que os seres humanos são capazes de alcançar: auto-conhecimento” (ELLIOTT, 1995, p. 129). O fazer e o ouvir musicais (*musicianship*) não são fins em si, mas meios de se alcançar o auto conhecimento e a auto-estima, através do equilíbrio entre desafios musicais apropriados e a capacidade de solução progressiva de problemas musicais. Desafios musicais que exijam uma capacidade de solução que o estudante ainda não tem podem causar ansiedade e frustração. Situações que não representem desafios ou problemas musicais tornar-se-ão sem sentido e tediosas.

Nas duas ‘filosofias’, a questão sentimento/emoção e cognição é confusa. A FEM afirma que sentimento é um oceano, no qual as emoções são bóias²⁷. Emoções são apenas categorias gramaticais para tentar, de uma forma imprecisa, descrever um processo altamente subjetivo, e, no fundo, nunca perfeitamente descritível (REIMER, 2003). A emoção é citada inclusive como base para a cognição. Cabe perguntar: como se pode comunicar algo que não pode ser descrito em sua integralidade? Se não se pode descrever, como o próprio sujeito pode estar consciente de suas emoções?

A NFEM afirma que a atividade cognitiva é não só necessária, como suficiente para o sentimento. Pensamentos são capazes de produzir emoções, emoções não podem ocorrer sem algum grau de pensamento, mesmo que este não seja verbal. Isto significa que é preciso estar consciente das próprias emoções.

Apesar de que às vezes seja possível verbalizar as avaliações (*appraisals*) cognitivas que sustentam as experiências emocionais depois que elas ocorram, nossas avaliações cognitivas estão usualmente implícitas no ato de sentir uma emoção particular (ELLIOTT, 1995, p. 204).

Tanto para a FEM quanto para a NFEM, é preciso controlar o ‘movimento’ ou o ‘fluxo’ cognitivo-emocional, que é confuso e passageiro, em algo distinto e organizado. A metáfora do movimento das emoções continua, mas agora inclui um caráter de organização e controle conscientes. A consciência é uma instância controladora de um movimento anárquico, ao qual a música, de uma maneira ou de outra, dá uma forma organizada. Procura-

²⁶ São considerados clássicos na FEM aqueles que ultrapassam seu próprio tempo.

²⁷ É inevitável a lembrança do mito grego de Arion que nos dá outra imagem dos princípios dionísíaco e apolíneo, embora a FEM não faça a ele nenhuma referência. No mito, o músico Arion, atirado ao mar por piratas, é salvo pelos golfinhos de Apolo, em louvor de quem tinha anteriormente cantado uma ode. Da mesma forma, a música nos resgata da imensidão do sentimento e da inconsciência, nos

se sempre a música que tenha a mesma relação numérica, leia-se mágica, com a alma humana, para que esta possa ser equilibrada ou, mais diretamente, possa entrar na mesma frequência da música.

Como disse anteriormente, uma crença que permanece é a de que a música exerce quase um ‘poder mágico’ sobre as pessoas, tornando-as mais sensíveis, mais humanas. Afirmações do tipo “música é uma linguagem universal”, “música é essencial para a formação integral” pressupõem a crença na possibilidade de a música conter virtudes que podem ser assimiladas por pessoas ou ser despertadas nelas quando ouvem. Este caráter inefável do que vai além das palavras confere à música uma característica importante que lhe dá um lugar de destaque no currículo, porque possibilita conhecer algo que vai além da linguagem verbal.

Conserva-se até hoje uma tradição ético-musical que procura a correspondência direta entre equilíbrio, harmonia e sobriedade das estruturas musicais e formação do caráter do estudante de música. A música ‘imprimiria’ ou ‘despertaria’ certas características suas em quem ouve e em quem executa, de uma forma direta ou em um sentido geral, dependendo do momento histórico a ser considerado.

Como decorrência desta tradição ético-musical, ambas as ‘filosofias’ preconizam a utilização em sala de aula de obras musicais que sejam exemplos de excelência e expressividade (FEM), de competência e excelência artística (NFEM). Quais são estas obras? Como identificá-las? São apenas os clássicos eruditos? Para a FEM são os clássicos, obras que transcendem seu próprio tempo. A FEM afirma que a EM deve selecionar, em todos os níveis e aspectos de seu programa, peças musicais que contenham, em suas qualidades estéticas, condições propiciadoras do *insight* do sentimento humano.

Os critérios para seleção de música são 1 – a expressividade genuína; 2 – a possibilidade de pelo menos alguma desta expressividade ser compartilhada pelos estudantes; 3 – o ímpeto de descoberta de novas nuances de sentimento através da descoberta de novas qualidades estéticas da peça e; 4 – a adição de alguma habilidade para compartilhar os *insights* em uma variedade mais ampla e complexa de música (REIMER, 1970, p. 53).

A NFEM propõe considerar todas as manifestações musicais dignas de contribuir para a formação humana. Ela inclui o prazer que o estudante sente ao fazer música, quando exerce sua competência em resolver problemas musicais.

Quando falamos em avaliação de música, estamos falando de avaliação dentro de práticas musicais, não avaliações entre diferentes práticas musicais. [...] Mais especificamente, avaliar uma obra de arte requer que julguemos a sua criatividade e qualidade artística (*artistry*) em relação a todas e a cada uma de suas dimensões: sua dimensão de *design*, sua dimensão cultural-ideológica, e, se houver, suas dimensões representacionais e expressivas (ELLIOTT, 1995, p. 195).

O ponto comum às duas ‘filosofias’ é a necessidade de controle e de conscientização do fluxo mental cognitivo-emocional, no qual a qualidade artística passa a ser considerada como uma forma de conhecimento. Isso explica, em parte, porque a música dionisíaca, nas diversas formas populares e carnavalescas, tenha sido deixada do lado de fora do ensino de música e a música ‘séria’, apolínea, harmoniosa e controlada, tenha se tornado instrumento de formação humana. Esta preocupação com a música ‘séria’ verifica-se pela necessidade de separar os elementos sensuais dos intelectuais, mantida pelo Formalismo de Meyer (1956), na divisão entre parâmetros musicais sintáticos e parâmetros musicais não sintáticos. Os primeiros são aqueles discrimináveis em unidades básicas e redutíveis a uma forma escrita. As alturas, na forma de melodias e harmonias e o ritmo, no sentido métrico, constituem um aspecto objetivo e matemático da música, definível e passível de objetivação. Os parâmetros não sintáticos constituem-se nas características expressivas da música, do ponto de vista da articulação, da dinâmica, do timbre, da textura, que não são em si redutíveis a unidades mensuráveis. Os parâmetros não sintáticos representam o aspecto sensual da música, em oposição à intelectualidade dos parâmetros sintáticos.

A fixidez das determinações composicionais, que registram uma obrigatoriedade mais ou menos rígida na execução daquilo que foi planejado, atualiza-se a cada interpretação, na qual o intérprete imprime sua marca e renova o que foi composto. Os parâmetros não sintáticos correspondem à auralidade da música. Nas práticas populares estes parâmetros são mais aceitos, pois a possibilidade de interferência do intérprete sobre o que foi escrito pelo compositor é bem maior do que na tradição erudita ‘séria’, que restringe e determina a participação do intérprete.

A prática musical popular sempre esteve à margem, sempre foi considerada de menor importância, ligada ao prazer fácil do entretenimento e da sensualidade. Até hoje os músicos populares sofrem com esta incômoda situação de não pertencer ao círculo da música ‘séria’. Os músicos autodidatas, em sua maioria, não têm a legitimação do conhecimento formal teórico. Sempre se tem a impressão que lhes falta algo do refinamento e da sofisticação que a

música 'séria' requer e desenvolve. A contemplação estética só existiria quando associada a estes dois últimos aspectos.

Lidar com a experiência musical não é fácil. Descrevi como estas dificuldades vêm sendo abordadas e como as diferentes compreensões têm levado a horizontes de sentido que ora se sobrepõem, ora se repetem. Procurei traçar, nesta seção, como se manifesta o ideal pedagógico de música, tendo como fio condutor a metáfora do movimento e as analogias com a linguagem. Nas concepções atuais, as duas 'filosofias' afirmam que a música é necessária para uma educação humanística, no sentido do desenvolvimento integral de todas as capacidades do indivíduo. Os ideais de organização e de controle do fluxo de sentimento permanecem, ao mesmo tempo em que permanece a crença na correspondência simétrica entre a forma de organização dos elementos musicais e a formação do estudante de música. Esta simetria, que vai se delineando a partir da analogia com a linguagem e da apropriação que o Formalismo dela faz, é discutida na seção seguinte.

4 SIGNIFICADO E SENTIDO EM MÚSICA

Nesta seção analiso as similaridades entre música e linguagem, desde que ambas constituem-se, simultaneamente, em habilidades e em atividades humanas comunitariamente adquiridas e cultivadas. A analogia entre música e linguagem, discutida na seção anterior, remete a questões referentes à representação e à expressão de um conteúdo, e pode ser feita quanto a sua estrutura e quanto a sua dinâmica sonoro-entonativa (auralidade). Analiso as principais contribuições feitas a este respeito, que têm em comum a procura por uma semântica musical e que, a partir do Formalismo, tentam tornar positivo o sentido do ‘efeito patológico’ em música.

Como afirma Sloboda (1985), existem muitos aspectos comuns entre música e linguagem. Ambas parecem existir em todas as culturas, embora as suas manifestações e funções sejam as mais variadas, ligadas às particularidades de cada contexto cultural. Isto significa dizer, por extensão, que todos os humanos, em todas as culturas, são capazes de adquirir habilidades musicais e habilidades da linguagem. Tanto na música como na linguagem, as habilidades receptivas antecedem as habilidades reprodutivas, ou seja, primeiro se aprende a entender estruturas usando certas construções, para depois inventarem-se estruturas usando as mesmas ou diferentes construções. Crianças aprendem com a mesma habilidade a falar e a cantar, através de exemplos. A fala e o canto espontâneo surgem quase ao mesmo tempo, aos dois ou três anos de idade. Antes disso, não existe uma diferenciação intencional entre sons para ‘falar’ e sons para ‘cantar’ (BEYER, 1994).

Tanto habilidades musicais quanto lingüísticas permitem gerar uma gama ilimitada de novas seqüências. O meio natural de seu aprendizado é auditivo-vocal, ou seja, primeiro se precisa ouvir para depois reproduzir e/ou criar. A partir daí, as pessoas podem produzir

sentenças ou melodias nunca ouvidas. Isto levou pesquisadores a acreditarem que muitos mecanismos neurais são compartilhados para analisar e produzir estruturas sonoras com significado na música e na linguagem. A analogia com a música, do ponto de vista de sua comunicabilidade, implica a discussão sobre o conteúdo musical. Esta analogia tem sido usada para tentar explicar a experiência com música. O sentido desta analogia é impreciso e muitas vezes contraditório, isto é, a argumentação que pretendia defender a analogia acaba negando-a.

A idéia de que o fim da música é despertar ou representar sentimentos é um tema recorrente, tão profundo na história quanto a tese contrária de que a música é matemática ressoante (DALHAUS, 1967). A polêmica iniciada pelo Formalismo contra a estética do sentimento não questiona a existência ou não de caracteres emocionais na música, mas sim a possibilidade de sua determinação precisa. A teoria dos afetos do século XVIII, embora participasse da idéia de movimento do ânimo, tem uma concepção objetificadora do sentimento na música. O Formalismo fala de um movimento geral e amplo do conjunto dos sentimentos e não de sua expressão particularizada.

O Referencialismo de Cooke (1959) é uma espécie de versão contemporânea da teoria dos afetos, à qual a FEM, do ponto de vista formalista de sua primeira versão, dirige várias críticas, basicamente contra expressões do tipo ‘linguagem da arte’, ‘linguagem dos sentimentos’, ‘linguagem da música’ que expressam a tentativa de encontrar referencialidade a emoções e sentimentos específicos. Estabelece-se assim a disputa em que a questão central é estabelecer os limites da especificidade da semântica musical.

Em toda tradição da música ocidental, música e palavra tiveram sempre uma relação muito próxima, às vezes ambígua, no sentido da analogia entre ambas. Pelo menos durante o período em que a idéia de *mimesis* orientou a concepção de experiência musical, era o texto que ditava a semântica, reforçada pela música. Talvez daí provenha esta tradição de significado musical que perdura até hoje, que inclui a comunicação, expressão de sentimentos ou representação de algo exterior à música.

Karbusicky (1998) fala da possibilidade de analogia entre música e linguagem, do ponto de vista comunicativo, a partir de dois aspectos distintos, embora interdependentes: a estrutura formal e a auralidade. Esta distinção surge da diferenciação feita por Saussure (1997) entre *langue* e *parole*. Por *langue* entende-se o aspecto fixo, definido da língua, com

suas regras de construção gramatical estabelecidas. O conceito de *parole* designa a língua falada, dinâmica em sua incorporação de novos significantes, significados e entonações. Estes dois aspectos são interdependentes e complementares, pois se não faz sentido falar em música ou linguagem sem regras organizadoras, também não faz sentido falar em linguagem ou música sem som. Com base nesta distinção, passo a analisar a analogia entre música e linguagem e seus desdobramentos nas duas ‘filosofias’.

O aspecto comunicativo da analogia entre música e linguagem remete à relação significante-significado. Segundo Eco (1989), considerando as definições mais antigas, signo é *aliquid que stat pro aliquo*, ou seja, algo que está no lugar de alguma coisa, em uma relação de substituição. Este autor, buscando as definições de signo dos estóicos (que considera a mais bem elaborada), utiliza a expressão ‘a fumaça’ (chamado de antecedente da expressão) ‘está para o fogo’ (chamado de conseqüente da expressão), para descrever três requisitos para que haja uma relação de significação.

O primeiro requisito é a ausência obrigatória do conseqüente, ao mesmo tempo em que o antecedente tem de estar potencialmente presente e perceptível. Na relação de significação, o fogo já pode ter se extinguido quando da visão da fumaça ou este mesmo fogo pode estar fora do campo de visão. Conseqüência do primeiro requisito, o segundo supõe que o signo possa ser usado para mentir. Visto que se pode produzir fumaça quimicamente, pode-se levar as pessoas a acreditarem que houve realmente fogo. O terceiro requisito implica a afirmação: “o signo pode ser usado para mentir porque o *antecedente* (expressão) *não requer o conseqüente como sua causa* nem necessária nem eficiente. O antecedente é pressuposto como causador do conseqüente, mas não necessariamente causado por ele” (ECO, 1989, p. 24).

O signo é, para os estóicos, uma relação de implicação entre duas proposições (‘se há fumaça, há fogo’; ou ‘sempre que houver fumaça, deve-se presumir que há fogo’). A relação estóica de significação é, desta forma, uma correlação obrigatória (uma lei) entre um antecedente tipo e um conseqüente tipo. Não é a relação entre uma ‘fumaça’ específica e um ‘fogo’ específico, mas aquela entre a classe geral das ocorrências reconhecíveis como ‘fumaça’ e a classe geral das ocorrências reconhecíveis como ‘fogo’. Segundo esta idéia de conseqüente antecedente é possível pensar na teoria do significado musical de Meyer (1956).

A regra estilística limita as possibilidades de combinação, proibindo alguns sons e/ou

sua seqüência. Esta possibilidade se aplica à linguagem e à música, embora esta última possa não ter uma determinação comunicativa, no sentido de especificidade de significados. Permanece, contudo, a característica de um sistema que obedece a regras estilísticas com uma semântica indeterminada própria. Estas regras gramaticais encontradas na música e na linguagem determinam a construção de estruturas sonoras e lingüísticas.

Do ponto de vista da estrutura, pode-se identificar três elementos coincidentes entre música e linguagem (SLOBODA,1985): fonética, sintaxe e semântica. Por fonética entende-se o conjunto de unidades básicas comunicativas, os sons. Em música, os correspondentes são a ordenação racional em séries sonoras e em acordes. A sintaxe é o conjunto de regras que permite a combinação destas unidades sonoras, isto é, sua funcionalização harmônica em cadências, ou as regras de contraponto, em que algumas seqüências são possíveis, outras não.

A semântica é a maneira como as combinações sintáticas carregam-se de significado e estão ligadas a maior ou menor especificidade de referências. Um exemplo disto são qualidades emocionais atribuídas aos acordes maiores (alegria, jovialidade) e menores (tristeza, arrependimento). Pode-se considerar três características da linguagem: a especificidade na referência de significados; o compartilhamento do significado em sentido mais ou menos geral; a forma arbitrária do significante.

A primeira característica da linguagem do ponto de vista comunicativo é a especificidade da relação objetiva entre significantes e significados. Para Saussure (1997), na linguagem um signo lingüístico (uma palavra, também denominada significante) se refere à idéia (significado) de um objeto. Por exemplo, embora exista em cada língua um signo lingüístico próprio para a imagem mental do animal 'cão', esta imagem é formada por uma série de atributos: um mamífero que late e uiva, tem focinho úmido e desenvolve uma fidelidade quase compulsiva pelo dono. A segunda característica, decorrente da primeira, é a universalidade de significados. Cada vez que alguém se refere a 'cão', todos atribuem à palavra o significado convencionado, para que a comunicabilidade de significados se estabeleça.

A terceira característica é a da arbitrariedade do significante. Este é moldado durante a formação da língua, através dos usos corriqueiros da fala, podendo sofrer transformações, desaparecer ou mudar de significado, graças ao caráter dinâmico da língua falada. Começam, neste ponto, a surgir os questionamentos acerca da existência de música como linguagem.

Pode-se exigir de quem ouve música a atribuição de significados como na linguagem? Os significados em música são realmente universais?

Ao discutir paralelismos e analogias entre música e linguagem, Cassirer (1977, p. 172) afirma que “a verdadeira diferença entre as línguas não é uma diferença de sons ou sinais, mas uma diferença de ‘perspectivas universais’ (*Weltansichten*)”. Dessa forma, a música feita no Brasil e o português aqui falado refletem a visão de mundo dos brasileiros e não a de coreanos ou croatas, por exemplo. A música feita no Rio Grande do Sul tem a concepção dos gaúchos e não a dos amazonenses ou potiguaras.

Karbusicky (1998) adaptou a relação triádica entre objeto e seus signos (PEIRCE, 1995) à música, tendo em mente que a música possui um campo de associações mais extenso do que um signo verbal. Os procedimentos lingüísticos (lógicos, analógicos ou da teoria da comunicação) não são capazes de objetivar a especificidade semântica da música, embora possam ajudar a compreendê-la.

Um ícone é um signo que se refere ao Objeto que denota apenas em virtude de seus caracteres próprios. [...] Um índice é um signo que se refere ao Objeto que denota em virtude de ser realmente afetado por esse objeto. [...] Um símbolo é um signo que denota em virtude de uma lei, normalmente uma associação de idéias gerais que opera no sentido de fazer com que o Símbolo seja interpretado como se referindo àquele objeto (PEIRCE, 1995, p. 52).

A citada relação triádica obedece a um crescendo de abstração, em que o ícone é o ‘retrato’ do objeto. O índice é um sintoma desse objeto (‘fumaça’ para ‘fogo’ e ‘febre’ para ‘doença’, por exemplo). O símbolo é uma arbitrariedade universal, como visto anteriormente no exemplo da palavra ‘cão’.

Aplicando esta sistemática triádica, Karbusicky (1998) compreende que os significados em música se dão mais pelas qualidades icônicas e indexicais da obra musical, do que pelas qualidades simbólicas. Na música, a tríade peirceana pode ser interpretada da seguinte forma: ao ícone podem ser associados o timbre e as texturas de sonoridades, como nos casos de imitação dos sons da natureza (canto dos pássaros, vento, ruídos da floresta, pingos de chuva, por exemplo). O índice corresponde aos estados de ânimo e aos estados psíquicos associados às estruturas musicais. O nível simbólico da música é bastante difícil de ocorrer, pois a ele só se chega por convenção, por acordo sobre um significado preciso e unívoco. Um exemplo é o tema da quinta sinfonia de Beethoven como símbolo da vitória dos

Aliados na Segunda Guerra Mundial, em associação à codificação da letra “V” no código Morse (KARBUSICKY, 1998). Os níveis de significado nunca são puros, eles interpenetram-se na prática musical e acabam por estabelecer uma rede de associações, correspondências e referências socialmente partilhadas.

Karbusicky (1998, p. 16) sustenta que “a diferenciação entre o sistema (*langue*) e seu ato accidental de realização (*parole*), que através da rítmica, entonação, timbre, etc, inova o sistema como força viva, é também algo atual para a música”. Do ponto de vista da auralidade, a proximidade entre o contorno melódico da fala e da música está presente na indexicalidade da música, ou seja, em sua capacidade de sugerir certas emoções, por meio de indícios. São exemplos desta indexicalidade o caráter expressivo das interjeições, lamentações, exclamações, matizações timbrísticas e onomatopéias, que surgem desde a infância, em uma dimensão de auralidade compartilhada entre o canto e a fala. Estas características indexicais evoluíram da música cantada para a música instrumental, sendo imitadas nas composições pelos instrumentos musicais. A NFEM cita a proximidade entonativa entre música e linguagem admitindo, ao contrário da FEM e de sua tradição formalista, uma possibilidade de música como expressão de sentimentos específicos. “Em suma, as similaridades estreitas entre o falar emocional e o canto explicam uma das maneiras nas quais a música vocal pode ser expressiva de emoções identificáveis” (ELLIOTT, 1995, p. 147).

As próprias indicações de caráter utilizadas na composição de música instrumental incorporam as intenções de entonações expressivas da voz. Indicações de partitura como *cantabile*, *allegro*, *cantante*, *con espressione* sugerem imagens aprendidas, facilmente identificáveis nos padrões da música ‘séria’ de tradição europeia. Esta similaridade entre o aspecto entonativo e expressivo da música e o da linguagem será discutida a seguir.

O aspecto dinâmico, entonativo é o que remete com mais intensidade à possibilidade da expressão dos sentimentos em música e, no limite, à intencionalidade desta expressão. O Formalismo busca a universalização da experiência musical da expressividade e não a expressão individual de sentimentos, nem os sentimentos individuais. O Formalismo sempre insistiu na universalidade da forma geral da experiência musical, em uma tradição de pensamento que se inicia em Hanslick (1989) e passa a Langer (1960, 1971, 1980) e Meyer (1956, 1967).

A música representa a forma geral do sentimento, através da imitação do ‘contorno’ de um comportamento expressivo humano ou de algum elemento convencional baseado neste comportamento. Na tradição formalista citada, adotada pela FEM, as estruturas musicais não despertam no ouvinte as emoções de forma subliminar, sem que ele as perceba. Se a música é triste ou melancólica, produz no ouvinte o efeito da melancolia e ele se sentirá melancólico. Na verdade, não se é movido pela música em direção a uma emoção, no caso de uma marcha fúnebre, não se é movido pela tristeza, mas pela beleza com que a tristeza é expressa musicalmente.

A apreensão do significado musical é imediata e não consciente. Não identificamos uma passagem pelo reconhecimento da tristeza ou da alegria, mas nos sentimos como se estivéssemos envolvidos em um movimento de tristeza ou de alegria. A prática musical leva a este consenso.

Peças de música são imagens do caráter porque os ouvintes sabem que elas não são reais nem genuínos sinais do caráter e nem mesmo o caráter ele próprio; elas são apenas similares a ele. A impressão que o ouvinte tem resulta em uma imagem mental de, por exemplo, raiva e uma concepção de raiva. Ele sabe que não é a raiva em si nem um sinal real ou genuíno dela. É algo feita para dar apenas ‘impressões’ de raiva, sem instilar a crença que a peça em si ou seu autor estão com raiva (SÖRBOM, 1994, p. 44).

A FEM afirma que a expressão musical não é auto-expressão do compositor nem do intérprete, pois, neste caso, não existe qualidade estética. A subjetividade da experiência emocional é incompatível com a concepção formalista, pois esta não aceita a ‘linguagem particular das emoções’ dos Referencialistas²⁸, como Cooke (1959), a intencionalidade da expressão de emoções se torna então uma falácia. Cooke (1959) vai tão a fundo na idéia de linguagem de emoções que até cria um vocabulário, no qual cada intervalo musical tem um correspondente emocional específico. Por exemplo, um intervalo de terça menor faz referência à aceitação estóica e à tragédia; uma cadência perfeita descendente corresponde a uma dolorosa emoção, quando executada em um contexto de finalidade e de aceitação da dor.

²⁸ A primeira versão da FEM apresenta uma conciliação entre o Formalismo Absoluto e o Referencialismo Absoluto, que denomina de Expressionismo Absoluto, representado pelas idéias de Langer (1960, 1971, 1980). Estas idéias tentariam “conciliar a natureza da arte enquanto arte e ao mesmo tempo reconhecer a relação da arte com a vida” (Reimer, 1970, p. 24), já que incorporam a idéia Formalista de que a beleza musical é intrínseca às estruturas musicais, e admitem que delas surge uma reação afetiva. Contudo, não parece ser uma posição conciliatória, já que ‘o movimento das formas sonoras’ do Formalismo não só é incorporado pela teoria de Langer, como assume nela lugar central. Esta teoria não admite a existência de uma referencialidade específica como apresentada por Cooke (1959). Portanto, há uma herança direta do pensamento Formalista e não uma posição de conciliação.

É contra esta correspondência unívoca a significados determinados que se volta o Formalismo, e que é adotada pela FEM. Contudo, ela não se dá conta que, se a música tem uma semântica menos determinada que a linguagem, é exatamente porque suas lógicas de funcionamento não são idênticas.

Obras de arte não nos falam sobre o sentimento como a psicologia o faz. Isto é, obras de arte não ‘conceptualizam sobre’ o sentimento. Ao contrário, suas qualidades estéticas apresentam condições nas quais pode surgir o sentimento. Na apreensão direta destas qualidades estéticas, recebemos uma ‘experiência de’ sentimento ao invés de uma ‘informação sobre’ o sentimento (REIMER, 1970, p. 38).

Para Cassirer (1977), a experiência estética deriva exatamente do caráter simbólico, de algo que não é sentido propriamente, mas imaginado e experienciado, na realidade concreta, de forma sutil e elevada. A realidade da experiência estética é, pois, uma realidade de puras formas sensórias. Dessa maneira, ao invés de serem dominados e arrebatados pelas paixões, tanto artista quanto espectador as dominam soberanamente. A peça, ao invés de causar um efeito de coragem, fazendo com que o ouvinte se sinta corajoso, apenas torna a ele visível a representação desta coragem, que pode ser percebida e identificada como tal.

É importante notar que ambas as ‘filosofias’ acreditam que a música educa, mostrando tudo que não pode ser captado pelas palavras. Para Robinson (1994, p. 19), as teorias que defendem que a música ‘desperta’ sentimentos falham quando se trata de sentimentos complexos (um amor não correspondido, por exemplo, que mistura sentimentos de amor e ódio), pois “não podemos entender a expressão de emoções complexas em música em separado do desenvolvimento da própria música”.

É como se a música constituísse o arcabouço de emoções a ser preenchido individualmente com os conteúdos subjetivos surgidos da experiência que cada um tem ou teve com música. Não se pode exigir uma complexidade narrativa da totalidade da obra, como quer Robinson (1994). Um amor não correspondido é um enredo, reclama personagens, alguém que ame (sujeito) e alguém que seja amado (objeto). Este é um conteúdo narrativo que não faz parte da música. Isto acontece porque a música não pode transmitir conteúdos narrativos tão específicos, passando apenas indicações básicas e gerais das emoções que podem ser despertadas. A especificidade do conteúdo ‘complexo’ de um amor não correspondido faz parte de uma discursividade que a música não possui.

Pode-se afirmar que “as formas da música absoluta²⁹ são roteiros sem conteúdo” (KIVY, 2002, p. 142), no sentido de a música não possuir um conteúdo definido, ou seja, mantida a convergência básica de significados atribuídos a certas estruturas musicais, é permitido à imaginação do ouvinte elaborar conteúdos, significados diferentes, de acordo com sua experiência pessoal. A experiência subjetiva torna-se a experiência do inefável. Verifica-se que Hanslick (1989) é mesmo pioneiro, pois a base destas análises é sua assertiva que na música os sons têm um fim que inexiste na linguagem.

A ênfase do Formalismo na autonomia musical não significa que a música com texto ou a música descritiva, tenham perdido sua importância, agora, porém, a música instrumental adquire valor estético *per se*. A autonomia da obra de arte musical reivindica um significado próprio para a música, não mais dependente da semântica emprestada pelas palavras. Qualquer passagem musical pode ser formalmente referida a uma faixa muito grande de sentimentos, mas nunca a um sentimento em particular. Uma emoção específica necessita de uma situação específica e de um sujeito que a possa identificar e comunicar. Para poder representar ou expressar algo, a música deveria ter um conteúdo definido.

Para o Formalismo, o prazer contemplativo da música é “a satisfação mental que o ouvinte encontra em seguir continuamente e antecipar o *design* do compositor, aqui para ver suas expectativas confirmadas, acolá para ser agradavelmente frustrado” (BOWMAN, 1998, p. 144). Este aspecto de ‘livre jogo’ é desenvolvido também por Meyer (1956, 1967). A complexidade do significado musical é tamanha que para negar a possibilidade de qualquer referência externa, o próprio Formalismo se vale de uma metáfora. As “puras formas sonoras em movimento” são uma imagem que procura trazer para a realidade palpável, visual e concreta, a dimensão do acontecimento sonoro musical.

O Formalismo de Hanslick (1989) se esforça por afirmar a natureza única da música (aquilo que a diferencia das outras artes), isto é, a autonomia das formas sonoras. Em outras palavras, a música não teria qualquer significado externo, sendo sua forma (sintaxe) confundida com seu conteúdo (semântica). Neste sentido, embora não se possa negar que a música expresse ou desperte emoções no ouvinte, esta discussão é irrelevante para a apreciação estética, que é restrita ao jogo das formas sonoras em movimento.

O belo é uma propriedade formal, independente de quaisquer emoções por ele

²⁹ A expressão ‘música absoluta’ é utilizada como sinônimo de ‘música instrumental’.

despertadas. A emoção despertada no ouvinte é tão irrelevante para a contemplação da beleza musical que Hanslick (1989) a chama de ‘efeito patológico’ da música. O que proporciona o deleite estético é a combinação sintática das possibilidades sonoras. A música é puro *design* sonoro. O prazer de sua contemplação provém do jogo das formas sonoras em movimento. A beleza musical é objetiva, seu significado é interno à obra, sem referência a nenhum elemento externo a ela. O fato de adjetivar-se uma obra musical de majestosa ou melancólica é irrelevante para a contemplação estética. Música não diz respeito a sentimento ou emoção, mas objetivamente a harmonias e melodias.

Do que foi visto até este ponto, fica claro que a associação entre emoções e sentimentos e sua expressão está indelevelmente inculcada na música tonal, mesmo que admitida no sentido pejorativo do ‘efeito patológico’ formalista. O sistema tonal vigora há pelo menos trezentos anos e constitui a rede de significados na qual a pessoa se move e com a qual identifica suas emoções. Reconhecer a função comunicativa da música significa, como afirma Karbusicky (1998, p. 97), aceitar os atributos de “sua natureza, naquele campo de relações em que são geradas seqüências tonais com sentido e também ‘significados’ eventuais”. Este aspecto é salientado exaustivamente pela NFEM.

Padrões musicais soam ‘tristes’ para ouvintes em uma determinada cultura porque os músicos e ouvintes desenvolveram nela convenções específicas de fazer e ouvir os sons ao longo do tempo. Para eles, soa como tristes os sons que uma pessoa deveria cantar ou tocar para expressar aquela tristeza ou os sons que as pessoas poderiam querer ouvir na ocasião de um funeral. Em outras palavras, as pessoas tendem a transferir palavras consideradas cambiáveis em circunstâncias particulares (um casamento, um funeral) a padrões musicais usados nestas circunstâncias (ELLIOTT, 1995, p. 149).

A música tem uma polissemia, uma indeterminação semântica que dá margem à interpretação subjetiva por parte do ouvinte, resultando na diversidade de significados com os quais tomamos contato e que dão à obra musical seu fascínio, ao mesmo tempo que guarda uma sugestão de conteúdos de sentimento, em um sentido indexical (KARBUSICKY, 1998).

Sherburne (1966) sugere que a música é um predicativo, ao qual o ouvinte atribui um sujeito durante a experiência musical. O ouvinte provê um sujeito emocional, um conteúdo que completa o padrão predicativo puro. Este padrão predicativo é que comporta toda a dinâmica dos sentimentos. Qualquer pessoa pode montar uma história baseada em uma peça musical tonal, em forma de narrativa, com roteiro e personagens, por exemplo. Isto não significa que ela não tem uma semântica, pois sua estrutura ‘vazia’ de conteúdo pode ser

preenchida, por exemplo, pelos pontos congruentes de tensão e relaxamento entre narrativa e música.

O pensamento de Hanslick (1989) de que o conteúdo da música é composto pelas próprias formas sonoras coincide com a afirmação de que a uma estrutura formal sem conteúdo predeterminado (ou de conteúdo polissêmico) pode ser atribuído um significado pela imaginação dos ouvintes. Não há conteúdo especificamente definido anteriormente, mas uma convergência básica no jogo de significados e sentidos musicais, a partir da qual cada ouvinte pode atribuir significado particular de acordo com suas experiências pessoais.

A polissemia existe em função da característica particular da música. Diferentemente das outras artes, eminentemente visuais, a música se constitui em acontecimentos sonoros. Pode-se ver uma escultura ou uma pintura, ou mesmo assistir a uma peça de teatro. A música, porém, apresenta a característica diferenciadora da auralidade. A obra musical pode possuir uma representação gráfica mais ou menos detalhada, conforme o período histórico e o contexto em que surge, mas ela só se realiza quando é executada, ou seja, quando as estruturas sonoras organizadas no tempo são produzidas e ganham significado.

Pelo exposto até aqui, percebe-se que as similaridades e a analogia entre música e linguagem ajudam a constituir o significado da experiência com música, embora as abordagens teóricas lhe atribuam maior ou menor especificidade semântica. A discussão sobre o caráter narrativo da música, no sentido de conteúdo expressivo ou representacional, é bastante rica e procura compreender uma polissemia que resulta da infabilidade da experiência musical.

A seguir, discuto a principal teoria do significado musical que, partindo de um ponto de vista formalista, tenta acomodar as questões relativas à comunicabilidade de sentidos da experiência musical. Justamente para estas questões semânticas volta-se o Formalismo de Meyer (1956, 1967), à medida que passa a contemplar a atribuição de um conteúdo afetivo a partir da estrutura sonora autônoma que inclui na experiência musical as questões subjetivas referentes à atribuição de um significado. Com base nestes pressupostos, surge a terceira idéia fundamental para a compreensão da experiência com música nas ‘filosofias’, qual seja, a da multidimensionalidade.

5 SIGNIFICADO MUSICAL E MULTIDIMENSIONALIDADE

A analogia com a linguagem surge da necessidade de socialização da inefabilidade da experiência musical, considerando que a música tem uma dimensão de experiência comunitária e outra de experiência privada. Nesta seção, analiso a tentativa mais influente de equacionar esta dualidade, feita por Meyer (1956, 1967) com base na teoria da comunicação. Ela é um desenvolvimento importante das idéias formalistas, visando afirmar o significado próprio surgido das estruturas musicais. Isso tem influência decisiva na compreensão que ambas as ‘filosofias’ fazem da experiência musical. É um exemplo muito claro da atitude formalista, que ora se aproxima, ora se afasta da analogia com a linguagem. O significado musical leva a mesma lógica da referencialidade para dentro da estrutura sonora organizada, ou seja, há um universo de significados compartilhado pelos ouvintes que permite aguardar certas seqüências musicais na mesma lógica da linguagem verbal. Por analogia à linguagem, o significado musical apresenta uma referência externa a partir de uma estrutura sonora codificada.

Na tradição da música instrumental apresenta-se uma ambigüidade entre a autonomia das formas musicais e uma referencialidade ao sentimento e às emoções que possam ser despertadas ou representadas por quem ouve. Meyer (1956) tentou equacionar estas questões, recuperando de forma positiva o que Hanslick (1989) chamara pejorativamente de “efeito patológico da música”³⁰, ou seja, a forma como os sentimentos e as emoções surgem a partir das estruturas musicais. Aqui surge uma outra tentativa de compreensão da experiência musical, que nas ‘filosofias’ se desdobra como multidimensionalidade.

A teoria do significado musical está na origem da idéia de multidimensionalidade desenvolvida pelas duas ‘filosofias’. Para a FEM, “uma obra de arte deve ser abordada como [tendo] um significado incorporado, ao invés de [ter] um significado designativo” (REIMER, 1970, p. 30). Para a NFEM, “o deleite-próprio (*self-enjoyment*) musical surge quando existe um equilíbrio entre o nível corrente de musicalidade de um ouvinte e o desafio cognitivo apresentado por uma determinada peça de música” (ELLIOTT, 1995, p. 206). Como será visto adiante, embora a NFEM interprete, para seu benefício, a teoria de Meyer de maneira

³⁰ A divisão feita por Alpers (1991) entre ‘Formalismo Estrito’ e ‘Formalismo Ampliado’ parece não ser precisa, pois o Formalismo, de uma maneira geral, nunca descartou uma correspondência

parcial, ela está na base do entendimento da experiência musical contextualizada. A multidimensionalidade das ‘filosofias’ nasce tentando abarcar e escrutinar as dimensões da experiência musical, baseada no aspecto intrínseco (significado incorporado) e no aspecto extrínseco (significado designativo) das estruturas musicais.

Segundo a primeira versão da teoria do significado musical (Meyer, 1957), existem dois tipos de significado musical: o significado designativo, ligado a algo diferente em espécie do estímulo; o significado incorporado, da mesma natureza ou espécie que o estímulo. Ambos estão ligados à existência de uma expectativa musical frustrada ou adiada, ou seja, a emergência dos significados liga-se diretamente à estrutura musical em questão.

O significado musical é sempre gerado por uma situação de crise. Não se sabe o que vai acontecer, formulam-se algumas hipóteses baseadas no que é conhecido e no modo de a música se desenrolar. Caso a hipótese seja frustrada, o significado musical surge da frustração ou da novidade que se sucede à frustração. Não pode ser muito diferente ou não vamos entender. A música descritiva, que associa uma imagem visual à sonoridade produzida, é exemplo de significado designativo. Uma música, que lembre uma situação vivida sob forte emoção ou uma certa época da vida, também está impregnada de significado designativo.

O significado designativo é extramusical, em uma referência associativa a emoções, situações, pessoas, objetos. É a dimensão subjetiva que permite a cada sujeito vivenciar a experiência musical segundo suas características individuais. O significado incorporado é intrínseco às estruturas (harmônica, melódica, temática, rítmica). A música suscita ambos os significados. Embora o significado designativo seja geralmente menos preciso e específico que aquele da linguagem, não deixa de ser poderoso e importante. Mesmo que se possa separar os dois tipos de significado, eles interagem muito intimamente.

Na segunda versão de sua teoria, Meyer (1967) reitera a analogia entre música e linguagem, mas agora através da teoria da comunicação³¹. O significado musical incorporado surge quando nossas expectativas são bloqueadas ou adiadas, ou seja, quando o curso normal dos eventos estilísticos sofre algum tipo de desvio. Existem três possibilidades de desvios: o

afetiva como efeito das “formas sonoras em movimento”, embora não a valorizasse.

³¹ Considera-se como componentes da comunicação, além da mensagem, o emissor (que emite a mensagem); o receptor (que decodifica a mensagem); o código (o sistema de símbolos em que é transmitida a mensagem); o canal (o meio físico pelo qual é transportada a mensagem).

conseqüente³² é adiado (este adiamento pode ser temporal ou pode envolver um entendimento de que o conseqüente encaminhará para o final); a situação antecedente é ambígua e há possibilidades iguais de ocorrerem vários conseqüentes; o conseqüente é totalmente inesperado e improvável dentro do contexto.

Estímulo musical é toda a situação que cria expectativa e incerteza quanto ao futuro. O significado musical surge da situação de crise provocada pela incerteza quanto ao que vai acontecer no desenrolar da estrutura do discurso musical. Dado que o significado musical é eminentemente cultural, ele só pode ser entendido dentro do conceito de estilo. Este “é o universo de discurso dentro do qual os significados musicais surgem” (MEYER, 1967, p. 7).

Eventos musicais têm lugar em um mundo de probabilidade estilística. Se ouvimos apenas um som, uma grande quantidade de sons diferentes podem suceder-se com igual probabilidade. Se uma seqüência de dois tons é ouvida, o número de prováveis sons conseqüentes é sensivelmente reduzido – o quanto depende da quantidade de sons escolhidos e do contexto estilístico – e a conseqüente probabilidade de alternativas restantes é sensivelmente reduzida (MEYER, 1967, p. 27).

Para o autor, cada estilo é um sistema estocástico, ou seja, um sistema que produz uma seqüência de símbolos, de acordo com certas probabilidades. Um caso especial deste processo, em que as probabilidades dependem dos eventos anteriores, é chamado de processo ou cadeia de Markoff³³. Cada estilo é aceito e válido para uma cultura dentro de determinada época. Envolve padrões éticos e estéticos, sendo uma forma de organizar os estímulos para que sejam compreendidos. Só há possibilidade de significado musical dentro de um determinado estilo. O significado musical surge dentro da suposição de que as respostas à música são aprendidas socialmente pelos ouvintes que cultivam hábitos críticos de prática e audição musicais.

Há uma variedade incontável de estilos, inclusive dentro da mesma prática musical de um contexto. Estes estilos estão em constante mudança, à medida que a quantidade de

³² Em música o antecedente e o conseqüente formam uma idéia musical completa chamada de tema.

³³ Dá-se uma cadeia de Markoff quando a probabilidade de um evento j não é independente (p_j), mas depende do evento que o precede: $p_{ij} = p_j f(p_j)$. Um exemplo de laboratório da cadeia de Markoff é o seguinte: escrevem-se em folhas separadas vários trigramas, repetindo cada um deles de acordo com a freqüência com que se apurou estatisticamente sua ocorrência em cada linguagem. Os trigramas são reunidos em várias caixas de acordo com as duas letras iniciais. Teremos assim numa caixa BUR, BUS, BUT, BUM, em outra IBA, IBL, IBU, IBR, etc. Extraído um trigrama ao acaso, lêem-se as duas últimas letras (se extraírmos IBU serão BU) e extrai-se um segundo trigrama da caixa dos BU. Se sair BUS procurar-se-à um trigrama iniciado por US e assim por diante. A seqüência será regida pelas leis da probabilidade expostas anteriormente (ECO, 1971, p. 140-1).

informação e incerteza que trazem vai se esgotando ao longo do tempo e que aquilo que era significado vai se tornando um lugar-comum, um clichê musical. Diferentes estilos sucedem uns aos outros pela necessidade que têm compositores e ouvintes de buscar novas possibilidades de significado musical.

Como cada estilo se torna conhecido e aceito dentro de determinada cultura, a tendência é de que a incerteza sistêmica de um evento musical (frase, motivo, tema ou toda a obra) diminua ao longo do tempo. Diminui conseqüentemente o nível de informação e o significado musical, à medida que as possibilidades do estilo são mais conhecidas. Surge então a necessidade de que o compositor introduza a incerteza planejada, na tentativa de compensar esta tendência ao decréscimo de incerteza e ao conseqüente decréscimo de informação. A incerteza planejada vem através de desvios, adiamentos, ambigüidades, implantados na obra pelo compositor. Segundo Eco (1971, p. 140), “dar significado estético a um discurso musical significa explicitar a incerteza e gozá-la como altamente desejável”. O estilo é o limite representado entre a redundância dos clichês e a novidade da quebra de convenções.

Convenções estilísticas podem ser quebradas. O impossível pode se tornar possível e o improvável conhecido. De fato, como muitos autores notaram, a atratividade de uma composição musical depende significativamente da quebra de convenções, trazendo-nos o inesperado. Contudo, o conjunto de ortodoxias estilísticas é resistente à mudança (KOOPMAN; DAVIS, 2002, p. 262).

Cada estilo torna-se interessante musicalmente quando equilibra elementos conhecidos e novas incertezas. Quando a quantidade de redundâncias (clichês) começa a se tornar maior que a quantidade de informação nova, compositores e ouvintes buscam novas possibilidades de significado musical e o estilo é substituído por outro.

A apropriação que faz Meyer (1967), quando considera a mensagem poética musical analogamente à mensagem lingüística, tão identificável e com semântica tão determinada pelo estilo quanto a linguagem pelo vocabulário, é criticada por Eco (1971). Em uma mensagem lingüística a redundância garante a precisão do significado que é selecionado de um grande universo de informação. Torna-se premente na mensagem lingüística a eliminação de toda ambigüidade e de todo ruído na comunicação. Na mensagem poética o código é usado de maneira inusitada, não garantindo uma univocidade entre informação e significado.

Howard (1971) entende que a sistemática de Meyer é equivocada, pois ele toma os

termos “significado” e “informação” musicais como sinônimos. Por isso não fica claro o que é significado musical. Uma passagem desviante da expectativa pode não ter importância para o ouvinte, mas jamais vai deixar de ter significado. Ela não contém certamente uma informação no sentido de dado novo.

Significado e informação são como dois lados de uma gangorra. A precisão lingüística restringe a informação ao significado preciso e pontual do significante (a palavra, por exemplo). A informação se refere a muitas possibilidades de significado. Surge a questão de que pode haver significado musical como concordância com a norma estilística. Pode haver muito prazer não só na crise e em sua resolução, provocadas pela expectativa frustrada, como também na concordância com a norma estilística, que pode ser plena de significado.

Meyer (1956, 1967) confunde os usos lingüístico e poético do termo informação. Na mensagem lingüística interessa eliminar a ambigüidade para que o significado seja preciso, na mensagem poética a utilização inesperada e inusual do código aumenta a informação, possibilitando maior liberdade de escolha. A mensagem poética da obra de arte oscila sempre entre a desordem da informação e a ordem do significado estabelecida pelo uso comum do código.

A mensagem artística aumenta a desordem da informação, possibilitando a polissemia da obra musical. Na mensagem poética, o código é utilizado de maneira inusitada, oscilando entre o caos da informação e a ordem do significado comum do código (ECO, 1971), provocando uma multiplicidade de significados. Na mensagem lingüística o interesse é eliminar a ambigüidade para que o significado seja preciso. Na mensagem poética (artística), a utilização inusitada do código aumenta a informação, ou seja, as possibilidades de escolha do significado.

A influência da teoria da *Gestalt* é visível nestas idéias sobre o significado musical, na exigência que o processo se organize e se conclua de forma simétrica entre as estruturas mentais e musicais. A simetria e o fechamento perfeito de uma situação de crise mostram-se superados pela possibilidade de abertura das poéticas contemporâneas, que têm apenas uma orientação interpretativa geral e, por isso, viabilizam várias perspectivas de leitura (ECO, 1971).

Em contraposição à idéia de significado musical surgido de uma situação de ‘crise’ (uma expectativa musical frustrada) e sua resolução posterior em uma situação conhecida

(resolução fechada e definitiva desta crise), a abertura da obra de arte projeta uma sucessão de situações de crise nas quais emerge não apenas um mas muitos significados. O valor da experiência estética reside na liberdade de escolha em um processo em que domine a improbabilidade (ECO, 1971). O significado musical é entendido como informação nova, em função da realização ou frustração de expectativas projetadas pelo ouvinte no discurso musical. Isso pressupõe uma concordância entre ouvinte/compositor/intérprete.

Outra questão decorrente da analogia que Meyer (1956) faz entre informação e significado pode ser assim formulada: dado que o significado musical surge da informação que, por sua vez, depende da novidade através da quebra de expectativas, como se explica a audição de uma peça musical mais de uma vez? Segundo esta teoria, o significado musical (a novidade) acabaria depois da primeira audição. As pessoas, no entanto, ouvem gravações e vão a concertos das mesmas peças, isso, longe de parecer entediante, lhes dá puro prazer.

A resposta dada por Meyer a esta questão refere-se à maior complexidade que o ouvinte experimenta a cada nova audição da mesma obra. O fenômeno musical é tão complexo que cada nova audição revela um nível mais profundo de novidade. Relações sintáticas mais complexas, que não haviam sido percebidas nas audições anteriores, vão sendo descobertas.

Portanto é apenas *após* chegarmos a conhecer e lembrar os eventos básicos e axiomáticos de uma obra – seus motivos, temas e assim por diante – que começamos a apreciar a riqueza de suas implicações. É, em parte, por estas razões que uma boa peça de música pode ser ouvida mais de uma vez (*reheard*) e este deleite (*enjoyment*), ao menos a princípio, aumenta com a familiaridade (MEYER, 1967, p. 46).

A situação musical de cada escuta é em si diferente, pois diferentes intérpretes ou interpretações produzem significados diferentes a partir da mesma peça. O avanço da teoria do significado musical é o fato de o jogo sintático das formas musicais estar inevitavelmente ligado ao universo compreensivo em que é criado e compartilhado. Para a FEM, em sua primeira versão, o jogo formalista é o âmago da experiência estética

As condições da vida – os ritmos da existência orgânica – estão incorporadas nas qualidades estéticas das obras de arte. Em música, por exemplo, as qualidades estéticas apresentadas por melodias, harmonias, ritmos, tons, cores, textura, forma são expressivas de, análogas a ou isomórficas aos padrões da vida sentida [...] (REIMER, 1970, p. 74).

O jogo sintático das formas musicais apresenta, segundo Kivy (2002), duas

modalidades: o ‘jogo das hipóteses’ e o jogo do ‘esconde-acha’. Eles são a base do princípio formalista de significado musical intrínseco, ao confirmar ou ver frustrada uma expectativa musical. Pelo jogo das hipóteses, constróem-se expectativas para vê-las satisfeitas ou não, procurando deliberadamente pelas possibilidades que acontecem na estrutura musical. Com isso a atividade de apreciação se torna uma procura ativa, um jogo de montar, desmontar, hierarquizar, desconstruir e reconstruir as estruturas musicais. Quanto mais se sabe sobre esta estrutura, mais se pode desfrutar a experiência com música. O ouvir como atividade musical, deste ponto de vista, não é passivo, nem desinteressado, nem improdutivo.

Desta mesma perspectiva, parece justo supor que o conhecimento teórico-conceitual em música seja não apenas um enriquecedor da experiência musical, mas também um aspecto fundamental para a compreensão de seu significado. Obviamente, pode-se experienciar música de forma prazerosa e sem o conhecimento teórico conceitual. Apenas como descrição, o jargão musical não faz sentido. É preciso considerar exatamente o que diz a NFEM em relação à contextualidade específica de cada prática musical. A tradição da música tonal baseia-se eminentemente no ouvir a obra musical escrita. Estar dentro da tradição tonal significa dominar estes requisitos. Aumentar o deleite através do conhecimento das estruturas, em um nível de complexidade ótimo, é dominar o conhecimento técnico-teórico.

A FEM incorpora em suas concepções as idéias de significado musical, com relação à necessidade de corretas expectativas musicais para cada estilo e ao julgamento da qualidade musical.

Tentar responder musicalmente aos sons em um estilo desconhecido é como assistir a um jogo no qual nenhuma das regras ou regulamentos é conhecido pelo espectador. Tenta-se, ao máximo, dar ‘sentido’ aos procedimentos tanto em música como no jogo, mas, a menos que algumas probabilidades sejam descobertas – alguns fatores organizadores que produzam a possibilidade de relações perceptivas –, a experiência pode ser simplesmente ‘sem significado’ (REIMER, 1970, p. 101).

Teoricamente não há problemas, para a FEM, em aceitar a música popular como de qualidade. O problema surge quando o critério avaliativo é somente formal, estrutural, formalista. Para a FEM, “o critério para escolher música, então, permanece essencialmente a-histórico – cuja suficiente excelência e expressividade estão presentes para alargar as capacidades musicais do estudante de música” (REIMER, 1970, p. 106).

Prendendo-se exclusivamente a qualidades estéticas, a FEM mantém critérios

avaliativos únicos, e uma única maneira de ouvir esteticamente. Na sua primeira versão, a FEM também separa diametralmente o que é qualidade artística musical de outras qualidades extramusicais, já que “música *pop* não existe primordialmente para propósitos estéticos. Ela existe primeiramente para servir a necessidades sociais e psicológicas de adolescentes e isto ela faz com grande poder e singular efetividade” (REIMER, 1970, p. 107).

Do ponto de vista da NFEM, o conhecimento informal (aquele adquirido dentro de uma prática musical específica) provê a compreensão do jogo do ‘esconde e acha’ e das hipóteses, embora este jogo não dependa de conhecimentos técnicos sobre música. A descrição técnica através dos conceitos formais não é indispensável para o deleite que a música proporciona, não havendo necessidade do conhecimento da teoria musical para desfrutar da música. O domínio tácito das leis³⁴ que determinam o que é válido dentro do universo do estilo musical específico, adquirido pela vivência dentro da prática musical específica, é mais importante para o deleite musical do que o simples domínio de conceitos que, na opinião da NFEM, são apenas formas descritivas da atividade musical em si.

Descrições verbais e gráficas de obras de arte têm um lugar importante no ensino e avaliação do ouvir. Os estudantes devem estar engajados nestas formas de articulação. Mas os educadores musicais precisam lutar contra a tentação de avaliar o ouvir musical apenas em termos do conhecimento musical formal dos estudantes (ELLIOTT, 1995, p. 105).

A NFEM afirma que a idéia de significado musical como frustração de expectativas parece apresentar uma negatividade inerente, e que “o argumento de Meyer falha em explicar o sentimento positivo que executantes e ouvintes parecem sempre experimentar enquanto estão fazendo ou ouvindo música” (ELLIOTT, 1995, p. 38). Parece um pouco apressado descartar como incompatíveis a frustração de expectativas musicais e o prazer em ouvir música. Como explicar que o enorme prazer que as pessoas sentem em ouvir e fazer música seja decorrente de sucessões de expectativas frustradas? Ao contrário de prazerosa, a experiência com música seria apenas negativamente frustrante. Pelo contrário, ela é a própria base do prazer elevado que os formalistas desfrutam em sua audição. É preciso pensar em termos do conjunto frustração-novidade. A frustração não se refere à experiência musical em si, mas a momentos de novidade surgidos pela quebra de expectativas.

³⁴ Como exemplo de lei estilística, pode-se considerar a tradição tonal ocidental. Nela, a forma sonata deve ter um movimento inicial composto na tonalidade dominante, na qual dois temas são expostos. Na tradição da música serial do início do século XX, uma nota só pode ser repetida depois que todas as outras da série sejam executadas, para evitar qualquer ‘sensação’ de centro tonal.

O caráter positivo da música vem não do que se espera da seqüência dos acontecimentos musicais, mas da inventividade com a qual o compositor dosa o esperado e a novidade. Frustração não é uma palavra boa, melhor usar quebra de expectativa, que não possui um tom tão negativo. Pela teoria de Meyer (1956, 1967), precisa haver frustração para haver significado e é por causa deste ‘balanceamento’ entre frustração e novidade que os ouvintes, compositores e executores têm prazer com música. A frustração é apenas parte do jogo. Para Meyer (1956), quanto maior a frustração, maior o significado musical. A audição formalista pressupõe um ouvinte atento ao que está acontecendo na estrutura musical e intimidade com as regras estilísticas da peça que está sendo ouvida, embora não sejam necessários conhecimentos formais de música.

A noção de estilo em Meyer (1956, 1967) também abre perspectiva para a visão multicultural do significado musical. Como o significado incorporado só existe dentro de um estilo, a música não pode ser entendida como uma linguagem universal. O estilo, como construção social, demarca as possibilidades de significado dentro de cada prática social específica. Aí existe uma ambigüidade: ao mesmo tempo em que reconhece que o estilo determina o significado musical, a análise fica presa à perspectiva de tradição clássica ocidental (BOWMAN, 1998). O que poderia parecer uma chance para o multiculturalismo desaparece no olhar objetificador da sintaxe formalista. Esta mesma crítica pode ser endereçada também à FEM, em sua atitude ambígua de aceitar a possibilidade de diferentes tradições musicais, mas conservar um critério avaliativo único. A ambigüidade está no esforço em aceitar um significado musical culturalmente constituído e, igualmente, considerar que a dimensão de educação do sentimento é a mais importante em todas as culturas.

O que conta como sons musicais, e como maneiras aceitáveis de compô-los, executá-los, improvisá-los, entendê-los e valorizá-los são construções enraizadas na história, nas convicções, na auto-identidade e nas práticas de cada cultura. [...] O sucesso da música em capturar e apresentar a profundidade, a sutileza e a variedade do sentimento é amplamente tido como aquilo que estabelece sua contribuição para a cultura (REIMER, 2003, p. 172-3).

Em sua crítica, a NFEM afirma que apenas em um sentido restrito a teoria do afeto musical de Meyer (1956, 1967) é válida. Tentando elaborar mais complexamente esta teoria, a NFEM afirma que

Colocado de outra forma, o afeto musical surge nos ouvintes quando eles sabem como ouvir, resolver e reconhecer os desafios em uma obra musical; quando eles sabem isso, conhecem uma obra de forma bem sucedida; e/ou

quando suas expectativas musicais (em várias dimensões musicais) são amplamente preenchidas (ELLIOTT, 1995, p. 206).

A NFEM expande a idéia de ouvinte competente sugerida por Meyer (1956) para outra, a de executante competente. Portanto, só atinge um reconhecer e um resolver musicais competentes quem faz música. A competência se desloca do ouvir para o fazer musicais, o único capaz de dar a multidimensionalidade às expectativas musicais. O significado musical surge, na NFEM, à medida que há um esforço de resolução de problemas musicais por parte do estudante de música, ao exercer sua musicalidade. A situação educativa deve prover o estudante de música de novos desafios musicais, que provocam interesse musical, auto-desenvolvimento (*self-growth*) e deleite musical, mas equilibrando-os, porém, com desafios já resolvidos. Quando estes últimos predominam, o resultado é tédio e desinteresse por parte do estudante. Um desafio musical maior que o nível de musicalidade do estudante pode, no entanto, trazer ansiedade e frustração. A situação musical deve prover o estudante de desafios musicais cada vez mais complexos, que demandem níveis cada vez maiores de capacidade de resolução. Este equilíbrio dinâmico vale tanto para o ouvir quanto para o fazer musicais.

Aqui surge uma dúvida: a NFEM não esclarece o que seriam estes desafios e problemas musicais, tornando seu significado impreciso. Já que a NFEM privilegia a *performance* musical, poderia ser cada situação de execução? Ou cada execução de uma obra musical? Neste caso, após a execução o desafio estaria terminado e os problemas musicais resolvidos. Sendo assim, o deleite musical terminaria na execução. Os desafios musicais seriam os diferentes estilos e práticas musicais a serem aprendidos? É preciso uma constante procura por obras ou por práticas musicais de cada vez mais alto nível de desafio? Todas estas questões indicam que a sistemática da NFEM repete os mesmos problemas de imprecisão com relação ao significado musical, gerados pela teoria de Meyer (1956, 1967).

Como decorrência, os ‘desafios’ e ‘problemas musicais’ apresentam-se como os correspondentes, na NFEM, da ‘informação’ na teoria do significado musical. Eles não conseguem explicar por que, tanto depois da reaudição de uma obra musical, quanto após a resolução de um problema musical, o prazer e o deleite não se esgotam e o interesse em ouvir e fazer (a mesma) música continua. Do ponto de vista do ouvir musical, a NFEM apropria-se integralmente da teoria do significado musical.

Comparando-se a NFEM com a teoria do significado musical de Meyer, o desafio musical corresponde à novidade que traz a informação musical. Cabe perguntar também se o

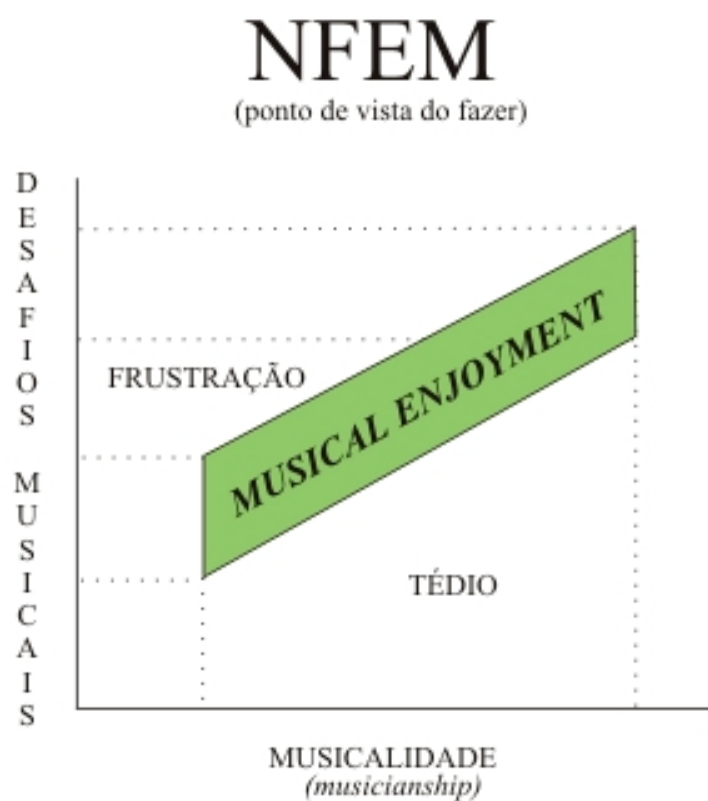
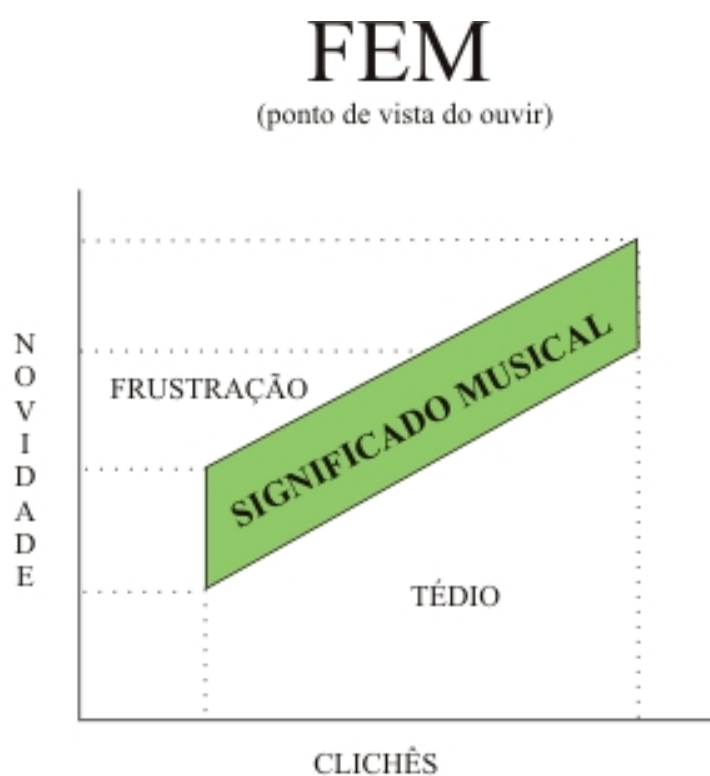
performer cuja musicalidade atingisse um nível excelente não teria mais desafios ou problemas musicais para resolver. Talvez uma solução para estas questões fosse responder com os mesmos argumentos usados por Meyer. Em cada execução surgem novos desafios e problemas, já que cada situação é diferente, ao passo que se pode cada vez mais aprofundar o conhecimento musical em cada situação. A resposta não é dada pela NFEM.

A perspectiva multicultural, que se encontrava de forma latente na idéia central de estilo da teoria do significado musical, é recuperada pela NFEM, na forma de uma dinâmica entre compositores, intérpretes e ouvintes, e desenvolvida, como parte integrante da multidimensionalidade da experiência com música.

Em resumo, na base de cada prática musical está um corpo de convicções compartilhadas, conceitos, princípios de construção e audição de padrões musicais em certos modos. Como resultado, obras musicais nunca são uma questão de pura informação sonora por si. (ELLIOTT, 1995, p. 89).

As ‘filosofias’ apropriam-se de diferentes aspectos da teoria do significado em música, como mostra o quadro 2. A FEM, de um ponto de vista formalista, dá forte ênfase ao conceito de significado incorporado, inerente à estrutura musical, como parte central da educação estética.

A NFEM recupera e expande o conceito de estilo de Meyer (1956, 1967), não apenas como um universo de normas probabilísticas e de significado musical a partir de processos psicológicos, mas como o conjunto do que pode e do que não pode ser considerado música dentro das regras específicas de um contexto cultural específico, inclusive com específicos critérios valorativos, pois “avaliações musicais são focadas em decidir comparativamente a excelência das obras consideradas em relação a suas tradições relevantes. Assim, não há um uso limitado para a noção simplista de música boa ou ruim” (ELLIOTT, 1985, p. 231). A FEM valoriza ao extremo o significado incorporado, a NFEM coloca em destaque o significado designativo. Os desdobramentos destas idéias são analisados na seção seguinte.



QUADRO 2: APROPRIAÇÃO DA TEORIA DO SIGNIFICADO MUSICAL EM CADA 'FILOSOFIA'

6 A EXPERIÊNCIA COM MÚSICA NAS DUAS ‘FILOSOFIAS’ DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Nesta seção, interpreto criticamente as idéias centrais de cada ‘filosofia’ sobre a experiência musical. Na subseção 6.1, **A centralidade da educação da sensibilidade**, discuto a FEM, para a qual a educação em arte é educação do sentimento. Neste sentido, as outras artes (teatro, dança, pintura, escultura), têm uma base comum com a música, já que em todas ocorre a experiência da contemplação estética. Analogamente às artes visuais, em que a contemplação se dá visualmente, a FEM dá ênfase à atividade de audição, ao ouvir musical, já que é a maneira mais acessível e natural de experienciar a música. A FEM tem seu ponto central na analogia entre música e linguagem (LANGER, 1960, 1971, 1980), especificamente no que concerne aos conceitos de símbolo artístico ou símbolo presentacional e símbolo lingüístico ou discursivo. Diferentemente do símbolo lingüístico, o símbolo artístico não faz referência, mas apenas apresenta o movimento geral do sentimento. A versão mais recente da FEM (REIMER, 2003) é tratada na subseção 6.1.1, **A visão sinérgica**, e analisa o caráter de atualização da FEM em função da agenda multicultural.

A subseção 6.2, **A centralidade do conhecimento procedural**, trata das concepções da NFEM que se apresenta como uma crítica à FEM, propondo tornar mais abrangente o

conceito de experiência musical, para além da educação da sensibilidade, abordando-a do ponto de vista da atividade musical. Rejeita a noção de experiência musical como desenvolvimento da sensibilidade estética, com sua centralidade na obra de arte, caracterizando a música como uma atividade multidimensional³⁵, apontando para a centralidade do conceito de conhecimento procedural como base da experiência musical. Segundo a NFEM, a FEM propõe uma experiência musical baseada na atitude de ouvir passivo, que reverencia a cultura dominante e nega o fazer musical, ao mesmo tempo em que trata os ouvintes como clientes consumidores passivos. A idéia de multidimensionalidade, que não é nova em EM, na versão da NFEM, exclui sumariamente a dimensão estética – da contemplação e do afastamento da realidade – substituindo-os pelo conceito de atividade artística. A NFEM propõe deslocar a ênfase sobre a atividade de ouvir e reproduzir peças musicais, para a atitude de fazer ativo musical. Na subseção 6.2.1, **Críticas à crítica**, tensiono as dimensões que constituem o modelo multidimensional da NFEM e a preponderância dada à atividade de fazer musical.

Na subseção 6.2.2, **A dimensão multicultural da NFEM**, interpreto a abordagem multicultural da NFEM, como extensão da multidimensionalidade da experiência musical. Ligada a ideais de valorização da diferença e da pluralidade, a visão multicultural tenta relativizar o valor da música e deslocá-lo para dentro do contexto no qual se origina, fora do qual não pode ser valorado. As duas ‘filosofias’, isoladamente, não dão conta da compreensão da experiência musical, à medida que se afirmam como mutuamente excludentes. Proponho que se pense no alargamento do conceito de experiência musical (SHUSTERMAN, 1992), para que dentro dele se possa pensar as abordagens de ambas as ‘filosofias’ simultaneamente, como complementares e constitutivas da experiência com música.

6.1 A CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO DA SENSIBILIDADE

Até o fim da década de 1980, a teoria mais influente sobre a experiência musical na EM foi a obra *Filosofia da Educação Musical (FEM)*, de autoria de Bennett Reimer. Embora muitos autores já tivessem publicado sobre a questão dos fundamentos para a EM, a FEM,

³⁵ A FEM, em sua mais recente versão (2003) também trata a experiência musical como multidimensional, mas de uma maneira menos rigorosa que a NFEM.

pela primeira vez, traz sistematicidade a uma compilação de princípios orientadores para a EM³⁶.

Esta compilação posiciona-se como o primeiro esforço de justificação teórica para a EM como disciplina efetiva do currículo escolar. A FEM propõe basicamente que a EM é educação em arte e que a educação em arte é educação estética, transpondo para a EM as idéias da filósofa americana Susane Langer (1960, 1971, 1980). A filósofa herda da visão formalista a discussão da analogia entre música e linguagem, mantendo uma certa ambigüidade, ora afirmando a analogia, ora negando-a. Principalmente na preocupação com a beleza e o significado puramente musicais, na tentativa de garantir sua autonomia, percebe-se a tentativa de guardar um lugar especial para a música como educação da subjetividade. Baseada nestas idéias, a FEM propõe uma filosofia da EM em que a educação da sensibilidade ocupe lugar central. A experiência musical estética é carregada por um conteúdo pleno de sentimento (*feelingfulness*).

Educação geral em música, então, consiste primeiramente em desenvolver as habilidades de toda criança em ter experiências estéticas em música, usando estratégias apropriadas à percepção e reação estéticas. O ‘coração da matéria’ em música é a expressividade do som e o ‘coração da matéria’ em educação musical é o auxílio a experienciar a expressividade do som tão completamente quanto a criança seja capaz de fazê-lo (REIMER, 1970, p. 114).

Para entender a centralidade que a educação da sensibilidade adquire na primeira versão da FEM, é necessário remontar à filosofia de Langer. Ela é influenciada pelas idéias de Cassirer (1977) sobre os sistemas simbólicos criados pelo homem. O filósofo aproxima linguagem e arte e as considera, juntamente com o mito e a religião, como partes integrantes de um universo simbólico criado pelo homem. Este universo teria uma realidade diferente da realidade material e concreta, que retrocede à medida que o universo simbólico se expande.

Cassirer (1977) cria o conceito de animal simbólico e descarta o de animal racional, visto que a razão não dá conta de todas as formas da cultura do homem, formas essas simbólicas. Este processo de simbolização cria o mundo humano, transforma a simples percepção em processo de formação (BOWMAN, 1998), de modo a superar a simples reação animal de resposta a um estímulo e transforma as impressões sensoriais em idéias e valores. O papel do símbolo é fundamental não só para compreender o mundo, mas sobretudo para criá-

³⁶ São obras precursoras importantes *Human values in music education* (1934), de James Mursell e *Foundations and principles of music education* (1959), de Leonhard e House.

lo. Através dos símbolos, que medeiam a relação com a realidade, o homem representa o mundo, o entende e lhe dá sentido. Para Langer (1980), o propósito do símbolo é “trazer as coisas para dentro da mente”.

Langer (1980) afirma que a linguagem e a arte fazem uso de símbolos como veículo para apreender o fluxo de imagens do mundo e para compreendê-lo. Símbolos da linguagem produzem informação objetiva, símbolos da arte produzem *insights*. Estes não passam pela mediação da linguagem, mas através da obra de arte “são disponíveis apenas através de uma apreensão imediata da qualidade, e tal apreensão é essencialmente uma aventura privada” (REIMER, 1970, p. 63). Dada a privacidade desta experiência, não se pode penetrar no mundo do sentimento. A discussão cessa, pois a discursividade do signo lingüístico não pode apreender a imediaticidade do signo artístico. Não se pode, portanto, falar desta experiência,

mas apenas vivê-la.

Alguma coisa que incorpora um sentido das qualidades do sentimento nas suas próprias formas é chamada de obra de arte, símbolo artístico ou forma expressiva. Os ‘significados’ disponíveis para um símbolo artístico não se referem nunca a algo fora dela mesma, mas são funções das qualidades expressivas incorporadas em seu interior (REIMER, 1970, p. 62).

Tanto o símbolo artístico ou presentacional, quanto símbolo lingüístico ou discursivo têm uma base racional e cognitiva, ambos medeiam a compreensão dos dados da experiência sensorial. “O significado ou significância do símbolo presentacional, por outro lado, é direta e imediata. Ele mostra ao invés de contar, demonstra ao invés de designar” (LANGER, 1960, p. 239). O símbolo artístico revela o que está além das palavras.

A arte é a forma simbólica que traduz o desejo, a senciência e toda a vida afetiva e sentimental, já que a lógica da linguagem não consegue dar conta de expressá-los por considerá-los amorfos e irracionais. Cada peça musical é imagem particular do universal, uma forma que revela padrões da experiência senciência, transformando e enriquecendo a percepção da realidade, ajudando a realizar mais completamente a singularidade do potencial humano (BOWMAN, 1998). Por trás destas afirmações, vislumbra-se uma forte influência da teoria da *Gestalt*, na qual a forma simbólica aparece formada na mente do compositor. Ele deve desenvolvê-la e dar-lhe um caráter articulado, mas a mente do compositor já a concebeu em embrião, o qual contém todos os elementos para seu desenvolvimento.

A ‘forma’ corresponde à maneira como as partes estão dispostas no todo. O valor de cada elemento é determinado pela sua participação no conjunto;

uma vez integrado, não existe senão pelo papel que desempenha (GAUQUELIN; GAUQUELIN, 1987, p. 273).

A forma musical nasce da inspiração do compositor. Qualquer alteração em qualquer de seus elementos constitutivos acarretará uma total modificação da unidade de suas relações. “Em todo o processo de invenção e elaboração subsequentes, a *Gestalt* geral serve como medida do que é certo e errado, demais ou de menos, forte ou fraco. Poder-se-ia chamar esta concepção original de forma dominante” (LANGER, 1980, p. 128-9). A forma dominante, embora possa ser desenvolvida com o tempo, já é concebida como formalmente acabada, através de um *insight*. Devido a seu caráter de intuição, o *insight* difere do raciocínio discursivo, que percorre mais lentamente as diferentes etapas do pensamento.

O processo de simbolização só é possível porque existe congruência formal entre o símbolo e aquilo que ele simboliza (LANGER, 1960). Tornando possível tanto pela linguagem quanto pela arte, este processo revela um mundo particularmente humano, à medida que abstrai os eventos e as relações produzidas pelos estímulos do mundo concreto. No domínio da linguagem, o símbolo convencional carrega a informação. Na arte, a forma expressiva, carregada de *insight*, traz em si a dimensão da expressividade humana. A música deve ser considerada como modelo para o entendimento de todas as outras artes.

Existe, entretanto, um tipo de simbolismo peculiarmente adaptado à explicação das coisas ‘indizíveis’, embora lhe falte a virtude cardinal da linguagem, que é a denotação. O mais altamente desenvolvido tipo de tal semântica conotacional é a música (LANGER, 1960, p. 101).

Embora Langer negue a analogia com linguagem, sua própria sistemática usa conceitos de linguagem. Ao separar símbolo artístico de símbolo convencional, ocorre contraditoriamente uma aproximação com a linguagem, pois o caráter representacional permanece. Muda apenas o objeto que é representado.

A música, como linguagem, é uma forma articulada. Suas partes não apenas se fundem para fornecer uma entidade maior, mas, ao fazê-lo, mantêm algum grau de existência separada, e o caráter sensual de cada elemento é afetado por sua função no todo complexo (LANGER, 1980, p. 33).

Langer (1980) fala do tempo musical como passagem em um sentido diferente do tempo do relógio. A música torna o tempo audível e sensíveis suas formas e continuidade. “Aí temos sua imagem, completamente articulada e pura, todo o tipo de tensão transformado em tensão musical”. O tempo musical, com suas tensões e relaxamentos, representa o movimento dos sentimentos humanos, analogamente constituídos por esse movimento de tensões e

relaxamentos.

A criação do tempo virtual em música se dá através do caráter rítmico, que é uma sucessão de crises e suas respectivas soluções (sucessão de tensões e relaxamentos) na qual cada forma dinâmica prepara, em seu desaparecimento, o levantamento da próxima. Aí se encontra a analogia tonal da vida afetiva. Esta também é constituída, em suas linhas gerais, por sucessões de tensão e relaxamento. O ritmo é a base da vida (o pulsar do coração, o ritmo da respiração, por exemplo). Assim,

tudo o que prepara o futuro cria ritmo; tudo o que gera ou intensifica expectativas, inclusive expectativa de pura continuidade, prepara o futuro; e tudo o que cumpre o futuro prometido, de maneiras previstas ou imprevistas, articula o símbolo do sentimento (LANGER, 1980, p. 136).

Através do ritmo, que é a criação do tempo virtual em música, a forma musical adquire características análogas à organicidade da vida afetiva. O tempo musical representa o tempo vital dos sentimentos. Alperson (1980) argumenta, contudo, que não existe nada na natureza do tempo musical que o difira de qualquer outra forma de percepção temporal. O fato é que a música é temporal em pelo menos um sentido importante, qual seja, o tempo de sua realização, em que se dão a execução e a apreciação como atividades complementares. Esta característica peculiar da música, a auralidade, condição básica de sua existência, torna mais atraente a pergunta de como se dá a experiência musical. O tempo é um elemento formal da música (assim como as alturas, a intensidade e a dinâmica), tornando-se material com o qual o compositor trabalha.

Karbusicky (1998) diz que, embora Langer (1980) não aceite a analogia entre música e linguagem, sua sistemática de signos utilizada para compreender a natureza da arte é ontologicamente arbitrária, pois se apóia, contraditoriamente, em uma lógica verbal. Esta contradição pode ser assim resumida: arte e linguagem utilizam símbolos. Linguagem é instrumento do pensamento e arte é instrumento do sentimento. O símbolo lingüístico representa algo além dele próprio (tem um significado), o símbolo artístico, porém, não representaria nada além dele e, ao mesmo tempo, representaria a vida dos sentimentos.

A inconsistência ontológica à que se refere Karbusicky (1998) se encontra também na referência ao valor metafórico do símbolo artístico. O valor da metáfora está no quanto ela pode carregar de significado pela similaridade formal com o que significa, ao invés de uma lógica verbal discursiva. Uma metáfora é uma imagem, uma representação imediata e

intuitiva que apresenta objetiva e economicamente o que o discurso pode tornar lento e arrastado. A idéia de iconicidade da metáfora é emprestada da linguagem, o que torna pouco clara a analogia que Langer tanto tenta evitar.

Outra inconsistência do pensamento de Langer (1960) é a afirmação que os símbolos lingüísticos, assim como os artísticos, guardam uma isomorfia, os primeiros com as estruturas do pensamento e os últimos com a estrutura do sentimento.

Se música tem alguma significância, ela é semântica, não sintomática. Seu ‘significado’ é evidentemente não aquele de um estímulo que evoca emoções, nem aquele de um sinal para anunciá-las; se tem algum conteúdo de significado, ela ‘tem’ no mesmo sentido que a linguagem ‘tem’ seu conteúdo conceitual – simbolicamente (LANGER, 1960. p. 218).

Se a linguagem é o retrato da estrutura do pensamento, tudo pode ser dito através dela, não restando espaço para a arte (especialmente a música) como instrumento de acesso a uma realidade que excede os limites da linguagem. A característica de presentacionalidade do símbolo artístico perde o sentido. O erro de Langer está em considerar um caráter icônico para o símbolo lingüístico, pois sentenças não precisam relembrar, em sentido isomórfico, o que simbolizam (BOWMAN, 1998). Aceitar um caráter icônico para a linguagem contradiz a afirmação de que a arte é uma experiência cognitiva que está além dos limites da linguagem, produzidos pela faixa de experiência que ela pode simbolizar.

O pensamento de Langer (1971, 1980) afirma o caráter intelectualizado da experiência artística. Diferenciada do mero prazer sensual, a apreciação do belo revela uma realidade diferente daquela do mundo concreto, embora através da materialidade da obra de arte. Nesse sentido, conserva-se o lugar privilegiado da experiência com a arte, onde permanece central o conceito de obra de arte como representação de uma realidade superior.

A arte repousa em um lugar consagrado, como uma experiência pontual e única, ao mesmo tempo em que o sentimento suscitado pela obra de arte é mais do que uma pura experiência sensual, sendo necessário entendê-lo e objetivá-lo, ou seja, trazê-lo para a instância da consciência e da racionalidade. Por outro lado, enquanto educação do sentimento, a arte é capaz de conduzir a um avanço cultural da sociedade. Talvez a teoria de Langer (1971, 1980) tenha sido tão bem recebida como base para EM porque acolhe o sentimento e sua expressão em um lugar de destaque, na condição de infabilidade.

A parte subjetiva da realidade – a plenitude de sentimentos [*feelingfulness*] não pode ser trazida à vista por percepção e entendimento através da

linguagem. Isto não é porque ninguém teve o tempo em pensar novas palavras para nomear todas as possíveis maneiras de sentir; é porque a natureza do sentimento é inefável em essência (REIMER, 1970, p. 75).

A arte é, assim, criadora de formas perceptíveis do sentimento humano. Não de sentimentos particulares e determinados, mas da totalidade deles. "A função primordial da arte é objetivar o sentimento de modo que possamos contemplá-lo e entendê-lo. É a formulação da chamada 'experiência interior'" (LANGER, 1971, p. 87). A música, desta forma, é também uma instância de conhecimento, se bem que de outra natureza.

Subjaz às idéias de Langer (1980) a concepção que entende a linguagem e a música de um ponto de vista instrumental, ou seja, utiliza-se a linguagem para comunicar idéias ou pensamentos. Dois momentos aí são requeridos: primeiro penso para depois me expressar. Primeiro organiza-se a mente, depois estabelecem-se as representações lingüísticas, com significados articulados entre si. Com a música, acontece algo análogo, isto é, através dela organiza-se e disciplina-se o fluxo dos sentimentos.

Nesta perspectiva, a linguagem adquire uma estrutura simétrica àquela do pensamento, da mesma forma que a música representa simetricamente o movimento da vida afetiva. A linguagem comunica pensamentos, através de um código convencional e simbólico. Para Langer (1980) e, por conseqüência, para a filosofia da EM proposta por Reimer (1970), o raciocínio lógico-matemático pertence à linguagem, as emoções e sentimentos, à música. A arte faz pelo sentimento o que a linguagem faz pelo pensamento.

Assim, em vez de disputar acerca deste ou daquele suposto significado, olhemos para a música, do ponto de vista puramente lógico, como uma possível forma simbólica de alguma espécie. Como tal, ela precisaria ter, antes de tudo, características formais análogas ao que pretendesse representar (LANGER, 1980, p. 224).

Permanece obscura a relação isomórfica entre sentimento e música em pelo menos dois pontos: como é possível determinar as formas do sentimento? Sendo isto possível, como se pode demonstrar a isomorfia entre estes e as estruturas musicais? A isomorfia é mais ou menos aceitável quando aplicada à música tonal, mas sua aplicabilidade pode ser questionada em relação ao sistema modal ou ao sistema atonal, que se utilizam de maneira diferente de tensões, relaxamentos e dissonâncias.

A música permanece, na concepção da FEM, como uma segunda linguagem, menos precisa e mais obscura do que a linguagem verbal, exatamente porque sentimentos e emoções

são menos precisos do que a razão, na dualidade entre razão e emoção, concepção que opõe ciência e arte. Nessa ‘filosofia’ permanece também a tentativa de dar *status* aproximado, relevância e legitimidade semelhantes à racionalidade lógico-matemática, mas admite, porém, que uma igualdade não é possível. É a manutenção da diferença entre a lógica ‘inferior’ dos sentimentos e a lógica ‘superior’ da mente, estabelecida pela estética do século XVIII.

O símbolo presentacional é aquele cujo significado se encontra, simultaneamente, acima e abaixo da sua representação. Se a imagem musical é uma imagem ‘de’, que dirige atenção para longe de sua significância, converte propriedades estéticas em funções semânticas. Este problema levou mais de um estudioso a concluir que o símbolo representacional é o nome não de uma proposição, mas de uma contradição (BOWMAN, 1998, p. 209).

Uma das críticas mais severas feitas a Langer (1971, 1980) é quanto à exigência de simetria entre o movimento da vida afetiva e da música. Talvez esta simetria possa ser entendida em um sentido aprendido culturalmente, por via associativa ou metafórica. Ela é a principal herança formalista do pensamento de Langer e a principal pista para entender sua compreensão sobre a inefabilidade da experiência musical, que passo a discutir a partir de agora.

Como herança da visão formalista, ponto máximo da valorização do conceito de obra de arte musical, as ‘filosofias’ analisadas apresentam dois sentidos para a inefabilidade em música, que excede os limites da linguagem verbal. Para a FEM, a música apresenta a forma do sentimento. Como se verá na seção seguinte, para a NFEM, a atividade procedural (o pensar em ação e através da ação) é uma outra forma de conhecimento que vai além da linguagem. De maneiras diferentes, as duas ‘filosofias’ argumentam que a experiência musical é a experiência subjetiva do indizível.

A maneira como se sente a vida como ela é vivida, não pode ser completamente clarificada ou refinada em nossa experiência apenas através do uso ordinário da linguagem. Isto não é por causa de que ninguém teve tempo para pensar suficientes palavras para nomear todas as possibilidades de sentimento e sim porque a natureza do sentimento é inefável em essência (REIMER, 1970, p. 85).

Sem abandonar as idéias expostas, a FEM apresenta-se em uma versão mais recente. Ela incorpora algumas modificações, mas conserva sempre a centralidade da educação do sentimento como característica da experiência estética musical. Como característica principal desta experiência está a dualidade entre razão e sentimento e entre linguagem e música com suas formas simbólicas respectivas. O conceito de símbolo discursivo na linguagem e de

símbolo presentacional na arte marcam uma fronteira entre o domínio do que pode ser dito e o da inefabilidade. Analiso na seção seguinte as principais modificações entre a primeira versão da FEM (REIMER, 1970) e sua versão mais recente (REIMER, 2003) – a ‘visão sinérgica’ da experiência musical – que surge como resposta às críticas feitas pela NFEM.

6.1.1 O SINERGISMO E O ‘AVANÇO DA VISÃO’

Em sua versão mais recente (REIMER, 2003), a FEM apresenta algumas modificações no tratamento da experiência musical, no sentido de uma ‘atualização’ frente ao novo cenário multicultural e cognitivo, proposto pela NFEM. Através do que denomina de ‘visão sinérgica’, a FEM propõe o equilíbrio entre os significados incorporados e os significados designativos da experiência musical. A EM deve considerar tanto as estruturas musicais em seu aspecto formal, quanto atentar para os contextos em que elas são produzidas. A nova versão da FEM adquire um tom de resposta ao que considera os postulados pós-modernos da NFEM, quando esta última afirma a impossibilidade de definição estável para as características da natureza humana.

Todas as idéias são condicionais, limitadas e provisórias: não há verdades ‘reais’ definitivas aplicáveis a todas as pessoas em todos os tempos e em todas as situações. Assim, não há critérios conclusivos, tidos como axiomáticos, auto-evidentes ou universalmente ligados. ‘Metanarrativas’ ou ‘grandes teorias’ – explicações, doutrinas e argumentos acima e abaixo das limitações do tempo, lugar e condicionalidade – são sumariamente rejeitadas (REIMER, 2003, p. 171).

A FEM esquiva-se, ao criticar a visão pós-moderna, de esclarecer as próprias posições. Adota a estratégia ‘o melhor ataque é a defesa’. A FEM não aceita a incerteza trazida pelo que chama de crítica pós-moderna e procura reduzir o conflito através de sua ‘visão sinérgica’. Esta incerteza não é suportável pela nova versão da FEM, que acredita que

Sem convicções seguras para ancorar idéias e ações, sem fé na razão como meio de atingir os objetivos desejados, sem esperança que a unidade, a coerência e a regularidade do pensamento e do fazer humanos possam ser atingidos, as visões pós-modernas apresentam um quadro de extrema diversidade, desunidade, multiplicidade e até mesmo de caos como condição inevitável sob a qual a vida humana deve ser vivida (REIMER, 2003, p. 18).

Esta é sem dúvida, uma visão homogeneizante e linearizante da complexidade que se afirma nas discussões entre as ‘filosofias’. Há muitas formas sob as quais se pode entender o rótulo ‘pós-moderno’. É interessante notar como a discussão sobre multiculturalismo³⁷, que é justamente proposta pela NFEM, é evitada na nova versão da FEM. O conflito moderno *versus* pós-moderno, segundo a FEM, é reduzido e simplificado, entre as questões que dizem respeito, respectivamente, ao significado musical intrínseco formal e às questões extramusicais e funcionais.

Primeiro, questões políticas tendem a ser frontais e centrais, de forma que as artes são encaradas primeiramente ou pelo menos significativamente como agentes de mudança política e reforma. [...] Uma importante agenda política para as artes é apagar a falsa e perigosa distinção entre expressões ‘alta’ e ‘popular’. [...] Todas as expressões artísticas, então, merecem igual respeito: pluralismo, não um padrão único de excelência, é o objetivo (REIMER, 2003, p. 19-20).

Após estas afirmações, a FEM levanta alguns questionamentos válidos, e aplicáveis na crítica que faço nesta tese: pode a EM abandonar a ênfase na música clássica de tradição ocidental? Todas as manifestações musicais são igualmente boas porque cada uma tem suas características? Que tipo de EM poderia prover professores para tal tarefa? Estas questões permanecem em aberto para a FEM, contudo, se pode antever uma resposta negativa a todas elas. São questões centrais no debate sobre a experiência musical, sobretudo quanto a critérios valorativos da música, porém evitadas pela FEM, que, em sua versão mais recente, resiste muito em aceitar uma mudança nas proposições feitas na primeira versão. Permanece, assim, sua indisposição para o debate e o diálogo.

Há uma espécie de acomodação também no que diz respeito aos sentidos que o termo ‘educação estética’ ganha na nova versão da FEM.

Educação estética em música pretende aumentar estudos relacionados a distintas capacidades de sons musicais (como as várias culturas constroem o que os constitui) de criar e compartilhar significados que apenas sons estruturados podem fazer. Criar estes significados e compartilhá-los requer um amálgama de mente, corpo e sentimento. Significados musicais incorporam neles uma variedade de significados individuais/culturais transformados pelos sons musicais. Aproveitar seu significado especial requer experiência direta com a música que qualquer cultura pode prover habilidades, conhecimento, entendimento e sensibilidades que apenas a educação pode prover (REIMER, 2003, p. 11).

Este novo posicionamento conflita com o questionamento feito anteriormente pela

³⁷ A este propósito, é importante salientar que o multiculturalismo mantém um caráter epistemológico,

nova versão da FEM, no sentido da falta de critério valorativo do multiculturalismo. A nova versão da FEM é profundamente ambígua, ora afirmando, ora negando a possibilidade de reconhecer um critério pluralista para a música. O sentido da educação estética amplia-se de uma certa forma, mas permanece central a educação do sentimento. O conflito vivido pela nova versão da FEM, entre defender-se de ser elitista e ideológica e fazer concessões às novas demandas multiculturais, está patente também na discussão dos termos ‘estético’ e ‘artístico’.

Na versão mais recente da FEM, o termo ‘estética’ é usado em sentido mais amplo do que o restrito ao período histórico em que surgiu.

Discussões sobre música muitas vezes usam a palavra ‘estética’ para incluir ambos os valores artísticos/criativos (compor, executar, improvisar, reger, e assim por diante) e os aspectos de resposta (sobretudo ouvir). Mas estes aspectos também são usados separadamente. Para evitar complicar o assunto, o termo ‘educação estética’ é utilizado para abranger todos os aspectos de ensinar arte, incluindo suas dimensões artística, responsiva, histórica, crítica (e demais) (REIMER, 2003, p. 8).

Uma forma de multidimensionalidade da experiência com música já é apresentada na primeira versão da FEM (REIMER, 1970). Algumas dimensões são conservadas e outras acrescentadas na versão mais recente. Conserva-se a dimensionalidade fundamental, composta por uma dimensão interna ao sujeito (a criativa, a do significado e a do sentimento, esta última ligada à educação estética) e acrescenta-se a dimensão externa, com a pretensão de inserir-se no debate sobre multiculturalidade.

O problema é que, ao tratar a atividade musical como ao mesmo tempo universal e contextual, ele toma a primeira de um ponto de vista Formalista irreduzível. Como consequência, a dimensão contextual se torna apenas funcional e extramusical, com fins religiosos ou políticos, por exemplo. A FEM faz o movimento contrário: ela não parte de condições contextuais para considerar a música, mas da estrutura formal intrínseca, baseada na música europeia de tradição ocidental. Tudo o que é contextual é extramusical. O quadro 3 relaciona as principais mudanças na FEM, levando-se em conta as edições de 1970 e de 2003.

	1970	2003
	Multidimensionalidade	Multidimensionalidade

o que não o incluiria no ‘rótulo’ de pós-moderno.

1	(significado incorporado e designativo)	(sentimento contextual, criatividade, significado)
2	Centralidade da educação do sentimento	Centralidade da educação do sentimento
3	Ouvir música é central	Ouvir e compor são centrais
4	Ouvir música com alta qualidade expressiva (erudita) (<i>pop, rock</i> , popular ficam de fora)	Ouvir música com alta qualidade expressiva (erudita) (<i>pop, rock</i> , popular são incluídas)
5	Integração das artes	Papéis musicais

QUADRO 3: PRINCIPAIS MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES DE EXPERIÊNCIA MUSICAL DA FEM

A versão mais recente da FEM aproxima-se da NFEM, não só em relação ao tratamento dado à multidimensionalidade da experiência musical, mas também quanto à característica de mosaico teórico, apropriando-se de conceitos de diversas teorias para fazer valer suas verdades.

Para lidar com a multidimensionalidade e em uma tentativa de acomodação e defesa das críticas a ela dirigidas, a FEM, na versão mais recente, cria a ‘visão sinérgica’, levando em conta “vários aspectos chave do valor musical: a música como sons formados, a música como prática, a música como meio de troca social, a música servindo a uma variedade de valores utilitários e as fronteiras da música e da educação musical” (REIMER, 2003, p. 38). O sinérgico procura acomodar a dualidade criada entre as visões das ‘filosofias’ sobre experiência musical: música como produto e música como processo.

Envolvimento ativo no fazer musical – as práticas de música como cada cultura as entende – devem ser certamente um grande componente da educação musical, equilibrado com e em concordância com o componente dos produtos do fazer musical. Processo (*praxis*) e produto (forma), dependentes um do outro, são componentes necessários da filosofia baseada na experiência que proponho (REIMER, 2003, p. 51).

Na visão sinérgica, “a experiência musical é um amálgama de ‘inerente’ (a música que as pessoas criam e compartilham) e ‘delineado’ (o que nós como indivíduos-em-contexto fazemos daquela música)” (REIMER, 2003, p. 38). A visão sinérgica é o cerne da resposta

da FEM às críticas feitas pela NFEM, no que diz respeito à centralidade da obra de arte e à não consideração de música como atividade.

Como aplicada à filosofia, uma posição sinérgica assume que a maioria das convicções ou ‘ismos’ (doutrinas, teorias, sistemas ou práticas), ao invés de serem concebidas como fixas, dogmáticas, auto-suficientes, axiomáticas e incapazes de serem ajustadas para levar em conta as alternativas, são mais válidas e úteis se entendidas como estando abertas a variações, modificações e adaptações a uma variedade de posições [...] (REIMER, 2003, p. 30).

Embora apresente uma proposta de visão sinérgica, ela é superficial, desarticulada e não tem continuidade na seqüência do texto. No decorrer da versão mais recente da FEM, a visão sinérgica desaparece para dar lugar à centralidade da educação do sentimento. Ela repete a divisão tradicional entre significado incorporado e significado designativo, feita por Meyer (1956, 1967) e adotada na primeira versão da FEM (REIMER, 1970).

Em sua versão mais recente (REIMER, 2003), a FEM torna mais explícita ainda sua adesão às idéias de Langer (1960, 1980), sobretudo no que diz respeito à centralidade da educação do sentimento na experiência musical de todas as culturas e ao caráter de infabilidade da experiência musical. O argumento falacioso consiste em querer atribuir à música o significado de educação do sentimento, da mesma forma que se faz no ocidente. A experiência musical não é natural, ela é constituída.

Música é uma forma de conhecer, construir, relacionar-se com o mundo. É uma forma específica, que vai além dos limites da linguagem que diz o que não pode ser dito com palavras. Permanece a questão não resolvida: se a música excede à semântica das palavras, como seu mecanismo de atribuição de significados pode ser o mesmo que o da linguagem?

Satisfeita a necessidade de resposta e de justificação frente às críticas dirigidas pela NFEM, a ‘visão sinérgica’ não tem continuidade no texto da versão mais recente da FEM, que volta à carga e tenta sustentar com maior ênfase a principal idéia da versão inicial (REIMER, 1970). O argumento langeriano da iconicidade entre música e sentimento e entre linguagem e pensamento: a música faz pelo sentimento o que a linguagem faz pelo pensamento. Da mesma forma que ler e escrever ajuda a organizar as idéias, ouvir e compor música organiza e educa o sentimento.

As mesmas inconsistências permanecem. Há uma idéia confusa de comunicação e representação de sentimentos, que conflita com a infabilidade, gerando a questão: se são infáveis, se não podem ser ditos pela linguagem, como podem os sentimentos ser

comunicados e compartilhados por um significado comum? Uma outra questão que surge é se esta analogia é válida, mesmo quando o próprio autor considera diferente a natureza do sentimento e a do raciocínio lógico.

O que é perdido ao conceber-se música como sendo fundamentalmente comunicação é seu poder de ir além de todos estes meios incapazes de serem designados por sinais que operam sem a função comunicativa. [...] Mesmo quando música refere-se a algo, como muitas vezes acontece, o significado da música não pára no limite do referente (REIMER, 2003, p. 139).

O que a FEM denomina de ‘visão sinérgica’ é a antiga divisão entre as diferentes dimensões da experiência musical. Mudam apenas as denominações, em uma tentativa de dar atualidade às idéias da versão anterior da FEM (REIMER, 1970). A centralidade da educação da sensibilidade estética não só permanece, como tenta ganhar força quando endossada pelo apoio dos estudos recentes da ciência cognitiva³⁸.

Experiências diretas de sentimento são incorporadas à música e disponibilizadas para a experiência corporal daqueles engajados nela. Tais experiências são extensivamente e poderosamente beneficiadas pelo envolvimento musical como nenhum outro empreendimento humano pode fazer. Música, sugiro, é talvez o mais efetivo modo de cultivar, aumentar e refinar as bases da consciência e da cognição humanas (REIMER, 2003, p. 80).

A antiga divisão de Meyer (1956, 1967) entre significado incorporado e significado designativo ganha ares de contemporaneidade, na qual existem o ‘significado inerente’ e o ‘significado delineado’. A abordagem ‘sinérgica’ afirma que o significado musical é produzido em um contexto, a que Meyer (1967) chamaria de estilo, dentro dele os significados são criados.

A principal novidade da versão mais recente da FEM é preocupação em dar um tom multicultural à sua abordagem de experiência musical. Em uma discussão *sui generis* entre Formalismo e Contextualismo, a nova versão da FEM exemplifica sua dificuldade em tentar conciliar suas antigas posições com esta exigência atual da agenda multicultural. Nesta discussão, o autor da FEM subverte e distorce as noções de contextualismo e universalismo, tornando mais fácil sua resolução em uma abordagem ‘sinérgica’.

Trata-se de uma resposta à afirmação da NFEM de que, através do fazer musical de uma cultura, se pode conhecê-la. A crítica expõe e relativiza esta pretensão. Em oposição ao fazer, o ouvir musical seria a maneira ideal de relativizar a possibilidade de penetrar nas

diferentes culturas, mantendo a convicção da diferença. A resposta da FEM recupera a pretensão de universalização de um modo de compreensão da música através da atividade do ouvir musical.

Uma maneira efetiva de aumentar a atenção e a concentração dos estudantes às dimensões ideológicas e culturais das obras musicais é confrontar os estudantes com problemas musicais produtivos de execução, improvisação, composição, arranjo, e/ou regência. Este ativo procurar e resolver problemas obriga os estudantes a ‘viver’ a cultura musical pensar, acreditar e valorizar; imergi-los nos significados dos sons de uma cultura como tons-para-eles; e refletir criticamente sobre suas respostas pessoais a cultura musical. (ELLIOTT, 1995, p. 207).

Na tentativa de moderação sinérgica, a nova versão da FEM discute o ‘contextualismo’ e o ‘universalismo’, quase toma uma abordagem pela outra. Usando o exemplo hipotético de uma discussão entre defensores do contextualismo e do universalismo, em que dois grupos de pesquisadores devem ouvir uma gravação de uma canção Kaluli, povo habitante da Papua Nova Guiné, pretende desenvolver argumentos contra e a favor, para ao final chegar a uma posição ‘sinérgica’.

O grupo que defende o contextualismo, segundo a visão da nova versão da FEM, nega a possibilidade de a diferença entre as culturas poder ser entendida. Esta visão critica o multiculturalismo ligado à exploração colonial, invasivo e dominador. “Podemos nós, que não somos Kaluli, que sabemos muito pouco sobre seu meio-ambiente, sua história, sua identidade mental, social, psicológica, emocional, que não vivemos a vida dos Kaluli, esperar que entendamos sua música?” (REIMER, 2003, p. 180).

A crítica é feita no sentido de que cada vez que se tenta compreender as músicas de outras culturas, isto é feito segundo os padrões e os critérios da música ocidental. Como resultado, o que se pode fazer é considerar bem e honrar a existência do estrangeiro.

Um mundo de diversidade é simplesmente um mundo mais interessante. Nós podemos estar satisfeitos em conhecer nossa parte do mundo, apreciá-la pelo que ela é, e também por entender o que ela não é – um padrão aplicável a outras partes do mundo. Nós podemos ser expostos a estas outras músicas, não com a vã esperança de que podemos entendê-las e ainda menos no propósito próprio de que possamos assimilá-la dentro de um sistema nosso de convicções, mas como objetos de uma lição de que não somos donos do mundo (REIMER, 2003, p. 184).

O grupo que defende o universalismo diz que a música dos Kaluli é “uma entre a

³⁸ Sobretudo *O erro de Descartes*, de A. Damásio, e sua revalorização das idéias de Langer.

grande diversidade de manifestações de um fenômeno universal chamado música” (REIMER, 2003, p. 185). Esta declaração, contudo, parece ser feita por um defensor do multiculturalismo. Em relação à EM multicultural, a visão universalista nos levaria à realidade que

os estudantes de música nas escolas são capazes de compartilhar todas as várias músicas do mundo. [...] Nós podemos ajudar os estudantes a tirar da música mais do que ela pode dar – a universalmente compartilhável experiência do significado musical (REIMER, 2003, p. 189).

Isto mostra a confusão que a nova versão da FEM faz quando trata de questões ligadas ao multiculturalismo, pois, esquecendo-se dos argumentos oferecidos pela NFEM, cria os seus próprios, que favorecem a resolução sem conflitos. A artificialidade da discussão demonstra quão forçoso se torna para a FEM sustentar sua ‘visão sinérgica’, seja pela precariedade de seus argumentos, seja pelo afastamento do debate concreto e dos argumentos de sua contendora, a NFEM.

Não surpreende que, após esta argumentação forçada, a FEM defenda uma posição absolutamente contrária, não só à visão multicultural, como a qualquer abordagem que leve em conta a historicidade das práticas musicais: “Os contextos sociais/históricos da música são uma dimensão necessária, mas não suficiente da música” (REIMER, 2003, p. 168). A música, como manifestação universal, mantém esta característica de educação do sentimento, comum a todas as culturas. Em outras palavras, mantém-se o ponto de vista homogeneizante do Formalismo.

A FEM evita a discussão da proposta multicultural da NFEM a qual tem como pressupostos ser possível reconhecer e valorizar a prática musical de outras culturas e contextos e que para isso é preciso trazê-la para dentro da sala de aula. O multiculturalismo aceita a particularidade e a pluralidade das manifestações musicais, mas também quer tornar estas práticas acessíveis dentro dos currículos das escolas.

Pela resolução ‘sinérgica’, a FEM acaba por assumir uma multiculturalidade aditiva. Deve-se compreender e conhecer a própria cultura, entendida como cultura ocidental. Tudo que se conseguir apreender do resto do mundo ‘adiciona-se’, mas não é fundamental. A FEM, portanto, resolve sinérgicamente a dualidade contextualismo *versus* universalismo.

Em que medida as pessoas podem experienciar genuinamente uma maneira diferente de ser musical – uma maneira diferente de enriquecer a alma? Eu acredito que a resposta é óbvia – em *algum* sentido. Não em todos os

sentidos, exceto em raras situações, e não em nenhum sentido – de novo em algumas situações. É em direção a este *algum* que nossos esforços ao ‘multiculturalismo’ devem ser dirigidos. Cada adição a este ‘algum’ expande o *self* (REIMER, 2003, p. 191)

A visão ‘sinérgica’ é uma paráfrase da concepção da FEM em sua primeira versão. Ao dar um tom multicultural à experiência estética, a FEM reforça e atualiza a divisão entre o significado musical incorporado e significado musical designativo. Como afirmei no início deste trabalho, também a NFEM utiliza-se de Meyer (1956, 1967) para desenvolver sua multidimensionalidade

Eu sugiro que uma parte essencial do ser de uma obra musical é a maneira que o significado intramusical e intermusical estão presentes ao mesmo tempo para a interpretação de músicos e ouvintes em situações definidas. Se há um ser essencial da obra musical, ele repousa na maneira como nós reconhecemos os sons musicais como combinações de significados intramusical, intermusical e ideológico-culturais (ELLIOTT, 1995, p.203).

O exemplo discutido pela nova versão da FEM transforma-se em caricatura, não abandona a centralidade do critério valorativo da música erudita ocidental e trata a multiculturalidade como adicional ao essencial. Não existe universalismo, existe a tradição de música ocidental européia que estendeu sua influência e tornou-se modelo hegemônico de valor. É muito difícil, para este modelo ideológico, aceitar com tranquilidade a legitimação da música popular e de outras culturas. A partir do que a FEM propõe, o nome mais adequado para o universalismo é Formalismo. Ele exerce sua influência no estabelecimento de um padrão de música, traz consigo o elitismo e o etnocentrismo. Em sentido amplo, a ‘forma’ de experiência musical de uma cultura é construída e não necessariamente igual à de outras culturas.

A ‘visão sinérgica’ apresenta-se como tentativa de atualização da FEM em face da nova agenda multicultural e cognitivista contemporânea. Tal atualização, no entanto, não faz com que a FEM abandone seu principal argumento de que o objetivo da EM é a educação do sentimento. Como consequência, a argumentação fica forçada e artificial, apenas repete a divisão já conhecida entre significado incorporado e significado designativo, dando-lhe o nome de ‘visão sinérgica’. A principal crítica continua válida com respeito à atitude ambígua em relação à linguagem, afirmando e negando uma analogia com a música, através da inconsistência do conceito de símbolo presentacional. A seguir, apresento o modelo multidimensional proposto pela NFEM, que se constitui em uma oposição crítica à posição da EM como educação estética.

6.2 A CENTRALIDADE DO CONHECIMENTO PROCEDURAL

Como crítica à FEM, surge, na década de 1990, a Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM), de autoria de David Elliott. Segundo a NFEM, a FEM não dá conta da complexidade da experiência musical e opõe à unidimensionalidade da experiência estética a multidimensionalidade do conhecimento musical. Esta multidimensionalidade basicamente incorpora avanços significativos dos novos temas surgidos até então, principalmente nas áreas do multiculturalismo – particularmente da etnomusicologia e da ciência cognitiva. Para a NFEM, do ponto de vista da aquisição do conhecimento, a experiência musical apresenta quatro dimensões: formal, informal, impressionística e supervisorial. Todas estas dimensões se potencializam quando o conhecimento musical é aplicado, como atividade procedural. A partir deste ponto, passo a apresentar os aspectos que constituem a multidimensionalidade da experiência com música, de acordo com a NFEM, na qual música deixa de ser apenas o conjunto das obras musicais e passa a abranger três dimensões.

MÚSICA, como uma prática humana diversificada consiste em muitas diferentes práticas musicais ou Músicas. Cada e toda prática musical (ou Músicas) envolve duas correspondentes e mutuamente reforçadas atividades de fazer musical e ouvir musical. [...] A palavra música (caixa baixa) refere-se aos eventos sonoros audíveis, obras, que decorrem dos esforços dos praticantes musicais nos contextos de práticas particulares (ELLIOTT, 1995, p. 44).

Primeiramente, ‘MÚSICA’ como atividade deliberada de organizar os sons faz parte de todas as culturas. Deliberada significa não natural, pois nem todos os sons podem ser música. Há sons e formas de organizá-los aceitos e proibidos. Todas as sociedades, todos os contextos organizam os sons de forma intencional. Esta capacidade musical é universalmente compartilhada por todos os homens em todos os contextos. A multidimensionalidade da MÚSICA constitui-se em um ‘fazedor’ (*doer*), uma atividade, um produto e um contexto circundante, ou seja, músicos produzem obras musicais através de sua prática contextualizada.

Todavia, cada contexto cultural organiza as estruturas sonoras de diferentes maneiras. Entender ‘Música’ como organização cultural do material sonoro é estar aberto a reconhecer que, se existem estruturas básicas, pré-construídas e reconhecíveis do sistema tonal que formam o sentido de música que se conhece no ocidente, esta organização, porém, não é natural. Muitas vezes, contudo, se naturaliza e privilegia-se este sistema, o que muitas vezes impede de reconhecer e aceitar outras diferentes manifestações musicais. Como faz a FEM, privilegia-se a música de uma época e de determinada sociedade em específico. Ela é eleita como padrão a ser seguido, como no caso da música europeia ‘séria’ do século XIX.

O fazer musical deliberado (*musicing*), que ocorre dentro de contextos específicos, subdivide-se em: atividade de composição; atividade de *performance* (vocal ou instrumental); atividade de improvisação; atividade de arranjo; atividade de regência. Consideradas contextualmente, estas atividades estão imersas em uma prática e uma tradição que surgem, extinguem-se, alteram-se graças à relação de diálogo bastante dinâmica entre quem as executa, ou seja, compositores e executantes (instrumentistas, cantores, regentes e arranjadores) fazem parte de uma cadeia interrelacional.

Este caráter dinâmico é exemplificado pelas analogias que se pode fazer, por exemplo, com a citação e a paráfrase. Quando se faz uma citação, reproduz-se literalmente o que outra pessoa disse. Quando se faz uma paráfrase, mantém-se o sentido do que foi dito por outrem, mas utiliza-se uma certa liberdade interpretativa, usando a própria maneira de falar. Algo análogo ocorre com a interpretação de uma composição. O intérprete precisa dosar as ‘citações’ – o que o compositor deixou registrado por escrito (supondo que isto tenha acontecido) – e a ‘paráfrase’ – aquilo que pode ser executado com certa liberdade, certa participação do executante na composição.

Considerado no todo este movimento de ‘citações’ e ‘paráfrases’, ou seja, a interpretação de cada executante, cria-se uma tradição interpretativa, que é incorporada à prática composicional do contexto musical correspondente e a influencia. Daí decorre que não pode ser considerado obra musical apenas o que está cristalizado de forma escrita. De modo geral, como dito anteriormente, estas considerações têm inspiração na idéia de estilo de Meyer (1956, 1967), que sugere a interação entre compositores, intérpretes e ouvintes competentes na formação do estilo como o universo em que se dá o sentido do discurso musical. Esta interação dá o equilíbrio entre novidade e familiaridade o qual torna o estilo atrativo. O termo ‘estilo’ pode ser substituído e seu sentido ampliado para práticas ou culturas musicais, mas a

noção de significado musical dependente de um contexto permanece.

‘Música’, como obra musical, possui também multidimensionalidade, pois é constituída pelo dinâmico interrelacionamento entre a tradição composicional e a tradição interpretativa. Inclui-se, nessa dinâmica, a audiência e a crítica musical. A obra de arte musical não é apenas o seu registro gráfico (a partitura, por exemplo). A obra de arte musical, segundo o modelo da NFEM, tem a dimensão da composição, um *design* sonoro particular, projetado pelo compositor; a dimensão execução-interpretação, representada pela tradição interpretativa; a dimensão prático-específica, compartilhada pela tradição da prática musical. “A obra musical é a execução de padrões musicais organizados por uma ação artística, um *design* sonoro, que revela costumes e tradições de uma prática, e seus respectivos comprometimentos ideológicos” (ELLIOTT, 1995, p. 199).

MÚSICA (a prática humana), Música (as manifestações contextuais de MÚSICA) e música (as obras de arte) são dimensões de uma mesma atividade, do que depreende-se que o fazer musical deve ser o centro de toda a EM. Este fazer não é simplesmente um ato mecânico, mas um ‘pensar em ação’ (*thinking-in-action*). Anteriormente, a centralidade da educação do sentimento e da sensibilidade estética valorizava demais o conhecimento verbal sobre música, tendo uma atitude passiva de contemplação e de descrição da música. Transformava-se, segundo a NFEM, em uma ‘anti-educação musical’, pois afastava os alunos da própria experiência do fazer musical, que constitui o conhecimento procedural em música.

O conceito de conhecimento procedural é emprestado de Ryle (1963) e consiste no conhecimento manifesto em ação (*knowing how*). Ele surge da necessidade de reconhecer que existe outro tipo de conhecimento além daqueles expressos por conceitos verbais (*knowing that*).

Portanto, é possível para as pessoas realizar inteligentemente alguns tipos de operações quando ainda não estão em condições de considerar as proposições que indicarão como elas deveriam agir. Algumas *performances* não são controladas por qualquer conhecimento interior dos princípios que são aplicados a eles (RYLE, 1963, p. 31).

Não existe um ‘fantasma dentro da máquina’, uma mente que trabalha oculta, teorizando, antes de realizarmos qualquer atividade cotidiana. “A suposição absurda feita pela lenda intelectualista é a de que, se a *performance* de alguma coisa leva o nome de inteligente, é devido à operação interna anterior planejando o que fazer” (RYLE, 1963, p. 30). Esta posição é contrária à idéia que a execução musical é um ato corporal, mecânico e reprodutivo.

Nas atividades cotidianas, não há dois momentos separados, em que primeiro planejamos segundo regras e depois executamos a atividade. A mente não é um lugar separado do corpo, secreto, onde acontece a teoria. Teorizar é apenas uma das atividades da mente. Ser inteligente é controlar e avaliar constantemente as ações praticadas, aprendendo com elas. Embora se saiba executar atividades inteligentemente, muitas vezes não se consegue teorizar sobre elas (falar sobre elas, descrevê-las). Depois que se aprendem as regras elas passam a ser uma ‘segunda natureza’. Aqui se inclui a música, pois a prática musical não precisa passar pela teoria.

A experiência musical é uma forma de conhecimento procedural, o conhecimento se dá em uma ação intencional. Não existem etapas sucessivas de pensamento e de ação, ambos acontecem ao mesmo tempo, sendo impossível separá-los de sua unidade. A música é uma atividade procedural, pois é um conhecimento manifesto em ação. Decisões são tomadas e problemas musicais são encontrados e resolvidos durante o fazer musical (*thinking and doing in action*).

A dualidade corpo *versus* mente (que concebe primeiro o pensamento em forma de linguagem verbal e depois a ação) é uma falácia a ser superada. A premissa aqui é de que a mente é o corpo e não se pode separá-los. O conhecimento procedural é o *knowing-in-action*, um tipo de conhecimento que não se limita à linguagem verbal, sendo mais abrangente e mais rico que esta. O conhecimento procedural é mais que uma habilidade técnica, artesanal ou simplesmente mecânica, embora delas necessite para se constituir. Ele envolve um conjunto complexo de conhecimentos que participam da consciência.

A musicalidade (*musicianship*), que engloba o fazer (composição, improvisação, execução, arranjo) e o ouvir musicais, também possui multidimensionalidade. Ele é constituído, segundo a NFEM, como resultado da combinação de, pelo menos, quatro dimensões de conhecimento de diferentes níveis e naturezas: conhecimento formal; conhecimento informal; conhecimento impressionístico; conhecimento supervisorial.

O conhecimento formal é o conhecimento teórico sobre música. Ele, contudo, não é o verdadeiro conhecimento musical. Por si só, o conhecimento formal “é inerte e não-musical. Ele deve ser convertido em conhecimento procedural para atingir seu potencial” (ELLIOTT, 1995, p. 61). Apesar de inerente à EM ele é secundário a ela.

O conhecimento informal é a “habilidade de refletir criticamente durante a ação

musical” (ELLIOTT, 1995, p. 63). Esta depende de saber como e onde fazer julgamentos musicais que, por sua vez, dependem do entendimento da situação musical específica, dos padrões e tradições que são a base de um fazer musical específico. O conhecimento informal é um “ativo resolver de problemas musicais” (p. 63) e um “conhecimento situado” (p. 64). Ele tem duas fontes: uma é a interpretação individual do conhecimento formal da pessoa (se existir); a outra, mais importante, é o refletir-em-ação – desenvolver soluções práticas para problemas realistas, em relação a padrões, tradições e história de um contexto musical.

O conhecimento impressionístico pressupõe integração e interação entre cognição e afeto, as ‘emoções cognitivo-musicais’. Emoção e cognição estão profundamente imbricadas, sendo a base da consciência. Sentimentos podem ser educados e tornar-se inteligíveis de acordo com a natureza do fazer musical e das obras musicais em contextos de culturas definidas (ELLIOTT, 1995).

O conhecimento supervisorial monitora e ajusta o pensamento musical a curto e médio prazos. O fazer musical ocorre em circunstâncias ‘abertas’, imprevisíveis, muitas vezes sob pressão. O conhecimento supervisorial inclui o grande senso pessoal de julgamento musical e o entendimento das obrigações e da ética de certas práticas musicais. Inclui ainda um tipo de imaginação heurística, ou seja, a capacidade de antecipação imaginativa do que vai acontecer durante o fazer musical, com o objetivo de controlá-lo. Tal como o fazer musical, a atividade de ouvir (*listening*) é procedural e intencional (*thought-full*). A NFEM salienta dois pontos importantes constituintes da atividade de ouvir musical.

Primeiro, o ouvir inteligente supõe a atitude ativa de procura (*listening for*) e não simplesmente o ouvir casual genérico (*listening*) ou contemplativo e desinteressado (*listening to*)³⁹. Segundo, como atividade procedural, o ouvir não acontece em dois momentos, ninguém teoriza para si mesmo sobre o que está ouvindo e depois aprecia o que ouviu. Tanto fazer música como ouvi-la são formas de pensar e saber em ação, na maioria das vezes através de processos não verbais, mas de forma tácita dinâmica.

A procura ativa (*listening for*) envolve muitos mecanismos de processo auditivo de nossa consciência (memória, volição, cognição, atenção), especializados em identificar, categorizar e interpretar vários tipos de som. Em sua maioria, estes processos parecem ser não

³⁹ Graus de audição representados em um jogo de palavras com ‘ver’ (*seeing*) ‘olhar para’ (*looking at*) e ‘procurar’ (*looking for*), que o autor usa para reforçar a característica intencional e dirigida do ouvir musical.

verbais e específicos de contextos determinados. Eles processos se dão basicamente no reconhecimento de padrões de finalização, na abstração de padrões já ouvidos para novas situações ou no reconhecimento de transformações e em poder realizar uma estruturação hierárquica, selecionar o que é mais ou menos importante dentro da estrutura musical que está sendo ouvida.

Até aqui, descrevi a concepção de conhecimento procedural de fazer e de ouvir musicais da NFEM. A atividade de ouvir só faz sentido quando é vinculada a alguma *performance* dos alunos, preferencialmente de composições próprias ou de suas improvisações. Este ouvir

desenvolve-se ao se escolher opções musicais práticas, acessando seus resultados, testando estratégias artísticas ao resolver problemas musicais e desenvolvendo considerações pessoais dessas alternativas em relação aos limites artísticos de uma prática musical (ELLIOTT, 1995, p. 98).

O ouvir musical possui os mesmos componentes do fazer musical e, da mesma forma, torna-se procedural em essência: conhecimento formal, conhecimento informal, conhecimento impressionístico, conhecimento supervisorial. “Educar ouvintes competentes, proficientes e hábeis para o futuro depende de uma progressiva educação de competentes, proficientes e artísticos produtores de música no presente” (ELLIOTT, 1995, p. 99). Assim como o fazer musical, o ouvir é contextualmente referido, isto é, os padrões musicais específicos de uma prática musical só fazem sentido quando se tornam familiares (*tones-for-us*) e são entendidos não como dados naturais, mas como construções culturais específicas.

O que sugiro agora é que ouvintes também aprendem como apreender informação cultural em, e atribuir significado cultural a, padrões musicais e obras musicais por convenção. Ouvintes conhecem padrões musicais como tons-para-eles (*tones-for-them*) – como padrões musicais expressivos de suas afiliações, pátrias, convicções, valores, convicções culturais e ideais (ELLIOTT, 1995, p. 192).

Apresentei até aqui os diferentes aspectos constitutivos da multidimensionalidade da experiência musical, segundo a NFEM. Ela coloca em evidência o fazer musical, que termina por se constituir na natureza de todas as atividades com música. O fazer musical não é uma atividade mecânica e automática, mas, ao contrário, constitui-se em um pensar em ação, composto por quatro dimensões: formal, informal, supervisorial, impressionística. A seguir, analiso e critico a hierarquia que se estabelece entre estas dimensões.

6.2.1 CRÍTICAS À CRÍTICA

Alguns pontos da NFEM pedem reflexão, particularmente no que se refere à idéia de multidimensionalidade. Não é nova a idéia de dividir a experiência musical em dimensões, o que tem sido produtivo para a EM, na tentativa de compreender a experiência com música em sua complexidade. A multidimensionalidade da NFEM torna-se, no entanto, problemática quando seus pressupostos são analisados mais detidamente. Discuto, aqui, em primeiro lugar, o esforço da NFEM em valorizar a prática contextual de música em detrimento do conhecimento formal (leia-se descritivo) sobre música. A justificativa desta valorização não se sustenta, visto que se baseia em uma idéia confusa de ‘prática musical’ como atividade humana em geral e como *performance* musical em específico. Tal confusão acaba por dificultar a justificação da música na escola. Após, discuto a validade da imposição da natureza do fazer musical como modelo para todas as outras atividades com música. Como alternativa, analiso a produtividade da idéia de ‘papéis musicais’ que a FEM apresenta, no sentido de que cada atividade musical tem sua própria especificidade a ser levada em conta pela EM. Por último, analiso uma das implicações a que o embate das duas filosofias tem levado, qual seja, a dualidade artificial entre fazer e pensar musicais e suas conseqüências nas concepções de criatividade e excelência musical na escola.

Iniciando a análise, constata-se como a NFEM valoriza a dimensão procedural como o resultado de outras quatro dimensões do conhecimento musical.

De um ponto de vista educacional, entretanto, conhecimento musical formal é problemático em dois sentidos. Primeiro, conhecimento verbal não é o conhecimento central da musicalidade (*musicianship*). O fazer musical (*musicing*) e o ouvir musical (*listening-for*) são procedurais em essência. As bases da música não são melodia, harmonia e assim por diante; as bases da MÚSICA são os processos de pensamento prático-específicos que os músicos e ouvintes usam para construir padrões musicais na completude artística, auditória e contextual (ELLIOTT, 1995, p. 97).

Do modo como é apresentado pela NFEM, o conhecimento musical pode ser reduzido a duas dimensões básicas: a dimensão verbal (constituída pelo conhecimento formal) e a dimensão não verbal (constituída pelos conhecimentos informal, impressionístico e supervisorial), que têm características que se confundem com o conhecimento procedural. A NFEM não faz distinção entre conhecimento formal (teórico descritivo) e conhecimento verbal nem entre conhecimento informal e conhecimento procedural. Esta confusão se dá pelo

uso ambíguo do termo “prática musical”, que significa, simultaneamente, o conjunto de atividades humanas e a atividade específica de *performance*. Apenas neste último sentido, conhecimento informal e procedural podem, em alguns casos, confundir-se. O conhecimento informal é adquirido dentro da prática musical contextualizada, (inclusive verbalmente) o que não significa, necessariamente, uma prática no sentido de *performance*. A NFEM quer associar, de forma implícita, o conhecimento formal à escola, e o conhecimento informal à prática musical contextualizada.

A NFEM vê de maneira ambígua o conhecimento procedural. Enquanto aquisição, existem quatro níveis que constituem a proceduralidade. Como resultado ou avaliação, existe apenas o conhecimento procedural. Como componente da aquisição do conhecimento procedural, não existe possibilidade de rejeitar o conhecimento verbal, pois este é constitutivo daquele. A proceduralidade explica a aplicação do conhecimento, mas não sua aquisição. Em níveis altos de conhecimento musical, como pede o modelo multidimensional, é necessário que o conhecimento formal, também, aumente consideravelmente.

O processo de aprendizagem acontece por inúmeras vias, que não são separáveis, mas que se reforçam e se complementam. É o caso dos denominados conhecimento impressionístico e conhecimento supervisorial. A princípio, como a NFEM sustenta, estas dimensões são eminentemente procedurais. Mas o conhecimento procedural não deve abarcar todas as outras dimensões, reunindo-as e potencializando-as, em uma forma de conhecimento única? O conhecimento supervisorial e o conhecimento impressionístico, entretanto, surgem como sub-dimensões do conhecimento procedural, em uma espécie de ‘tipologia’ deste último. A dimensão impressionística parece surgir da necessidade de inclusão da emoção na experiência musical, mesmo que em uma relação de dependência da cognição. A dimensão supervisorial torna-se supérflua, pois o ‘fazer e pensar em ação’ supõe o controle sobre a *performance* no seu todo.

Os argumentos que sustentam a multidimensionalidade, da forma como a NFEM a apresenta, não são consistentes e funcionam ao contrário: ao invés de diminuir a importância do conhecimento verbal sobre música na escola, acabam por reiterá-la. Tampouco existe argumento apropriado que convença sobre a necessidade de uma hierarquia do conhecimento na experiência musical, a não ser uma opção própria. Neste sentido, a ênfase na *performance* não se sustenta porque este não é o único meio de se conhecer uma prática musical. Uma obra de arte é um exemplo válido, mas não é o mesmo que a prática musical em sua totalidade e

complexidade. A NFEM reitera inclusive a importância da música como conceito de obra de arte, que tanto critica. Parece duvidoso que ao executar uma peça o estudante passe a compreender a complexidade do universo da prática musical ao qual ela pertence. Ou se executam todas obras da prática musical que está sendo estudada, ou se estreita a concepção de prática musical.

Pela multidimensionalidade da NFEM, apenas a dimensão do conhecimento formal é verbal. Todas as outras dimensões apresentam-se como não-verbais. Todo conhecimento verbal sobre música é apresentado de forma negativa. Ele inclui um jargão, que se interpenetra com as metáforas, imagens e figuras, e que é utilizado por quem aprende e por quem ensina. Existe também o conhecimento teórico sobre música. A NFEM critica da seguinte forma o que considera o perigo da preponderância do conhecimento verbal sobre música:

Tampouco partituras, nem gráficos nem mapas da estrutura musical – nenhuma dessas representações captura tudo o que existe para ser ouvido nas obras musicais. [...] Focalizando a atenção dos estudantes exclusivamente na dimensão de *design* estrutural, o ouvir estético leva a perpetuação da falsa noção de que todas as obras musicais em todos os lugares são objetos estéticos unidimensionais (ou sons por si) (ELLIOTT, 1995, p. 97).

É preciso considerar também a radicalidade da crítica e os preconceitos a ela inerentes como constitutivos da historicidade do debate entre as ‘filosofias’. A NFEM volta-se contra o que entende ser o excesso de importância anteriormente dado ao conhecimento teórico-descritivo por parte da FEM, em detrimento do fazer musical. Entretanto, da maneira limitada com que é apresentado, o conhecimento verbal se confunde com o conhecimento teórico e sua desvalorização contribui para afastar a escola da música. Não há como separar o conhecimento verbal do estar-no-mundo, que acontece dentro e através da linguagem.

Neste sentido, a escola, como local do conhecimento musical, é desvalorizada em relação à prática musical contextualizada. A prática musical informal utiliza-se de um mínimo de conhecimento teórico musical. Conforme a argumentação da NFEM, o melhor seria deixar as práticas musicais em seus contextos, pois neles ocorreria a verdadeira natureza procedural da música: níveis máximos de fazer musical e níveis mínimos de conhecimento teórico (o que a NFEM supostamente entende por conhecimento verbal). No caso da aprendizagem de música de outras culturas, o conhecimento verbal descritivo passa a ser tão importante quanto o conhecimento teórico, já que é preciso entender o contexto no qual a prática musical específica foi produzida. Isto importa uma compreensão mais abrangente da historicidade

constitutiva de cada prática musical, para entender em que situações a sua música é produzida e quais suas funções específicas. Esta parece ser a intenção original do termo filosofia *praxial* que a NFEM adota.

O nome *praxial* foi proposto inicialmente por Alperson (1991, p. 233) como estratégia alternativa para a compreensão da música e da EM. “A tentativa foi feita mais para entender arte em termos da variedade de significados e valores evidenciados na verdadeira prática de culturas particulares”. Diferentemente da NFEM, a proposta de Alperson (1991) não rejeita nem uma dimensão estética para a experiência musical, nem desconsidera a importância do conhecimento verbal ou formal em música. A idéia inicial não exclui outras formas de conhecimento da diversidade das práticas musicais, como o conhecimento teórico-descritivo das condições em que as práticas surgem.

A idéia inicial de ‘filosofia praxial’ adquire na NFEM os dois sentidos anteriormente referidos: o de atividade humana (contextualizada sob diferentes formas) e o de noção de ‘prática musical’ (como *performance*). Este último sentido prevalece na visão de experiência com música da NFEM, que o reforça através de sua etimologia: o termo grego *praxis* deriva do verbo *prasso* e significa ‘fazer’ ou ‘agir de forma intencional’. Em sentido intransitivo, significa agir em uma situação específica. Ele revela a música como uma forma de ação situada e intencional, apresentando tanto individualidade quanto relações com a comunidade (ELLIOTT, 1995, p. 14).

Como consequência, toda a argumentação da NFEM vai contra a permanência da música no currículo, ao invés de justificá-la, provocando seu afastamento da escola. Como propõe a NFEM, trazer o contexto para a sala de aula é, no limite, reduzir a prática musical ao conceito de obra de arte, retirá-lo de seu contexto, caricaturizá-lo. Como salienta Koopman (1997), é possível inserir a música na escola, nunca seu contexto.

Seguir a proposta da NFEM é limitar a experiência com música à experiência de *performance* da obra de arte musical. Estudantes e professores de música devem ser ‘super-heróis’, já que, por exigência dos critérios da NFEM, devem saber executar todas as práticas musicais existentes. Para a NFEM, a música, como conhecimento, é afastada da escola por duas vias: não pode ser tratada como conhecimento verbal; não consegue abarcar a complexidade da prática musical produzida em seu contexto específico.

A abordagem da NFEM trata todas as atividades musicais do ponto de vista da lógica

de funcionamento da *performance* musical. Certamente, ela funciona bem para a *performance*, mas é diferente para as outras atividades musicais. Como fixar a *performance*, o fazer musical, como uma natureza única para a experiência musical e que possa ser universalizada? A NFEM comete o mesmo radicalismo de que acusa a FEM com relação à atividade de ouvir musical. “Em particular, eu devo argumentar que a *performance* musical deve ser um fim musical e educacional para todos os estudantes” (ELLIOTT, 1995, p. 33).

Pode-se afirmar que o arranjo, a composição escrita, a regência existem em todas as culturas? Pode-se universalizar estas atividades na forma de um modelo, que já nasce impregnado com uma historicidade particular? Mesmo que se adotem as dimensões propostas, cada atividade tem uma exigência própria de conhecimento, de acordo com sua especificidade. Ouvir música, compor, arranjar, têm níveis diferentes de conhecimento formal, alguns inclusive imprescindíveis.

Compor exige habilidades, conhecimentos e práticas bastante diferentes do que aquelas exigidas para reger uma orquestra ou coral, ou para executar um instrumento. Nesta última atividade, o conhecimento técnico tem um sentido diferente e envolve aspectos ginásticos, que, embora não devam ser ponderados separadamente, devem ser levados em consideração. A própria *performance* em grupo difere bastante da *performance solo*.

Tais aspectos não são encontrados na atividade de ouvir musical, o que não a torna uma atividade apassivada, como muitas vezes quer deixar explícito a NFEM. A contemplação do *design* sonoro é formativa da relação com a obra de arte musical. Atribuir importância a ela unicamente como o outro lado da atividade de fazer musical é desconsiderar toda a historicidade construída sobre a experiência estética musical, sua riqueza formativa e suas possibilidades artísticas. É empobrecer a experiência com música. Como salienta Koopman (1997, p. 119), no

puro ouvir musical podemos devotar-nos completamente ao que a música nos oferece. Na *performance*, ao contrário, o ouvir não é uma atividade auto-suficiente. Neste caso, o ouvir tem uma função controladora e impulsionadora.

Nossa atenção e nossa concentração estão voltadas para funções diferentes, com objetivos diferentes, sem que, com isso, em uma delas – o ouvir – deva se tornar apassivado e em outra não. A afirmação da NFEM que o *performer* de algum instrumento é mais qualificado para o ouvir musical do que outra pessoa que não seja instrumentista torna-se

parcial, pois, apenas do ponto de vista restrito do seu modelo cognitivista, isto pode ser afirmado. O resultado do modelo é restrito aos seus limites, mas não significa que esgote as possibilidades da experiência musical, como é sua pretensão. Cada atividade tem suas características diferenciadoras, que devem ser levadas em consideração.

A atividade de composição geralmente está relacionada ao período em que se elabora o que vai ser executado. É uma atividade em si exploratória, na qual o compositor utiliza as possibilidades de organização dos materiais sonoros que conhece e experimenta outras novas. As técnicas de composição incluem um projeto que define que instrumento ou voz irá executar e que sonoridades vão ser produzidas. Estas sonoridades se definem, de forma geral, pela combinação de elementos rítmicos, timbrísticos, melódicos, harmônicos e expressivos. O projeto composicional pressupõe, na maioria das práticas musicais, produzir um objeto, uma obra musical, que deve manter sua identidade em cada execução diferente, podendo inclusive, para isso, concretizar-se através de um registro escrito. Em certas práticas musicais, não se pode sequer imaginar a atividade composicional sem a inclusão, por parte do compositor, da correspondente notação musical. Reduzir a importância, tanto do conhecimento verbal em geral quanto do conhecimento formal em particular, significa retirar do estudante de música a possibilidade de representar os sons a partir de sua percepção e compreensão particulares da experiência musical.

Na atividade de improvisação, o projeto composicional acontece quase ao mesmo tempo que sua execução. A habilidade improvisatória combina conhecimentos composicionais e executórios. Não seria ela mais indicada para servir de base para uma ‘essência’ ou natureza da experiência musical? Tem sido sugerido que a atividade de improvisação reúne todo o potencial da composição e da *performance* de instrumento. O improvisar é entendido como um compor em tempo real, um compor durante a *performance*.

Longe de ser uma prática livre e sem regras, a improvisação prende-se a uma tradição, na maioria das vezes oral, em que padrões e regras são muito bem definidos e devem ser rigidamente respeitados. Improvisar significa dominar um estoque de estruturas musicais referentes àquele estilo improvisado (clichês e padrões). O bom improvisador deve saber utilizá-los de acordo com a prática improvisatória correspondente (SLOBODA, 1985). Esta atividade demanda outros tipos de habilidades que a multidimensionalidade apresentada pela NFEM deixa escapar.

A preponderância da abordagem de música como conhecimento leva à falácia de que se pode conhecer uma realidade determinada através do conhecimento de sua prática musical. Quando se trata das duas ‘filosofias’ analisadas, assiste-se ao deslocamento da abordagem estética, em que existe um lugar privilegiado para o sentimento, para a abordagem cognitiva, em que a música é tratada não do ponto de vista da arte, mas do ponto de vista do conhecimento. Parece ser esta uma exigência de adaptação a um currículo instrumentalista, no qual a metáfora das formas sonoras em movimento perde sua poesia de inefabilidade para dar lugar à exigência de controle e disciplina da consciência. O próprio jargão da NFEM denuncia esta tendência cognitivista, quando fala em solução de desafios e problemas musicais.

Apesar da especificidade de cada atividade musical, sempre foi uma questão muito disputada em EM determinar qual delas é ‘melhor’, no sentido de desenvolver de forma mais completa a musicalidade dos estudantes. Esta disputa acarretou acusações de que a *performance* corre o risco de tornar-se um mero fazer mecânico e o ouvir musical o de tornar-se apassivado e acrítico. As críticas aos defensores de cada um destes pólos dizem que o fazer musical, na maioria das vezes, acaba por transformar-se em mera atividade ginástica e automatizada e que o conhecimento teórico musical, muitas vezes, torna-se uma mera descrição técnica, mais importante que a própria música em si.

A dualidade entre conhecimento declarativo (conhecimento sobre música) e processual⁴⁰ (conhecimento musical) é comentada por Dowling (1993, p. 2). Colocando-se contrário à tendência de privilegiar o conhecimento declarativo em música, o autor afirma que o ideal é o equilíbrio entre um tipo de conhecimento e outro: “conhecimento declarativo é o tipo conscientemente acessível sobre o qual se pode falar”.[...] “Conhecimento processual freqüentemente só é acessível à consciência por seus resultados, e às vezes, explicitamente presente para consciência como tal”.

Um exemplo dado pelo autor para diferenciar conhecimento processual de conhecimento declarativo refere-se ao aprendizado de uma língua. São necessários anos de prática constante para que o conhecimento declarativo de uma língua se torne expressão fluente para o aluno. É possível expressar-se em uma língua estrangeira, mesmo sem fluência, mas o automatismo da fluência só é adquirido quando não se necessita traduzir, mentalmente, o que se pensa. O conhecimento procedural é ‘automático’, contudo, “[...] automático aqui significa que é considerado o processamento cognitivo da informação sem intento consciente,

e sem nos distrair de assistir a outras coisas, inclusive os resultados de sua aplicação” (DOWLING, 1993, p. 2).

Este exemplo, que cita a linguagem, possibilitou algumas conclusões as quais podem-se estender para uma analogia com a música: conhecimento declarativo é fácil e rapidamente adquirido, mas é relativamente lento e difícil de aplicar; conhecimento processual leva muito tempo de prática para adquirir, mas é rápida e frequentemente automático na aplicação. A similaridade entre música e linguagem, quanto à aquisição do conhecimento, é bastante pertinente: pode-se aprender as regras de harmonia e contraponto, os diferentes contextos históricos em que surgiram os estilos musicais, os conceitos sobre a estrutura motívica e formal de uma obra musical, pelo estudo abstrato, usando categorias teóricas.

Como salienta Dowling (1993), a cognição em música envolve inúmeros processos simultâneos, conscientes e inconscientes. O reconhecimento dos padrões musicais constituintes da música tonal, por exemplo, pode ocorrer sem que as informações contidas nesse padrão se transformem em conceitos. Isso ocorre frequentemente com instrumentistas autodidatas, que tocam ‘de ouvido’, os quais executam composições ou improvisam sem um conhecimento declarativo de música. No caso de um ouvinte, também ocorre o reconhecimento de padrões, por exemplo quando a expectativa de uma sétima é sua resolução na tônica. Nos dois exemplos, o conhecimento processual em música é bastante mais desenvolvido que o conhecimento declarativo.

Caso os músicos ou ouvintes possuam conhecimento declarativo ou não, ocorre algo semelhante: ao executar determinada composição não existe uma consciência imediata das regras de composição daquilo que está sendo executado. Como quando falamos: embora não nos preocupemos conscientemente em colocar sujeito, verbo e objeto nesta ordem, formamos uma frase gramaticalmente correta.

Tanto Elliott (1995) quanto Dowling (1993) combatem a excessiva ênfase que tem sido dada ao conhecimento declarativo, em detrimento de uma prática musical mais intensa. Neste sentido, deve ser considerada a radicalidade da crítica feita pela NFEM à FEM em sua historicidade. O ímpeto da afirmação do fazer musical multidimensional, por parte da NFEM, se dá contra a ênfase bastante hegemônica, dada pela FEM, ao ouvir estético musical.

⁴⁰ Para o autor citado, ‘conhecimento processual’ tem o mesmo sentido de ‘conhecimento procedural’.

A dualística entre as ‘filosofias’, que incorpora concepções as mais profundas e complexas sobre a experiência musical – em parte devido à forma como cada uma delas apresenta suas idéias e compreende as idéias da outra – facilmente se simplifica em uma polaridade corpo *versus* mente, como apresentada por Martins (1995). A FEM considera a proposta da NFEM apenas uma forma de educar habilidades instrumentais.

Elliott superestima o que os programas de música das escolas podem possivelmente produzir no sentido da especialização da *performance* se toda instrução fosse dada à *performance* como ele deseja, como para assegurar que o empreendimento da educação musical iria para frente em uma tão insuficiente e estreita base (REIMER, 1996, p. 77).

A NFEM restringe a atitude da FEM ao ouvir passivo, que mais se parece com o consumo de um produto e diz que um de seus principais argumentos (a educação estética) “exagera na simplificação na natureza do entendimento musical, ouvir musical e das obras de arte musicais” (ELLIOTT, 1997, p. 27).

Para as ‘filosofias’ esta simplificação também ocorre historicamente em uma polaridade que tem ajudado a mitificar e a tornar improdutiva a reflexão sobre a experiência musical. Reduzido a um fazer manual habilidoso, em que a mente está completamente afastada do processo, o conhecimento procedural em música é considerado menos digno que o conhecimento reflexivo.

A trajetória dos paradigmas como tentativa de explicação para a arte é uma trajetória de contradições em que imposições empíricas de caráter dogmático se alternam com descrições mentais de caráter introspectivo. Apesar das contradições inerentes a essa maneira de abordar a dicotomia corpo/mente, os estados e os eventos da mente foram caracterizados como processos autênticos, passando a ser considerados processos superiores (MARTINS, 1995, p. 132).

Esta simplificação da idéia de conhecimento processual e de conhecimento declarativo tem levado a práticas educacionais que valorizam unicamente, às vezes por parte do mesmo professor e dentro da mesma instituição, uma *performance* corporal sem reflexão ou que reduzem o ensino de música a uma disciplina teórico-descritiva. Como conseqüência da orientação pedagógica, dos professores ou das instituições, que privilegia o conhecimento teórico-descritivo, pode-se perceber a preocupação das escolas com o ensino morfológico da teoria e da harmonia musicais, com preocupações apenas na decodificação automática do código musical (MARTINS, 1985). Com uma postura que privilegiasse a *performance*, teríamos a preocupação das escolas com o ensino técnico do instrumento, muitas vezes

visando a *performance* de concerto. Esta é tratada muitas vezes de forma tão mecânica que acaba por tornar-se uma mera exibição ginástica, ao invés de uma *performance* musical (BEYER, 1988).

Outras concepções que têm por base a polaridade corpo *versus* mente são aquelas que adotam modelos de ensino musical que carecem de uma base teórica mais aprofundada para a compreensão dos processos e mecanismos cognitivos de aprendizagem musical, utilizando-se de modelos criados quase sempre apenas nas experiências pessoais de seus autores⁴¹. Vê-se, portanto, que não é clara a postura de professores e instituições no sentido de equilibrar, em sua prática pedagógica, conhecimento procedural e conhecimento declarativo, sendo este desequilíbrio sentido, inclusive, dentro da própria universidade.

O conhecimento teórico não deve ser considerado apenas como descrição dos acontecimentos musicais. Neste sentido, ele é realmente vazio de significado e divorciado de qualquer proposta 'séria' de EM. No entanto, como vocabulário estruturador de uma epistemologia musical ele é indispensável. Se for rejeitado, neste sentido, rejeita-se também a possibilidade de delimitação da área de EM, sua importância e seu lugar na escola. Não há indicações de que o fazer musical ou o ouvir musical possam ser considerados como padrão extensivo para as outras atividades musicais, pois cada uma delas tem sua especificidade própria. Segundo a NFEM, se a experiência musical é entendida como *performance*, é melhor que se conserve dentro de seu contexto, fora da escola.

Não há uma base qualitativa comum entre as atividades musicais para avaliar qual delas é a mais indicada para desenvolver a musicalidade dos estudantes. Qualquer atividade musical pode se tornar apassivada e desinteressante, com baixo valor educativo, transformando-se apenas em movimento automatizado e mecânico. Cada atividade tem sua especificidade própria, que requer e desenvolve habilidades e competências diferentes das outras, com características artísticas particulares.

Como resultado da proposta da NFEM, se houvesse condições de comparar as atividades com música, o ideal seria que os estudantes de música aprendessem a improvisar em todas as práticas musicais (no caso hipotético de que em todas as práticas musicais

⁴¹ Tais modelos baseiam-se em experiências individuais de seus criadores. Para Willems (1976), por exemplo, a iniciação musical da criança deve ser feita buscando desenvolver a sensorialidade auditiva (ouvido) e a sensibilidade afetiva, em uma idéia de que um conhecimento musical 'corporal' deve anteceder o conhecimento teórico. Inicialmente, a música deve ser vivenciada com o corpo e através

existisse a atividade de improvisação), ou seja, compor, executar e ouvir a composição, em um movimento procedural quase simultâneo, próprio da atividade de improvisação, na qual se tornaria visível cada uma das dimensões do conhecimento musical.

De acordo com a proposta da NFEM, o ideal para o estudante de música seria desenvolver a habilidade de imaginar auditivamente uma estrutura musical, ser capaz de representá-la graficamente e, a partir desta representação, fazer o processo inverso, ou seja, conseguir imaginar e concretizar a estrutura sonora que está representada na escrita. Esta capacidade de imaginação é poder ‘ouvir internamente’ os sons, imaginar uma linha melódica, um acorde, um timbre de instrumento e também uma nova possibilidade de sonoridade.

Esta capacidade imaginativa pode ser exercida de diferentes maneiras nas diferentes atividades com música, inclusive, na atividade de ouvir musical. Pode haver deleite musical sem, contudo, a pretensão de transformar o imaginado em concreto. A NFEM, entretanto, acredita que imaginar é apenas parte do processo e que é precisa a realização do imaginado em sons concretos ou a musicalidade não se tornará realidade. “Eu preciso também saber como transformar o meu imaginar musical em sons concretos para atingir resultados musicais concretos” (ELLIOTT, 1995, p. 228). Este resultado concreto, contudo, é a situação musical estética que a NFEM insiste em combater, inclusive no que concerne à valorização da criatividade do estudante. O padrão de criatividade é fixado de forma absoluta na excelência da prática musical competente e não na relatividade do *continuum* de formação pessoal. Esta visão reitera a impossibilidade de a música ser contemplada como disciplina escolar.

Quando o professor de música decide que tudo conta como criativo – que todas as atividades e sons que a criança na sua classe faz qualificam-se como resultados musicais criativos – então este professor engana estes estudantes, removendo as duas condições básicas necessárias ao autoconhecimento e ao deleite musical: um desafio musical e uma musicalidade necessária para fazer frente a este desafio (ELLIOTT, 1995, p. 222).

Neste ponto torna-se interessante analisar a proposta da versão mais recente da FEM (2003, p. 199), na abordagem que faz, levando em conta as diferentes especificidades de cada atividade com música, denominada “papel musical” (*musical role*). A idéia de papel musical está ligada à existência de várias inteligências musicais, partindo da teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1987). Diferentemente do que propõe este autor, a FEM argumenta que não existe apenas uma inteligência musical, senão que cada atividade com música constitui-se

em uma ‘inteligência’, cada atividade desenvolve competências e habilidades musicais específicas. Por inteligência musical, a FEM entende a “habilidade de fazer progressivamente discriminações mais acuradas, relacionadas a conexões progressivamente mais amplas, em contextos providos por papéis culturalmente projetados” (REIMER, 2003, p. 204).

Não é interesse desta tese analisar em profundidade a questão das “inteligências múltiplas” (GARDNER, 1987), apenas recuperar a produtividade que ela exerce sobre a versão mais recente da FEM. Aplicada à música, a idéia de inteligência prevê que cada atividade tem sua própria maneira de desenvolvimento. Composição, improvisação, *performance*, ouvir musical, teoria musical, musicologia e ensino musical têm modos particulares de fazer discriminações e conexões. A multidimensionalidade encontra, na forma das ‘inteligências musicais’ proposta pela versão mais recente da FEM, um equivalente cognitivo da multiculturalidade. A idéia de considerar as atividades musicais em suas especificidades traria benefícios, ao afastar a possibilidade de hierarquização das atividades e as conseqüentes polaridades aqui discutidas. O viés cognitivista, no entanto, ainda mantém-se prevalente.

Como mencionado previamente, estas duas operações mentais – memória e imaginação – são condições para todas as manifestações de inteligência. As discriminações particulares em que cada uma se focaliza e as conexões feitas entre elas, são o que determina a inteligência que está sendo manifesta (REIMER, 2003, p. 222).

A idéia de papéis musicais da FEM não é uma discussão aprofundada dos processos existentes em cada atividade musical, mas uma sugestão em que se possa basear uma proposta de currículo. Ela é bastante interessante do ponto de vista educacional, pois desloca a lógica do ensino orientado pela prática musical profissional, como propõe a NFEM. A idéia de papéis musicais também possibilita pensar diferentemente os fins da EM. A FEM (REIMER, 1996) sustenta que objetivos musicais específicos requerem diferentes programas de música, ou seja, a ênfase em diferentes atividades depende daquilo que se pretende como objetivos da EM. A primeira versão da FEM (1970) sugere a existência de um programa genérico, que deve ser baseado no ouvir musical e na descrição dos aspectos formais através de conceitos musicais, e de um programa específico que deve concentrar-se nas atividades de composição e de *performance*, incluindo a improvisação.

A NFEM critica a existência destes dois programas, afirmando que ela é discriminatória, pois reserva unicamente a um grupo seletivo e restrito de estudantes,

considerados talentosos, a oportunidade de fazer música. Segundo a NFEM, a FEM reforçaria, com isto, a antiga atitude de reverência ao gênio e de restrição da música a um pequeno círculo de conhecedores. Como alternativa, a NFEM recomenda que, desde o início e em todos os níveis, o fazer musical – a *performance*, a composição, o arranjo, a regência e a improvisação – deve estar presente e constituir a essência da EM. Caso não seja possível presença de todas as atividades, a *performance* deve ser o ponto central da EM.

Seguindo a prioridade da *performance*, o ideal seria que o professor de música fosse um instrumentista competente. Bellochio (2000, p. 134) chama a atenção para os riscos de o professor de música não possuir os conhecimentos pedagógicos nem capacidade crítico-reflexiva que sua profissão exige.

Nesse quadro, a educação musical assume características ‘conservatoriais’, até mesmo da concepção de música como decorrência de processos de treinamento, salientados pelo domínio técnico de regras e instrumentos musicais.

É exatamente a isto que, no limite, a proposta da NFEM de experiência musical acaba levando. Dentro desta lógica que o ideal pedagógico é conseguido através da excelência musical, faz sentido o professor de música ideal ser instrumentista ou cantor atuante dentro do estilo que pretende ensinar. É o mesmo raciocínio que se faz quando se pensa que o engenheiro seja o melhor professor de matemática ou que o melhor atleta se tornará o melhor professor de educação física.

Apesar das questões ideológicas que possam eventualmente estar presentes na concepção de dois programas diferenciados para a EM que a FEM apresenta, é produtivo pensá-los na perspectiva dos objetivos e fins que se pretende para a EM. Um ponto de partida é a distinção entre a futura profissionalização do estudante de música e os outros fins pedagógicos da música na escola. Como discuto na conclusão deste trabalho, é muito estranho a NFEM esquecer-se dos diversos fins e objetivos da música na escola que ela própria propõe.

A crítica desenvolvida nesta seção procurou evidenciar algumas inconsistências na articulação das concepções da NFEM, que, no limite, fazem com que sua proposta de multidimensionalidade mantenha a música afastada da escola. O modelo de conhecimento procedural é confuso, parece ter sido criado para embasar idéias anteriormente concebidas e não a partir de uma argumentação articulada. O comprometimento com uma agenda multicultural está manifesto na supervalorização do conhecimento contextual em detrimento

do conhecimento formal institucionalizado. A justificativa disto, contudo, não funciona porque uma ‘prática musical contextual’ não é única e necessariamente uma ‘*performance* musical contextual’. Dentro da ‘prática musical’, como atividade humana, também existe um conhecimento formal a ela necessário.

Existe também uma inconsistência na pretensão da NFEM em tomar a atividade de *performance* como modelo para todas as outras atividades, sem considerar a especificidade de cada uma. A questão permanece não respondida: por que deveria a atividade de *performance*, especificamente, ser considerada como a única natureza da experiência musical? O ideal de EM, segundo a NFEM, torna-se o da *performance* excelente da prática musical, que, considerada também no limite, é a prática profissional. Qual o melhor lugar para aprender uma prática musical, senão seu contexto próprio? Decorre desta lógica que o professor de música deva ser o músico profissional, sem ter necessariamente conhecimentos pedagógicos ou crítico-reflexivos sobre sua profissão. Esta é uma decorrência incompatível com uma ‘filosofia’ que pretenda afirmar um campo profissional. Na subseção seguinte, discuto as idéias da dimensão multicultural da NFEM.

6.2.2 A DIMENSÃO MULTICULTURAL DA NFEM

A dimensão multicultural da NFEM surge em consequência de seu modelo multidimensional, como desenvolvimento do que seria um significado musical designativo e uma noção de estilo ampliada. Estes conceitos, surgidos na teoria do significado musical de Meyer (1956, 1967), ganham novamente força, quando revisitados pelo olhar multicultural. O contexto da prática musical (o equivalente ao que a teoria do significado musical denominou estilo) o que é aceito como música. Qualquer critério não pertencente à prática musical em consideração perde o sentido. Este é um deslocamento sobretudo valorativo, pois tenta superar a idéia que a música clássica ocidental de tradição européia é o padrão de qualidade e excelência musical universal, inclusive em seus aspectos ideológicos e etnocêntricos, como afirmação de superioridade cultural. Para a NFEM, “a essência da cultura será encontrada no interrelacionamento das crenças, ações informadas (ou sistemas de ações, por exemplo, sistemas e instituições legais, educacionais, econômicas) e os resultados destas ações informadas (passados e futuros)” (ELLIOTT, 1990, p. 149). Analiso aqui as idéias centrais do

multiculturalismo e sua influência na visão multidimensional da NFEM.

O termo multiculturalismo, de uma maneira geral, vem sendo usado para definir uma visão de mundo que respeita a diversidade de modos de vida de cada uma das sociedades em suas características próprias, seus valores éticos e sua identidade cultural. Existem numerosas concepções sobre multiculturalismo, diferindo principalmente na radicalidade de suas posições, mas todas têm em comum a problematização da diferença e da pluralidade de modos de vida⁴². Nas duas ‘filosofias’, música se torna uma forma de conhecimento do outro, tendo como premissa o caráter ético de respeito a todas as práticas musicais, através da disponibilidade em respeitar para conhecer e conhecer para respeitar.

McLaren (1997) apresenta uma tentativa de mapear as maneiras em que a diferença é construída e engajada, distinguindo três espécies de multiculturalismo: o conservador, o liberal, o crítico. O multiculturalismo conservador apresenta uma visão colonizadora de unidade nacional, está ligado a atitudes imperialistas e a doutrinas de superioridade racial, que consideram os povos das colônias como primitivos e bárbaros, privados das ‘graças salvadoras’ da civilização ocidental.

O multiculturalismo humanista liberal de direita e de esquerda acreditam na convivência harmoniosa e na fusão das culturas. Eles tratam a diferença como uma essência, que existe independentemente de história, cultura e poder. São, neste ponto, bastante ingênuos, pois acreditam no atingimento de uma igualdade relativa, quando as restrições socioculturais e econômicas forem reformadas. O multiculturalismo crítico recusa-se a ver a cultura como não conflitiva e harmoniosa, em que a diversidade deve ser afirmada dentro de uma política de justiça social. A diversidade não é uma meta, mas deve ser afirmada dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social. A questão central do multiculturalismo é a da diferença. Ela deve ser compreendida dentro da especificidade de sua produção, como produto da história, do poder, da cultura e da ideologia. O multiculturalismo crítico “se posiciona contra o romance neo-imperial com etnicidade monoglótica, sustentado

⁴² O multiculturalismo apresenta-se, inclusive, como uma tentativa de acomodar uma situação surgida nos países de primeiro mundo, que se viram quase invadidos por imigrantes de países subdesenvolvidos, em busca de melhores condições de vida. Por exemplo, as crianças alemãs passaram a conviver com turcas, albanesas, eslavas. Contemplar a diferença para acomodar esta situação tornou-se uma necessidade mais do que fruto de uma visão propriamente humanista da educação. Vê-se a idéia de aldeia global, dentro do pensamento globalizador, de fortes ligações internacionais, em que as fronteiras culturais não devem se tornar muito definidas, como justificativa ideológica para uma necessária interdependência econômica entre os mercados produtor e consumidor.

em uma experiência compartilhada ou ‘comum’ da ‘América’ que está associada às tendências conservadoras e liberais do multiculturalismo” (MCLAREN, 1997, p. 124). O multiculturalismo crítico rejeita a possibilidade do *melting pot*, o caldeirão cultural no qual as culturas se fundem, perdendo sua individualidade em prol de uma ideologia nacional harmoniosa. Cabe, todavia, o questionamento da possibilidade do discurso da liberdade e da emancipação humanas sobreviver em um contexto pós-moderno.

As idéias do multiculturalismo crítico apresentam-se como positivas por entenderem as relações sociais como não harmoniosas, em uma dialética que rejeita o *melting pot*. Cabe questionar se ainda é possível, em tempos pós-modernos, defender as idéias de sujeito auto-consciente, autônomo e com capacidade de transformação. Dentro desta última abordagem, encontram-se análises sobre a educação, a identidade sexual (as questões de gênero) e as reivindicações identitárias de minorias.

Semprini (1999), aponta três áreas de problemas com que o multiculturalismo se defronta: a diferença; o lugar da minoria em relação à maioria; a identidade e seu reconhecimento. Para estas três grandes problemáticas há pelo menos duas leituras: uma política, que contempla a questão da conquista de direitos políticos e sociais dentro de um Estado; outra antropológica, que evidencia uma análise eminentemente cultural, e contempla movimentos que não têm necessariamente uma base étnica, nacional ou política, mas um sentimento de identidade e valores comuns.

Pode-se reconhecer também, segundo Semprini (1999), uma epistemologia multicultural, ou seja, uma discussão teórica que dá base à prática multicultural e que se opõe à epistemologia monocultural ou tradicional. Esta baseia-se na concepção da verdade como adequação, que “afirma que uma teoria das condições da verdade depende de uma teoria representacional do mundo natural” (SEMPRINI, 1999, p. 82), através da qual se consegue apreender e dominar toda a complexidade da realidade. A epistemologia multicultural afirma a realidade como uma construção humana, baseada em sua descrição através da linguagem. Toda realidade é uma descrição a partir de um ponto de vista, uma versão particular de cada personagem da realidade social. Se a realidade é em si relativa e subjetiva, as interpretações dela também o são. Em decorrência, os valores tornam-se relativos, pois não existe mais uma verdade fixa e objetiva, dentro de uma configuração discursiva que lhe dê sentido. O conhecimento é um fato político, que nasce como uma versão da realidade, relacionando uma condição do mundo e um enunciado, embora se imponha, muitas vezes, como verdade única,

objetiva e neutra.

Torna-se fácil entender como a escola ocupa lugar central nas disputas multiculturais, uma vez que a ela se atribuem virtudes formativas do indivíduo. Como instância libertadora, permite-lhe desenvolver seu espírito crítico, transformando-o em um homem livre e responsável, dando-lhe condições de escolher de modo autônomo tudo o que lhe convém. O multiculturalismo reclama para si a promessa da modernidade, principalmente aquela de seu projeto pedagógico.

O caráter paradoxal – não sem uma certa ironia – do multiculturalismo é o de fazer a modernidade cair em sua própria armadilha ao reclamar dela, realmente, o que lhe é devido, ao pretender que ela coloque esse universalismo, essa igualdade, essa justiça, esse reconhecimento que ela sempre pretendeu ter na própria base de seu projeto civilizatório (SEMPRINI, 1997, p. 161).

No século XVIII, o projeto moderno inaugura os sistemas públicos de ensino como base na emancipação humana, sem recorrer a uma metafísica de natureza teológica. A partir daí, o fundamento religioso se desvanece e o fundamento racional toma seu lugar. Entretanto, segundo McIntyre (1987), o projeto moderno fracassou, visto que inexistia nele a possibilidade de uma moral independente do contexto, o que leva à impossibilidade de uma lei moral universal.

As éticas da Modernidade fracassaram porque fizeram uma transposição do esquema teleológico aristotélico, que descreve um percurso no qual no início há um homem como é e, no final, um homem tal como poderia ser se realizasse sua natureza⁴³ essencial, através da educação. Esta transposição não funciona porque a Modernidade nega a possibilidade de revelar a essência da natureza humana verdadeira. Não temos como educá-la, já que não temos uma natureza única, a própria Modernidade inaugura múltiplos modos de interpretá-la. Assim, dá-se a falência do conceito de natureza humana, que passa a ser múltiplo, pois a ciência invalida um acordo sobre o que ele seja. A partir daí, está posta a idéia de que o fenômeno moral torna-se essencialmente histórico e contextualizado. As pretensões do projeto educacional moderno de liberdade, universalidade, emancipação, autonomia e consciência moral, também são abaladas. A pedagogia também pode se considerar abalada, já que sempre dependeu de uma matriz de natureza humana para sobre ela interferir e realizar uma idéia de bem.

⁴³ Segundo Cassirer (1997), o termo ‘natureza’, no século XVIII, refere-se não só à existência física e à realidade material, mas também à origem e ao fundamento das verdades.

Por expor toda esta problemática, o multiculturalismo revela-se um forte indicador da crise da Modernidade, pois as principais categorias filosóficas, sociais e políticas sofrem um profundo questionamento pelas reivindicações multiculturais e seu conceito de diferença. Dentro deste contexto, a NFEM acredita que o termo multicultural não significa apenas a coexistência de grupos sociais diferenciados em um sistema social comum, mas uma política de suporte para trocas entre diferentes grupos sociais para enriquecê-los e, ao mesmo tempo, preservar sua identidade.

Como apontei em seção anterior, a visão multicultural da versão mais recente da FEM é bastante limitada e inconsistente. Ela critica a pretensão do multiculturalismo (considerando-o como parte do pensamento pós-moderno) em repetir os ideais da Modernidade: igualdade e universalidade. O que para a FEM é defeito, para a NFEM é virtude, pois esta acredita, em sua abordagem multicultural, que a Modernidade não cumpriu suas promessas de respeito às diferenças e agora é preciso colocá-las em prática. Ambas as ‘filosofias’, na busca da valorização da diferença, acabam por anulá-la, já que a formatam, cada uma em seu modelo epistemológico fechado.

A NFEM sustenta que a verdadeira EM humanística (aquela preocupada com o crescimento do indivíduo como um todo) está ligada ao ensino da música como prática humana diversificada. Do confronto entre os significados culturais e ideológicos de culturas musicais não familiares, surge a oportunidade de conhecer a diferença e de descobrir que o que parece natural e comum pode não ser. Entende-se por que a dimensão contextual é tão valorizada pela NFEM: como atividade, ela é produção cultural específica, reveladora de uma identidade cultural.

Pois uma prática musical é um pequeno sistema social ou um mini-mundo. MÚSICA, acima de tudo, é um universo de mini-mundos (por exemplo, mundo do *jazz*, mundo da música coral), cada um dos quais é organizado ao redor de respectivos saberes, crenças, valores, objetivos e padrões em direção à produção de um certo tipo de obras musicais para um grupo particular de ouvintes. Além disso, cada cultura musical é ligada em uma relação de mão dupla com seu contexto culturalmente circundante com os quais estas crenças e valores e tudo o que constitui a cultura musical são constantemente praticados, refinados e modificados com relação a mais amplas preocupações culturais (ELLIOTT, 1995, p. 198).

A visão multicultural em arte-educação assume ser necessário considerar a maneira como diferentes grupos culturais entendem a arte e a incluem dentro de seus contextos. Questões relativas a etnocentrismo, preconceitos ou racismo devem ser incluídas nesta

discussão multicultural, tentando sempre questionar a cultura manifesta e todo tipo de opressão. Somente uma educação que fortalece a diversidade cultural pode ser entendida como democrática. “Procurar a igualdade sem considerar as diferenças é obter uma pasteurização homogeneizante” (BARBOSA, 1998, p. 80).

Um argumento próprio do discurso multicultural em arte-educação é o de que deve haver ênfase no fazer criativo da criança, em suas interações com as diversas práticas artísticas e na democratização e socialização do acesso à educação em arte⁴⁴. Os significados artísticos são aprendidos no processo de leitura⁴⁵, que se baseia em um modelo semiológico de comunicação de uma mensagem, muito embora esta possua semântica mais indeterminada. Neste deslocamento do estético para o semiótico, a experiência com arte passa a ser ‘interessada’ (nas condições de sua produção e de seus fins) e este ‘interesse’ tenta deslocar seus critérios valorativos.

Isto dá à educação e à arte uma tendência cognitivista, cuja principal missão é ensinar ao estudante os diversos códigos das linguagens artísticas para que ele possa desfrutá-las. Existe, portanto, uma forma correta de experienciar a arte, necessária para o deleite estético, e que apenas os iniciados têm condição de experienciar. Pressupõe-se que a escola é capaz de recriar o conhecimento de uma prática artística específica, vivida de forma rica e ativa pelo estudante.

É uma questão de ‘freqüentação’, ou seja, de “familiarização com as linguagens artísticas. Em lugar de pressupô-las, buscar formas alternativas para, no curto espaço da situação escolar, desenvolver em todos a familiarização que alguns devem a uma vida inteira em determinado ambiente sócio-cultural” (PENNA, 1995, p. 51). Existe o pressuposto de que a escola deve ampliar o conhecimento do estudante a partir de suas vivências. Este ‘ampliar’, no entanto, tem a característica de refinamento dos ‘esquemas perceptivos’, capaz de tornar o

⁴⁴ Embora Arte-educação e EM nem sempre tenham interesses convergentes, parece que estas duas áreas compartilhem algumas idéias. Aqui apenas sugiro que o debate sobre o multiculturalismo está inserido em uma perspectiva mais ampla, que concerne a ambas as áreas.

⁴⁵ A palavra ‘leitura’ aplica-se melhor às artes plásticas, quando eminentemente ligada à interpretação de uma representação visual. Contudo, em música, a palavra leitura refere-se à decodificação de um registro notacional (uma partitura, uma cifra ou outra representação gráfica, por exemplo). Isto pode gerar uma interpretação restrita do termo, mais do que já acontece com respeito às artes visuais. De fato, pode-se fazer em uma leitura musical - no sentido de desvendar o código - sem se fazer música. Constituiu-se uma prática nas escolas e cursos de música, inclusive, duas etapas distintas no ensino musical. Primeiro, a decifração do código escrito, das notas a serem executadas. No segundo momento, quando o código está decifrado e os movimentos para a execução das notas aprendidos, ‘adiciona-se’ a expressividade.

estudante interessado e crítico.

Estas duas proposições multiculturais são feitas também pela NFEM, que afirma que é necessário que todo estudante mova-se para fora de seu contexto musical, em direção aos significados musicais que os contextos não familiares podem proporcionar. “Acompanhando um certo risco, desorientação, e eventualmente uma ‘aculturação musical’, surge uma reconstrução pessoal das próprias relações, preferências e suposições” (ELLIOTT, 1990, p. 161). Este movimento de abertura em direção ao diferente tem o objetivo de torná-lo menos distante e assim compreendê-lo como próprio. O diferente não se conserva como tal, mas é assimilado e moldado no modelo multidimensional da NFEM.

A proposta multicultural é bastante sedutora, pois baseia-se em uma concepção democrática de educação, em que a todos é dada a oportunidade de conhecer e conviver com a diferença e que, ao valorizar a música como produção cultural, permite através dela conhecer a cultura específica. A atividade musical não somente possibilitaria conhecer uma realidade cultural através da sua prática musical, mas também serviria como instrumento de transformação social. Neste sentido, a abordagem multicultural proposta pela NFEM surge como reação à visão de experiência musical da FEM, em sua abordagem estética. A visão multicultural pretende questionar e deslocar os padrões valorativos dados pela música ‘séria’ de tradição europeia. Este padrão, ideologicamente comprometido, despreza as práticas musicais que fogem aos seus padrões rotulando-as de primitivas, segundo a crítica da NFEM.

Há o deslocamento da importância do significado intrínseco musical, ligado às formas sonoras, para o significado extrínseco, ligado às condições do contexto em que a música é produzida, valorizando toda e qualquer prática musical como manifestação legítima e única dos povos. A música, como característica única de humanidade, manifesta em cada cultura seu contexto de valores, tradições, crenças, linguagem etc. Como é obrigação do multiculturalismo respeitar todas as manifestações artísticas de todos os contextos, tornam-se questionáveis os julgamentos de qualidade musical, já que deslocam-se os padrões da música erudita ocidental como critério do que é ‘boa música’ e relativizam-se os critérios de avaliação.

Este relativismo na valorização das práticas musicais fica mais facilitado quando se fala de culturas distantes. A distância e a diferença as fazem uma atração turística, exótica, com a qual não há termo de comparação, pois apenas alguns especialistas as conhecem. A

situação se modifica quando se trata de práticas urbanas próximas. Talvez por isso as ‘filosofias’ evitem mencionar tais práticas na problematização da discussão. Quando se trata de culturas distantes e exóticas não há dificuldade em aceitar-se sua inclusão em currículos multiculturais. O problema se agrava quando se trata de avaliar a inclusão de práticas musicais de ‘dentro de nossa cultura ocidental’ – o *rock*, o *pop*, a MPB, por exemplo. Neste sentido, não existe, por parte da NFEM, nenhum tipo de problematização dos conflitos ideológicos que possam existir entre as diferentes práticas musicais.

A valorização da pluralidade torna-se mais complexa à medida que as práticas musicais de grupos específicos se multiplicam e que as diferenças começam a ser mais sutis, ainda mais levando-se em conta a dinâmica de trocas entre as práticas musicais.

Uma das dificuldades desta noção reside em que enquanto as pessoas de uma cultura entram em contato com outras de outra cultura, cada uma afeta as práticas culturais da outra. E a menos que um grupo cultural possa de alguma maneira garantir total isolamento, o contato com os outros é tão inevitável quanto a troca que este contato engendra (WALKER, 2000, p. 36).

Significa, em outras palavras, que este contato nos transforma sempre em algo de ‘híbridos’, de misturados, em um processo de apropriação de valores dinâmico, que afasta a idéia de que existam culturas musicais separadas e estáveis. As dificuldades aumentam, pois fica claro que já não é tão fácil reconhecer quem é ou aonde está o ‘outro’, e o quanto ele (ainda) é tão diferente. O problema do multiculturalismo não é apenas a interface entre o ‘de dentro’ (*insider*) e o ‘de fora’ (*outsider*) de determinada cultura, mas também a incapacidade para se determinar quem é um e quem é outro. As vanguardas musicais e a mídia surgem com catalisadoras desta dinâmica de apropriações culturais, ao mesmo tempo em que “derrubaram os ideais de refinamento da arte burguesa” (WALKER, 2000, p. 33)⁴⁶.

Assim, as abordagens multiculturais da NFEM e da versão mais recente da FEM correm dois riscos, ao tornarem-se apenas uma mudança metodológica. O primeiro é o de transformar-se em uma multiculturalidade aditiva, com uma “atitude de apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos às outras culturas” (BARBOSA, 1998, p. 93)⁴⁷. O

⁴⁶ Este autor chama a atenção para a utilização que as vanguardas musicais do século XX fizeram da música não-ocidental e de que isso, ao invés de uma abordagem multicultural, apresenta-se como um exemplo do quanto uma cultura dominante pode apropriar-se de elementos de outra cultura, que perde sua identidade.

⁴⁷ A este propósito, a NFEM (ELLIOTT, 1995) apresenta uma tipologia de currículos: o assimilacionista, o amalgamacionista, o currículo da ‘sociedade aberta’, o insular, o modificado e o dinâmico. Aqui interessa apenas notar que esta tipologia segue um *continuum* que vai do menos ‘tolerante’ ao mais ‘tolerante’.

segundo risco é o da rejeição sumária de qualquer manifestação musical que possa representar a chamada cultura dominante. Neste sentido, ao invés de ouvir e produzir música erudita, como quase sempre tem acontecido na escola, utilizam-se apenas manifestações musicais de contextos multiculturais. Pensar o multiculturalismo nestes termos é apenas substituir uma visão hegemônica por outra.

O multiculturalismo proposto pela NFEM quer ser uma perspectiva inclusiva, que torne a convivência entre os povos possível e pacífica, através da preparação das “crianças para trabalhar efetivamente e tolerantemente com os outros para resolver problemas comunitários comuns” (ELLIOTT, 1995, p. 293). Seria aceitável incluir a música da mídia também como uma destas manifestações internas de uma mesma cultura. Até que ponto a música transmitida pelo rádio, de uma maneira intensa, é produto de uma manifestação cultural ou uma imposição da mídia e de seus interesses de mercado? A este propósito, Eco (2000) aponta para a falta de representação e simbolização das emoções despertadas, que tornam-se objeto de uma apreciação acrítica, passiva e epidérmica. Este tipo de problematização não é, contudo, contemplado pelo multiculturalismo da NFEM. Pelo contrário, acredito ser fundamental em toda discussão sobre multiculturalismo a constante explicitação dos conflitos e das idiossincrasias que se escondem sob, por exemplo, sob este *slogan* da ‘valorização de todas as práticas musicais’. A simples adesão a este *slogan*, aceito como verdade incontestada, não permite desvelar sua complexidade, reduzindo e simplificando a discussão.

A principal crítica ao pensamento da FEM refere-se à sua concepção de que a experiência estética ocorre apenas através dos aspectos formais da obra, descartando toda a multidimensionalidade. Esta crítica pode ser entendida como o deslocamento de interesse da obra-produto para a obra-processo. Representa um alargamento da estreita visão da FEM. É mais produtivo pensar as ‘filosofias’ como complementares uma à outra e não como uma oposição fundamental. Ambas concordam que a experiência artística é característica de humanidade e racionalidade, ou seja, de revelação, de imaginação e de compreensão.

A experiência artística pode ser reveladora de uma verdade humana, na qual compreender o processo musical é tão importante quanto conhecer e avaliar o produto, as obras musicais. O entendimento do que é música está ligado à multiplicidade das formas de organizar o som e o silêncio em padrões musicais adquiridos pela experiência específica de música em um contexto. É necessário ponderar criticamente o que cada abordagem propõe,

para que se possa avançar no entendimento da experiência musical em EM.

As duas posições apresentam-se radicalmente contraditórias. A NFEM surge como reação à FEM e, por isso, pode-se compreender a radicalidade de sua crítica: em oposição a uma atitude passiva (de simplesmente ouvir), propõe uma atitude ativa, na qual o fazer musical seja preponderante. Como consequência, propõe em oposição à visão centrada na apreciação de exemplos de expressividade (as obras clássicas produzidas pelos gênios), uma visão centrada na atividade; em oposição a uma experiência a-histórica e etnocêntrica, uma prática que se fundamenta na importância da contextualidade e da pluralidade.

A FEM compreende a EM como educação da sensibilidade estética, valorizando a atividade de apreciação. Estas idéias revelam preocupação com a função educacional da arte. A arte, como educação do sentimento, é capaz de conduzir o avanço cultural da sociedade. A NFEM compreende a música como prática social contextualizada, evidenciando a natureza procedural da música e da EM e criticando a idéia que a música faz parte de um círculo mágico, ao qual só se tem acesso através da educação do sentimento. A educação estética equivale ao reconhecimento do significado musical exclusivamente através do jogo sonoro (no *design*) das estruturas musicais (onde os conceitos verbais têm grande importância), nos padrões da música de tradição européia. O valor que perpassa todos os critérios de excelência musical é o da genialidade, seja na escolha do repertório, seja na escolha dos talentosos que praticam algum instrumento.

Ao final, as duas filosofias defendem a mesma idéia: a música revela um conhecimento que extrapola o que pode ser dito pela linguagem. A FEM, no entanto, se contradiz ao conservar a mesma lógica da linguagem para a música. A NFEM retira o lugar privilegiado da música, tentando promover o alargamento da compreensão da experiência musical do ponto de vista de uma *praxis*. A NFEM quer recuperar o sentido grego da música como atividade, como prática comunitária, que agregue o significado da *aesthesis* grega como toda experiência dos sentidos, envolvendo as emoções e a sensibilidade, em oposição à concepção que apenas acumula obras e as entroniza.

Ambas as 'filosofias' procuram elevar a experiência estética ao inominável, através do significado incorporado. Um significado tão intrínseco e tão impenetrável que não pode ser alcançado por um esforço conceitual. A FEM deixa claro que o que interessa à EM é o significado incorporado, somente através dele pode-se reconhecer e avaliar a qualidade

expressiva da música. Se na FEM a atividade de ouvir era central, na NFEM o mais importante é o fazer. Há inclusive uma espécie de repúdio ao que se considera a apreciação isoladamente como uma atitude passiva frente ao aprendizado de música. Ao valorizar a música como atividade, a NFEM corre o risco de não conseguir justificar a música no currículo escolar.

A abordagem de EM como educação da sensibilidade guarda um lugar privilegiado para a música. A NFEM, de seu ponto de vista *praxial*, tira esta espécie de caráter privilegiado da música na escola. Como atividade procedural, o que faz da música merecedora de figurar entre as disciplinas do currículo? Por que não, por exemplo, aulas de xadrez ou de esqui? (para ficar nos exemplos citados pelo próprio autor como atividades procedurais). A FEM, de certa forma, mitifica certos aspectos da experiência com música, pelo menos guarda para esta um lugar de destaque na educação da inefabilidade do sentimento. A NFEM corre o risco de reduzir a música a uma atividade procedural dentre tantas outras que podem ser eleitas como disciplinas curriculares. A FEM resume esta crítica central à NFEM:

Algo faz muita falta, eu acredito, na sua [da NFEM] descrição da *performance*: ela pára antes de apreender o que existe na *performance* de música que é particular a sua natureza além do que é compartilhado genericamente com tantos outros empreendimentos humanos/culturais (REIMER, 1996, p. 71).

A abordagem multicultural é limitada pela visão de que a música só pode ser compreendida dentro de seu contexto cultural. Algumas questões relativas a isto emergem. Como levar a prática musical específica de cada contexto para a sala de aula sem descontextualizá-la? Isto em si já não seria contraditório? A resposta da NFEM é que “para ‘viver’ uma cultura musical os estudantes devem participar ou *fazer* esta cultura musical” (ELLIOTT, 1990, p. 158). Ou, ainda: “através do fazer musical se é obrigado a viver as crenças de cada cultura específica, transformando a música em sons significantes (*tones-for-us*)” (ELLIOTT, 1995, p. 158).

Pergunta-se: até que ponto o multiculturalismo não é apenas uma mudança metodológica, que simplesmente substitui os exemplos de práticas musicais a serem apresentados aos estudantes, tornando-se uma acumulação de conteúdos? A multiculturalidade na versão de ambas as ‘filosofias’ parece ter um limite, pois não muda a perspectiva que mantém a centralidade da obra de arte musical. O movimento que a NFEM faz não é o de sair de si mesma para encontrar o diferente, mas o de trazer o diferente para si,

enquadrando-o em um modelo pronto. Este estabelece, de uma perspectiva cognitivista, uma dimensionalidade hierarquizada e necessária, criando um padrão ao qual a experiência com música deve ser reduzida e limitada.

Prova disto é que a atividade do fazer musical, tão valorizada pela NFEM, só existe em função da excelência da obra executada. A perspectiva não muda, pois o fim de ambas as filosofias é produto de excelência e competência. Até que ponto muda apenas o repertório a ser estudado e praticado? Como um professor que esteja fora do contexto cultural vai poder ser competente? Ele parece ser sobrecarregado na tarefa de ser proficiente e de ensinar os mais diferentes contextos musicais.

Tudo isto faz entender por que a NFEM baseia suas idéias na prática musical profissional, do ponto de vista da qualidade competente, em detrimento da preocupação efetivamente educacional. Se a FEM pode ser acusada de valorizar o estudante talentoso e reservar a apenas a ele a oportunidade de ser um *performer*, a NFEM corre o risco de substituir a lógica do talento pela do músico competente e profissional. Mantém-se o ideal de genialidade e virtuosidade da prática musical, manifesto na exigência da criatividade e da originalidade que apenas através da *performance* pode ser alcançado.

Mas quando alguém ouve (*listen for*) uma *performance* como membro de uma audiência, suas ações encobertas (*covert actions*) não contam como um criar. Pois o ouvir musical, por si mesmo, não produz um resultado tangível que outras pessoas possam testemunhar e julgar como competentes, sequer originais ou criativos (ELLIOTT, 1995, p. 220).

Ao tratar a criatividade com esta exigência, a NFEM abandona a perspectiva pedagógica, em que o processo de criação do aluno pode ser valorizado por si, na continuidade de sua formação pessoal. A experiência musical passa a ser avaliada não do ponto de vista formativo, mas de seu resultado valorizável. Verifica-se a ambigüidade das 'filosofias': como conhecimento, a experiência musical pode e deve ser compartilhada por todos os estudantes, mas permanecem os critérios de genialidade e de excelência para a avaliação, que a tornam seletiva, limitando o potencial pedagógico da EM.

A valorização do conhecimento informal e a desvalorização do conhecimento formal parecem tirar o sentido da EM como disciplina escolar. Já que a prática ocorre no contexto, e não pode ser separada dele, levá-la para a sala de aula, além de descontextualizá-la, é desnecessário. A justificativa para a música na escola se resume, ao final, a dar mais espaço e oportunidade para a prática musical, o que já acontece nos próprios contextos de práticas

musicais específicas.

O conhecimento informal é atravessado por conceitos. A ênfase no aspecto conceitual em termos de teoria musical pode não ser tão grande, mas não há como escapar da verbalização como parte constituinte do processo de aprendizagem. Muitas práticas musicais prescindem, da mesma forma que o uso da linguagem, de conhecimentos teóricos. Ambas constituem o sujeito de tal maneira, que ele pode executar ou criar música sem ter conhecimentos teóricos. Autores como Elliott (1995) e Koopman (1997) criticam a concepção de experiência estética desinteressada e auto-suficiente, que tem seu valor principal na educação do sentimento humano (LANGER, 1980, REIMER, 1970). Entendo que isto seja mais uma pista para a ampliação de sentidos, do que uma contradição em si.

O esforço de compreensão dos sentidos da experiência estética não deve excluir sua posição pedagógica privilegiada, esta dupla não se exclui mutuamente, mas pode ser considerada como constitutiva de momentos em que a obra de arte se mostra. O caráter educativo da obra de arte pode estar latente, quer em uma dimensão estética, quer em uma dimensão contextualizada. A idéia de simetria entre música e sentimento ajudou a constituir a maneira de pensar o valor e a natureza da música que embasa as duas filosofias e, por isso, não pode ser desconsiderada.

Recupero, a seguir, as perguntas do início deste trabalho com relação à concepção de música que se quer ensinar. São questões mais para refletir do que para responder categoricamente. A discussão leva a novos esclarecimentos e amplia as concepções. Ela constitui, em sentido amplo, a pergunta contemporânea sobre a natureza da experiência da arte.

Os argumentos apresentados e discutidos até aqui levam a pensar em duas possibilidades, aparentemente incompatíveis, de abordagem da experiência musical em EM. A proposta da NFEM é a de abandonar a noção de experiência estética em direção ao alargamento da compreensão de música como atividade multidimensional. As 'filosofias' apresentadas dão ênfases a diferentes aspectos constitutivos da experiência musical. A FEM compreende a música como um produto de excelência, as qualidades musicais, educativas do sentimento, existem em obras musicais de excelência formal e expressiva, produzidas pela genialidade dos compositores consagrados. Trata-se muito mais de ouvir e admirar do que de produzir música.

No modelo multidimensional da NFEM, a ênfase recai sobre a música como processo. Esta é uma contribuição importante, na medida em que não somente a genialidade da música ‘séria’ deve ser considerada, mas também a produção do estudante que vive a experiência com música. À medida que se pode deixar um pouco de lado a exigência da genialidade do produto acabado, pode-se dar espaço para outras possibilidades da experiência com música, como a da própria produção dos estudantes. Aborda-se também a música inserida na complexidade da vida cotidiana, na qual música é uma experiência comunal, participadora, comunicativa e, sobretudo, ética (BOWMAN, 2000).

O próprio conceito de criatividade usado pela NFEM derruba sua argumentação de que o processo de produção musical é importante, quando considera criativo apenas o produto resultante de um trabalho de excelência, do ponto de vista do profissional e não do estudante de música.

Um nível proficiente ou especializado de conhecimento em um campo tanto propicia como promove a criatividade.[...] Em outras palavras, uma obra musical excelente deverá necessariamente exibir um alto nível de pensamento musical. Juntamente com isso, uma obra musical excelente será criativa; ela será original e conseqüente em relação a obras similares dentro de um mesmo domínio musical (ELLIOTT, 1995, p. 224 e 231).

A NFEM trai suas próprias idéias, reiterando exatamente aquilo a que quer se opor, pois considera que “a pessoa criativa é reconhecida como aquela que tem um alto nível de conhecimento prático-específico e a habilidade para usar esta perícia para produzir resultados originais e significativos em relação às tradições e padrões de uma área” (ELLIOTT, 1995, p. 2003). As idéias contidas na experiência estética criticada pela NFEM incluem-se nesta sua afirmação: a idéia de genialidade como excelência na criação e a idéia de um resultado concretamente mensurável, ou seja, uma obra de arte no caso da música.

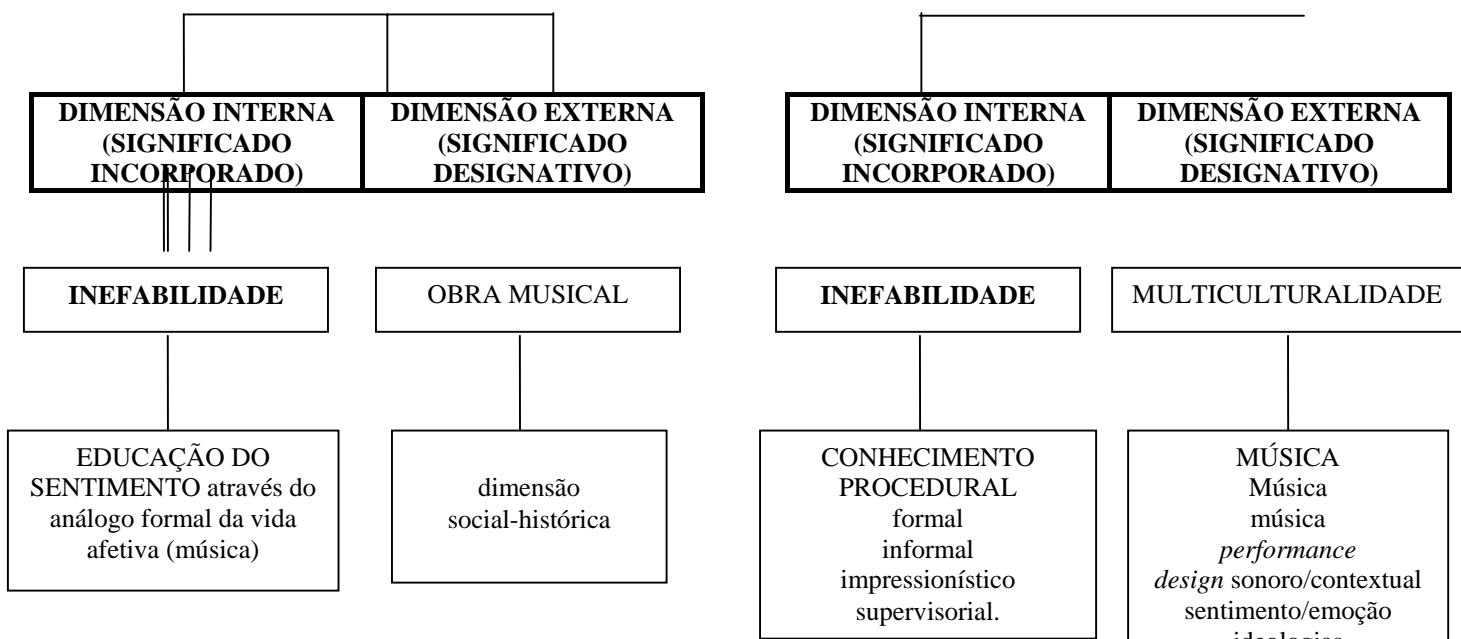
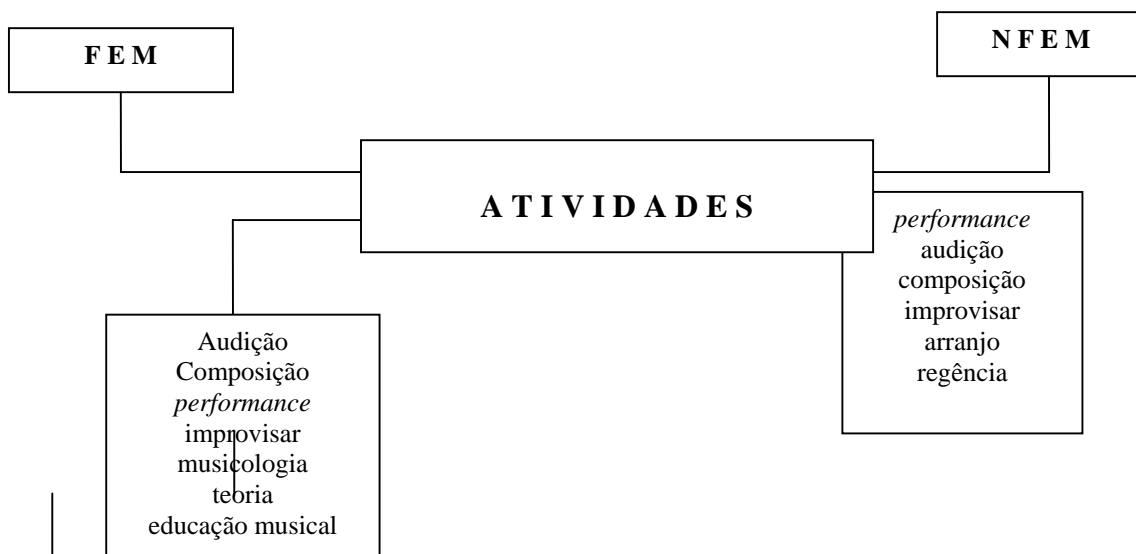
No que se refere à atividade de ouvir musical, também se poderia avançar. A atividade com música na sala de aula pode ser produtiva ao confrontar os diferentes tipos de repertório. Critérios como expressividade, forma, estrutura, podem ser comparados e analisados confrontando-se estilos e gêneros diferentes. Pode-se compreender simultaneamente tanto produto quanto processo musicais, os limites da compreensão da música são alargados, enriquecendo-se a experiência com música. A questão inicial permanece a mesma, embora elaborada de outra forma: o que é isto que pode ser chamado de música? Não se pode negar que o sistema tonal constitui um padrão avaliativo dominante e que seu auge técnico-artístico foi atingido com a música de tradição erudita do final do século XIX e início do século XX.

Uma vez que a experiência estética é constitutiva da história ocidental – que já é, em si, contextualizada – como experiência histórica, reduzir o conceito de experiência estética àquele proposto pela FEM é reduzir e superficializar a crítica, deixando de apropriar seus outros significados produtivamente. A experiência estética, como experiência da arte, é historicamente constituída e cada contexto histórico nos conta uma verdade sobre ela.

Depreende-se da contribuição da NFEM, que não existe critério definidor da experiência estética a não ser aquele que as práticas sociais e as tradições culturais estabelecem historicamente. Cada contexto histórico produz sua própria concepção de música e de EM. Um erro, bastante comum, é naturalizar determinada concepção histórica, válida para determinado tempo e lugar, adotando-a como verdade absoluta e universal.

O que está, muitas vezes, por trás da dificuldade em reconhecer o valor de determinadas manifestações musicais é a não compreensão de que música é estruturação do material sonoro, elaboração cultural, dentro de sua história. Muitas vezes assume-se uma posição etnocêntrica que impede a compreensão do novo, rejeitando-o simplesmente ou rotulando-o de exótico e primitivo. Nestes casos, assume-se uma posição purista e fica-se convencido de que a boa música, a música erudita é a verdadeira arte. Fecha-se os olhos para o mundo circundante, com sua dinâmica complexidade, que inclui desde as manifestações da cultura popular até as produções de música eletrônica. Outras vezes, aceita-se, passiva e ingenuamente, a sedução da mídia, sem refletir sobre os interesses que são impostos, tornando as pessoas meras consumidoras. Estar atento para esta polaridade é poder dar um sentido à experiência estética.

A idéia de música como atividade não pode se contrapor à visão de música como conjunto de obras. Uma imagem interessante é a de um movimento pendular, em que a oscilação faz o pêndulo da chamada obra de arte ora se aproximar de uma dimensão privilegiada, ora se aproximar da vida cotidiana. É a partir do instante preciso deste movimento pendular que se pode determinar o significado de uma obra musical. A avaliação deve levar em conta os elementos constitutivos da obra de arte específica, inserida em sua contextualidade. Na figura 1, apresento o resumo das dualidades criadas entre as duas abordagens de experiência musical das ‘filosofias’ analisadas.



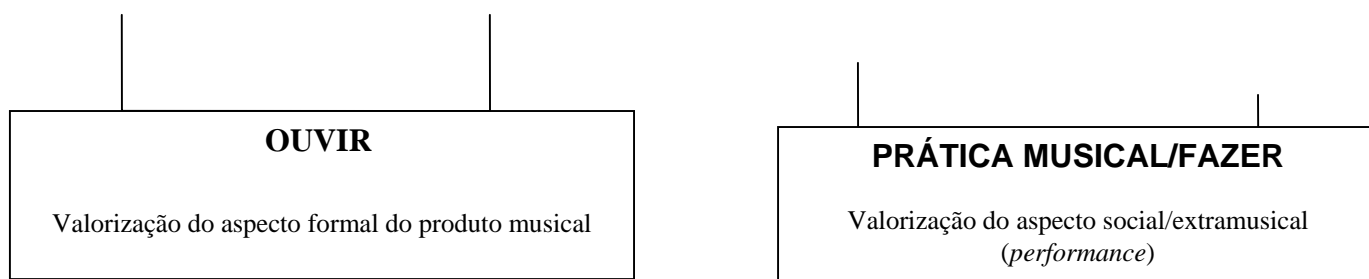


FIGURA 1: RESUMO DAS DIMENSÕES DA EXPERIÊNCIA MUSICAL A PARTIR DA CRÍTICA DAS DUAS 'FILOSOFIAS'

7 A CRÍTICA À EXPERIÊNCIA MUSICAL

Nesta seção, a análise revela que a NFEM preserva a mesma atitude formalista da FEM, pois mantém os três aspectos constitutivos da experiência musical estética: notação (mais ou menos precisa); uma interpretação condizente com a notação; audiência não necessariamente silenciosa, mas bastante interessada. Estes três aspectos são analisados a partir da breve exposição, feita na subseção 7.1, **A experiência estética musical**, do sentido que a experiência estética tomou para a Modernidade, das modificações surgidas na prática musical e do conceito de obra de arte (GOEHR, 1992) que se consolida a partir de meados do século XVIII, e que ainda exerce sua influência, inclusive sobre as idéias multiculturais da

NFEM. Após esta exposição, discuto, na subseção 7.2, **A obra de arte musical**, a falsa dicotomia entre produto e processo musicais, para além da qual há a possibilidade de uma experiência humanizadora única, de caráter eminentemente educativo.

Como visto anteriormente, a NFEM nasce da crítica do ponto central da visão de experiência musical proposta pela FEM: a concepção de experiência estética, que se restringe a um processo individual privado, afastado da vida e dos contextos culturais em que ocorre. A NFEM considera este caráter tão forte ao ponto de chamar a FEM de “educação musical como educação estética”.

O termo *experiência estética* refere-se a um tipo especial de acontecimento emocional ou prazer desinteressado que supostamente surge da concentração exclusiva do ouvinte nas qualidades estéticas de uma obra musical, separada de qualquer conexão moral, social, política, religiosa, pessoal ou qualquer outra que estas qualidades possam representar, incorporar ou referir-se (ELLIOTT, 1995, p. 23).

A crítica da NFEM é dirigida a quatro suposições relativas à apreciação estética: a suposição de que música e obras de arte musicais são a mesma coisa, daí decorrendo a importância e a centralidade da obra de arte como objeto da apreciação; a suposição de que existe uma única maneira de ouvir estas obras (esteticamente), através de suas qualidades intrínsecas (forma, melodia, harmonia, por exemplo); a suposição de que as qualidades estéticas são internas à obra musical; a suposição de que quem aprecia uma obra musical passa por uma experiência estética, isto é, uma experiência desinteressada da mente, que deixa de lado qualquer experiência social, política, moral, cultural.

Esta crítica evidencia, segundo a NFEM, uma forma superficial de abordar a experiência com música, pois é ideologicamente comprometida. Ao tratar as obras de arte musicais, a FEM considera-as de forma museológica, ou seja, como objetos concretos (como uma pintura, por exemplo). Ela está no ‘museu’ porque foi eleita como um exemplo do que é verdadeiramente música. Ouvir uma obra de arte musical seria o equivalente, a contemplar uma pintura, o que revelaria, do ponto de vista da NFEM, uma atitude passiva. A NFEM quer substituir esta atitude do ouvir passivo por uma atitude de fazer ativo.

Em resumo, a filosofia de educação musical anterior é notavelmente fraca em um aspecto fundamental: ela nega-se a considerar a natureza e a importância do fazer musical. Seus pronunciamentos educacionais têm sido colocados na ausência de posições criticamente arrazoadas de execução musical, improvisação, composição, arranjo e regência; nas relações entre fazer musical e ouvir musical; e sobre a natureza da criatividade musical

(ELLIOTT, 1995, p. 32).

Uma abordagem hermenêutica possibilita eliminar o caráter de naturalização e de universalização que muitas vezes domina a compreensão da experiência estética por parte da NFEM. Evita, também, negar a produtividade histórica da experiência estética da Modernidade como constitutiva de uma compreensão de experiência musical, que tem efeitos igualmente nas duas ‘filosofias’. Isso traz a questão: é possível simplesmente excluir a dimensão estética da multidimensionalidade da experiência musical, como quer a NFEM? Ligada a esta questão, deve-se entender que a centralidade que a obra de arte musical atingiu na tradição musical ocidental não tem apenas a conotação negativa que a NFEM a ela atribui, no sentido da desconsideração pelo fazer musical. Argumento que, ao invés de rejeitar o termo experiência estética, é mais oportuno investigar suas possibilidades de significado e de como ele influencia as abordagens de ambas as ‘filosofias’.

7.1 A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA MUSICAL

Em sua origem, o termo Estética, com o sentido que lhe deu a Modernidade, foi introduzido por A. Baumgarten (1714 – 1762), em sua *Aesthetica*, de 1735. Denominou-a gnosilogia inferior, um modo de conhecer através da sensibilidade, em oposição à gnosilogia superior, relativa à lógica e à racionalidade das ciências. Para o ideal lógico, os conceitos estéticos eram obscuros e confusos, uma vez que ligados à sensibilidade, cabendo à estética o papel de compreender como o individual se reconhece no universal, ao atingir a perfeição estética. “Ela quer ser uma lógica das ‘faculdades de conhecimento inferiores’ e quer servir por esse meio não somente a um sistema de filosofia mas, antes de tudo, a uma ‘doutrina do homem’, uma antropologia” (CASSIRER, 1997, p. 456). A experiência do belo da obra de arte é, para Baumgarten, teorizável. Ela inspira Kant (1724 – 1808),

principalmente na tentativa responder a duas perguntas: como é possível conciliar o mundo sensual e o mundo ideal? Como um sentimento prazeroso pode compartilhar o caráter da razão? (BOSANQUET, 1956, p. 187). J

A *Crítica da faculdade do juízo* (CFJ) avança em direção à solução da questão: como é possível o juízo do gosto, o juízo estético? A resposta é: “Gosto é a faculdade de julgamento de um objeto ou de um modo de representação mediante um comprazimento ou descomprazimento (independente de todo interesse). O objeto de um tal comprazimento chama-se belo” (KANT, 1998, p. 98). Desinteresse é o mesmo que ausência de eventual utilidade prática. Um juízo que, por exemplo, buscasse efeitos piedosos no espectador de uma pintura religiosa não a consideraria bela. Por isso a distinção entre belo, bom e agradável feita na CFJ.

O comprazimento ligado ao agradável refere-se simplesmente aos sentidos e às sensações. O bom apraz unicamente como meio, como utilidade. No agradável e no bom, portanto, está contido o conceito de um fim, de um interesse qualquer. Ambos, bom e agradável, ligam-se à necessidade da posse material de um objeto, ao deleite do consumo. O que não acontece no comprazimento do belo, que não se prende à materialidade.

Como uma experiência tão subjetiva, tão individual quanto a do belo pode ser generalizada a todos os humanos, a ponto de identificarem-se pontos comuns, que se materializam nas obras de arte e que as determinam como tal? A resposta de Kant é: “O gosto é a faculdade de ajuizar *a priori* a comunicabilidade de sentimentos que são ligados a uma representação dada (sem mediação de um conceito)” (KANT, 1998, p. 198).

Esta comunicabilidade é entendida como uma espécie de ‘senso comum’ no sentido de que é comunitária, socialmente partilhada. A universalidade do juízo do gosto⁴⁸ não significa que todas as pessoas concordem quanto ao que é belo. O caráter de universalidade da experiência estética diz respeito à própria condição do ser humano (possuir juízos *a priori*), que, através do livre jogo da imaginação e do entendimento, pode arrogar-se o direito de considerar seu juízo efetivamente universal. Em *Crítica da razão pura*, Kant descreve o

⁴⁸ Juízo em geral é a faculdade de pensar o particular como contido no geral. No juízo determinante é dado o geral (a regra, o princípio, a lei), cabendo subsumir-lhe o particular (o múltiplo sensível). Ao contrário, no juízo reflexivo o particular é dado (as coisas naturais) “cabendo encontrar o geral ao qual ele está subsumido, ou seja, o fim no qual as coisas são reintegráveis mediante um conceito (juízo teleológico) ou imediatamente, sem conceito (juízo estético)” (ABBAGNANO, 1998, p. 593).

processo de aquisição do conhecimento como uma espécie de ação recíproca entre as faculdades de imaginação e de entendimento que resulta na produção de conceitos universalizáveis.

A faculdade da sensibilidade obtém representações mediante o modo como se é afetado pelos objetos. Faz isso através de suas formas *a priori* (Espaço e Tempo) e dos esquemas, que, na linguagem kantiana, são a “representação de um procedimento universal da capacidade de imaginação, o de proporcionar a um conceito sua imagem” (KANT, 1999, p. 146).

O esquema é um elemento que permite a aplicação de um conceito a um fenômeno. A faculdade do entendimento pensa os objetos e os conceitua, tornando-os universalizáveis. No processo de aquisição de conhecimento, segundo a explicação kantiana, a sensibilidade capta a representação do objeto em uma situação particular, formando um esquema (uma imagem de um conceito), e na seqüência o entendimento universaliza esta experiência particular, através de conceitos. Nesta interação recíproca entre entendimento e sensibilidade, surge o conhecimento do objeto da experiência. No julgamento do belo ocorre o que Kant denomina de livre jogo harmônico entre imaginação e entendimento, sem o fim de produzir conhecimento, ou seja, a subjetividade, através da faculdade *a priori* de julgar, é capaz de representar o belo.

Para Kant, o prazer estético não se assemelha aos outros. Há uma diferença, não só de grau, mas de natureza. Duas de nossas faculdades intelectuais, habitualmente divergentes, estão de acordo aqui: a imaginação e o entendimento. Esta coincidência inabitual causa-nos prazer; é esse prazer de acordo que é prazer estético; é por isso que ele é desinteressado e não precisa de posse material. Não é apenas um prazer sensível, mas intelectual (BAYER, 1995, p. 201).

Em Kant, a arte é finalmente elevada ao *status* de autonomia convincente. Até então, a arte tinha sido considerada segundo parâmetros exteriores de julgamento (morais e de verdade, por exemplo). Nem mesmo na *Aesthetica* de Baumgarten, a arte possui um valor realmente autônomo, pois jamais poderia atingir a “mesma dignidade do intelecto puro” (CASSIRER, 1977, p. 220).

Kant não considera a música como parte do conjunto das belas-artes. Como arte dos tons, ela é por demais transitória e imediata para proporcionar prazer desinteressado. Ligada e dependente demais dos sentidos, a música é apenas uma arte agradável. Segundo Dalhaus

(1967), no século XIX Hanslick procura transformar em virtude o que é um defeito para Kant. Quando considerada não como arte dos tons, mas como arte do tempo, a música pode revelar a estrutura formal da vida afetiva.

A estética musical produzida em meados do século XVIII culmina na noção de desinteresse da obra de arte, ou seja, no correspondente abstrato da experiência lógico-matemática, um saber afastado dos conteúdos da realidade, posto que preocupado apenas com as formas em que pode ser universalizado. A experiência estética da modernidade é a da contemplação, do “livre jogo das faculdades mentais”, sem fim prático e sem a racionalidade do conceito. O livre jogo empresta à contemplação estética o caráter de não-fixidez a um significado único, gerando na obra de arte o caráter de semântica indeterminada. Não existe qualquer associação moral ou com religião. É um prazer intelectual, não apenas sensual.

A autonomia da música agora pressupõe a independência de um texto que garanta seu valor semântico. A semântica musical passa a ser encontrada agora nas “puras formas em movimento”. Esta afirmação de Hanslick (1989) resume a experiência estética musical após o século XVIII, que se baseia na criação de uma obra musical original por um talento criador, o gênio, e que mantém sua originalidade e sua identidade na notação rigorosa. Como decorrência, o movimento que cria o conceito de obra de arte é sobretudo um movimento de individualização da obra e de seu autor, de reconhecimento da autoria original da criação e de sua garantia.

A prática musical anterior ao século XVIII permitia maior liberdade na *performance*. Pela notação de indicações e exigências não muito precisas, era possível maior intervenção do intérprete nas idéias do compositor. Exemplos derradeiros desta prática são tanto as composições para baixo contínuo, nas quais as harmonias são indicadas e a execução é deixada a cargo do intérprete, como as cadências que permanecem nos concertos como momento de afirmação da virtuosidade do solista. Ambas as práticas, embora obedecessem ou a uma tradição, digamos, oral (no caso do baixo cifrado) ou fossem escritas e estabelecidas, (como no caso das cadências dos concertos clássicos e românticos), davam ao intérprete liberdade maior no sentido improvisado, valorizada pela prática musical da época. A existência de uma finalidade extramusical para a situação (um banquete ou uma missa, por exemplo) não exigia da audiência o silêncio e a atenção dirigidos especificamente à música.

Outra característica peculiar da prática musical anterior ao conceito de obra de arte

musical é o papel de compositor como artesão. Ele condiz com o caráter utilitário da música. Havia uma alta demanda de música para ocasiões religiosas ou festivas que, para ser suprida, levava à reutilização de temas ou composições próprias ou de outros compositores. A prática de imitar o estilo (posteriormente considerado plágio) era não só comum como bem vista. Arranjava-se, adaptava-se ou mesmo compunha-se sem prescrição exata de instrumentação, adaptando-se a música às condições materiais de execução que a ocasião oferecia.

De maneira geral, a prática musical anterior ao século XVIII tinha uma característica mais fortemente oral do que propriamente escrita. Ligada a isto, a noção de autoria era muito fluida, já que, passada a ocasião para a qual a obra musical fora composta, não se previa executá-la novamente. A natureza ocasional e passageira da música também levava ao uso de poucas indicações na partitura. Contribuia para isto o fato de que o compositor costumava estar presente na ocasião da *performance* musical, participando como regente ou como solista, o que garantia fidelidade às suas idéias musicais e supria as deficiências da notação.

A partir do século XVIII, a arte não mais deve ser cópia mecânica do belo natural, mas um ato criativo, livre e autônomo. Charles Batteaux (1713-1780) atribui ao gênio esta capacidade não de imitar pura e servilmente a natureza, mas “de criar com esta natureza uma relação inédita, fonte de novos prazeres” (JIMENEZ, 1997, p. 100), através de sua potência criadora. As questões do gênio e do gosto estão muito presentes em todas as discussões sobre o belo, principalmente a partir do século XVII. Jean-Baptiste Du Bos (1670-1742) fala que o gênio surge como um furor orgânico, um entusiasmo sanguíneo, explicação bem ao tipo do cartesianismo de então.

As belas-artes⁴⁹ nascem restaurando, mesmo que com modificações, a visão positiva do fazer criativo do gênio, cuja natureza não pode ser contida pelas regras acadêmicas. A par dos desdobramentos teóricos, surge na prática musical uma tradição interpretativa ligada às obras musicais, na qual o intérprete é considerado também gênio, na medida em que consegue revelar a verdade suprema da obra de arte musical. A originalidade da autoria do compositor é garantida, inclusive, pelo surgimento, no direito, da figura do plágio.

A virada na prática musical é lenta, mas bastante radical. Não mais ocorre como anteriormente, quando o compositor participava da execução. A partir da Renascença,

⁴⁹ As artes, reduzidas ao mesmo princípio criativo, são assim chamadas de ‘belas artes’. São elas a pintura, a escultura, a poesia, a dança, a música e também aquelas relacionadas à arquitetura e eloquência.

recuperam-se os princípios da Poética, em que, diferentemente da visão conservadora e desconfiada de Platão, a *mimesis* apresenta-se extremamente positiva e a arte desvinculada da moral (BRANDÃO, 1985). Se na antiguidade Platão via no entusiasmo criador a negatividade da embriaguez e da subversão, a partir de um movimento que se inicia na Renascença e culmina nos séculos XVII e XVIII, a originalidade criativa do gênio torna-se o modelo institucionalizado para a arte. Em Kant, o gênio não é mais o subversivo da ordem, mas converte-se em regra da arte.

Gênio é o talento (dom natural) que dá a regra à arte. Já que o próprio talento enquanto faculdade produtiva inata do artista pertence à natureza, também se poderia expressar assim: Gênio é a inata disposição do ânimo (*ingenium*), pela qual a natureza dá a regra à arte (KANT, 1998, p. 211).

Deste dom natural exclui-se todo saber adquirido, produzido pela ciência, através da transmissão do conhecimento. Neste sentido, o sábio e o cientista não são gênios. A noção de gênio vai aos poucos atingindo o compositor. Ele torna-se bem mais que um simples artesão dos sons, com obrigações de produzir música para ocasiões da liturgia ou para entretenimento, ele passa a ser um criador de obras musicais autônomas. Este conjunto de condições leva ao surgimento do conceito de obra de arte musical, que reúne os três aspectos já citados e a seguir analisados: notação rigorosa; audiência interessada; situação musical intencional.

7.2 O CONCEITO DE OBRA DE ARTE MUSICAL

Nesta tese, analiso não propriamente a natureza do objeto obra de arte, nem procuro fazer uma descrição detalhada de sua história. Procuro recuperar os momentos que produziram efetividade histórica para a constituição do conceito de obra de arte (GOEHR, 1992), a partir do século XVIII, e que exerce influência dominante até nossos dias. A pergunta “o que é obra de arte musical?” se transforma em “como se constituiu historicamente o conceito de obra musical, a partir de momentos determinantes?”. A partir de meados do século XVIII em diante, a música não é mais composta com vistas apenas a uma ocasião específica (depois da qual não se previa que ela fosse ser executada muitas vezes). A noção de ‘obra musical’ era então fluida e móvel, pois não se fixava em uma notação precisa. Fundamental nesta mudança é a crescente profissionalização do intérprete e do compositor.

Com os românticos se aumenta sobretudo a dificuldade técnica de execução. Weber, Schumann, Chopin e Liszt compõem para os virtuosos das salas de concerto. A execução brilhante que eles pressupõem tem uma dupla função: restringir o exercício da música aos especialistas e deslumbrar os leigos (HAUSER, 1969, p. 419).

O conceito de obra de arte musical, consolidado a partir do século XVIII, é mais do que a soma de registro notacional (partitura) e *performance*. É o entendimento de que “com o surgimento da estética moderna e das belas-artes, música como arte tomou um significado autônomo, musical e civilizado; ela veio a ser entendida em seus próprios termos” (GOEHR, 1992, p. 122). O conceito de obra de arte musical é possível graças à noção de separabilidade da vida cotidiana, na forma dada pelo desinteresse inicialmente proposto por Kant, e de autonomia como objeto, garantida pela originalidade da produção e pelo registro concreto na forma escrita detalhada.

No Romantismo se consuma o desenvolvimento iniciado na segunda metade do século XVIII: a música se converte em uma possessão exclusiva da burguesia. Não apenas as orquestras se transferem das salas de festas e dos castelos e palácios para as salas de concerto que lota a burguesia, mas também a música de câmara encontra seu lugar, ao invés de nos salões aristocráticos, nos lugares burgueses (HAUSER, 1969, p. 417).

A sala de concerto torna-se o equivalente musical do museu, como depositário das obras de arte musicais. Um determinado lugar, especificamente destinado à contemplação estética da obra de arte musical, que pressupõe a audiência silenciosa e atenta à *performance* musical feita por um intérprete que decodifica as prescrições musicais estabelecidas rigorosamente pelo compositor. O comportamento do freqüentador de concertos é semelhante ao do visitante do museu, que se detém diante do quadro ou da escultura e os contempla.

Deste ponto de vista, música e as outras artes têm uma similaridade, um aspecto em comum, que é a possibilidade de serem contempladas esteticamente. Esta idéia tem forte influência no pensamento de Langer (1980) e, por conseqüência, em toda visão de experiência musical da FEM. É este o ponto que a NFEM vê com tanta negatividade. Ela não se dá conta de que é enredada pelo mesmo conceito central de obra de arte musical. A NFEM parece esquecer-se que foi graças a ele que a música atingiu o *status* de arte que tem hoje.

Nota-se a vigência de pelo menos um dos três aspectos da experiência musical como experiência da obra de arte, surgida na Modernidade e desenvolvida no século XIX, que permanecem presentes e dominantes: notação escrita (mais ou menos precisa), interpretação condizente com a notação, audiência não necessariamente silenciosa, mas bastante atenta e

interessada.

Os artistas de vanguarda representam uma constante tentativa de rompimento com padrões pré-definidos da obra de arte, expressa pela constante rebeldia contra modelos estabelecidos, tanto de produção quanto de recepção da obra de arte. Cada artista sente-se dono de uma linguagem individual e cria sua própria ‘comunidade de apreciadores’, na qual acontece a possibilidade de abertura da obra de arte para múltiplas ‘leituras’ desta linguagem. A pesquisa por novas sonoridades (ruídos e sons cotidianos ou eletrônicos, por exemplo) e a organização do material sonoro em novas configurações – tonal, modal ou atonal – em si não constituem mudança no conjunto do esquema triádrico da obra de arte aqui apresentado. Como exemplo extremo das tentativas de vanguarda no sentido de questionar e alterar o esquema descrito, é bastante conhecida a obra para piano de J. Cage intitulada “Quatro minutos e trinta e três segundos” (4’ 33’). Nesta obra, o pianista senta-se ao piano e cronometra o tempo exato do título da obra, após o que se retira. A situação torna-se inusitada, pois a sonoridade se transfere para as reações provocadas na audiência, que assiste a um concerto ‘sem música’, no sentido ortodoxo.

Contudo, mesmo nas tentativas contemporâneas de quebra deste compromisso com a experiência musical estética, feitas notadamente pelas vanguardas musicais, alguns dos seus aspectos constitutivos insistem em permanecer. O primeiro deles é a situação musical. Considera-se que a música anterior ao século XVIII era muito mais situacional, com ênfase na situação extramusical (de entretenimento ou de liturgia, por exemplo). A situação musical do concerto coloca a música em evidência. Vai-se à sala de concertos com o objetivo de ouvir música.

Algumas tentativas de música experimental tentam alterar a situação musical, levando as audiências a lugares inabituais e inusitados, fora das salas de concerto. A EM tentar incluir a pesquisa por sonoridades e a composição das crianças como atividades de fazer musical e descoberta. A contribuição de compositores à EM, neste sentido, é muito relevante, por levar o estudante a tomar contato com o universo sonoro que o circunda, através da exploração das sonoridades cotidianas das paisagens sonoras (SCHAFER, 1991), em um trabalho de descoberta e de criação coletiva com os estudantes de música.

O segundo aspecto diz respeito à notação musical, que tem acompanhado o caráter exploratório de possibilidades sonoras de cada compositor, em seu aspecto particular. Cada compositor personaliza suas intenções através da notação personalizada, utilizando-se inclusive de legendas para tornar claro suas intenções composicionais. As exigências e o rigor

da notação variam, indo de exigências minuciosas, que podem ser lidas apenas por via eletrônica, até gerais, com grande margem para a improvisação do intérprete. Este é um ponto interessante, quando aplicado à EM, no sentido de desenvolver a escrita própria do aluno.

Talvez uma exceção pudesse ser feita à permanência ou não da notação na prática popular e nas *performances* improvisadas. Mesmo nestas, porém, ainda existem, pelo menos em um nível mínimo, uma notação diretiva em termos gerais (de cifras, por exemplo) ou um padrão improvisado comparável ao escrito, baseados em clichês harmônicos, como nas improvisações de *jazz*. Isto prova o quanto as práticas musicais tentam legitimar-se, adaptando-se ao conceito de obra de arte musical.

O último aspecto é o lugar onde a música é produzida e ouvida. Essencialmente, o lugar para o concerto permanece o mesmo. A força do conceito de obra de arte é tamanha que o termo concerto, antes designando apenas a ocasião da música ‘séria’ de tradição européia, estendeu seu significado para outros gêneros. Fala-se naturalmente em concerto de *rock* ou de *jazz*, seja na sala de concertos, seja no estádio de futebol, que se transforma em grande sala de recital para, em alguns casos, milhares de espectadores.

O que altera um pouco este aspecto é a possibilidade de se ouvir música em um tempo diferente daquele em que foi produzida, ou seja, por meio de gravações. Este fato tem produzido reações diversas junto aos educadores musicais. As duas ‘filosofias’ disputam esta questão. Há o argumento exposto pela FEM, da possibilidade de um acesso mais democratizado à música. A NFEM diz que a audição de gravações reitera a abordagem de música como um produto, incluindo a possibilidade temerária do ouvir apassivado. Estas posições antagônicas são manifestadas pelas ‘filosofias’. Para a FEM as gravações são um recurso legítimo na EM, já que o ouvir é a principal atividade para a experiência musical.

A partir desta argumentação, pode-se compreender a visão centrada na obra de arte musical, criticada muitas vezes como ‘museológica’, afastada da vida cotidiana e da experiência prática, e que incorpora valores da classe dominante. Contudo, a crítica fácil deve ser substituída pela compreensão da historicidade em que foi constituída esta visão e sobretudo de como ela influencia, silenciosamente, também as visões contemporâneas que a querem superar.

A partir do século XVIII, a prática musical ‘séria’ sofre profundas transformações de diversas ordens, acompanhadas de novas concepções estéticas. Para entender a dimensão e o

significado destas transformações, é necessário remontar à prática musical anterior à modernidade, quando o *status* do músico e da música eram outros.

No final do século XVIII, mudanças na teoria estética, sociedade e política levaram os músicos a pensar a música em novos termos e a produzi-la de uma nova maneira. Músicos começaram a pensar a música envolvendo a criação, *performance* e recepção não apenas de música *per se*, mas de obras como tal (GOEHR, 1992, p. V).

A crítica da NFEM afirma que a centralidade do conceito de obra de arte traz consigo a exigência da música como produto. Música é o conjunto das obras, apresentada na concepção de Dewey (1980) pejorativamente como ‘arte de museu’, que segrega a arte em um lugar separado da vida cotidiana e que celebra o passado de glórias e conquistas militares e imperialistas. Esta crítica se dirige à separação que a noção capitalista de experiência estética impõe entre a arte e a vida prática, distanciando as pessoas ‘comuns’ do círculo elitista de apreciadores, únicos capazes de compreender e fruir a profundidade da experiência contemplativa. Também se dirige à institucionalização compartimentada que as belas-artes impuseram e oficializaram a si próprias, incorporando os valores da alta cultura capitalista, que coleciona obras de arte tanto quanto acumula ações da bolsa de valores.

Objetos que eram válidos e significativos no passado por causa de seu lugar na vida de uma comunidade agora funcionam isolados das condições de sua origem. Eles são também colocados separados da experiência, e servem de sinais de gosto e certificado de uma cultura especial (DEWEY, 1980, p. 9).

Segundo a NFEM, a centralidade da obra de arte reflete a valorização da tradição clássica européia, do grande repertório dos gênios da música ocidental, única considerada ‘séria’, e a exclusão desta consideração de qualquer outra manifestação ou prática musical. Ao valorizar apenas a dimensão de obra de arte da música, a FEM não valoriza a dimensão procedural da música e põe em risco os objetivos de uma verdadeira EM.

A educação do fazer musical (*musicianship*) e o atingimento do auto-desenvolvimento (*self-growth*), conhecimento construtivo e deleite (*enjoyment*) musical não vão ocorrer se os professores de música e aprendizes abordarem música estritamente (ou esteticamente), como uma coleção de peças autônomas (ELLIOTT, 1995, p. 198).

Não significa que antes do século XVIII não houvesse obras de música, mas que o conceito de obra de arte musical resume um conjunto de condições que envolvem mudança radical na prática musical ‘séria’. A obra torna-se objeto de contemplação estética, com suas características de autonomia e separação da vida cotidiana. Decorrente desta discussão, surge a questão: pode-se fugir da centralidade deste conceito historicamente constituído? O que é

necessário para tanto? Pode este conceito de experiência estética (ou outro) estar incluído na multidimensionalidade proposta pela NFEM? Esta vê com profunda negatividade a experiência musical como experiência da obra de arte.

O conceito de obra de música não somente proveu os músicos com o equivalente teórico de objetos de pintura e escultura tangíveis e altamente valorizados, ele serviu para ocultar os aspectos sociais e performativos, desviando a atenção dos processos para os resultados concebidos como objetos autônomos. Neste sentido, música ganhou um lugar entre as belas artes como mercadoria (ELLIOTT, 1995, p. 25).

A NFEM critica a centralidade que a FEM dá à obra de arte. Será que podemos nos afastar da centralidade deste conceito? A NFEM propõe uma abordagem de atividade, mas em sua explanação diz que a *performance* deve ser excelente e competente. A NFEM e a FEM transformam o debate sobre a experiência estética em polaridade: ou elevar um tipo de música a um lugar ‘sagrado’ a que só tenham acesso os escolhidos, ou banalizar a atividade musical como um mero fazer, considerando-a no mesmo nível de outras atividades práticas.

Para avaliar a pertinência da crítica da NFEM, é necessário remontar à concepção de prática musical e a seus elementos constitutivos. Nesta concepção o elemento central é o conceito de obra de arte musical como ‘invenção’ da Modernidade. Ao rejeitar esta centralidade, a NFEM não se dá conta que foi devido ao *status*, que a obra de arte atingiu a partir dos séculos XVIII e XIX, que a música se tornou parte das ‘belas-arts’, com seu *status* de autonomia, graças ao qual passou a ser importante *per se*. Significa dizer que há um lugar e uma situação específicos para fazer e ouvir música e que estas atividades são intencionais. Na tradição da música ocidental, faz-se música para ser ouvida. Aprende-se música não como uma ferramenta, mas como um fim em si.

A obra de arte neste sentido é um produto. Esta mesma centralidade da obra musical permanece na NFEM, de forma implícita, quando ela considera que o fim da atividade musical é a *performance* competente da obra musical. Esta ‘competência’ produz o mesmo resultado que critica, a obra de arte musical. Os elementos constitutivos da experiência musical, apontados anteriormente, continuam tendo relevância para a NFEM. De que vale considerar a música como processo, se o objetivo (produto) permanece o mesmo?

O que a NFEM considera como atividade musical, no sentido de acontecimento, é a mesma situação constituinte da experiência estética musical, um acontecimento intencional, mas com o objetivo de ouvir com interesse um *design* sonoro. A divergência entre produto e

processo, assim, inexistente. Prova disso é o próprio argumento de que a escola deve reproduzir os contextos musicais específicos. Ao serem executadas em uma situação escolar, ou seja, fora de seu contexto, as práticas musicais são submetidas ao conceito de obra de arte musical, mesmo que em seu contexto não o tivessem sido. Fica, portanto, questionável a afirmação da NFEM no sentido da mudança na atitude e de que “nós começamos a abrir e neutralizar a noção estética de obras confrontando suas suposições básicas e desafiando seus argumentos de validade universal e absoluta” (ELLIOTT, 1995, p. 35). Ao contrário desta pretensão, o multiculturalismo da NFEM apenas maquia a experiência musical formalista, conservando-a em seus aspectos fundamentais.

A importância do processo é a mesma do produto, pois não há como distingui-los e separá-los da atividade musical. Para que haja o produto é necessário o processo. O próprio processo é característica distintiva da música, entendida sob a influência do conceito de obra de arte musical. Qualquer tentativa de separá-los é não só improdutivo como prejudicial à compreensão da experiência musical como um todo.

A auralidade, caráter singular da música como acontecimento de uma organização sonora intencional, abarca estas faces, ou naturezas, da música, a de processo e a de produto. A auralidade se refere à condição de acontecimento sonoro, a música não possui materialidade no sentido das outras artes, como a escultura ou a pintura. Os meios que o compositor utiliza são os sons, os silêncios, os timbres, as dinâmicas e o tempo. A única materialidade da música é seu registro gráfico codificado, mas apenas em algumas tradições específicas. A característica diferenciadora da música é que ela só existe quando ouvimos/produzimos sua estrutura sonora organizada intencionalmente.

A centralidade do conceito de obra de arte faz parte da compreensão de música. A própria NFEM se contradiz quando fala em *performances* competentes. O fim é a execução perfeita, a obra de arte. Afastar o conceito de obra é negar um aspecto do fenômeno complexo que é a música. Ela é ao mesmo tempo produto e processo. As duas ‘filosofias’ aqui analisadas querem as duas coisas. Aprendendo a fazer música de forma competente, haverá, na mesma intensidade, o conseqüente desenvolvimento humano. O fim dos dois modelos é o auto desenvolvimento.

Enquanto se sofrer a influência dominante do conceito de obra de arte, como foi constituído a partir do século XVIII, não há como escapar da sua centralidade. Não é

justificável deixar a experiência estética (em qualquer sentido que ela seja tomada) fora da multidimensionalidade da música. Deve-se pensar em um conceito de experiência estética diferente, que inclua as dimensões da vida prática. Desde que existe a sala de concertos, o conceito de obra de arte musical é determinante para nosso modo de fazer música. A situação de ‘sentar para ouvir’ determina o objeto musical a ser ouvido e parece que não podemos evitar isso. Considerar a música apenas como atividade é tão problemático quanto entendê-la apenas como obra.

Os autores adotam posições extremas, que não têm o menor sentido. Se a FEM pode ser criticada pela centralidade que dá à obra de arte, a NFEM não consegue fugir da própria crítica que faz. Esta dualidade apenas atrapalha a compreensão do que seja música. Sempre compõe-se uma obra, arranja-se uma obra, executa-se uma obra, improvisa-se uma obra, rege-se uma obra. Há um tempo e um espaço intencionalmente definidos para alguém produzir e alguém ouvir música com atenção. As ‘filosofias’ não têm clareza suficiente para pensar, dentro da tradição musical ocidental, a unidade entre produto e processo musical como inseparáveis.

A multiculturalidade proposta pela NFEM, ao querer valorizar as diferenças, acaba tratando a música como uma atividade igual em todos os lugares. A música de tradição ocidental é feita para ser ouvida em um lugar específico e não faz parte de rituais mágicos ou religiosos, por exemplo. Ela é um valor em si, o que não acontece em todos os lugares. Pode-se certamente tentar reproduzir esta prática musical, mas como sua significação ritual só faz sentido em seu próprio contexto, a reprodução em sala de aula corre sérios riscos de tornar-se caricatural.

Dentro da valorização da música como essencialmente atividade, a multiculturalidade se esforça por retirar a pretensão de critério valorativo centrado na música ‘séria’ de tradição européia, com origem no século XVIII, e sua respectiva experiência estética, com seu caráter pontual, desinteressado e privado. A crítica contudo parece deslocada, por dois motivos. Primeiro, não leva em conta a historicidade, que constitui a experiência estética, e sua influência dominante na EM, considerando-a negativa e superada. Segundo, ao propor uma experiência musical com base no fazer, os mesmos elementos determinantes da experiência musical estética, tão criticados, permanecem na visão multicultural da NFEM. Ela considera a situação musical, do ponto de vista do conceito da obra de arte musical, ou seja, como uma situação intencional, que acontece em um lugar

específico, no caso, a escola.

É oportuno pensar na direção proposta por Koopman (1997), que aponta três razões pelas quais se tem dificuldade em negar a experiência estética como o cerne distintivo da experiência em arte. Apesar de considerar positivo o alargamento de seus sentidos para além de seu caráter estético, não sugere, como o faz a NFEM, uma renúncia à dimensão estética da experiência musical.

Primeiro porque concepções da experiência estética também são características de funções ‘não estéticas’ de música; segundo, o uso estético da música (a experiência estética em sua própria natureza) é dominante na sociedade ocidental; terceiro, ainda não está claro quais funções alternativas a música na sala de aula deve focalizar (KOOPMAN, 1997, p. 108).

Koopman (1997), no entanto, relativiza o caráter definidor da experiência estética. “A relação entre prática e estética pode ser resumida como a seguinte: experiência estético musical constitui o centro das práticas musicais; e as práticas musicais são as realidades sociais nas quais a experiência estético musical pode surgir” (KOOPMAN, 1997, p.109).

Se a utopia moderna foi elevar a estética a um *status* semelhante àquele das ciências lógico-matemáticas, com a queda da metafísica a experiência da obra de arte pode revelar um caminho alternativo, que sirva também às ciências do espírito. Na arte, assim como na linguagem e na história, há um acontecer da verdade diferente daquele das proposições lógico-semânticas. Contudo, a analogia entre elas pode ser muito produtiva historicamente para a compreensão da experiência musical, tomando-se por base o conceito de jogo, como entendido pela hermenêutica.

Em função destes comentários a respeito da experiência estética musical, articulo duas idéias sobre a analogia entre música e linguagem, discutidas neste trabalho. A primeira, existe um jogo formalista do *design* sonoro, intrínseco às estruturas musicais. A segunda, há um jogo de sentidos (éticos e formativos) da música, que é próprio da arte, que nasce das condições da historicidade de cada tradição artística. É possível manter a produtiva analogia entre música e linguagem, mas agora, em outro nível, não só no de instrumento de articulação e de comunicação.

Inicialmente, Gadamer (1999) retoma de Hegel a crítica à noção de experiência estética da Modernidade e seu caráter descontextualizado, pontual e abstrato. Tal crítica pretende incluir a dimensão da história, elevando a estética de um ponto de vista subjetivo

para um ponto de vista objetivo. “Hegel estabelecerá que a fusão ou, como ele diz, a conciliação, no interior de uma totalidade livre, da idéia e de sua exteriorização sensível, que é a tarefa própria da arte, não pode se realizar senão historicamente” (GARAUDY, 1983, p. 171).

Dialetizam-se também as questões entre forma e conteúdo na obra de arte. Para Hegel (1999), a obra de arte é a manifestação sensível do espírito. A aparência é revelação da atividade do espírito, uma realidade diferenciada e superior à natureza, pois produzida historicamente pelo homem. Contudo, a obra de arte ainda possui a inferioridade do mundo sensível, que se relaciona de modo deficiente com o universal. Estabelece-se então uma dupla natureza da obra de arte, um meio caminho entre o ideal e o sensível.

Gadamer (1975) conserva a esfera da arte como uma instância privilegiada, mas também reconhece a comunicabilidade festiva que forma a comunidade. A experiência da obra de arte transcende o caráter subjetivo da interpretação indo além do ‘eu’ e permitindo a ampliação da auto compreensão. A obra de arte revela o mundo. Ela constitui um exemplo significativo de que a ciência reconhece seus limites. Tal crítica pretende incluir a dimensão da história, elevando a estética de um ponto de vista subjetivo para um ponto de vista objetivo.

Para desenvolver sua crítica, Gadamer parte da diferenciação que a língua alemã faz entre *Erlebnis* (vivência) e *Erfahrung* (experiência). Vivência serve para nomear um acontecimento não rotineiro, único no sentido de uma aventura, mas superficial e de pouca duração, que não acrescenta muito a quem o vive, por exemplo, a vivência de, pela primeira vez, ter andado em uma montanha-russa. Experiência envolve profundidade e duração maiores e está associada à experiência formativa. Assim como a experiência científica, a experiência estética da modernidade é reduzida a um momento pontual e instantâneo. *Erfahrung* (experiência) tem a ver com o encontro entre a obra de arte e o sujeito, inserido na continuidade dialética própria e de sua história. Para revelar-se como experiência de verdade, em um sentido hermenêutico,

a obra não nos fala da abstrata pontualidade do *Erlebnis*, ela é evento histórico, e evento também é o nosso encontro com ela, do qual saímos modificados, sofrendo também a obra, na nova interpretação que dela damos, um acréscimo de ser. Tudo isso configura a experiência estética como autêntica experiência histórica (VATTIMO, 1996, p. 122-3).

Este é o verdadeiro encontro formativo com a obra de arte. Como afirmei no início

desta tese, a multidimensionalidade é positiva, quando ajuda a entender a complexidade da experiência com música, mas torna-se negativa, quando hierarquizam-se as dimensões musicais e perde-se sua unidade. Esta unidade talvez pode ser recuperada através da idéia de significado musical experiencial, sugerida por Koopman e Davies (2001), que pode ser entendido não através de processos semiológicos ou lingüísticos, mas através da dinâmica interna de cada estrutura sonora organizada.

Gadamer (1999) afirma que o jogo é o próprio modo de ser da obra de arte. Embora o jogo não tenha finalidade, intenção ou esforço, ele adquire um primado sobre a consciência do jogador, adquire uma 'subjetividade outra', independente das individualidades dos jogadores. Ao recuperar o sentido da obra de arte, Gadamer (1999) vai além do conceito de jogo proposto por Kant (1998) e desenvolvido por Schiller (1963).

Schiller (1963) parte das antíteses levantadas pela bipartição do sujeito kantiano entre razão e sensibilidade e entre o universal e o particular. O ideal grego de equilíbrio entre razão (reino da liberdade) e sensibilidade (reino da natureza), que permite uma formação integral do homem, só pode ser restabelecido através da educação do sentimento, através da arte. A arte é o meio pelo qual se atinge o ideal de equilíbrio entre a necessidade e a liberdade. É preciso, portanto, restabelecer nos homens o equilíbrio entre o impulso sensível e o impulso formal. O primeiro situa-se no domínio do material, das sensações, do particular. O segundo refere-se à capacidade de universalização da razão, que está na base do estabelecimento das leis.

Caso um destes impulsos predomine, o homem torna-se ou refém de sua natureza animal, um bárbaro, ou frio e insensível movido apenas pela razão. Para atingir o equilíbrio entre estes dois impulsos, é necessário que entre em cena o impulso lúdico, que é a predisposição natural do homem ao jogo e que se encontra na arte (SCHILLER, 1963). Schiller pensa a educação estética como uma etapa da formação ética do ser humano, quase como um imperativo: sê estético! (GADAMER, 1999). Entretanto, diferentemente da procura por um conteúdo estético-moral, o desenvolvimento da sensibilidade através do encontro com a arte, permite alargar a capacidade de colocar-se diante do diferente e do plural (HERMANN, 2002). O caráter de vai-e-vem contínuo do jogo, contudo, é mantido.

Todo jogar é um ser jogado. O atrativo do jogo, a fascinação que exerce, reside justamente no fato de que o jogo se assenhora do jogador. [...] O verdadeiro sujeito do jogo (é o que tornam evidente justamente essas experiências em que há apenas um único jogador) não é o jogador, mas o

próprio jogo. É o jogo que mantém o jogador a caminho, que enreda no jogo, e que o mantém em jogo (GADAMER, 1999, p. 181).

Cria-se um espaço de jogo em que se coloca este auto movimento, no qual a experiência de racionalidade é dada pelas regras. O jogo se auto representa. Sua finalidade está em continuar mantendo este movimento, como um organismo vivo, cuja finalidade é manter a vida.

Além das características de jogo, Gadamer acrescenta mais dois aspectos à obra de arte: o símbolo e a festa. Assim como o jogo se auto representa, o simbólico na arte se auto significa. Aqui surge um entendimento diferente da relação simbólica em que o significante ocupa o lugar e remete ao significado. Ao invés disto, o sentido de representação é tomado do direito, em que o advogado representa o cliente, pois o representado está ali em absoluto. Arte e linguagem têm em comum a característica de ampliação dos horizontes de sentido através do jogo entre sujeitos.

A arte como festa tem o sentido de uma experiência comunitária e comunicável, em um tempo próprio de celebração, fora do cotidiano (GADAMER, 1996). A arte conserva-se como uma instância privilegiada, mas também possui sua comunicabilidade festiva que forma comunidade. A experiência da obra de arte transcende o caráter subjetivo da interpretação, indo além do 'eu', permitindo a ampliação da auto compreensão. A obra de arte revela o mundo.

O fato de sentirmos a verdade numa obra de arte, o que não seria alcançável por nenhum outro meio, é o que dá importância filosófica à arte, que se afirma contra todo e qualquer raciocínio. Assim, ao lado da experiência em filosofia, a experiência em arte é a mais peremptória advertência à consciência científica, no sentido de reconhecer seus limites (GADAMER, 1999, p. 33).

As contribuições de Koopman e Davies (2001), a respeito do significado musical existencial, podem se aproximar do conceito de jogo. Tal significado difere dos modelos lingüísticos e semiológicos, pois está ligado intrinsecamente à forma musical, cujo conteúdo experiencial lhe é próprio e intransferível. “Música parece ter um significado experiencial, mais que um significado discursivo, ou lógico. Nós não experienciamos simplesmente uma sucessão de padrões, mas partes conectadas em um todo dinâmico” (KOOPMAN; DAVIES, 2001, p. 264). A obra musical depende de sua forma, através da qual apresenta de imediato sua verdade, não apenas no sentido formalista, mas também através de toda a sensibilidade.

É importante para a EM salientar que a música é uma organização de sons segundo uma historicidade. Não basta apenas considerá-la ‘natural’ nem ‘contextualizada’. Esta concepção é decorrente da efetividade histórica de conceitos que se tornaram efetivos por força da tradição. Não se pode fragmentar a experiência musical sem prejuízo de sua compreensão. A hierarquização em dimensões é um efeito da hegemonia da racionalidade que tenta controlar e explicar a natureza da experiência musical.

Entendo que a dimensão estética é constitutiva da experiência artístico-musical, ela não é de forma nenhuma diminuída ao ser pensada como inserida em um conceito de multidimensionalidade da obra de arte. Seria mais coerente e produtivo falar que a complexidade da experiência em música comporta a dimensão estética, dentre tantas outras. A este propósito, Shusterman (1998) afirma que separar arte e vida é um empobrecimento da experiência estética, pois a experiência artística acolhe elementos práticos e cognitivos, sem perder sua legitimidade estética. Assumem, deste modo, relevância as dimensões ética e social, incluindo as artes populares, deixando de tomar como padrão as belas-artes. O contrário, porém, também é verdade, existe uma dimensão estética, um *modus* contemplativo, na pluralidade das manifestações artísticas. O alargamento da visão sobre a experiência musical passa pelo próprio alargamento do conceito de experiência estética como experiência formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo confrontar as duas ‘filosofias’ da EM em suas concepções de experiência musical. Se visto de uma forma superficial, este confronto já estava estabelecido. Em muitos aspectos, os argumentos das ‘filosofias’ são inconsistentes e a discussão toma um rumo que contradiz o que querem afirmar. Entendo que esta ambigüidade

é característica do debate atual e dinâmico, em uma disciplina que apenas ensaia os primeiros passos. As dificuldades aumentam dada a complexidade que a experiência musical, em si, apresenta e a recusa a constranger-se aos limites da racionalidade dos currículos.

Também conduziu este trabalho a intenção de recuperar a produtividade das idéias contidas nas ‘filosofias’. Dedicar uma tese a estas idéias representa o reconhecimento hermenêutico da importância de uma tradição. A hermenêutica também propõe tensionar nossos preconceitos ao limite, expondo-nos ao diálogo com aquilo que pretendemos compreender. Lançar-se neste movimento é perder um pouco a fixidez de certezas e verdades. Este é o sentido que acredito deva uma “Filosofia da Educação Musical” assumir, no constante esforço de desconstruir, reconstruir, interpretar e traduzir os sentidos da experiência musical. Esta compreensão, em um sentido filosófico, não apenas faz a pergunta epistemológica pelos processos de conhecimento, mas inclui a pergunta pelas condições o conhecimento se constitui. Os sentidos desvelados pelo diálogo com as ‘filosofias’ mostram que, nas concepções sobre experiência estética, elas se parecem muito entre si. A seguir, recupero algumas das discussões feitas nesta tese – basicamente a partir das idéias geradoras de multidimensionalidade, de inefabilidade, de analogia com a linguagem – e seus efeitos para a EM.

A intenção de crítica e reflexão que inicialmente as ‘filosofias’ apresentam é substituída pela abordagem epistemológica substantiva da experiência musical, com pretensão de universalidade. Nem mesmo a idéia produtiva da multidimensionalidade, que poderia ajudar na compreensão da complexidade da experiência musical, consegue resistir à fragmentação e à hierarquização dos modelos impostas em cada uma das ‘filosofias’.

Derivada da teoria do significado musical, a multidimensionalidade tem sido o principal instrumento para compreender a complexidade da experiência musical, como jogo da imaginação (significado incorporado) e como comunicação de uma semântica musical (significado designativo). Esta última, representa, embrionariamente, a idéia multicultural da NFEM que cada prática musical contextualizada deve ser valorizada como universo estilístico, que determina o que pode ser considerado música ou não. A NFEM recupera o sentido ético do estilo, como da valorização da diferença e da pluralidade. Para a FEM, o significado incorporado assume importância central, pois, através dele, acontece a educação da sensibilidade estética.

Esta preocupação epistemológica reduz a concepção das ‘filosofias’ a respeito do

aspecto formativo da experiência com música. Esta, inevitavelmente reduzida pelos limites do tempo e do espaço escolares, sofre um estreitamento, pois perde suas características de aparição, de revelação ou, como nos diz Flickinger:

Tomando a obra de arte a sério, o indivíduo vê-se solicitado a posicionar-se frente a ela, entregando-se, na sua experiência, ao horizonte de sentido próprio daquela. A obra de arte é um convite insistente a que nos deixemos sugar para dentro do espaço de um mundo novo, alheio. É o choque entre o nosso mundo de vida e a promessa desse novo mundo possível, o que nos leva à experiência de uma profunda irritação (FLICKINGER, 2000, p. 33).

A ‘irritação’ com o diferente é ignorada pelas ‘filosofias’, que acreditam ser preciso ‘entender’ as diferentes manifestações musicais, dominar sua ‘linguagem’, para torná-las mais próximos. Tratada deste ponto de vista, a experiência musical é engolida por uma única racionalidade.

A possibilidade formativa, que se manifesta na saída de si para encontrar o diferente, torna-se um movimento de trazer o diferente para perto, tornando-o conhecido e nivelando as diferenças. O multiculturalismo da NFEM funciona sob este mote: é preciso tolerar para conhecer e conhecer para tolerar. A FEM conserva, em um determinado nível, o aspecto de aparição e de revelação da obra de arte, através da concepção do *insight*. Mas o tratamento cognitivista dado à experiência musical, acaba por transformar a dualidade entre emoção e cognição em interdependência cujos limites não são muito claros, na qual os aspectos cognitivos sempre superam os afetivos. O movimento desordenado do sentimento precisa ser organizado e controlado pela experiência musical, de forma análoga à que linguagem faz pelos pensamentos.

Neste sentido, a tendência cognitivista, que trata a experiência musical como o desenvolvimento de uma “inteligência”, cuja tarefa é “encontrar e resolver problemas musicais” se torna limitadora. Não fica claro o que são problemas musicais, como se resolvem, e, principalmente, o que acontece depois que eles são resolvidos. A questão do problema musical é a mesma do significado musical do ponto de vista da novidade. Um problema só é problema enquanto não resolvido, enquanto guarda uma novidade a ser desvendada e conhecida.

O diálogo com as ‘filosofias’ procurou ser uma constante busca pelo esclarecimento do que é a experiência musical, em sentido reflexivo e crítico. Isto ajuda a impedir que o conhecimento do estudante seja usado apenas como um ‘trampolim metodológico’ – do qual o

estudante salte em direção ao conhecimento oficial e institucionalizado – e dele nunca mais retorne. O confronto com o diferente pode surgir a partir da constante tensão que se coloca nos próprios preconceitos. O estranhamento – que surge da consciência hermenêutica, e que se manifesta na atitude interrogativa pelos sentidos da experiência musical – deve ser feito em primeiro lugar em relação às nossas próprias práticas e concepções.

É imperioso que qualquer trabalho proposto ao ensino de música, o qual pretenda mexer com as estruturas preexistentes, parta da compreensão dos fazeres musicais já existentes, seja por processos internalizados pelos professores ou pelas práticas escolares instituídas. Ou seja, que as músicas dos sujeitos da escola sejam ouvidas e olhadas (BELLOCHIO, 2000, p. 136).

Recupero, a seguir, um aspecto chave que a NFEM propõe para entender a EM: ela diz que o conhecimento musical pode ser representado por uma educação *em* música (fazendo música); uma educação *para* a música (como preparação para uma carreira profissional como intérprete, historiador, professor de música, compositor ou crítico); uma educação *sobre* música (conhecimento verbal sobre música, como teoria musical, ou história da música, por exemplo); uma educação *por meio* da música (como efeitos diretos ou indiretos das atividades anteriores, entre eles o desenvolvimento pessoal da mente, do corpo e da saúde, por exemplo).

Entendo serem estas considerações fundamentais para incluir a música na escola. Elas devem nortear qualquer compreensão da EM, pois é nelas que se deve pensar quando se tenta responder à questão inicial colocada nesta tese: para que serve música na escola? Com este embasamento, não se pode considerar apenas o fazer musical como mais importante. Esta é a primeira consideração a ser feita, embora a própria NFEM não a leve em consideração, pois parte do pressuposto que o fazer musical atende a todos os fins e objetivos anteriormente citados.

O fazer musical não pode ser tomado como natureza da experiência musical, que se constitui de maneiras diferentes nas diferentes atividades com música. No sentido do estranhamento e no contato com o diferente, o ouvir musical coloca-se como uma atividade extremamente importante. Uma idéia que parece produtiva, tendo por base as propostas das ‘filosofias’, é que se mantenha a distinção entre os programas de música a serem implantados, de acordo com o que os fins que se pretendam para a EM, com ênfases diversas nas várias atividades, guardando-se a especificidade de cada uma.

A arte deve ter um espaço privilegiado e a música não pode ser apenas uma atividade contextual. É preciso ter valores musicais, mesmo que não os tradicionais vinculados à música

de tradição europeia erudita. Não é possível aceitar de maneira acrítica qualquer manifestação musical como artística, apenas para cumprir uma agenda ideológica. É preciso optar e criticar, principalmente no que se refere às influências comerciais de mercado e à sua atitude dominadora na determinação do gosto.

O problema da cultura de massa é exatamente o seguinte: ela é hoje manobrada por ‘grupos econômicos’ que miram fins lucrativos, e realizada por ‘executores especializados’ em fornecer ao cliente o que julgam mais vendável, sem que se verifique uma intervenção maciça dos homens de cultura na produção. A atitude dos homens de cultura é exatamente a do protesto e da reserva (ECO, 2000, p. 50-1).

Ao comentar o conceito de ‘morte da arte’, Vattimo (1996) aponta seus dois sentidos atuais: o fim da arte como fato específico e separado do resto da existência e a estetização como extensão do domínio dos *mass media*, iniciada pelas vanguardas artísticas. As vanguardas modernas do final do século XIX e início do século XX, que incorporam novas características à produção e à apreciação artística, provocam a explosão da estética para fora de seus limites tradicionais, na qual a experiência estética não é mais absolutizada. Vivemos a morte da arte na cultura de massa, no ultrapassamento que a mídia proporciona no sentido de uma estetização geral da vida, pois tudo o que é veiculado tem uma característica de atração formal, de embelezamento. A mídia cumpre, assim, um papel de “instauração e intensificação de uma linguagem comum do social” (VATTIMO, 1996, p. 44). É preciso considerar tudo isso, quando se reflete sobre a experiência com música em EM, não apenas e simplesmente que o mais importante é fazer música.

Esta ênfase no fazer musical, defendida pela NFEM, fundamenta-se em uma noção confusa de atividade musical, que engloba uma prática musical contextual, no sentido de uma atividade humana comunitária, e uma prática musical no sentido de *performance*. Os argumentos tornam-se inconsistentes: o principal da EM é a atividade de fazer, diretamente relacionada com seu contexto, fora do qual não pode ser entendido. Cria-se um dilema: ou se afasta a música da escola, porque não se pode levar o contexto para a sala de aula, ou se tenta reproduzir o contexto da prática musical específica, com o risco de reduzi-lo e caricaturizá-lo. Em qualquer um dos casos, não se foge à abordagem do conceito de obra de arte musical.

Da idéia imprecisa de prática musical, surge a hierarquização das dimensões do conhecimento musical, em que o conhecimento verbal é visto com negatividade. O conhecimento procedural é supervalorizado. A NFEM não se dá conta que ele explica apenas

a aplicação do conhecimento musical, não sua aquisição. Ou seja, não se aprende música apenas através da atividade de *performance*. Quando esta assume uma centralidade para a compreensão da experiência musical, como quer a NFEM, corre o risco de chegar distorcida à escola, transformando-se em ênfase na prática automatizada de instrumento. É inevitável a pergunta: não caberia, dentro do modelo multidimensional da NFEM, a possibilidade de uma dimensão artística, como alargamento do que a NFEM chama de unidimensionalidade da experiência estética musical? De certa forma, a tendência cognitivista deste modelo exclui esta possibilidade.

Assim, a NFEM não consegue escapar da abordagem estética, apesar de seu esforço multicultural. Estão presentes as mesmas idéias que valorizam a prática profissional e excelente, cultuando os grandes gênios criadores. Os três principais aspectos do conceito de obra de arte musical permanecem: a obra de arte é um objeto estético, pois é um acontecimento sonoro intencional, em torno do qual as pessoas se reúnem atenta e interessadamente, pelo prazer de um jogo imaginativo produzido pela organização de estruturas sonoras. Deste ponto de vista, a NFEM não acrescenta nada à visão da FEM. A valorização da prática profissional, no limite, leva à substituição do professor de música pelo instrumentista, colocando o ideal da prática profissional excelente no lugar da valorização do talento.

Na sua origem, a idéia do talento é incompatível com a EM. Tomada da noção inicial, o talento é o gênio criador inato, aquele que dá regra à arte. Herdada pelas duas ‘filosofias’, esta propensão natural é determinante e se estendeu para a capacidade de ser um grande *performer*. O talentoso já nasce pronto, o domínio da técnica é sinônimo de talento musical, sobre os talentosos se debruçam as atenções. Forma-se um contra-senso, pois ao mesmo tempo em que os pequenos gênios não precisam de educação musical, eles são os preferidos dos professores. Aqueles que não têm a mesma habilidade performática recebem um tratamento diferenciado. Não vale a pena perder tempo, pois talento não se aprende. O gênio é reverenciado e idolatrado, às vezes como divino, às vezes como diabólico, em uma natureza quase mística imperscrutável.

Da forma como foi entendida pela EM, a idéia do talento musical ajudou enormemente a afastar as pessoas da música. Se a EM se propõe a ser fundamental no desenvolvimento do estudante, deve repensar a idéia de talento. Não se pode, porém, colocar

como fim único da EM a prática profissional, o que seria apenas conservar um ideal de virtuosidade e excelência incompatível com os objetivos educacionais. A partir da articulação destas idéias, acredito ter avançado no esforço compreensivo da experiência musical, afastando a necessidade de uma disputa entre polaridades improdutivas, como as que se estabelecem entre as duas 'filosofias' – entre produto e processo musicais e entre ouvir e executar música – como opções entre si excludentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANNO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo : Martins Fontes, trad. Alfredo Bosi, 1998.

ABEL-STRUTH, S. **Grundriß der Musikpädagogik**. Mainz : Schott, 1984.

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. São Paulo : Nova Cultural, trad. Paulo Eduardo Arantes, (**Os Pensadores**), 1999.

ALPERSON, P. “Musical time” and “music as an art of time”. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**, v. 38, n. 4, p. 407-17, 1980.

_____. What should one expect from a philosophy of music education? **Journal of Aesthetic Education**, v. 25, n. 3, p. 215-242, 1991.

ANDRADE BUENO, V.L. Ontologia em vez de teoria do conhecimento: sobre a interpretação heideggeriana da crítica da razão pura de Kant. In: Maria Cecília de Carvalho (Org.) **Paradigmas filosóficos da atualidade**. São Paulo : Papyrus, 1989, p. 167-184.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo : Nova Cultural, (**Os Pensadores**), trad. Baby Abrão, 1999.

BARBOSA, A. M. **Tópicos utópicos**. São Paulo : Com-Arte, 1998.

BELLOCHIO, C. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor**. Porto Alegre : UFRGS, tese, Faculdade de Educação, 2000.

BEYER, E. **A Abordagem cognitiva em música** : uma crítica ao ensino da música, a partir da teoria de Piaget. Porto Alegre : UFRGS, 1988. Dissertação (Mestrado em Educação) -

Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1988.

_____. **Musikalische und sprachliche Entwicklung in der frühen Kindheit.** Hamburg: Krämer Verlag, 1994.

BAYER, R. **História da estética.** Lisboa : Editorial Estampa, trad. José Saramago, 1995.

BORNHEIM, G. **Páginas de filosofia da arte.** Rio de Janeiro : UEPÊ, 1998.

BOSANQUET, B. **A history of æsthetic.** London : George Allen & Unwin LTD, 1956.

BOWMAN, W. **Philosophical perspectives on music.** Oxford : University Press, 1998.

_____. **Why do humans value music.** Washington : 2000. 7 p. Disponível em «<http://members.aol.com/jtgates/maydaygroup/bowman1.html>» Acesso em: 28/08/2001.

BRANDÃO, J. **Teatro grego: tragédia e comédia.** Petrópolis : Vozes, 3ª ed, 1985.

CASSIRER, E. **Antropologia filosófica** : introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo : Mestre Jou, trad. Vicente Felix de Queiroz, 1977.

_____. **A filosofia do Iluminismo.** Campinas : UNICAMP, trad. Álvaro Cabral, 1997.

COOKE, D. **The language of music.** London : Oxford U. P. , 1959.

CSIKSZENTMILHYI, M. **Flow: the psychology of optimal experience.** New York : Harper and Row, 1990.

DALHAUS, C. **Musikästhetik.** Köln : Musikverlag Hans Gerig, 1967.

DEWEY, J. **Art as experience.** New York : Perigee Books, 1980.

DOWLING, W. J. Conhecimento processual e declarativo em cognição de música e educação. In: TIGHE, T. J. ; DOWLING, W. J. **Psychology and music** : the understanding of melody and rythm. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

ECO, U. **A obra aberta.** São Paulo : Perspectiva, trad. Pérola de Carvalho, 1971.

_____. Sobre os espelhos. In: _____. **Sobre os espelhos e outros textos.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, trad. Beatriz Borges, 1989.

_____. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo : Perspectiva, trad. Pérola de Carvalho, 2000.

ELLIOTT, D. Music as culture: toward a multicultural concept of arts education. **Journal of aesthetic education**, v. 24, n. 1, p.147-166, 1990.

_____. **Music Matters: A new philosophy of music education**. Oxford : University Press, 1995.

FLICKINGER, H. G. Da experiência da arte à experiência filosófica. In: Flickinger, H.G; ALMEIDA, C. ; RODHEN, L. (Org.). **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2000, p. 27-52.

FUCKS, R. A formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de contiuidade e de descontinuidade. In: **Encontro anual da associação brasileira de educação musical**, 3, 1994, Salvador. **Anais...** Porto Alegre : ABEM, 1994.

GADAMER, H. G. **La actualidad de lo bello: el arte como juego, símbolo e fiesta**. Barcelona : Paidós, trad. Antonio G. Ramos, 1996.

_____. **Verdade e método I**. Petrópolis : Vozes, trad. Flávio P. Meurer, 1999.

_____. Homem e linguagem. In: Flickinger, H.G; ALMEIDA, C. ; RODHEN, L. (Org.) **Hermenêutica filosófica: nas trilhas de Hans-Georg Gadamer**. Porto Alegre : EDIPUCRS, . trad. Muriel Flickinger, 2000, p. 117-128.

GARAUDY, R. **Para conhecer o pensamento de Hegel**. L&PM : Porto Alegre, trad. Suely Bastos, 1983.

GARDNER, H. **Estructuras de la Mente: la teoría de las múltiples inteligencias**. Mexico : (D.F.), Fondo de Cultura Económica, 1987.

GAUQUELIN, M.; GAUQUELIN, F. (Orgs.). **Dicionário de Psicologia – as idéias, as obras, os homens**. Centre d'Étude et de Promotion de la Lecture/Verbo: Paris/Lisboa, 1987.

GOEHR, L. **The imaginary museum of musical works**. New York : Oxford U. P. 1992.

GOMBRICH, E.H. **A história da arte**. Rio de Janeiro : LTC, trad. Álvaro Cabral, 1999.

HANSLICK, E. **Vom Musikalisch Schönen**. Wiesbaden, Breitkopf & Haertel, 1989.

HAUSER, A. **História social de la literatura y el arte**. Madrid : Guadarrama, 1969.

HEGEL, G. W. Lições sobre estética. São Paulo : Nova Cultural (**Os Pensadores**), 1999.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo I**. Petrópolis : Vozes, trad. Márcia de Sá Cavalcante, 6ª ed, 1997.

HERMANN, N. **O que você precisa saber sobre hermenêutica e educação**. Porto Alegre : DPA editora, 2000.

_____. Razão e sensibilidade: notas sobre a contribuição do estético para a ética. **Educação & Realidade**, n. 27, v. 1, p. 11-26, 2002.

HOWARD, V. Musical meaning: a logical note. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**, v. 30, p. 215-219, 1971.

HUME, D. Investigação acerca do entendimento humano. São Paulo : Nova Cultural, trad. Anoar Aiex, (**Os Pensadores**), 1999.

JIMENEZ, M. **Qu'est-ce que l'esthétique**. Paris : Gallimard, 1997.

KANT, I. **Crítica da faculdade do juízo**. Lisboa : Imprensa Nacional-Casa da Moeda, trad. Valério Rodhen e António Marques, 1998.

_____. Crítica da razão pura. São Paulo : Nova Cultural, trad. Valério Rodhen e Udo B. Moosburger, (**Os Pensadores**), 1999.

KARBUSICKY, V. **Fundamentos da semântica musical**. Trad. não publicada de E. Beyer, 1998.

KIVY, P. **Introduction to a philosophy of music**. Oxford, Clarendon Press, 2002.

KOOPMAN, C. **Keynotes in music education: a philosophical analysis**. Nijmegen, Mediagroep Katholike Universiteit, 1997.

KOOPMAN, C.; DAVIES, S. Musical meaning in a broader perspective. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**, n. 59, v. 3, p. 261- 273, 2001.

LANGER, S. **Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite and art**. Cambridge, Harvard University Press, 1960.

_____. **Importância cultural da arte.** In: Ensaios filosóficos. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo : Cultrix, , 1971.

_____. **Sentimento e forma.** São Paulo : Perspectiva, 1980.

MacLAREN, P. **Multiculturalismo crítico.** São Paulo : Cortez, trad. Bebel Orofino, 1997.

MACINTYRE, A. **Tras la virtud.** Barcelona : Editorial Crítica, tradução de Amelia Valcárcel, 1987.

MARTINS, R. Epistemologia e o ensino de música. In: **CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL**, 8., 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis : UDESC, 1995.

_____. **Educação musical:** conceitos e pré-conceitos. Rio de Janeiro : FUNARTE, 1985.

MEYER, L. **Emotion and meaning in music.** Chicago : University of Chicago Press, 1956.

_____. **Music, arts and ideas:** patterns and predictions in twenty-century cultures. Chicago : University of Chicago Press, 1967.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo.** São Paulo : Companhia das Letras, trad. J. Guinsburg, 1999.

PALMER, R. **Hermenêutica.** Lisboa: edições 70, 1989.

PLATÃO. A república. São Paulo : Nova Cultural, trad. Enrico Corvisieri (**Os Pensadores**), 2000.

PEIRCE, C. S. **Semiótica..** São Paulo : Perspectiva, trad. José Teixeira Coelho Neto, 1995.

PENNA, M. Diretrizes para uma educação artística democratizante: a ênfase na linguagem e nos conteúdos. In: **Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** Yara Rosas Peregrino (Coord.). Editora UFPB, 1995, p. 47-53.

REIMER, B. **A philosophy of music education.** New Jersey : Prentice Hall, 1970.

_____. David Elliott's "new" philosophy of music education: music for performers only. **Bulletin of the council for research in music education**, n. 128, p. 59- 89, 1996.

_____. **A philosophy of music education: advancing the vision** : Prentice Hall, 2003.

ROBINSON, J. The Expression and arousal of emotion in music. 1994. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**, v. 52, n. 1, p. 13-22, 1994.

RORTY, R. **A filosofia e o espelho da natureza**. Lisboa : Dom Quixote, 1988.

ROUSSEAU, J. J. **Ensaio sobre a origem das línguas no qual se fala da melodia e da imitação musical**. São Paulo : Nova Cultural, trad. Lourdes S. Machado, (**Os Pensadores**), 1997.

RYLE, G. **The concept of mind**. New York, Penguin Books, 1963.

SAFRANSKY, R. **Heidegger**. Um mestre da Alemanha entre o bem e o mal. São Paulo : Geração Editorial, trad. Lia Luft, 2000.

_____. **Nietzsche: biografia de uma tragédia**. São Paulo : Geração Editorial, trad. Lia Luft, 2001.

SANTO AGOSTINHO. Confissões. São Paulo : Nova Cultural, trad. J. Oliveira, S. J. e A. Ambrósio de Pina, S. J., (**Os Pensadores**), 1999.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo : Cultrix, 1997.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo; UNESP, 1991.

SCHILLER, F. **Cartas sobre a educação estética da humanidade**. São Paulo : Herder, trad. Anatol Rosenfeld, 1963.

SEMPRINI, A. **Multiculturalismo**. Bauru : EDUSC, trad. Laureano Pelegrin, 1999.

SHERBURNE, D. Meaning and music. **Journal of Aesthetics and Art Criticism**, v. 24, p. 579-583, 1966.

SHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte**. São Paulo : editora 34, trad. de Gisela Domschke, 1998.

SLOBODA, J. **The musical mind**. Oxford : Oxford University Press, 1985.

SÖRBOM, G. Aristotle on music as representation. **Journal of Aesthetics and Art**

Criticism, v. 52, n. 1, p. 37-46, 1994.

SPARSHOT, F. Aesthetics of music. In: Sadie, S. (org.) **The new Grove's dictionary of music and musicians**. London : MacMillan, v. 1, 1980.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

SWANWICK, K. **Music, mind, and education**. New York : Routledge, 1988.

TREVISAN, A. **Mímesis e ação comunicativa**. Ijuí,: UNIJUÍ, 2000.

VATTIMO, G. **O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna**. São Paulo : Martins Fontes, trad. Eduardo Brandão, 1996.

WALKER, R. Multiculturalism and music re-attached to music education. **Philosophy of music education review**. V. 8, n. 1, p. 31-39, 2000.

WALTON, K. Listening with imagination: is music representational? **Journal of Aesthetics and Art Criticism**, v. 52, n. 1, p. 47-61, 1994.

WILLEMS, E. **La preparación musical de los más pequeños**. Buenos Aires : Editora Universitária, 1976.

WISNIK, J. M. **O som e o sentido: Uma outra história das músicas**. São Paulo : Companhia das Letras, 1989.