

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação de Mestrado

**PEDAGOGIA MUSICAL HISTÓRICO-CRÍTICA:
o desafio de uma compreensão da música através da educação
escolar**

LUCIANA MACHADO SCHMIDT

Florianópolis, Julho de 1995.

LUCIANA MACHADO SCHMIDT

**PEDAGOGIA MUSICAL HISTÓRICO-CRÍTICA:
o desafio de uma compreensão da música através da educação
escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Área de Concentração: Teoria e Prática Pedagógica) da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: MARLI AURAS

FLORIANÓPOLIS

1995

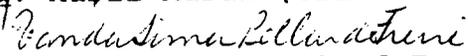
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

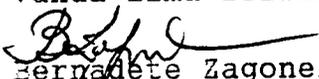
PEDAGOGIA MUSICAL HISTÓRICO-CRÍTICA:
O DESAFIO DE UMA COMPREENSÃO DA MÚSICA
ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

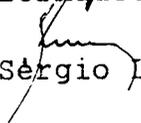
Dissertação submetida ao Colegiado
do Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 17/07/95


Profa. Dra. Marli Auras (Orientadora)


Profa. Dra. Vanda Lima Bellard Freire (Examinadora)


Profa. Dra. Bernadete Zagonel (Examinadora)


Prof. M.Sc. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo (Suplente)


LUCIANA MACHADO SCHMIDT

Florianópolis, Santa Catarina
junho/1995

*A nossa compreensão do que é
construído, pintado e feito em
qualquer época faz parte da
compreensão que devemos ter de nós
próprios.*

Rosemary Lambert

(apud SANS, 1994, p.95)

AGRADECIMENTOS

À orientadora desta dissertação, Marli Auras, por ter apostado na sua viabilidade, mesmo encontrando-se em uma diversa área profissional. E pela qualidade e rigor de suas observações, avaliações e esclarecimentos.

Ao educador musical Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, professor da UDESC, pelo incentivo a este trabalho e apoio na forma de sugestões, ampliações e aprofundamentos.

A Roberto Figurelli, professor da UFSC, Departamento de Filosofia, pela colaboração na revisão do texto.

A meus pais, Ronaldo e Neusa Schmidt, e a todos os familiares que contribuíram, direta ou indiretamente, para que este trabalho se realizasse.

A Marcia R. Digiacomio, Janete e Jucélia Côrrea, Giselle G.A. Camargo, Virgínia Grunewald, Janine Koneski de Abreu e Marcia Rego, amigas em todas as horas.

Aos amigos Sandoval C. Quintana pela paciente assistência aos problemas técnicos apresentados pelo computador e Márcia S. Kroeff, pela revisão das normas técnicas oficiais e elaboração das referências bibliográficas.

A todos os professores do Curso de Mestrado em Educação.

A meus alunos, pela troca de idéias, conhecimentos e opiniões a respeito de alguns dos temas tratados nesta obra.

A CAPES, órgão financiador, que possibilitou apoio material para a realização deste texto e aos funcionários do Programa de Pós-Graduação.

A todos os membros da Banca de Avaliação desta dissertação, pela aceitação do convite. E, sobretudo, pela dedicada e atenta contribuição à finalização deste trabalho.

SUMÁRIO

RESUMO.....	vi
ABSTRACT.....	vii
1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	1
2 PODE-SE ENSINAR MÚSICA?.....	8
3 O QUE É MÚSICA?.....	22
4 PODE-SE COMPREENDER A MÚSICA?.....	32
5 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	39
5.1 Concepção Dialética da História.....	41
5.2 Notas sobre a compreensão do fenômeno artístico sob a concepção dialética.....	48
6 PSEUDOCONCRETICIDADE DA SITUAÇÃO DA MÚSICA NAS SOCIEDADES INDUSTRIAIS.....	57
7 PODERÁ A EDUCAÇÃO FAZER FRENTE AO ATUAL FETICHISMO MUSICAL?.....	68
8 REFUTANDO O MITO DO "OUVIDO MUSICAL" COMO UM DOMINATO.....	82
9 PEDAGOGIA MUSICAL HISTÓRICO-CRÍTICA.....	93
9.1 O que é educação?.....	93
9.2 Papel da educação escolar.....	94
9.3 Compromisso político e competência técnica.....	96
9.4 Educação como mediação.....	98
9.5 Necessidade de elaboração de um currículo "clássico".....	98
9.6 Para que serve ensinar música?.....	105
9.7 Relação entre educação e transformação social.....	115
9.8 Por uma compreensão da música na educação escolar.....	120
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	152

RESUMO

A intenção deste trabalho é demarcar possíveis contribuições para a educação musical escolar, a partir de uma perspectiva pedagógica Histórico-Crítica ou Dialética, baseada em textos do educador Dermeval Saviani. Realizamos uma concisa revisão de literatura a respeito dos temas "Pedagogia Histórico-Crítica" (fundamentada na Concepção Dialética da História) e "Educação Musical Escolar" (direcionada para uma compreensão da música), procurando relacioná-los. Com este objetivo, defendemos a necessidade de democratização e socialização dos conteúdos musicais, a todos, através da educação escolar básica. Destacamos, para este fim, a exigência de educadores musicais comprometidos politicamente com a possibilidade de transformação das relações sociais no processo ensino-aprendizagem escolar e habilitados tecnicamente para uma ótima qualidade do ensino musical. Concebemos a "musicalidade" como uma característica humana, coletiva, não como sinônimo de um dom ou talento próprio a uma minoria privilegiada, legado através de aspectos inatos ou subjetivos impermeáveis à compreensão. Procuramos refutar o mito do "ouvido musical", por entendermos que esta formulação encobre a não existência de uma educação musical para a maioria da população brasileira, cabendo grandemente à indústria cultural de nossa época, o papel de "educação do ouvido" e divulgação de um repertório musical que parece mais limitar do que ampliar as capacidades de percepção e apreciação musicais. Apresentamos argumentos em favor da contribuição da educação musical escolar para fazer frente à atual realidade do "fetichismo musical e da regressão da audição", nas palavras de T.W.Adorno. Recomendamos, ainda, alguns estudos na área das ciências cognitivas voltados para a educação musical, extraídos principalmente do trabalho de Howard Gardner, procurando demonstrar sua importância para o entendimento do desenvolvimento do processo de simbolização infantil, aplicado à música. Finalmente, ressaltamos a necessidade de justificar a educação musical como um fim em si mesma, evitando-se argumentos extra-musicais. É preciso ensinar música para que a música seja, de fato, aprendida, através da compreensão objetiva de seu desenvolvimento histórico-social e de sua materialidade sonora, sem negar seus aspectos subjetivos e individuais.

ABSTRACT

The proposal of this work is to mark out possible contributions on schoolar musical education, from a Historical-Critic or Dialectics educational view, based on texts of the educator Dermeval Saviani. We made a concise literature review about "Historical-Critic Pedagogy" (based on the History Dialectic Conception) and "Schoolar Musical Education" (towards music comprehension), trying to connect each other. With this goal, we defend the necessity of democratization and socialization of the musical contents, to every one, through the basic schoolar education. That's why we outstand the demanding of music educators politically engaged with the possibility of social relations changes on the schoolar teaching-learning process and technically skilled for an excellent quality on the musical teaching. We conceive the "musicality" as a human characteristic, collective, not as a synonym of a gift or proper talent of a privileged minority, given by innate or subjective aspects impervious to comprehension. We try to refute the myth of the "musical ear", understanding that this statement hides the non existence of a musical education for the most of the Brazilian population, due to the cultural industry of our times, the role of the "listening education" and the spreading of a musical repertoire which seems to limit rather than improve the musical perception and appreciation skills. We present arguments on behalf of the schoolar musical education contribution to face the current reality of the "musical fetishism and listening regression", in words of T.W. Adorno. We recommend, yet, some studies in the cognitive sciences field faced to musical education, mainly taken from Howard Gardner's work, trying to show its importance on understanding the child's symbolization process development, applied to music. Finally we emphasize the necessity of justifying the musical education as a mean on itself avoiding extra-musical arguments. It is necessary to teach music so that it is, in fact, learned through the objective comprehension of its social-historical development and its sounding materiality, without denying their subjective and individual aspects.

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O título deste trabalho - **Pedagogia Musical Histórico-Crítica: o desafio de uma compreensão da música através da educação escolar** - apresenta, ao leitor, uma aproximação entre os textos pedagógicos do educador brasileiro Dermeval Saviani - conhecido pela sua sistematização de uma Pedagogia fundamentada na Concepção Dialética da História, a Pedagogia Histórico-Crítica - e o ensino de música na escola básica brasileira¹. Nossa intenção foi demarcar as contribuições de uma Pedagogia Dialética para a educação musical escolar, enfatizando o desafio de uma educação musical para a compreensão (da música).

Por que a utilização da Concepção Dialética da História? Atualmente, muito se tem falado de Dialética. Enquanto a concepção Materialista Histórica parece estar cada vez mais presente em dissertações e teses em praticamente todo o território nacional, existem, entretanto, críticas em relação à apropriação indevida da fundamentação marxista, ou mesmo, quanto à constatação de que muitos estudiosos e pesquisadores não conseguem atingir seus objetivos de trabalhar em uma perspectiva dialética². De outra parte, Marx tem sido bastante criticado pelos meios de comunicação de massa e por intelectuais nacionais e estrangeiros, após a queda do Muro de Berlim e a dissolução da antiga União Soviética, como se suas idéias precisassem ser demolidas com o muro, ou dissolvidas frente ao avanço do anunciado "fim da História". Ora, tais pronunciamentos demonstram que vivemos sob a hegemonia de uma concepção de

¹ A defesa do ensino escolar de música abrange, neste trabalho, em caráter obrigatório, todo o I grau (1a. a 8a. séries) e, em caráter facultativo (aos alunos, não às escolas), todo o II Grau. A não menção do ensino de música na Pré-Escola, não se deve à intenção de diminuir ou negar a sua importância, mas, sim, à necessidade de um "recorte" teórico (no sentido de limitação de objetivos) e às especificidades desta faixa etária (o que poderia ser tema de uma outra dissertação, ou mesmo, de uma tese).

² Consultar, a esse respeito, o trabalho de doutoramento de Nízia H. Nagel intitulado "**Quando o conteúdo vai além da frase**", um inventário crítico da presença da dialética materialista histórica na área educacional, nos últimos 20 anos.

mundo que não é dialética. Consequentemente, pensar dialeticamente não é uma tarefa fácil. Exige ultrapassar a linearidade do pensamento a que estamos habituados; compreender as determinações dos fenômenos de uma forma muito mais complexa do que a simples relação de causa-e-efeito; realizar um jogo diferente com as palavras, de forma a inverter a ênfase dada historicamente ao pensamento como o grande condutor da história e a demonstrar o entendimento da importância das condições materiais de existência humana colocadas coletivamente, para a possibilidade ou de manutenção, ou de transformação destas mesmas relações sociais. Pensar dialeticamente significa ainda ver o mundo em permanente movimento e não paralisá-lo através de uma lógica estática, que "fotografa" e fragmenta o fenômeno. Mas é preciso não nos deixarmos confundir, o dinamismo do real não é sinônimo de um relativismo, onde não mais existe continuidade, porque tudo estaria em movimento. Isto não é dialética. Também não é dialético o pensamento determinista e fatalista, que tende a entender o mundo como um "*a priori*" fixado "naturalmente", sem levar em consideração as raízes históricas do momento presente. Pensar dialeticamente é também procurar estabelecer o entendimento das situações através de totalidades cada vez mais estruturadas, complexas e ricas em determinações, superando os limites, as falhas e as lacunas da crua ingenuidade da visão do "senso comum". Mas é também o entendimento da provisoriedade dos nossos esquemas cognitivos, uma vez que tanto o homem quanto os próprios fenômenos estudados estão em permanente "construção" e nenhum indivíduo sozinho poderá dar conta de compreender a globalidade do seu objeto de estudo. Pensar dialeticamente significa ainda compreender que o conhecimento não é e não pode ser neutro, construído através de relações sociais concretas dentro de uma sociedade repleta de contradições, onde há uma nítida divisão social do trabalho e distintas classes sociais que se apropriam de forma diferenciada dos meios materiais de produção e das formas ideológicas que, por sua vez, explicam e legitimam as atuais relações de desigualdade social. Para pensarmos dialeticamente também necessitamos compreender que sujeito e objeto, indivíduo e sociedade, psicologia e sociologia, psicologia e sociedade, sociologia e sociedade, educação e sociedade não podem ser

dissociados, uma vez que já nascemos em determinadas condições sociais que determinam o nosso entendimento destas mesmas condições, embora tais determinantes jamais sejam absolutos. Pensar dialeticamente, em suma, exige esforços para se romper com os cerceamentos materiais e ideológicos que tendem a nos impedir de pensar dialeticamente!

Daí a escolha de tal fundamentação teórica, objetivando demarcar a sua atualidade e o seu rigor para a compreensão analítica e sintética das condições sociais do nosso tempo.

Por que a escolha da educação musical como temática? Como psicóloga e professora de Psicologia da Educação e Psicologia da Arte aos futuros arte-educadores das áreas de Música, Desenho, Artes Plásticas e Artes Cênicas (Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, S.C.), temos constatado, em nossos estudos a respeito de Psicologia da Arte, que as artes, em geral, compõem uma área de conhecimento que têm sofrido determinações sociais, ao longo da história, que as reduzem ora a um entendimento **subjetivista** (as artes podem ser explicadas exclusivamente pelo domínio do pensamento, da consciência humana, sem se levar em consideração os seus determinantes materiais); **objetivista** (as artes podem ser explicadas exclusivamente pelo entendimento das condições materiais objetivas, vale dizer, físicas, visíveis, sem a menor necessidade de se levar em conta os seus determinantes subjetivos, considerados psíquicos e impalpáveis); **psicologista** (as artes podem ser explicadas exclusivamente pela perspectiva individual do processo de criação sem se levar em conta os seus determinantes sociais); **sociologista** (as artes podem ser explicadas exclusivamente pela perspectiva social, coletiva, sem se levar em consideração os aspectos determinantes individuais); **racionalista** (as artes podem ser explicadas exclusivamente pelo domínio racional, negando-se fenômenos como a intuição ou a imaginação como determinantes da criação artística); e até mesmo **irracionalista** (as artes não podem ser explicadas racionalmente, porque dependem de dons ou talentos inatos, muitas vezes considerados de determinação hereditária, ou de capacidades e habilidades extremamente subjetivas).

Em todas estas concepções não existe uma compreensão dialética do fenômeno artístico. Conseqüentemente, poderíamos ter escolhido como objeto de estudo qualquer uma das habilitações artísticas, ou falarmos de todas, genericamente, já que todas sofrem as ações dos determinantes ideológicos já mencionados. Entretanto, escolhemos a música, dentre as artes, por entendermos que esta área tem sido um alvo, colocado socialmente, de muitos mitos e fetiches. Atualmente, há uma tendência a considerar a música como algo extremamente hermético, parecendo estar aberta a apenas alguns "iniciados". Ainda assim, não é comum falarmos em "compreensão" da música, uma vez que os músicos "fazem música", mas "não pensam" sobre ela. Uma vez que já nasceram com esta capacidade ou talento, que haveria para ser estudado ou compreendido?

Tais argumentos atestam, nesta perspectiva, contra uma educação musical para todos e, de fato, as escolas brasileiras não tem ensinado música para a maioria de nossas crianças. Ao contrário, temos hoje um esvaziamento, um "silêncio" musical (nas palavras da educadora musical Rosa Fucks), cujos determinantes não podem ser encontrados num piscar de olhos. Mas se não temos uma prática efetiva de educação musical no país, paradoxalmente, temos um país produtor de uma cultura musical rica, complexa e diversificada e um quadro de educadores musicais que possuem a sua disposição várias pedagogias musicais, elaboradas nacional ou internacionalmente. Todavia, podemos constatar em alguns conservatórios, escolas e faculdades nacionais de música, uma educação voltada ora para um tecnicismo, ora para uma excessiva memorização de aspectos teóricos desvinculados do fazer musical, ora para a reprodução de um repertório etnocêntrico, alienado em termos de tempo e de espaço, ora para um desvirtuamento ou fragmentação teórico-prática das pedagogias existentes, ora para um "adestramento" dos gestos musicais, sem uma devida compreensão da "lógica sonora" da música estudada...

Frente a este panorama, visamos realizar uma análise comparativa entre os pressupostos de uma Pedagogia Dialética ou Histórico-Crítica e sua possível aplicação em termos de uma Pedagogia Musical. Não há, nesta dissertação, um único capítulo

dedicado à metodologia, devido a sua estruturação como um trabalho teórico. Elaboramos, então, durante a extensão do texto, uma breve revisão de literatura a respeito dos temas (acima mencionados) Pedagogia Histórico-Crítica e Educação Musical Escolar.

Iniciamos este debate, procurando responder afirmativamente à pergunta "Pode-se ensinar música?", no segundo capítulo, e no capítulo terceiro, concebemos a música como um fenômeno que pode ser suficientemente objetivado, embora não neguemos o nível de subjetividade subjacente a qualquer fenômeno artístico ou musical.

No quarto capítulo, procuramos enfatizar que os educadores musicais podem enfrentar o desafio de ensinar a "compreensão" da música, ou seja, ensinar o encadeamento dos vários padrões sonoros construídos historicamente, que fazem com que tenhamos vários estilos e gêneros musicais.

O quinto capítulo trata de introduzir o leitor à Pedagogia Histórico-Crítica e à Concepção Dialética da História. Fizemos, ainda, algumas notas sobre a compreensão do fenômeno artístico sob a concepção dialética.

Na sequência, o sexto capítulo procura mostrar a atual situação do entendimento da música, na condição de senso comum nas sociedades industriais, enfatizando a existência de um processo denominado "fetichização" pelo pensador da Escola de Frankfurt, T.W. Adorno.

O sétimo capítulo indaga se a educação poderá contribuir no sentido de fazer frente ao atual fetichismo musical, procurando responder positivamente a esta questão, embora saibamos que não se trata de uma tarefa simples.

Temos a intenção, no oitavo capítulo, de apresentar argumentos que refutem o mito do "ouvido musical" como um dom inato, demonstrando a viabilidade e a necessidade de um entendimento diverso e mais rigoroso a respeito da musicalidade humana.

No nono capítulo, subdividido em oito itens, procuramos concretizar a análise comparativa entre os textos pedagógicos do educador Dermeval Saviani e a educação musical escolar. Damos ênfase aqui, ao desafio de se conceber uma educação musical

voltada para a compreensão da música, tendo o aprendizado do conhecimento musical como um fim em si mesmo, legitimado pela sua própria existência. Tal postura é contrária às pedagogias que afirmam a necessidade de se ensinar música como um meio para algum outro fim (psicológico, pedagógico, recreativo, entre outros), embora admitamos também a existência e o valor (secundário) desta possibilidade. Procuramos também apresentar nesta parte, uma síntese dos resultados de algumas pesquisas realizadas na área das ciências cognitivas, através da fala do educador e pesquisador norte-americano Howard Gardner, acreditando no seu enorme valor e atualidade para uma pedagogia musical Histórico-Crítica. Tentamos estabelecer, portanto, um paralelo entre as posições deste autor, adepto de uma postura pedagógica voltada para a compreensão dos conteúdos disciplinares escolares, e aquelas demonstradas por Saviani.

Finalmente, no capítulo intitulado "Considerações Finais" procuramos estabelecer algumas diretrizes para a conclusão deste trabalho. Entretanto, é preciso destacar que não tivemos a pretensão de ter conseguido "pensar dialeticamente" em todo o texto (já nos contentaríamos com a possibilidade de alcançar a compreensão dialética em alguns momentos do trabalho!), ou ainda de estabelecer relações inéditas entre o ensino de música na escola e uma concepção dialética, ou tampouco de esgotar o conteúdo abordado. Ao contrário, estamos cientes dos limites, das lacunas e até mesmo dos possíveis erros presentes no corpo desta obra e assumimos integralmente a responsabilidade por eles.

Dadas as limitações deste trabalho, não foi nossa intenção construir uma nova metodologia musical, nem tampouco, criticar as possíveis falhas das metodologias musicais disponíveis atualmente. Estas são tarefas que podem ser necessárias, ou talvez, urgentes, mas mostraram-se inviáveis, sem uma apropriada orientação de um educador musical, para as condições concretas de realização desta dissertação de Mestrado em Educação. Estamos também cientes de que tais trabalhos, de amplo alcance, não podem ser realizados individualmente, mas exigem a confluência de esforços coletivos para esta finalidade. São, ainda, trabalhos provisórios, uma vez que

seria uma ingênua pretensão nossa, enquanto pesquisadores, acreditarmos que podemos colocar um ponto final num fenômeno que está se desenrolando num plano histórico.

Esperamos contribuir, modestamente, para uma reflexão das condições sociais em que a música e o ensino de música se encontram em nossa época e apresentar uma pedagogia que objetiva a superação destas dificuldades, a partir de uma concepção dialética de homem, mundo e sociedade. Ficaríamos felizes se o nosso leitor, educador musical ou indivíduo interessado em compreender a música, pudesse apreciar a leitura deste texto, apesar de suas limitações.

2 PODE-SE ENSINAR MÚSICA?

Gostaríamos de começar contando uma pequena estória, transcrita do folclore japonês. É a estória de um jovem músico e de seus esforços para conseguir aprender a tocar uma flauta (NACHMANOVITCH, 1993, p.13-5):

Uma nova flauta foi inventada na China. Descobrimo a sutil beleza de sua sonoridade, um professor de música japonês levou-a para o seu país, onde dava concertos por toda a parte. Uma noite, tocou com uma comunidade de músicos e amantes da música que viviam numa certa cidade. No final do concerto, seu nome foi anunciado. Ele pegou a nova flauta e tocou uma peça. Quando terminou, fez-se silêncio na sala por um longo momento. Então, a voz do homem mais velho da comunidade se fez ouvir do fundo da sala: "Como um deus!" No dia seguinte, quando o mestre se preparava para partir, os músicos o procuraram e lhe perguntaram quanto tempo um músico habilidoso levaria para aprender a tocar a nova flauta. "Anos", ele respondeu. Eles lhe perguntaram se aceitaria um aluno, e ele concordou. Depois que o mestre partiu, os homens se reuniram e decidiram enviar-lhe um jovem e talentoso flautista, um rapaz sensível à beleza, dedicado e digno de confiança. Deram-lhe dinheiro para custear suas despesas e as lições de música, e o enviaram à capital, onde o mestre vivia. O aluno chegou e foi aceito pelo professor, que lhe ensinou uma única e simples melodia. No início, recebeu uma instrução sistemática, mas logo dominava todos os problemas técnicos. Agora, chegava para a sua aula diária, sentava-se e tocava a sua melodia - e tudo o que o professor lhe dizia era: "Falta alguma coisa". O aluno se esforçava o mais que podia, praticava horas a fio, dia após dia, semana após semana, e tudo o que o mestre lhe dizia era: "Falta alguma coisa". Implorava ao mestre que escolhesse outra música, mas a resposta era sempre "não". Durante meses e meses, todos os dias ele tocava e ouvia: "Falta alguma coisa". A esperança de sucesso e o medo do fracasso foram se tornando cada vez maiores, e o aluno oscilava entre a agitação e o desânimo. Finalmente, a frustração o venceu. Ele fez as malas e partiu furtivamente. Continuou a viver na capital por mais algum tempo, até que seu dinheiro acabou. Passou a beber. Finalmente, empobrecido, voltou à sua província natal. Com vergonha de mostrar-se a seus antigos colegas, foi viver numa cabana fora da cidade. Ainda mantinha sua flauta, ainda tocava, mas já não encontrava nenhuma nova inspiração na música. Camponeses que por ali passavam ouviam-no tocar e enviavam-lhe seus filhos para que ele lhes desse lições de música. E assim ele viveu durante anos. Uma manhã, bateram à sua porta. Era o mais

antigo mestre da cidade, acompanhado de seu mais jovem aluno. Eles lhe contaram que naquela noite haveria um concerto e que todos haviam decidido que não tocariam sem ele. Depois de muito esforço para vencer seu medo e sua vergonha, conseguiram convencê-lo, e foi quase num transe que ele pegou uma flauta e os acompanhou. O concerto começou. Enquanto esperava atrás do palco, nada perturbou seu silêncio interior. Finalmente, no final do concerto, seu nome foi anunciado. Ele subiu ao palco com fúria. Olhou para as mãos e percebeu que havia escolhido a nova flauta. Agora ele sabia que não tinha nada a ganhar e nada a perder. Sentou-se e tocou a mesma melodia que tinha tocado tantas vezes para o mestre no passado. Quando terminou, fez-se silêncio por um longo momento. Então, a voz do homem mais velho se fez ouvir, soando suavemente do fundo da sala: "Como um deus!"

Ao penetrarmos na atmosfera encantada deste pequeno conto e nos deixarmos guiar pelo fio condutor da narrativa, é com intensa emoção e surpresa que constatamos o final feliz para o aprendiz de música, uma vez que nem ele mesmo havia se apercebido de que tinha conseguido alcançar "a coisa que ainda faltava" aos ouvidos de seu mestre. Que "coisa" misteriosa seria esta, já que não identificada, que esta estória estaria indiretamente revelando?

Nachmanovitch, violinista, compositor, professor e poeta, relata que quando o homem mais velho exclama: "Como um deus!" para o flautista, ele está, na verdade, demonstrando o seu reconhecimento de que a música tocada só pôde atingir tal nível de qualidade e expressividade devido ao fato do flautista encontrar-se plenamente envolvido naquilo que estava fazendo, na mais completa união com seu instrumento musical e com a música que ele próprio fazia soar para todos.

Trata-se de uma qualidade um tanto indefinível, mas inconfundível, imediatamente reconhecível àqueles que já tiveram o deleite de presenciar e/ou vivenciar uma experiência como esta descrita pela estória. Não se trata de simples "concentração"; talvez "envolvimento", ou mesmo "comunhão", sejam palavras mais próximas do significado da autenticidade expressa pelo músico.

Para Nachmanovitch (1993, p.158), *"o mestre não dizia o que estava faltando porque não podia dizê-lo. A qualidade era indefinível também para o mestre. O aluno tinha que descobrir sozinho, dentro do seu próprio ser. Qualquer conhecimento que adquirisse por intermédio de outra pessoa não seria seu".*

Poderíamos inferir de tal afirmação que a música não pode ser ensinada? Ou seria possível ensinar música? Sim; o mestre efetivamente **ensinou música ao jovem**; ou melhor, **transmitiu a ele parte do conhecimento que o faria tornar-se proficiente na linguagem musical**. O texto conta-nos que o jovem "*no início, recebeu uma instrução sistemática, mas logo dominava todos os problemas técnicos*". Entretanto, este conhecimento passível de ser sistematizado, transmitido de uma pessoa para outra, parece esgotar-se em um determinado nível, em música. Daí em diante, para se chegar à proficiência, como em uma língua estrangeira, o aprendiz deve fazer muito uso da música, experimentá-la das mais diversas formas, até conseguir expressar-se em um nível que principalmente o satisfaça, porque estabelece uma efetiva comunicação entre ele e seus ouvintes, ainda que não seja uma comunicação verbal.

Mas é preciso ressaltar que o fato do mestre encontrar-se impossibilitado de ensinar aquele "algo que faltava", aquele "algo mais", "indizível", ao aluno, não significa a inexistência, em música, de conhecimentos a serem transmitidos. Sem dúvida, não se trata de conhecimentos facilmente acessíveis à linguagem verbal, que poderiam ser transmitidos em uma **imaginária aula expositiva, sem o apoio do próprio som**.

Para saber música é preciso experienciar a música, ouvi-la, cantá-la, tocá-la, brincar com as inúmeras possibilidades de combinações sonoras, estabelecer diferentes níveis de relação entre os sons.

O saber musical, embora irredutível a uma outra linguagem³ que não seja a da própria música, ainda assim, possui níveis de elaboração e organização que lhe permitem ser decodificado e compreendido⁴. Mas, devido a ser considerada uma arte e

³ Estamos cientes de que afirmar a música como linguagem trata-se de um aspecto polêmico e controverso. Muitos educadores musicais conceituados negam a definição de música nestes termos. A educadora musical Irani Leme é um exemplo nacional desta posição. Entretanto, em termos pedagógicos, entendemos que tratar a música como linguagem pode ser bastante útil, devido à viabilidade de organização sistemática dos símbolos musicais, podendo-se conceber uma gramática ou sintaxe musical, ou mesmo uma semântica e uma pragmática em música.

⁴ É interessante destacar ainda, que compreender a música como linguagem, ou afirmá-la como uma forma específica de conhecimento, não significa afirmar a sua tradutibilidade literal ou perfeita legibilidade. Se, por um lado, nas obras musicais sempre existirão múltiplas possibilidades de leitura e interpretação do material sonoro, de outra parte, haverá padrões sonoros específicos nestas obras que poderão ser suficiente ou provisoriamente delimitados para efeito de compreensão.

não uma ciência, a música tende a ser vista como algo muito hermético, indecifrável, até mesmo indefinível ou incompreensível; e o fato de seu conteúdo não poder ser traduzido exatamente em palavras, parece corroborar seu hermetismo.

Ainda em nossa época atual, podemos encontrar uma excessiva mitificação do "ouvido musical", compreendido também por alguns professores de música como um "dom inato". A educadora musical brasileira, radicada no Rio de Janeiro, Rosa Fucks, nos remete a um depoimento de uma professora de música em uma passagem de seu livro **"O Discurso do Silêncio"** (1991, p.78) - uma análise crítica da situação da educação musical oferecida pelas Escolas Normais do Rio de Janeiro entre 1835-1990. Neste depoimento a professora nos diz que *"há normalistas que não conseguem afinar, apesar de todo o nosso trabalho, pois quem não tem nem um pouquinho de formação musical canta assim mesmo"*. Rosa Fucks observa, então, que tanto os professores de música quanto os de didática tendem a transferir para a aluna o insucesso de seu trabalho, sentindo-se *"à parte do processo, considerando a ignorância da professoranda como um dado de natureza e não como efeito de um processo educacional do qual eles também participam"*.

Ora, pressupor a capacidade de responder sensível e inteligentemente à música, a capacidade de musicalidade, ou a capacidade de perceber discriminadamente o material sonoro, denominada vulgarmente de "ouvido musical", como um dado de natureza, como um dom inato, implica, acima de tudo, afirmar que o ensino de música deve ser privilégio de uma minoria bem-dotada, que já "nasceu musical". Tal afirmação, além de contraditória, pode ser considerada ilusória e carregada de conteúdos ideológicos elitistas.

Contraditória porque se algumas pessoas já nascem com uma musicalidade desenvolvida, para que, então, deveria existir ensino de música? Por outro lado, se se admite que o "ouvido musical" pode ser desenvolvido pelo ensino, a tese inatista fica sem sustentação. Ilusória devido ao fato de que o "ouvido musical" não é apenas uma característica sensorial, mas envolve uma atividade cognitiva, que pode ser desenvolvida e aperfeiçoada por meio de exercícios e facilitada por uma maior

ambiência musical. É elitista porque mantém, ou procura manter, a existente situação desigual em termos de acesso ao saber musical, gerando um círculo vicioso onde aqueles que já sabem música serão aqueles que receberão maior educação musical, ao passo que aos indivíduos que não receberam nenhuma formação musical, lhes é negado tal acesso.

Na maioria das vezes, os alunos que chegam à escola já possuindo um "ouvido musical" desenvolvido, provém de um meio familiar e social que lhes permitiu o acesso ao universo musical. São, geralmente, alunos que se inserem nas camadas economicamente favorecidas da pirâmide social; às vezes, são filhos de pessoas que dominam o código musical e/ou ouvem muita música em casa, além de ter acesso a alguns instrumentos musicais e ao fazer musical, ainda que de forma amadora.

Além do mais, é preciso relativizar a importância do "ouvido musical" no trabalho educacional com música, porque muitas vezes, um aluno dotado de um "ouvido musical notável" pode ter um desempenho musical medíocre, ao passo que um aluno dotado de um "ouvido musical" insuficientemente desenvolvido, pode realizar progressos visíveis em seu trabalho musical. Estes fatos podem ser explicados de uma forma muito simples: o trabalho musical envolve a aprendizagem de uma série de variáveis, entre as quais o dito "ouvido musical" representa apenas uma parte.

Se uma criança está aprendendo a cantar, ela precisa controlar conscientemente o ritmo de sua respiração (controle esse que pode ser aprendido através de diferentes técnicas), os movimentos de seus lábios e de sua língua, de forma a pronunciar claramente os vocábulos da letra, projetar o som corretamente "para cima", em direção ao alto da cabeça, de forma que a altura de sua voz, bem como o seu volume, soem com fluidez e limpidez e começar cada frase musical com a certeza de que o volume de ar inspirado lhe permitirá chegar ao final da emissão vocal, entre outros fatores. Se está sendo regida por um maestro, precisará coordenar tudo o que foi dito acima com os sinais emitidos pelos gestos do regente. Se está cantando com outras crianças, precisará respeitar a "entrada coletiva" e cantar de uma maneira que soe semelhante ao conjunto de vozes, de modo a não sobressair-se. Se as crianças estão cantando a mais

de uma voz, o que significa que não há uma única melodia, mas várias melodias superpostas, ela precisará possuir uma enorme capacidade de concentração para não confundir-se e emitir até o fim o seu "texto musical". E, por fim, se estas crianças estão cantando com base em uma partitura colocada numa estante a sua frente, necessitarão, além de conhecer a notação musical, pautar seu canto pelas indicações da partitura, sincronicamente às "ordens" do regente, olhando para um e para outro, alternadamente. Como podemos observar, trata-se de um trabalho árduo, mas com o tempo e a prática desenvolver-se-ão alguns automatismos, que facilitarão a tarefa.

É interessante observar que se a aprendizagem musical tem como resultado, ao final de seu processo, um certo nível de automatismos, isto não significa afirmar que a educação musical seja sinônimo de **adestramento**, uma vez que, no início, é fundamental que o aluno tome consciência de cada um destes elementos que necessitarão ser aprendidos e consiga articulá-los de forma global, sem perder de vista a totalidade.

Algumas crianças, quando solicitadas pelo professor a realizar alguma tarefa musical complexa, porque envolvendo o controle de aspectos variados, como por exemplo, bater um determinado ritmo com as palmas das mãos, procurando memorizá-lo e contá-lo simultaneamente, tendem a formular frases do tipo: "ah, mas eu não posso fazer todas estas coisas ao mesmo tempo!". Caberá ao educador musical a sensibilidade pedagógica e o conhecimento musical necessários para que, gradativamente, tais crianças possam ter condições de domínio/automatização da multiplicidade de variáveis existentes no processo de aprendizagem musical.

Citarei o educador brasileiro Dermeval Saviani (1991, p.26-7), em um passagem um tanto longa, mas necessária para que compreendamos como nem todo automatismo significa negação da liberdade; ao contrário, pode ser condição para sua expressão:

É preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos. Isto ocorre com o aprendizado nos mais diferentes níveis e com o exercício de atividades também as mais diferentes. Assim, por exemplo, para se aprender a dirigir automóvel é preciso constantemente repetir os mesmos atos até se familiarizar com eles.

Depois já não será necessária a repetição constante. De quando em quando, praticam-se esses atos com desenvoltura, com facilidade. Entretanto, no processo de aprendizagem, tais atos, aparentemente simples, exigiram razoável concentração e esforço até que fossem fixados e passassem a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente. Por exemplo, para se mudar a marcha com o carro em movimento é necessário acionar a alavanca com a mão direita sem se descuidar do volante, que será controlado com a mão esquerda, ao mesmo tempo que se pressiona a embreagem com o pé esquerdo e, concomitantemente, se retira o pé direito do acelerador. A concentração da atenção exigida para realizar a sincronia desses movimentos absorve todas as energias. Por isso o aprendiz não é livre ao dirigir. No limite, eu diria mesmo que ele é escravo dos atos que tem que praticar. Ele não os domina, mas ao contrário, é dominado por eles. A liberdade só será atingida quando os atos forem dominados. E isto ocorre no momento em que os mecanismos forem fixados. Portanto, por paradoxal que pareça, é exatamente quando se atinge o nível em que os atos são praticados automaticamente, que se ganha condições de se exercer, com liberdade, a atividade que compreende os referidos atos. Então, a atenção se liberta, não sendo mais necessário tematizar cada ato. Nesse momento é possível não apenas dirigir livremente, mas também ser criativo no exercício dessa atividade. E só se chega a esse ponto quando o processo de aprendizagem, enquanto tal, se completou. Por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto da aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz. As considerações supra podem ser aplicadas em outros domínios, como por exemplo, aprender a tocar um instrumento musical etc.

Interessante destacar que a aprendizagem de um instrumento musical - como no caso do pequeno conto relatado no início deste texto, onde um jovem aprende a tocar uma flauta - também requer o domínio técnico de muitas ações que, ao final tornar-se-ão automáticas, demonstrando que a aprendizagem completou-se. No conto mencionado, o rapaz toca incontáveis vezes a mesma música, dominando todos os problemas técnicos, literalmente, sabendo-a de cor e salteado. Mas o mestre não se satisfaz com o resultado obtido. Muito tempo depois, desiludido e frustrado, o jovem volta a tocar a mesma música numa situação desafiadora: um concerto onde todas as pessoas da pequena cidade onde morava esperavam ouvi-lo. Embora espere de si mesmo um desempenho razoável, ou mesmo medíocre, uma vez que jamais obteve a aprovação de seu mestre, ele aguarda a sua vez em profundo "silêncio interior" e, quando seu nome é anunciado, é "com fúria" que sobe ao palco e toca, "como um

deus", de forma sublime, a mesma melodia tantas vezes tocada no passado. Poderíamos inferir, entre tantos outros elementos de análise que podem ser extraídos desta pequena estória, que o jovem certamente superou o domínio técnico de seu instrumento e, exatamente por tê-lo feito, chegou à perfeição na sua execução. Mas nunca é demais ressaltar - como o conto indica - que a técnica, embora fundamental em música, não é condição suficiente para um excelente desempenho musical.

O educador musical Edgar Willems⁵ (1970, p.164) em seu conhecido livro "**As Bases Psicológicas da Educação Musical**" afirma que *"na arte musical, e particularmente na prática de certos instrumentos, a técnica desempenha um grande papel. Ela é o meio material que permite ao ser humano exprimir-se"*.

Entretanto, se não é possível negar este grande papel desempenhado pela técnica, por outro lado, também não é conveniente que se lhe atribua exclusividade, no tempo destinado ao ensino de música.

É intenção deste texto demonstrar que há um nível de racionalidade objetivo na música, presente na materialidade do próprio som, que pode ser ensinado e compreendido, embora saibamos que jamais sua significação será racionalmente esgotada, uma vez que estamos tratando de arte musical e não, propriamente, de ciência. Mas admitimos, também, quase como uma provocação, que os limites entre a arte e a ciência musical não são muito definidos.

Afinal, a música não seria, ao seu modo, também uma ciência? A definição de música como uma arte seria suficiente para comprovar uma total falta de objetividade ou um excesso de subjetividade no conteúdo/forma musical? Sim, a música pode ser

⁵ A escolha de Edgar Willems em uma das referências teóricas deste trabalho merece maiores esclarecimentos, uma vez que sua obra tem, atualmente, recebido muitos questionamentos, apesar de ser muito conhecida e, até pouco tempo, bastante utilizada pelos educadores musicais brasileiros. É preciso tornar claro que fazemos a Willems, uma série de críticas, entre as quais, a colocação do autor do sistema tonal ocidental como hierarquicamente superior a modos culturalmente diversos de construção musical; ou ainda a apresentação fragmentada e artificial dos aspectos psicológicos da música: sensorial, afetivo, cognitivo. A curva evolutiva do desenvolvimento sociológico da música, baseada nesta precária e ingênua classificação psicológica, também deixa muito a desejar. E a sua afirmação de que "os Negros têm uma música rítmica, os Orientais, uma música melódica, e os Ocidentais uma música harmônica" (WILLEMS, 1970, p.71) - parece-nos carregada de preconceitos. Entretanto, procuramos na obra de Willems, aqueles conhecimentos referentes à educação musical que permanecem atualizados, ainda relevantes para a nossa época, se comparados com os conhecimentos contemporâneos desta área. Optamos, portanto, pela referência parcial a uma obra, com a clareza de não podermos aproveitá-la em sua totalidade, dados os seus limites ideológicos.

"indizível". Mas seria, também, incompreensível? Para tocar "como um deus", o flautista não necessitou ultrapassar o domínio técnico, "compreendendo" o que fazia?

Se admitimos que a música resulta de um trabalho que embora não exclusivamente racional, pode ser sistematizado; se supomos que há um conhecimento musical ou um saber em música, talvez seja possível falarmos de uma ciência musical, ou ao menos, de uma aplicabilidade científica à área da música. Mas é preciso que delimitemos o que estamos entendendo por "ciência" neste trabalho.

Marilena Chauí (1995, p.251), professora de Filosofia da Universidade de São Paulo, define "teoria científica" como

um sistema ordenado e coerente de proposições ou enunciados baseados em um pequeno número de princípios, cuja finalidade é descrever, explicar e prever de modo mais completo possível um conjunto de fenômenos, oferecendo suas leis necessárias. A teoria científica permite que uma multiplicidade empírica de fatos aparentemente muito diferentes sejam compreendidos como semelhantes e submetidos às mesmas leis; e vice-versa, permite compreender por que fatos aparentemente semelhantes são diferentes e submetidos a leis diferentes.

Embora tal nível de sistematização possa ser quase impossível de ser obtido em música, se aplicarmos a concepção de ciência denominada "construtivista" por Marilena Chauí (1995, p.252-3) - em oposição às concepções racionalista e empirista - a esta área, talvez possamos obter melhores esclarecimentos sobre o fenômeno musical.

A concepção construtivista (...) considera a ciência uma construção de modelos explicativos para a realidade e não uma representação da própria realidade. (...) Como o racionalista, o cientista construtivista exige que o método lhe permita e lhe garanta estabelecer axiomas, postulados, definições e deduções sobre o objeto científico. Como o empirista, o construtivista exige que a experimentação guie e modifique axiomas, postulados, definições e demonstrações. No entanto, porque considera o objeto uma construção lógico-intelectual e uma construção experimental feita em laboratório, o cientista não espera que seu trabalho apresente a realidade em si mesma, mas ofereça estruturas e modelos de funcionamento da realidade, explicando os fenômenos observados. Não espera, portanto, apresentar uma verdade absoluta e sim uma verdade aproximada que

pode ser corrigida, modificada, abandonada por outra mais adequada aos fenômenos.

Assim, quando falamos de ciência musical, não estamos buscando uma "verdade absoluta" sobre o fenômeno musical, mas afirmando a possibilidade de elaboração de princípios coerentes que nos orientem a respeito deste fenômeno, bem como a possibilidade de observação e experimentação das estruturas sonoras, além do fato de que novas construções teóricas a respeito da música, possam vir a alterar ou corrigir antigas compreensões⁶.

Em trabalho anterior de nossa autoria intitulado "**A Escola Pode Ensinar a Compreensão da Música?**" (147 p.) - realizado em 1993 como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Arte-Educação, Habilitação: Música, através da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) - afirmamos a necessidade de democratização do ensino musical via escolarização básica e o imenso desafio de se ensinar música na escola, de forma a que a música seja, de fato, compreendida. O texto a seguir é uma transcrição literal de uma pequena parte deste trabalho (SCHMIDT, 1993, p.50-1):

Na busca de um espaço próprio no cenário escolar atual, o movimento da Arte-Educação tem enfatizado que "Arte não é pura geração espontânea, e sim fazer construtivo e desconstrutivo socializado e individualizado em que interagem influências históricas, sociais, políticas e culturais". (IAVELBERG, s.d., p.41).

Poder-se-ia, então, indagar: mas como se dá, efetivamente, este processo de construção e desconstrução do conhecimento na linguagem musical? Se, por exemplo, a linguagem numérica da matemática encontra-se quase que totalmente delimitada pelo domínio lógico, no caso das diversas linguagens artísticas, já ocorre uma complexificação. Sem desejar negar seus aspectos especificamente cognitivos, ao contrário, procurando afirmá-los, é preciso constatar, ainda assim, um alto grau de subjetividade e valoração afetiva/emocional nesta área de conhecimento.

Como especificar o limite entre objetividade (conhecimentos passíveis de sistematização e generalização) e subjetividade (nível particular e idiossincrásico do saber) no ensino de música?

⁶No item "**5.1 Conceção Dialética da História**", procuramos apresentar a concepção de ciência para a perspectiva dialética, com a intenção de completar as idéias já esboçadas pela concepção construtivista.

É provável que não haja uma resposta suficientemente adequada a tais questões; entretanto, torna-se inevitável sua colocação como ponto de partida para uma compreensão inicial da complexidade da situação da educação musical.

Afirmar a possibilidade de se ensinar música é admitir um certo grau de intervenção junto ao aluno de forma a garantir a aprendizagem; dessa forma, a construção do conhecimento musical não é individual e sim, interativa.

Além do que, o significado de "ensinar" e "aprender" diz sempre respeito às finalidades pedagógicas de determinado contexto social; ou seja, refere-se às concepções de homem e de mundo predominantes na sociedade em que se está inserido, fato que aponta para um certo grau de determinação social nas escolhas dos objetivos educacionais. "Para que estudar música?", na resposta a esta indagação, é necessário se levar em conta que professores e alunos são "atores" sociais no processo de ensino-aprendizagem, representando "papéis" e obtendo diferenciados níveis de "status", conforme se posicionam na pirâmide hierárquica social e institucional.

Assim, os "sentidos", os "significados" de estudar música na escola, provavelmente serão diferentes para cada sujeito do processo ensino-aprendizagem. Para determinado aluno, por exemplo, estudar música na escola pode significar algo estranho e curioso, e tanto este aluno como seus pais poderiam se perguntar se realmente é importante estudar música, face a tantas outras matérias "mais importantes", ou melhor, com maior aplicação prática e utilitária à vida cotidiana, como Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas que ensinam a ler, escrever e contar. De fato, se partirmos da ideologia utilitarista presente no senso comum de nossa sociedade capitalista ocidental, pouco valor será dado a uma educação musical para todos.

Mas este aluno poderá ter outras expectativas de sua aula de música: poderá esperar ansiosamente por ela, uma vez que seu caráter lúdico poderá diferenciá-la radicalmente das outras matérias "chatas", adquirindo a noção carregada de preconceitos e ideologias de que a aula de música seja uma aula "leve, gostosa", diferente, porque apenas o ajuda a relaxar, não havendo nenhum "conteúdo" a ser aprendido, enquanto as "outras" matérias costumam lhe exigir muito mais esforços. Ele ainda poderá imaginar que nesta aula irá escutar todas as músicas que tanto aprecia porque está acostumado a ouvir no rádio ou as músicas da novela que gosta de assistir

quando chega da escola. Também poderá apreciar demais aprender a tocar guitarra ou teclado eletrônico, ou qualquer outro instrumento musical, de seu agrado. No entanto, ele poderá não se imaginar um musicista e muito menos um compositor, tamanho o distanciamento que sua realidade possui frente a estas possibilidades.

E as funções sociais que a música desempenha, também apresentam-se diferentes, em meios sociais diferenciados. A música realizada na Europa do século XVI pode desempenhar uma função social bastante diversa da música elaborada numa sociedade indígena brasileira no século XX, ou da música realizada na China no mesmo século.

Assim, para que uma resposta à questão "pode-se ensinar música?" seja possível, é preciso, inicialmente, realizar uma tentativa de contextualização dos significados dos termos "arte", "música", "educação" e "educação musical". Na verdade, estes fenômenos não podem ser definidos ou determinados *a priori*, de forma abstrata, uma vez que suas significações encontram-se relacionadas ao contexto histórico-social de cada organização social concreta, com suas especificidades, em um dado espaço cultural e tempo histórico.

Em trabalho anterior, já mencionado, selecionamos várias citações de autores conceituados, sobre arte, música, educação e educação musical, comentando a diferenciação entre conceitos pensados numa perspectiva "essencialista" e, ao contrário, numa perspectiva histórica. Acreditamos ser útil transcrever a parte inicial desta passagem (SCHMIDT, 1993, p.43-4):

Gombrich na introdução de sua "História da Arte" (1988, p.04) afirma: "Arte com A maiúsculo não existe. Na verdade, Arte com A maiúsculo passou a ser algo como um bicho-papão e um fetiche" - na medida em que o conceito define algo inatingível ou extremamente subjetivo. Autores contemporâneos (Gombrich entre eles) contextualizam o fenômeno da arte observando que "tal palavra pode significar coisas muito diferentes, em tempos e lugares diferentes" (GOMBRICH, 1988, p.04). Jorge Coli no livro "O que é Arte" (1990, p.22) não só demonstra a especificidade da idéia de arte com relação a diversas culturas, como a existência de uma "autoridade institucional do discurso" que estabelece, no decorrer dos tempos, o que é arte e o que não é, baseada em critérios inconstantes e até contraditórios. Ou ainda, uma citação de Ernst Fischer

extraída de "A Necessidade da Arte" (1987, p.16-7): "A razão de ser da arte nunca permanece inteiramente a mesma. A função da arte, numa sociedade em que a luta de classes se aguça, difere em muitos aspectos, da função original da arte(...) Toda arte é condicionada pelo seu tempo e representa a humanidade em consonância com as idéias e aspirações, as necessidades e as esperanças de uma situação histórica particular."

Se os autores contemporâneos acima apresentados contextualizam historicamente as múltiplas existências do fenômeno artístico, entretanto, em determinados contextos históricos e sociais (também nos séculos passado e atual), houve a procura de uma definição "essencialista" da arte; ou seja, a busca de um conceito que definisse a Arte como um Absoluto, que a apreendesse em sua "essência imutável", independentemente do contexto sócio-cultural em que foi gerada. Ora, tal proposta, além de constituir-se em uma abstração (apesar de pretender atingir uma certa "universalidade"), acabou por gerar inúmeros conceitos divergentes, de acordo com as diversas concepções de homem e mundo de seus autores, e assim, afastando-se de uma análise realmente universal e objetiva do fenômeno artístico.

"Arte e educação são, portanto, práticas sociais ancoradas em contextos sócio-culturais diversos e específicos, no decorrer histórico" (SCHMIDT, 1993, p.45) .Ora, se são práticas humanas e a humanidade tem se modificado constantemente durante o processo histórico, acaso seria possível às artes, à música e à educação serem conceitos imutáveis? Igualmente numa mesma circunstância histórica, há posições diferentes a respeito do que seja arte ou música; e, conseqüentemente, do que seja educação artística e educação musical⁷.

A concepção de "arte" que norteia este trabalho se encontra no item **"5.2 Algumas notas sobre a compreensão do fenômeno artístico sob a concepção dialética"**. A seguir, procuraremos demonstrar como o fenômeno musical tem sido conceituado em nossa época, em um item intitulado **"O que é música?"**. A definição

⁷ Vale ressaltar aqui que afirmar a constante modificação do processo histórico, ou seu caráter descontínuo, não significa negar o seu aspecto de continuidade. É exatamente a dialética continuidade-descontinuidade da história que nos possibilita a apreensão de certas categorias objetivas a respeito do fenômeno da arte, da música ou da educação. Tais categorias não nos são dadas *a priori*, ou de modo inato. São, portanto, aprendidas.

de "educação" utilizada nesta obra, poderá ser encontrada no item **"9.1 O que é educação?"**, inserida no capítulo de fundamentação teórica a respeito da Pedagogia Musical Histórico-Crítica. Quanto à compreensão de "educação musical", pode ser obtida neste mesmo capítulo que trata, especificamente, de uma "pedagogia musical".

3 O QUE É MÚSICA?

A música é uma experiência humana, sem dúvida tão antiga quanto a própria história da humanidade, presente nas mais diversas culturas, em todas as épocas. É comum ouvirmos dizer que "a música é uma linguagem universal", no sentido que procura demonstrar o entendimento imediato da música a quem quer que seja. Entretanto, atualmente, embora não se duvide do "impacto" sensível imediato que a música exerce a qualquer pessoa, existe um questionamento desta pretensa "universalidade" do fenômeno musical.

Não se torna mais possível a busca de uma definição "essencialista" do fenômeno artístico em geral, e em particular, do fenômeno musical. A música, concebida historicamente, não pode ser considerada no singular. Não existe uma só "música", cuja conceituação abstrata valha para toda a diversidade musical existente. As "músicas" - no plural, para se dar conta desta riqueza e multiplicidade - são portanto, práticas sociais concretas, ancoradas em contextos sócio-culturais diversos e específicos, no decorrer do processo histórico.

O estado atual dos conhecimentos musicológicos aponta para a impossibilidade de uma definição universal de "música", uma vez que o fenômeno musical dá mostras de fazer parte da condição humana, mas dá-se de forma tão particular em cada cultura, sendo, de fato, comum haver um "estranhamento" quando ouvimos músicas de outros contextos sociais, diferentes dos padrões sonoros a que estamos habituados. Assim é que a "música chinesa" pode parecer monótona aos ouvidos ocidentais e, certamente, a margem de sua compreensão será muito pequena se a avaliarmos com os mesmos parâmetros que julgamos a nossa música do Ocidente (neste sentido, tanto faz se a comparação for com um rock popular ou com uma sinfonia do período clássico; não há base estrutural comum para a comparação e corremos o risco de considerar a música

chinesa de qualidade *inferior* às músicas compostas no Ocidente, não percebendo sua riqueza estética e sua diversidade estrutural).

Todos sabemos o que é música, pelo menos até o momento em que tentamos traduzir por palavras aquilo que ela exprime. Descobrimos então que não existe unanimidade e que aquilo que para uns é música para outros não passa de uma confusão de ruídos. Através da história, qualquer novidade era saudada com um grito: 'Isso não é música!' Disse-se isso de Bach no século XVIII e de Stravinski no século XX. Dizem isso os amantes da música clássica a propósito da música pop e vice-versa. Talvez tenhamos então de ter presente que pode haver várias 'músicas' e não uma só arte musical. (SPENCE, 1981, p.08)

Algumas definições contemporâneas de "música":

A música é a nossa mais antiga forma de expressão, mais antiga do que a linguagem ou a arte; começa com a voz e com a nossa necessidade preponderante de nos dar aos outros. De fato, a música é o homem, muito mais do que as palavras, porque estas são símbolos abstratos que transmitem significado fátual. A música toca nossos sentimentos mais profundamente do que a maioria das palavras e nos faz responder com todo o nosso ser. (MENUHIN & DAVIS, 1990, p.01)

Para todos nós a palavra 'música' é compreendida imediatamente e de forma genérica, sem que com isto precisemos exatamente o que estamos dizendo. A música faz parte de nossa vida de uma maneira mais ou menos intensa, consciente ou não, mas existe para todos. Faz parte das criações humanas, sendo, portanto, algo feito pelo homem e não existente na natureza, pelo menos assim como a conhecemos. (TREIN, 1986, p.05)

E ainda Trein (1986, p.05-6):

Toda criação musical pressupõe uma organização inteligente. Os sons são organizados, são produzidos e ouvidos. Seu sentido, que nos alcança pela expressão que representam, é compreendido em função do que significa para nossa vida, tanto para um ser individual, como para uma determinada coletividade. (...) Para compreender o que significa 'música' temos que dirigir nossa atenção ao contexto cultural que a determina. Pois a pura organização de sons em si só chega a ser música a partir do sentido que recebe ao integrar-se no meio em que surge, no destino em que está envolvida.

Existem definições do fenômeno musical que são comparativas, com a intenção de demonstrar seu "parentesco" com outras formas artísticas. Assim é, que o regente e educador musical Sérgio Magnani tece um paralelo entre música e arquitetura e o professor e crítico J.Jota de Moraes (1986, p.21) afirma que a "*poesia é o tipo de manifestação a mais próxima da música*". Veja a seguir:

A linguagem da música - fato único entre as artes - é carente por completo de qualquer vinculação a fenômenos da realidade física ou a conceitos da lógica que não sejam os conceitos de tempo e espaço: estes últimos, também, não absolutos e apriorísticos, mas reconduzidos à consciência subjetiva do criador, do intérprete e, limitadamente, do fruidor. Sempre se afirmou ser a música a arte do tempo, em contraposição às artes plásticas do espaço. Todavia, considerando o fato de que a arte que possui maior afinidade com a música é a arquitetura - arte por excelência dos espaços internos e externos - fomos levados a revisar este arraigado conceito, nisto auxiliados pela admirável intuição de Goethe, que definiu a arquitetura como uma "música petrificada". (MAGNANI, 1989, p.43)

Magnani (1989, p.47), para melhor explicar a analogia entre arquitetura e música, fala de "*espaços internos da música*". Ou seja: "*Na arquitetura, trata-se dos espaços em que o homem vive, isto é, naqueles em que ele se movimenta. Na música, trata-se dos espaços em que se movimenta livremente o *cursum* das emoções e dos sentimentos*".

J.Jota de Moraes cita um texto escrito em 1918 pelo famoso poeta alemão Rilke, traduzido por Paulo Quintela, para demonstrar como as duas linguagens parecem se sobrepor:

*Música: hálito das estátuas. Talvez:
silêncio das pinturas. Ó língua onde as línguas
acabam. Ó tempo,
posto a prumo sobre o sentido dos corações
transitórios.
Sentimentos - de quê? Ó transmutação
dos sentimentos - em quê?: em paisagem audível.
Ó peregrina: Música. Espaço de coração
de nós liberto. O mais íntimo de nós,*

*que, transcendendo-nos, força por sair, -
sagrada despedida:
quando o íntimo nos envolve
como o mais exercitado dos longes, como o outro
lado do ar:
puro,
gigânteo,
já não habitável. (RILKE apud MORAES, 1986, p.23-4)*

Numa entrevista sobre a música contemporânea, a repórter Rossana Dalmonte perguntou ao famoso compositor italiano, Luciano Berio (1981, p.05), o que ele entendia por música. Vejamos o que ele respondeu:

Sinto-me tentado a responder que a música é a arte dos sons, mas correria o risco de me perguntarem o que é arte e então seria pior. Receio que me seja impossível responder. É uma pergunta difícil e, afinal de contas, meio indiscreta. Difícil, porque a música, tanto para quem a produz como para quem a recebe (admitindo-se que seja possível essa divisão de papéis), é um conjunto de fenômenos diversos que toma forma em regiões e níveis diferentes de nossa consciência e da realidade; receio ser impossível encerrar esse conjunto de experiências numa definição. Suponho que por idênticas razões seria difícil para um cientista dizer o que é a ciência, para um poeta dizer o que é a poesia e para um pintor, mas já não tenho tanta certeza, dizer o que é a pintura. Além de difícil, a sua pergunta também é indiscreta, porque me convida a traçar em poucas palavras o sentido do meu trabalho musical, vale dizer, da minha vida. Essa é uma coisa que me provoca um certo embaraço e que prefiro deixar para os outros.

E ainda (BERIO, 1981, p. 07-8):

Tentar definir a música - que em todo caso não é um objeto mas um processo - é quase como tentar definir a poesia; ou seja: trata-se de uma operação felizmente impossível, considerando a futilidade de querer estabelecer a fronteira entre o que é música e o que não é, entre poesia e não-poesia. Com a diferença, porém, de que na poesia a distinção implícita entre língua e literatura, entre língua falada e língua escrita, torna mais fácil a definição dessa fronteira. Talvez a música seja justamente isso: a procura de uma fronteira constantemente deslocada. Nos séculos anteriores, por exemplo, a "fronteira" tonal delimitava territórios precisos e profundos. Hoje os territórios são vastíssimos, as fronteiras muito mais móveis e de natureza diversa. Aliás, muitas vezes, o objeto da pesquisa musical e da criação não é sequer a definição de uma fronteira perceptiva, expressiva e conceitual, mas antes sua eliminação, ou seja: a eliminação como ação `vanguardística`. E neste caso paradoxalmente, torna-se

fácil responder a sua pergunta: a música é tudo aquilo que se ouve com a intenção de ouvir música.

O educador musical e compositor canadense Murray Schafer (1991, p.35), certa ocasião, em sala de aula, propôs a seus alunos (13 a 17 anos) arriscarem uma definição de música, após uma série de reflexões a partir de uma aula prática, com o apoio de experimentações sonoras. Da mesma forma que Berio, Schafer também enfatiza o papel da "intenção" em sua definição do fenômeno musical:

ALUNO: - Se eu estiver jantando, o som dos talheres batendo na louça não é música, mas, se eu encher de água alguns copos e percuti-los, isso se torna música. Certo?

SCHAFFER - Você respondeu. A intenção faz a diferença. Agora vamos ver onde a palavra `intenção` fica na nossa definição de música. Já decidimos que `Música é som organizado. Sabemos também que a música pode incluir certos aspectos como ritmo e melodia. Acabamos de concluir, agora, que música é som `com intenção de ser ouvido`. Alguém gostaria de experimentar unir essas conclusões numa definição?

ALUNO: - Música é... uma organização de sons... com ritmo e melodia... com intenção de serem ouvidos.

SCHAFFER: - copiando no quadro. Vamos colocar entre parênteses `ritmo` e `melodia`, uma vez que já sabemos ser possível existir música sem eles e que também, se fôssemos dar uma definição completa, teríamos que considerar outros aspectos do som.

**MÚSICA É UMA ORGANIZAÇÃO DE SONS (RITMO, MELODIA ETC.)
COM A INTENÇÃO DE SER OUVIDA.**

Schafer (1991, p.25), a respeito da definição acima, afirma que embora ela possa não ser "compatível com o Oxford English Dictionary ou com os cadernos de apreciação musical, os estudantes merecem o benefício de uma definição de música que seja útil e `viva`".

De fato, "o dicionário oferece uma tentativa de definição positiva, dizendo ser a música `uma das belas-artes, que está relacionada com a combinação de sons do ponto de vista da beleza da forma e da expressão do pensamento ou da emoção`. Embora se afigure adequada, a definição não é satisfatória, na medida em que nega a

um simples som a possibilidade de ser considerado como música". (SPENCE, 1981, p.08)

J.Jota de Moraes (1986, p.07-8), em sua tentativa de definição, prefere enfatizar o aspecto dinâmico e transformador da música, chegando a afirmar que *"tudo pode ser música"*:

Música é, antes de mais nada, movimento. É sentimento ou consciência do espaço-tempo. Ritmo; sons, silêncios e ruídos; estruturas que engendram formas vivas. Música é igualmente tensão e relaxamento, expectativa preenchida ou não, organização e liberdade de abolir uma ordem escolhida; controle e acaso. Música: alturas, intensidades, timbres e durações - peculiar maneira de sentir e de pensar.

Diz Moraes (1986, p.08) que *"é por isso que se pode perceber música não apenas naquilo que o hábito convencionou chamar de música, mas - e sobretudo - onde existe a mão do ser humano, a invenção. Invenção de linguagens: formas de ver, representar, transfigurar e de transformar o mundo"*.

Mais alguns conceitos:

"A música é uma experiência humana. Não deriva das propriedades físicas do som como tais, mas sim da relação do homem com o som". (ARONOFF apud PENNA, 1990, p.13).

"Música é conhecimento. Sua compreensão consiste na decodificação de uma estrutura; supõe a existência e o domínio de um código. Trata-se, portanto, de um trabalho mental, e não meramente auditivo, onde o processo de percepção e expressão é fundamental para a compreensão do código musical". (DALLANHOL, 1990, p.26).

Mas, uma vez que os fundamentos da linguagem musical estão centrados *"na compreensão dos quatro parâmetros do som: duração, intensidade, timbre e altura"* (DALLANHOL, 1990, p. 27) esta compreensão deverá necessariamente se dar de forma não dicotomizada, não fragmentada e associacionista, mas de modo dinâmico, orgânico, dialético.

"Afirmar que 'música é conhecimento' equivale, portanto, à afirmação da possibilidade de se realizar um trabalho pedagógico em música, com bases sensíveis e cognitivas" (SCHMIDT, 1993, p.45). Não se trata de reduzir a arte musical ao "domínio objetivo" da ciência⁸; trata-se, fundamentalmente, de evitar o excesso de subjetividade (subjetivismo) atribuído historicamente ao fenômeno musical, demonstrando a possibilidade de compreendê-lo dialeticamente, como um fenômeno simultaneamente objetivo - pois está posto no contexto vigente - e subjetivo - tendo relação com a contribuição específica de cada indivíduo em questão.

Ora, as atuais abordagens do fenômeno artístico, em geral, e conseqüentemente, do fenômeno musical, em particular, não conseguem contextualizar dialeticamente os opostos complementares da objetividade e da subjetividade. Ao passo que entre as diversas Psicologias contemporâneas, multifacetadas, já existem algumas marcas no esforço de provar que é possível compreender o ser humano, tornar objetiva sua subjetividade, sem considerá-lo necessariamente como uma abstração em si ou como uma máquina. O que vale dizer: sem reduzi-lo a uma essência intocada pelo meio em que se insere, ou a um puro produto desse meio social. Homem e sociedade são categorias diferenciadas, mas indissociáveis, porque produzindo-se mutuamente, co-existindo em um processo dialético, no qual, ao transformar o mundo, o ser humano é também transformado por ele.

Há uma passagem em Gramsci (1989, p.38), em que o conceituado intelectual/militante italiano se pergunta "*Que é o homem?*" - não de uma forma abstrata, mas situadamente nas condições "*de hoje, da vida de hoje, e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer*": "*Ao colocarmos a pergunta 'o que é o homem' - queremos dizer: o que é que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode 'se fazer', se ele pode criar sua própria*

⁸ Mesmo porque, dialeticamente, não poderia existir uma ciência totalmente objetiva, bem como uma arte totalmente subjetiva. Ambas, arte e ciência, são atividades humanas e, como tais, envolvem tanto a materialidade do mundo físico, quanto as "impalpáveis" funções emocionais e cognitivas dos sujeitos humanos que as realizam. Além disso, arte e ciência estão, de certa forma, submetidas, moldadas ou cerceadas pelo "espírito do tempo" em que foram feitas, tanto quanto às particularidades e diferentes histórias de vida dos indivíduos que lhes dão existência.

vida. Digamos, portanto, que o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos".

Dizer que o fenômeno musical pode ser compreendido dialeticamente significa levar em conta este movimento histórico pelo qual o homem é determinado e também determina, tornando-se, simultaneamente, produto e produtor de seu meio social. Como já foi mencionado, toda e qualquer música precisa ser contextualizada historicamente, como um reflexo do meio social em que foi produzida, mas ao mesmo tempo, não se trata de realizar apenas este tipo de análise histórico-social (que seria determinista). Há que se tratar também da subjetividade dos sujeitos que a produziram; do homem em relação à sociedade e não só da sociedade em relação ao homem. O fenômeno musical não é uma criação abstrata originada apenas das capacidades cognitivas individuais, sem depender do meio social e, tampouco, poderá ser um produto absoluto desse meio social, negligenciando o homem (individualmente considerado) como agente criador e como agente de transformação histórico-social.

Vejamos, a seguir, mais algumas definições a respeito do fenômeno musical (SCHMIDT, 1993, p.46-7):

De acordo com Regina Santos (1988, p.03) "a música é definida culturalmente e sua função precisa ser entendida na relação com o contexto em que ocorre, e não como fato isolado". Assim, a música definida de forma genérica, só pode constituir-se como uma abstração; porquanto diga sempre respeito ao contexto humano concreto em que está sendo produzida e reproduzida. Da mesma forma, pode-se admitir uma multiplicidade ou diversidade nos modos de estruturação dos elementos musicais a partir de diferentes contextos culturais, resultando, por exemplo, "em que, para o ouvido já condicionado ao sistema temperado como modo de afinação do material sonoro, seja exótica a afinação não temperada das músicas balinesa, japonesa, indígena"(SANTOS, 1988, p.04). Por isso, não é aconselhável a atribuição de uma hierarquia de valores no sentido de se afirmar que a música temperada da época de Bach, por exemplo, é superior à música japonesa, uma vez que estão em jogo diferentes concepções do fazer musical, diferentes necessidades culturais e diferentes concepções de homem e de mundo, impossibilitando uma comparação imparcial.

Maura Penna, em sua obra "Reavaliações e Buscas em Musicalização" (1990, p.19-20), afirma a música como "linguagem socialmente construída", estruturada e organizada culturalmente. Segundo esta educadora, a

especificidade da arte musical é o trabalho com o material sonoro, caracterizando-se como "um meio de expressão e de comunicação. Meio de expressão, por objetivar e dar forma a uma vivência humana, e de comunicação por revelar esta experiência pessoal de modo que possa alcançar o outro e ser compartilhada".

Mas, sendo uma linguagem artística construída coletivamente, existem muitas formas de "fazer musical", uma vez que cada cultura organiza, seleciona, elege e prioriza diferentes regras para se trabalhar, manejar e organizar o universo sonoro. Assim, torna-se necessário, no caso da música, uma "educação musical" que familiarize o ouvinte aos padrões culturalmente compartilhados em sua vivência social. Tal "educação", muitas vezes, se dá de maneira informal, espontânea, pelo contato cotidiano, pela familiaridade, pela ambientação sonora a que o indivíduo está mais ou menos submetido⁹.

*E, embora se concorde com o educador musical e maestro Sérgio Magnani (1989, p.54-5), quando afirma que "para a assimilação da mensagem sonora, não seja indispensável o conhecimento exato da linguagem musical, bastando o exercício de uma sensibilidade apurada, capaz de transformar o jogo das tensões sonoras em uma atividade espiritual subjetiva"; é preciso destacar que esta "sensibilidade apurada" ao fenômeno musical não é dada inata ou misticamente, exigindo, ao contrário, um trabalho de desenvolvimento no indivíduo, daquelas capacidades, habilidades e funções cognitivas que lhe permitem "situar-se" frente a **gestalt**¹⁰ sonora de uma determinada obra musical.*

E o trabalho de abordar a música, de forma a não quebrar a sua unidade gestáltica, é de ordem pedagógica, por definição. Além disso, se afirmamos que **"para a assimilação da mensagem sonora não é indispensável o conhecimento exato da linguagem musical"**, é preciso esclarecer que nem sempre o trabalho educacional com música necessitará passar pelo crivo de uma rigorosa compreensão. Apesar de estarmos enfatizando neste texto uma educação musical mais rigorosa no ensino dos elementos estruturais da música, também admitimos, por exemplo, a possibilidade de se escutar música apenas pelo prazer de escutá-la. Entretanto, acreditamos que aqueles que possuem uma compreensão mais profunda dos elementos musicais serão aqueles que mais terão condições de apreciar a música!

⁹ Além disso, sobre as mesmas regras, indivíduos diferentes em sua singularidade desenvolvem a capacidade de dar vazão à liberdade de expressão, criando sobre o texto musical comum de sua época uma música de caráter particular e idiossincrático.

¹⁰ A referência ao termo "**gestalt**" - palavra alemã sem equivalentes na língua portuguesa, podendo significar "forma" ou "configuração" - pressupõe que o fenômeno musical apresenta-se para a percepção humana como uma totalidade dinâmica, cuja tentativa de analisá-la ou de reduzi-la a elementos estáticos provoca a sua destruição. A percepção musical se dá globalmente, num todo, sendo que cada mudança provocada em alguma parte deste todo, modifica instantaneamente sua configuração (ver SCHULTZ, 1994).

A frase (destacada em negrito) de Magnani também pode soar enganosa, se a interpretarmos como sinônimo da afirmação de que **qualquer pessoa pode ensinar música! Negamos, inteiramente, esta possibilidade de entendimento.** Para se ensinar música é preciso saber música. É preciso, afirmando uma vez mais, rigor. E para saber música é necessário um **fazer musical e uma reflexão sobre este fazer.** E para se ensinar música é também preciso que o educador encontre formas metodológicas que ofereçam gradativamente aos alunos as oportunidades deste fazer e deste saber musicais. O que estamos chamando de "compreensão" da música, não importando se este fazer se dará sob a forma de canto coral, prática de flauta-doce ou qualquer outro instrumento, oficinas de música contemporânea, ou aulas de musicalização com ênfase inicial no aspecto rítmico. Importa fornecer aos alunos a possibilidade de experienciar uma ou mais prática(s) musical(is) de forma organizada e consistente, bem como um razoável e suficiente entendimento das regras sonoras a que estas práticas estão submetidas.

4 PODE-SE COMPREENDER A MÚSICA?

Em trabalho anterior já mencionado (SCHMIDT, 1993, p.48), entendemos por "**compreensão da música**", a possibilidade de "*decodificar, apreender as regras ou padrões a que as estruturas musicais construídas socialmente, estão submetidas*".

Nesta perspectiva, afirmamos a necessidade de ensinar música apresentando aos alunos, de forma inteligível, os seus elementos estruturais. Tal proposta (SCHMIDT, 1993, p.76),

não é sinônimo da concepção que considera a música apenas como "ciência", negando-lhe as bases artísticas. 'Compreender a música' não equivale a dizer que a música se reduz ao domínio do racional; ao contrário, equivale a desmistificar o caráter subjetivista e irracional, que ainda lhe é atribuído; equivale a afirmar que a música, embora seja arte, não se encontra impermeável à compreensão; equivale a negar o raciocínio inatista, que atribui o fazer musical a um "talento" ou "dom" divinamente "inspirado"; e a demonstrar que a música, como forma de conhecimento, pode ser democratizada, ensinada a todos (embora nem todos desejarem tornarem-se músicos).

Não se trata de reduzir a música a uma característica apenas intelectual, negando-lhe aspectos emocionais; mas trata-se, sobretudo de abandonar a usual concepção de música que a vê como uma mera expressão de vivências emocionais, impermeável a qualquer função cognitiva. Sob este aspecto, concordamos com Vygotsky, apresentado no texto de Maria Teresa Freitas (1994, p.75-6):

Para ele, o sentimento mais sincero ou intenso não provoca, por si só, a arte. É necessário além do sentimento, um ato criador que o supere. A arte só se realiza quando se consegue vencer o sentimento, sendo, portanto, um ato de criação que envolve aspectos da cognição e da linguagem usada para exprimi-la. Nessa perspectiva, os sentimentos fazem parte da obra de arte, mas não se transformam nela. A arte deve plasmar de tal modo os sentimentos que o homem descubra nela algo de novo, uma verdade mais humana e mais elevada. Vygotsky vê aí a arte como um trabalho, produto da atividade humana.

As idéias apresentadas acima sobre o fato de que o trabalho artístico caracteriza-se em parte, pela transmutação de sentimentos, sendo que arte não é o próprio sentimento, encontram-se também em Teplov (1977) e em Bosi (1989).

Toda forma de arte é, simultaneamente, processo e produto, envolvendo em sua criação, o ser humano por inteiro, corpo, emoções e intelecto. Não é possível, afirmar quando começa a ação de um e de outro. Dizer que a música é, em absoluto, uma mera expressão de sentimentos nos parece tão falso quanto afirmar que ela sempre esteve desprovida deles.

Existe no material musical, um determinado grau de objetividade, caracterizado pela transformação da intenção do compositor em arte, mediada pelo seu domínio técnico. Este trabalho não é sobrenatural; trata-se de um trabalho humano. De fato, poucas pessoas têm acesso a ele, resultando que os poucos capazes sejam mitificados como gênios. Com isso, não estamos afirmando que o trabalho musical seja simples ou fácil; estamos admitindo que não é impossível sua aprendizagem ou compreensão, ou seja: a tradução musical de seus padrões ou estruturas sonoras.

Observe-se que não estamos afirmando a tradução da música para uma outra linguagem. Estamos afirmando a tradução da música em música. Explicando melhor: Não estamos querendo responder a pergunta: "O que o compositor quis dizer com esta música?" da seguinte forma: "ele quis demonstrar a fragilidade humana"; ou, "ele quis imitar a natureza". Isso nós nunca ficaremos sabendo pela audição de uma música, apenas entrevistando o próprio compositor.

Mas, se o compositor nos disser: "eu tive a intenção de demonstrar a fragilidade humana nesta música", nós poderemos pesquisar que elementos estruturais o compositor utilizou para que a sua intenção fosse transmitida, para que a audição de sua música nos remeta à fragilidade humana. Assim, ele provavelmente não utilizará elementos que tornem a música gloriosa, brilhante, mas lançará mão de recursos sonoros, tonais ou não, que façam, por exemplo, que a música nos pareça mais intimista, melancólica, fosca. Ele não conseguirá esse efeito ao acaso, mas ao

contrário, selecionando determinados padrões sonoros, mais ou menos conhecidos, dependendo de seu grau de inventividade e de sua intenção.

Por outro lado, mesmo que a intenção de um determinado compositor nos seja desconhecida, ou mesmo que este declare que nunca teve nenhuma intenção de expressar sentimentos específicos em sua obra, a música composta é, em si, um testemunho dos padrões musicais de sua época¹¹ e dos padrões musicais idiossincrásicos do compositor. E assim, também podemos realizar uma análise de sua obra musical, nos moldes descritos acima. O que faz que reconheçamos uma obra de Mozart, quando já estamos familiarizados com seu estilo? O que nos permite distinguir entre uma música composta no chamado Período Barroco de outra composta no Classicismo? O que nos permite diferenciar um rock de um baião? Ora, se qualquer pessoa pode ser capaz de diferenciar entre diversas formas e/ou estilos musicais, embora seja geralmente incapaz de explicar como faz isso, podemos inferir que se as características que nos permitem diferenciá-los fossem mais detalhadamente estudadas, haveria muito mais conhecedores de música. O que nos parece suficiente para demonstrar que existem conhecimentos reais em música, que podem ser aprendidos. Marcos M. de Moraes (1991, p.02) denuncia:

O ensino de música, particularmente no seu nível elementar, tem sido excessivamente (e sintomaticamente) dependente de categorias como talento e inspiração e de fatores como o acaso e a improvisação em um processo demasiadamente demorado e burocrático em suas etapas iniciais (cf.alfabetização musical). E isto, em conjunto com a vagueza e a mistificação terminológica, passa a ser um instrumento de uma seleção pouco natural, que admite apenas um pequeno número de indivíduos especialmente motivados e dotados, em contraste com um grande contingente ao qual é virtualmente negado o acesso aos mínimos conhecimentos formais da música.

¹¹ Mesmo quando um determinado compositor tem a intenção de negar os padrões musicais de sua época e chega a produzir uma obra inovadora, cujos padrões só serão reconhecidos e/ou compreendidos décadas ou séculos mais tarde, ainda assim, ele não pode escapar ao fato de ter vivido na época em que viveu. Por mais liberdade ante os condicionantes sociais, ele tiver atingido em sua obra, sempre poderemos reconhecer as marcas de sua sociedade e de seu século nela impressas.

A música é uma arte que está presente no nosso cotidiano, totalmente incorporada em nosso estilo de vida, mas talvez de uma forma por demais passiva. Poucos fazem ou compreendem a música, mas muitos (ou todos) escutam música todos os dias, intencionalmente ou não, em suas casas, no rádio do carro, no terminal urbano de ônibus, na televisão, nas propagandas publicitárias.

Por que não refletirmos um pouco mais criticamente sobre este fenômeno simultaneamente tão próximo e tão distante de todos nós, que é a arte musical? Por que não tomarmos consciência de sua estrutura, do saber, do conhecimento inerente a esta linguagem artística? Por que todos ouvem música, mas afirmam não entendê-la?

"Não basta escutar" (PORCHER apud PENNA, 1990, p.21) "em termos de música; é preciso, acima de tudo, compreender". (...) É neste sentido que se deseja contextualizar uma pedagogia musical (entre tantas formas possíveis) que vise possibilitar a qualquer indivíduo, de qualquer faixa etária (ainda que este texto esteja referindo-se preferencialmente à educação escolar básica) as ferramentas cognitivas e sensíveis necessárias à "compreensão do fenômeno sonoro-musical" (SCHMIDT, 1993, p.47-8).

Trata-se de viabilizar uma pedagogia musical que "alfabetize" musicalmente, no sentido histórico-crítico da palavra. Ora, numa perspectiva histórico-social da linguagem, o processo de alfabetização é compreendido não como um mero processo mecânico de aquisição das habilidades de leitura e escrita, mas como um processo dinâmico de aprendizagem da "leitura do mundo". Trata-se de uma alfabetização crítica e emancipadora, onde o professor exerce o papel de mediador entre o alfabetizando e as representações sociais do mundo transmitidas pela linguagem. Abre-se um espaço aqui para a transformação dos antigos e presentes significados atribuídos à realidade social.

As crianças, nesta perspectiva, não começam a ser alfabetizadas na escola, mas já possuem experiências significativas com a leitura e a escrita em seu cotidiano, embora crianças de diferentes contextos sociais possuam diferentes experiências de leitura e escrita. Fundamentalmente, o processo de alfabetização histórico-crítico constitui-se

num jogo dinâmico (de preferência, lúdico) entre aluno e professor situados num contexto histórico e cultural concreto. Tal contexto deverá ser objetivamente traduzido em atividades práticas, geradoras de conhecimento a respeito da sua realidade social e, principalmente, significativas para ambos (alfabetizando e alfabetizador).

Podemos realizar um paralelo entre uma pedagogia musical que objetive a efetiva compreensão da música e o processo de alfabetização histórico-crítico. O processo de "alfabetização musical" não pode ser um mero processo mecânico de aquisição das habilidades de cantar ou tocar um instrumento musical, mas um processo dinâmico de "**leitura da música**". Trata-se de uma aprendizagem também crítica e emancipadora, onde o professor exerce o papel de mediador entre o aluno e os padrões sonoro-musicais construídos historicamente pela humanidade; ou ainda, entre o aluno e as representações sociais do mundo transmitidas pela música. Abre-se um espaço aqui para a crítica e a transformação dos antigos e presentes significados atribuídos ao fazer musical.

As crianças, nesta perspectiva, não são consideradas "leigas" musicalmente, mas admite-se que já possuem experiências significativas em seu cotidiano, embora diferenciadas socialmente, com a apreciação e o fazer musicais. Enfim, a "alfabetização musical" pode ser também considerada como um jogo dinâmico (ou lúdico, de preferência) entre aluno e professor situados em um contexto histórico-cultural concreto, o qual deverá ser objetivamente traduzido em atividades práticas, geradoras de conhecimento a respeito de sua realidade social (e musical) e, principalmente, significativas para ambos.

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

E, uma vez que o acesso à música, à arte e à cultura, de um modo geral, ocorre, em nossa sociedade capitalista, de forma desigual e diferenciada, o espaço escolar pode constituir-se, a nosso ver, como um local privilegiado para a consolidação de uma real democratização do saber musical, artístico e cultural, entre outros campos de conhecimento já enfatizados pela escola (saber científico e referente à alfabetização). Entretanto, é preciso ressaltar, uma vez mais, que não só não é tarefa exclusiva da escola a educação musical, uma vez que existem também modos informais e formais extra-escolares de se "musicalizar", bem como, as formas atuais em que o espaço escolar tem se institucionalizado não se apresentam como condizentes a um processo educacional democrático, necessitando, ao contrário, de uma revisão radical em muitas de suas práticas para que aquele ideal democrático possa efetivamente ser concretizado. (SCHMIDT, 1993, p.49)

A escola atual não é um espaço verdadeiramente democrático, sua práxis não pode ser considerada "neutra", mas sim "interessada", comprometida com determinados interesses.

Mas se a escola reproduz a estrutura de classes, mantendo e legitimando o acesso diferenciado à cultura, à arte e à música, ela também é um lugar de conflito, passível de ser transformada (ou mesmo conquistada). A escola é uma realidade complexa e dinâmica: produto histórico da sociedade na qual se insere, não deixa de influenciá-la, também produzindo essa mesma sociedade. É portanto um espaço vivo, onde o processo de ensino-aprendizagem, no seu fazer-se a cada dia, é um movimento que traz em si a possibilidade do novo. (PENNA, 1990, p.31)

Em síntese, até aqui afirmamos que a música pode ser tratada enquanto uma linguagem, ou como uma forma específica de conhecimento; que pode ser ensinada e compreendida, o que pressupõe a possibilidade de abordá-la através de meios lógicos, progressivos e organizados, não necessariamente em uma direção linear e cronológica, mas de uma forma orgânica, dinâmica e significativa¹².

Temos ainda a intenção de enfatizar a viabilidade do ensino escolar de música através de uma perspectiva "transformadora" ou "Histórico-Crítica" em educação musical. Assim, a seguir, apresentaremos, em uma breve fundamentação teórica, a

¹² Consultar, para maiores detalhes a respeito do que entendemos por "compreensão" da música, o terceiro capítulo - intitulado "Devolvendo Música à Educação Musical" - de nosso trabalho anterior (SCHMIDT, 1993, p.43 -79).

Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada principalmente pelo educador brasileiro Dermeval Saviani.

5 PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

O termo "**Pedagogia Histórico-Crítica**" foi cunhado pelo educador brasileiro Dermeval Saviani, a partir de uma análise crítica da visão crítico-reprodutivista em educação, análise esta que começou a tomar forma no ano de 1979. "**Pedagogia Histórico-Crítica**" pode ser considerada como sinônimo de "**Pedagogia Dialética**".

Segundo Saviani (1991), até 1979, não se fazia distinção no meio acadêmico entre as pedagogias crítico-reprodutivistas e a pedagogia dialética. Para os educadores familiarizados com estas pedagogias, ambas, geralmente, eram consideradas marxistas e, portanto, dialéticas.

São consideradas pedagogias crítico-reprodutivistas - a teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, de Bourdieu e Passeron; a teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado, de Althusser; e a teoria da escola capitalista dualista, de Baudelot e Establet. Tal classificação, entretanto, tem gerado polêmicas. Luiz Antônio Cunha (1994), por exemplo, considera haver diferenças marcantes entre elas, não destacadas por Saviani. Segundo Cunha, talvez estas teorias não deveriam ser consideradas como um grupo tão homogêneo, pois apareceram em contextos diferenciados, com diferentes intenções.

Além disso, Cunha discorda totalmente da idéia de que tais teorias parecem em nada contribuir para a dimensão transformadora da educação. Tal concepção tem se tornado um lugar-comum entre muitos educadores, tendo o próprio Saviani se manifestado a respeito, por exemplo, em "**Tendências e Correntes da Educação Brasileira**". Assim Saviani afirma que, como o seu próprio nome indica, as teorias acima já realizam uma crítica do *modus operandi* escolar, demonstrando os condicionantes sociais que determinam a educação escolar, ou o modo como a escola reproduz as relações sociais de produção, mas, apesar de seu caráter crítico, acabam

por enfatizar o caráter **reprodutor** da educação, gerando uma espécie de fatalismo ou beco-sem-saída educacional.

Se, invariavelmente, a educação tem por função reproduzir as vigentes relações sociais de classe, o que objetivamente o educador pode fazer?

Saviani (1991, p.94) demonstra que há apenas duas alternativas possíveis: ou os educadores assumem a inculcação da ideologia dominante nos alunos, compactuando com o *status quo*, ou então, sob esta óptica, só lhes resta abandonar a profissão e a escola. Não há proposta pedagógica no sentido crítico-reprodutivista.

Ora, segundo Saviani, uma tal abordagem não dá conta de demonstrar que a educação escolar não se caracteriza apenas como reprodutora da sociedade, mas também possui um caráter transformador. Já a Pedagogia Histórico-Crítica aposta na dimensão transformadora da educação escolar, operando a partir da socialização de conteúdos científicos, artísticos e éticos fundamentais para a formação do aspecto de cidadania a todos os indivíduos, principalmente àqueles oriundos das classes ditas "dominadas", alijadas do poder econômico e cultural da sociedade capitalista. Seu caráter transformador encontra-se fundamentalmente em seu objetivo de superação das desigualdades sociais e da própria distinção entre classes sociais.

A visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivistas considera a sociedade como determinante unidirecional da Educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma da ação recíproca - o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Consequentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação. Em suma, a passagem dessa visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da Educação, é o que queremos traduzir com a expressão Pedagogia Histórico-Crítica" (SAVIANI, 1991, p.95).

Ainda segundo Saviani (1991, p.96), tal formulação pedagógica envolve

a necessidade de se compreender a Educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta

pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão Pedagogia Histórico-Crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. Isso envolve a possibilidade de se compreender a Educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação presente como resultado de um longo processo de transformação histórica.

O empenho da Pedagogia Histórico-Crítica em traduzir o desenvolvimento histórico objetivo da questão educacional, bem como suas bases transformadoras encontram-se fundamentados no Materialismo Histórico ou Concepção Dialética da História. Trataremos, a seguir, de uma breve caracterização desta concepção científico-filosófica.

5.1 Concepção Dialética da História

Em 1845-1846, quando Marx e Engels escreveram a quatro mãos a obra que é considerada o marco do nascimento do materialismo histórico - "**A Ideologia Alemã**" - ambos estavam profundamente inseridos num movimento de compreensão crítica e contestação das bases filosófico-políticas que mantinham a organização social (repleta de contradições) de sua época.

O extenso caminho percorrido através de elaborações teóricas, bem como de vivências políticas, como intelectuais orgânicos da classe operária, conhecedores da situação de exploração e desigualdades sofrida pelo proletariado, permitiu a Engels e a Marx, a construção de uma compreensão da realidade que recusa radicalmente os pressupostos da filosofia alemã clássica e a elaboração de um método de investigação do real que objetiva a transformação social sob bases mais igualitárias.

Assim, quando Marx e Engels expressam teoricamente a validade dos interesses de classe do proletariado, classe privada de sua própria humanidade; segundo Jacob Gorender (*apud* MARX & ENGELS, 1989, p.XIII), "*não se trata de acontecimento*

puramente intelectual, mas também de acontecimento sócio-político de significação histórico-mundial".

Edgar Malagodi (1988, p.16) apresenta Marx como um cientista e revolucionário que, desde jovem sentirá atração pelo estudo de sistemas filosóficos e teorias econômicas e sociais, buscando o fio condutor que o levará a um profundo conhecimento da dinâmica das sociedades modernas.

Segundo Malagodi (1988, p.16-7) o materialismo histórico (denominado por este autor como materialismo dialético) pode ser compreendido sob distintos mas interligados significados:

Em primeiro lugar, o materialismo histórico é "o resultado das grandes transformações sociais e políticas e do grande desenvolvimento cultural e econômico que constituíram a revolução burguesa, na medida em que o trabalho teórico de Marx tanto quanto sua atividade prática se fazem na forma de uma crítica da sociedade burguesa".

Além de situar-se no vértice de duas revoluções históricas importantes - a revolução burguesa e a socialista -, o materialismo dialético promoveu uma não menos importante revolução na própria forma de fazer ciência. O avanço da ciência, em particular das ciências sociais, passa a ter uma relação muito estreita com a atividade política dos homens. Por outro lado, a própria condução da ciência social passa a depender dos câmbios sociais e políticos, não por uma vontade particular do cientista social, ou pelo desejo do militante político, mas por uma necessidade histórica inteiramente nova.

É preciso que nos detenhamos um pouco mais neste último significado, o caráter revolucionário da própria forma de se fazer ciência, a partir da perspectiva materialista histórica.

O materialismo histórico sublinha o fato de que implícitas (ou explícitas) em toda ciência, em seus pressupostos, hipóteses e descobertas, existem distintas concepções de homem e de mundo, determinadas pelo meio social e época histórica em que esta ciência encontra-se subordinada.

Assim, podemos inferir de acordo com o astrônomo/antropólogo Anthony Aveni (1993, p.12) que *"conhecer a era e o contexto em que uma descoberta é feita é a única maneira de realmente compreender o processo de como as pessoas adquirem um conhecimento do mundo em torno delas"*.

E, ainda sob o mesmo raciocínio:

Se olharmos apenas para o fato de os resultados da ciência estarem certos ou errados em um sentido absoluto, não-histórico, corremos o risco de acreditar que qualquer maneira diferente da nossa de compreender e explicar a natureza não tem valor, que elas nunca foram parte de um raciocínio estruturado e significativo, que elas não tinham nenhum contexto que mereça exame. E isto reduz a possibilidade de compreendermos a origem de nossos próprios conceitos científicos modernos e como, exatamente, eles diferem daqueles defendidos em lugares distantes e tempos remotos.

Vale ressaltar que afirmar o cuidado ao se descartar precipitadamente como erradas ou desatualizadas determinadas visões de mundo e de homem concebidas em contextos não-contemporâneos, não significa admiti-las a-criticamente como importantes ou válidas só porque históricas.

Tanto podemos descobrir preciosidades científicas e filosóficas em textos antigos, quanto em atuais, assim como nem toda produção científico-filosófica de nosso século e de outros deverá passar intocada pelo visto da história, pelas correções do tempo.

Por isso a necessidade de um rigor, de um profundo conhecimento dos critérios e dos padrões que a nossa época e contexto social consideram legítimos para a ciência e a filosofia, o que implica um questionamento crítico de nossas próprias bases científico-filosóficas.

Tal conhecimento crítico sobre os fundamentos da ciência e da filosofia enfatizado pelo materialismo histórico, terá imensa repercussão sobre os processos educacionais, também eles condicionados pelos padrões da época em que são elaborados, e como resultado de um longo e complexo processo histórico.

A Pedagogia Histórico-Crítica claramente observa que anterior a todo processo de ensino-aprendizagem há uma questão básica a respeito do próprio processo humano de conhecimento: como o homem conhece os fatos a sua volta? A realidade dos fatos humanos, sociais e materiais, objeto último dos processos científicos, é de ordem objetiva ou subjetiva? Seremos capazes de "absoluta" objetividade em nossas descobertas científicas?

A compreensão da realidade humana sempre esteve relacionada no decorrer do processo histórico, a duas antigas e opostas tendências epistemológicas.

A primeira, afirma a não-possibilidade de objetividade no conhecimento do real. Sustenta a não-existência da realidade objetiva e sim de diversas visões de mundo produzidas pela subjetividade humana.

A segunda afirma a não-existência do sujeito na apropriação da realidade; a subjetividade não existe, só há o movimento autônomo do real.

Ora, tanto uma quanto a outra são concepções que afirmam ou o sujeito, ou o objeto como absolutos; ambas não conseguem dar conta da existência, no real, tanto da objetividade quanto da subjetividade humana.

Kosik (1989, p.19), um dos maiores teóricos marxistas da atualidade, afirma que *"as correntes idealísticas absolutizaram ora o sujeito, tratando do problema de como encarar a realidade a fim de que ela fosse concreta ou bela, ora o objeto, e supuseram que a realidade é tanto mais real quanto mais perfeitamente dela se expulsa o sujeito"*.

O materialismo histórico vem consolidar uma terceira vertente epistemológica que, ao pressupor-se dialética, procura demonstrar a impossibilidade de se considerar sujeito e objeto como absolutos independentes. Sujeito e objeto não podem ser considerados separadamente, pois segundo a dialética materialista, a realidade não existe independentemente da atividade humana. A história é produto do trabalho humano.

Lê-se em Goldmann (1971, p.15), que Luckács e os pensadores marxistas em geral recusam qualquer distinção entre a ciência e a filosofia:

Para eles, só existe um tipo de conhecimento válido, que consiste na tentativa de atingir um máximo de adequação do pensamento à realidade. Segue-se, porém, que se esta realidade existe na sua totalidade, unidade do sujeito e do objeto, não pode ser validamente compreendida fora de qualquer filosofia, nos planos - teórico ou normativo - da sua separação radical. É por isso que o problema do Ser, o problema filosófico, se coloca para o pensador marxista no interior e, aliás, apenas no interior, da investigação positiva.

Dessa forma, o conhecimento do real numa óptica materialista histórica não pode jamais se dar, segundo Kosik (1989, p.19) "*como o rompimento de um biombo e o descobrimento de uma realidade que por trás dele se escondia, pronta e acabada, existindo independentemente da atividade do homem*".

Kosik (1989, p.35) alerta ainda para o fato de que toda teoria do conhecimento se apóia, antes, sobre uma teoria da realidade, pressupondo uma concepção determinada da realidade mesma, que pode ser explícita ou implícita. "*A questão: como se pode conhecer a realidade? é sempre precedida por uma questão mais fundamental: que é a realidade?*" - o que revela uma problemática cuja base é ontológica.

Como o materialismo histórico responde a esta pergunta: o que é a realidade? Segundo Marx, a ordem do real não se manifesta imediatamente ao homem; a estrutura da realidade não é diretamente cognoscível a ele. Para apropriar-se da realidade, "*é necessário - segundo Kosik (1989, p.09) - fazer não só um certo esforço, mas também um détour*".

É ainda Kosik (1989, p. 09-10) que nos fala:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações sociais. Portanto, a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.

Consequentemente, esta concepção do real demonstra o fato de que o homem, ao estar inserido no mundo e, portanto, ao ser por este determinado, pode pensar e agir sobre ele, a partir de condições histórico-sociais concretas que lhe permitirão um maior ou menor conhecimento dos mecanismos reais de movimento dessa realidade.

Dizer que a realidade está "acima" das situações dadas e das suas formas históricas de existência, significa: a realidade não é um caos de eventos ou de situações fixadas; é unidade dos eventos com os sujeitos dos eventos, é unidade das situações e, portanto, é capacidade prático-espiritual de transcender a situação. A capacidade de transcender a situação - na qual se fundamenta a possibilidade de passar da opinião à ciência, da DOXA à EPISTEME, do mito à verdade, do casual ao necessário, do relativo ao absoluto - não significa sair da história, é a expressão da especificidade do homem como ser capaz de ação e de história: o homem não é prisioneiro da animalidade e da barbárie da espécie, dos preconceitos, das circunstâncias, mas com o seu caráter ontocriador (como práxis) possui a capacidade de transcendê-los para se elevar à verdade e à universalidade. (KOSIK, 1989, p.134)

Desta forma, o materialismo histórico irá distinguir duas qualidades na práxis humana: a representação e o conceito da "coisa-em-si". Falaremos, mais detalhadamente, do aspecto da representação, para, mais adiante, relacioná-lo com o fenômeno musical.

Segundo Kosik (1989, p.10), *"no trato prático-utilitário com as coisas - em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas - o indivíduo 'em situação' cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade"*.

No entanto, a representação da realidade, constituída a partir da práxis utilitária humana, não é a realidade e sim "o mundo da aparência". As formas fenomênicas da realidade, segundo Kosik (1989, p.10) *"são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a lei do fenômeno, com a estrutura da coisa e, portanto, com o seu núcleo interno essencial e o seu conceito correspondente"*.

Ou seja, o conhecimento adquirido através da práxis utilitária constitui-se naquilo que conhecemos por "senso comum", conhecimento que visa à orientação do indivíduo no mundo, o que não é o mesmo que compreender o mundo.

Na realidade, Marx procurou demonstrar que a práxis utilitária é essencialmente fragmentária, produzida que é por uma prática social baseada na divisão do trabalho e da sociedade em classes hierarquicamente distintas. O saber produzido desta forma não é e não poderia ser um saber articulado, coerente e crítico do dinamismo do real.

Ao contrário, a práxis fragmentária constitui o que Kosik denomina de "**mundo da pseudoconcreticidade**" na qual a realidade é concebida, superficialmente, de forma familiar, devido a sua regularidade; e de forma natural, devido a sua independência dos fatos históricos que a condicionam.

E é justamente este "**mundo da pseudoconcreticidade**" que a dialética materialista pretende revelar como mascaramento do real, considerando então a realidade, nas palavras de Kosik (1989, p.35) como "*totalidade concreta, isto é, como um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação*".

O mundo da pseudoconcreticidade (Kosik, 1989) é constituído por: fenômenos externos superficiais - em oposição aos processos essenciais da realidade; pela práxis fetichizada dos homens - trocas e relações entre objetos e homens que se produziram através da atividade humana, mas se revestem de caráter autônomo e independente de sua vontade; representações comuns - formas ideológicas produzidas pela práxis fetichizada; e objetos fixados - aqueles não imediatamente reconhecíveis como produtos humanos e considerados como dados naturalmente.

Segundo o materialismo histórico, para que a realidade seja revelada em sua essência, é preciso atingir sua concreticidade, destruindo-se a pseudoconcreticidade ou a aparente independência com que os fenômenos se manifestam.

Ora, tal processo de crítica radical à reificação do mundo, a seu caráter mistificador de fixidez, naturalidade e independência, pode ser levado a cabo pela dialética materialista histórica, ao partir, segundo Marx & Engels (1989, p.12) "*dos*

indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação".

5.2 Notas sobre a compreensão do fenômeno artístico sob a concepção dialética

E quais seriam as "pedras fundamentais" que embasam a compreensão dialética do fenômeno artístico?

De acordo com Marx (*apud* KONDER, 1983, p. 66):

O indivíduo não deve ser concebido fora do quadro das suas relações com os outros indivíduos, isto é, fora do quadro da vida social. E a vida social é eminentemente prática. Os homens existem em constante atividade (...). As circunstâncias fazem o homem na mesma medida em que este faz as circunstâncias. O ser humano não existe, em geral, numa situação de contemplação: seu modo normal de existir é o de uma contínua intervenção ativa no mundo.

E ainda (MARX *apud* KONDER, 1983, p. 66-7): *"não é verdade que exista de um lado o mundo e de outro a consciência; e não é verdade que o papel da consciência se limite ao recolhimento e à interpretação de elementos provenientes do mundo exterior (...). A tarefa de interpretar o mundo faz parte da tarefa maior de modificá-lo".*

Ao demonstrar o cerceamento social que os indivíduos sofrem - e a sua inserção em diferentes classes sociais - Marx aponta para a necessidade de uma filosofia ou compreensão teórica, intrinsecamente relacionada à ação, à prática concreta dos indivíduos visando a sua superação, modificação, transformação. *"Se o homem é formado pelas circunstâncias, o que é preciso é formar as circunstâncias humanamente"* (MARX *apud* KONDER, 1983, p. 62).

Segundo o ponto de vista materialista histórico (KONDER, 1983, p.46), o trabalho se constitui na atividade fundamental do processo de formação da consciência humana, da *"livre criação do homem por si mesmo"*, ou ainda, da humanização.

Marx & Engels (1989, p. XXI) afirmam que

a essência do homem é o conjunto das relações sociais (...). A humanização do ser biológico específico só se dá dentro da sociedade e pela sociedade (...). O que distingue os indivíduos humanos é que produzem seus meios de vida, condicionados por sua organização corpórea e associados em agrupamentos. Os indivíduos humanos são tais como manifestam sua vida. O que são coincide com sua produção, tanto com o que produzem quanto como o modo como produzem. O que os indivíduos são, depende portanto, das condições materiais de sua produção (...). Não é a consciência que determina a vida, senão a vida é que determina a consciência. Esta não pode ser outra coisa que não o ser consciente e o ser consciente dos homens é o processo de sua vida real.

A revolução filosófica posta em andamento por Marx é de uma simplicidade reveladora (que é preciso não confundir com simplismo). Parte-se do homem em carne e osso, para se compreender o homem de carne e osso. A premissa que funda o materialismo histórico é a de que *"são os indivíduos reais, sua ação e condições reais de vida"* que determinam a história e são, dialeticamente, determinados por ela.

"Para que os homens consigam fazer história, é absolutamente necessário, em primeiro lugar, que se encontrem em condições de poder viver; de poder comer, beber, vestir-se, alojar-se etc. A satisfação de necessidades elementares cria necessidades novas e a criação de necessidades novas constitui o primeiro ato da história" (MARX & ENGELS, 1989, p. XXII).

Ainda segundo Marx & Engels (1989, p.XXIV), *"a história pode ser examinada sob dois aspectos: de história da natureza e de história dos homens. Aspectos que se condicionam reciprocamente, desde que os homens começaram a existir e a agir sobre a natureza"*.

Com relação à compreensão do fenômeno artístico ou do fenômeno musical, é possível constatar que vivemos em uma cultura em cujas raízes encontramos concepções teóricas de cunho idealista ou essencialista, que, hoje, se tornaram

dominantes. O fenômeno artístico ou musical, conseqüentemente, tende a ser explicado de uma forma não dialética. Algumas vezes as explicações para estes fenômenos são, até mesmo, contraditoriamente irracionais. Sem dúvida, a área de artes não pode ser considerada exclusivamente sob o domínio racional. Além da razão, a intuição e a imaginação, por exemplo, constituem-se no fazer artístico como processos que ocorrem inseparadamente. Tais processos, sob uma justificativa didática, tendem a ser isolados artificialmente, muitas vezes perdendo-se a concreticidade do fenômeno da criação artística.

Entretanto, o fato de que na dimensão artística não possamos mirar com clareza, no transparente espelho da razão, não significa que a contextualização ou compreensão de seus fenômenos nos seja absolutamente impermeável. Ainda é possível constatar uma série de mitos sobre artes que co-existem, atualmente, com concepções mais rigorosas que visam entender a parcela de racionalidade do fenômeno artístico.

O materialismo histórico, por sua vez, ao demonstrar a possibilidade de se compreender racionalmente o real, admitindo-se que ele está em construção; ao demonstrar a possibilidade de conhecimento objetivo da realidade, sem com isso negar a subjetividade humana; ao demonstrar que a ciência e o método científico não são neutros, pois pressupõem o posicionamento concreto de indivíduos encarnados e em condições limitadas pelo seu determinismo social para compreender a verdade de forma absoluta; e enfim, ao demonstrar a necessidade de uma práxis revolucionária, já que a realidade social não é fixada *a priori*, mas sempre em transformação, num movimento em que o novo é possível - ou seja, ao demonstrar que por mais determinados, influenciados e condicionados que estejamos pelo meio social em que nos inserimos, a criação do homem por si mesmo e da sua realidade, na relação coletiva com os outros homens não só é possível como fundamental, ontológica, germinal; neste sentido, a dialética materialista histórica parece conseguir aproximar-se do fenômeno artístico naquilo que este tem de mais específico e complexo: o processo de criação. Poderíamos também afirmar que o processo de criação do fenômeno

artístico aproxima-se, por sua vez, da concepção dialética, devido a sua não-linearidade e às múltiplas determinações que o compõem.

Kosik (1989, p.115), tomando o fenômeno artístico como objeto de investigação, assim se expressa: *"o caráter dialético da práxis imprime uma marca indelével em todas as criações humanas. Logo também sobre a arte (...). Toda obra de arte apresenta um duplo caráter em indissolúvel unidade: é expressão da realidade, mas ao mesmo tempo cria a realidade, uma realidade que não existe fora da obra ou antes da obra, mas precisamente apenas na obra"*.

Desta forma, a concepção marxista é um alerta para a necessidade de uma sociologia e de uma psicologia da arte e, ao mesmo tempo, uma radical recusa de um **sociologismo** e de um **psicologismo**. Porque, ao mesmo tempo que a obra de arte sempre é produto de sua época histórica, podendo ser estudada pela Sociologia, também é um produto de um indivíduo com uma singular história de vida, podendo ser compreendida pela Psicologia. Mas ambas as ciências, isoladamente, não conseguirão alcançar a totalidade dialética indivíduo-sociedade, na abordagem do fenômeno artístico, a não ser que partam do pressuposto de que a consciência humana não é algo dado *a priori*, e sim formada nas interações sociais do indivíduo com a coletividade a que pertence.

Marilena Chauí (1995, p.316) nos diz que

*o que há de espantoso nas artes é que elas realizam o desvendamento do mundo recriando o mundo noutra dimensão e de tal maneira que a realidade não está **aquém** e nem **na** obra, mas é a própria obra de arte. Talvez a melhor comprovação disso seja a música. Feita de sons, será destruída se tentarmos ouvir cada um deles ou reproduzi-los como no toque de um corpo de cristal ou de metal. A música, pela harmonia, pela proporção, pela combinação de sons, pelo ritmo e pela percussão, cria um mundo sonoro que só existe por ela, nela e que é ela própria. Recolhe a sonoridade do mundo e de nossa percepção auditiva, mas reinventa o som e a audição como se estes jamais houvessem existido, tornando o mundo eternamente novo.*

Chauí (1995, p.317), em sua obra, apresenta também as raízes etimológicas da palavra "arte":

*A palavra **arte** vem do latim **ars** e corresponde ao termo grego **techne**, técnica, significando: o que é ordenado ou toda espécie de atividade humana submetida a regras. Em sentido lato, significa habilidade, dexteridade, agilidade. Em sentido estrito, instrumento, ofício, ciência. Seu campo semântico se define por oposição ao acaso, ao espontâneo e ao natural. Por isso, em seu sentido mais geral, arte é um conjunto de regras para dirigir uma atividade humana qualquer.*

Assim, de acordo com a mesma autora (CHAUÍ, 1995, p.317) "*a classificação das técnicas ou das artes seguirá (historicamente) um padrão determinado pela sociedade antiga e, portanto, pela estrutura social fundada na escravidão, isto é, numa sociedade que despreza o trabalho manual*".

No século II d.C., o historiador romano Varrão classifica as artes "*em liberais (ou dignas do homem livre) e servis ou mecânicas (própria do trabalhador manual)*", divisão esta que perdurará até o século XV, segundo Chauí (1995, p.317). A música é, então, classificada como uma arte liberal, juntamente com a gramática, a retórica, a lógica¹, a aritmética, a geometria e a astronomia, "*compondo o currículo escolar dos homens livres*".

*A partir da Renascença, porém, trava-se uma luta pela valorização das artes mecânicas, pois o humanismo renascentista dignifica o corpo humano e essa dignidade se traduz na **batalha pela dignidade das artes mecânicas** para convertê-las à condição de artes liberais. Além disso, à medida que o capitalismo se desenvolve, o trabalho passa a ser considerado fonte e causa das riquezas, sendo por isso valorizado. A valorização do trabalho acarreta a das técnicas e artes mecânicas. A primeira dignidade obtida pelas artes mecânicas foi sua elevação à condição de conhecimento, como as artes liberais. A segunda dignidade foi alcançada no final do século XVII e a partir do século XVIII, quando distinguiram-se as finalidades das várias artes mecânicas, isto é, as que têm como fim o que é útil aos homens - medicina, agricultura, culinária, artesanato - e aquelas cujo fim é o **belo** - pintura, escultura, arquitetura, poesia, música, teatro, dança. Com a idéia de beleza surgem as **sete artes** ou as **belas-artes**, modo pelo qual nos acostumamos a entender a arte. (CHAUÍ, 1995, p.318)*

¹ Segundo observação do Prof.Dr. Roberto Figurelli do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina, seria mais correto substituir o termo "lógica" adotado por Chauí, por "dialética".

Segundo Chauí (1995, p.318), também a partir da Renascença, mais exatamente entre os séculos XVII e XVIII, começou a haver uma distinção entre o artista como gênio criador, "*dotado de inspiração, entendida como uma espécie de iluminação interior e espiritual misteriosa, que leva o gênio a criar a obra*" e o técnico visto como "*aplicador de regras e receitas vindas da tradição ou da ciência*".

*Todavia, desde o final do século XIX e durante o século XX, modificou-se a relação entre arte e técnica. Por um lado, (...) o estatuto da técnica modificou-se quando esta se tornou tecnologia, portanto, uma forma de conhecimento e não simples ação fabricadora de acordo com regras e receitas. Por outro lado, as artes passaram a ser concebidas menos como criação genial misteriosa e mais como **expressão criadora**, isto é, como transfiguração do visível, do sonoro, do movimento, da linguagem, dos gestos em obras artísticas. As artes tornaram-se **trabalho de expressão** e mostram que, desde que surgiram pela primeira vez, foram inseparáveis da ciência e da técnica. (CHAUÍ, 1995, p.318)*

Chauí demonstra que a primeira e mais antiga concepção de arte estava relacionada à noção de imitação: "a arte imita a natureza". O valor artístico de uma obra estava relacionado à habilidade do artista em representar os dados da realidade o mais exato possível. Hoje ainda vemos resquícios desta concepção em pessoas que só "gostam" de uma pintura, se esta for perfeita tecnicamente em sua imitação de uma paisagem, ou ainda, naqueles indivíduos que perguntam "o que aquela música quis dizer ou mostrar?"

*A partir do Romantismo (portanto, após quase 23 séculos de definição da arte como imitação), a Filosofia passa a definir a obra de arte como **criação**. (...) Agora, a idéia de **inspiração** torna-se explicadora da atividade artística: o artista, interioridade e subjetividade especial, recebe uma espécie de sopro sobrenatural que o impele a criar a obra. Esta deve exprimir sentimentos e emoções, muito mais do que figurar ou representar a realidade. A obra é a exteriorização dos sentimentos interiores do gênio excepcional. (CHAUÍ, 1995, p.322)*

Um tanto distante no tempo, esta concepção ainda é dominante no senso comum de nossa época, embora a contemporaneidade já alcance uma visão diversa, na qual o artista já não mais pode ser identificado com o "gênio criador solitário e excepcional", segundo Marilena Chauí (1995, p.322):

A terceira concepção, nossa contemporânea, concebe a arte como expressão e construção. A obra de arte não é pura receptividade imitativa ou reprodutiva, nem pura criatividade espontânea e livre, mas expressão de um sentido novo, escondido no mundo, e um processo de construção do objeto artístico, em que o artista colabora com a Natureza, luta com ela ou contra ela, separa-se dela ou volta a ela, vence a resistência dela ou dobra-se às exigências dela. Essa concepção corresponde ao momento da sociedade industrial, da técnica transformada em tecnologia e da ciência como construção rigorosa da realidade. A arte é trabalho da expressão que constrói um sentido novo (a obra) e o institui como parte da cultura.

E aqui chegamos à modernidade e à existência de um dado de realidade que, inevitavelmente, mudará a compreensão da função social das artes: a indústria cultural.

Chauí (1995, p.329) nos diz que *"a modernidade terminou um processo que a Filosofia começara desde a Grécia: o desencanto do mundo. Isso é, a passagem do mito à razão, da magia à ciência e à lógica. Esse processo liberou as artes da função e finalidade religiosas, dando-lhes autonomia"*.

Entretanto, se a modernidade trouxe benefícios e vantagens técnicas e tecnológicas às artes, Chauí (1995, p.329) observa que *"sob os efeitos da massificação da indústria e consumo culturais, as artes correm o risco de perder três de suas principais características:*

- 1. de expressivas, tornarem-se reprodutivas e repetitivas;*
- 2. de trabalho de criação, tornarem-se eventos para consumo;*
- 3. de experimentação do novo, tornarem-se consagração do consagrado pela moda e pelo consumo"*.

Se, por um lado, a indústria cultural nos acena com a promessa de uma efetiva democratização ou socialização dos bens culturais, através dos modernos meios de comunicação, se refletirmos criticamente, constataremos que, em nossa sociedade

moderna, é exatamente o oposto que ocorre, ou seja, ao invés da garantia de acesso e fruição das obras culturais a todos, o privilégio de uma minoria aos bens culturais e o que talvez seja ainda mais grave: um processo maciço de massificação da cultura.

Marilena Chauí (1995, p.330) nos dá quatro razões para que esta massificação cultural aconteça:

Em primeiro lugar, porque separa os bens culturais pelo seu suposto valor de mercado: há obras "caras" e "raras", destinadas aos privilegiados que podem pagar por elas, formando uma elite cultural; e há obras "baratas" e "comuns" destinadas à massa. (...) O que é a massa? É um agregado sem forma, sem rosto, sem identidade e sem pleno direito à cultura.

Em segundo lugar, porque cria a ilusão de que todos têm acesso aos mesmos bens culturais, cada um escolhendo livremente o que deseja, como o consumidor num super-mercado. No entanto, basta darmos atenção aos horários dos programas de rádio e televisão ou ao que é vendido nas bancas de jornais e revistas para vermos que, através dos preços, as empresas de divulgação cultural já selecionaram de antemão o que cada grupo social pode e deve ouvir, ver ou ler. (...)

Em terceiro lugar, porque inventa uma figura chamada "espectador médio", "ouvinte médio" e "leitor médio", aos quais são atribuídas certas capacidades mentais "médias", certos conhecimentos "médios" e certos gostos "médios", oferecendo-lhes produtos culturais "médios". (...)

Em quarto lugar, porque define a Cultura como lazer e entretenimento, diversão e distração, de modo que tudo o que nas obras de arte e de pensamento significa trabalho de sensibilidade, da imaginação, da inteligência, da reflexão e da crítica não tem interesse, não "vende". Massificar é, assim, banalizar a expressão artística e intelectual. Em lugar de difundir e divulgar a Cultura, despertando interesse por ela, a indústria cultural realiza a vulgarização das artes e dos conhecimentos.

Se nos tornamos espectadores passivos deste quadro social, se não avaliamos ou julgamos criticamente o que vemos, ouvimos e lemos, não estamos fazendo frente a um verdadeiro **processo de inculcação de valores, hábitos, comportamentos e idéias**, que ao invés de nos "educar" para a liberdade de ação e ampliação de consciência, nos infantiliza e paralisa.

No texto a seguir, procuramos abordar os efeitos da indústria cultural de nossa época especificamente sobre o fenômeno musical, na tentativa de relacionar os escritos de Adorno a respeito do processo de fetichismo na música, com o caráter mistificador

da realidade denunciado pela concepção dialética da história, ou como já vimos, o mundo da pseudoconcreticidade apontado por Kosik.

6 PSEUDOCONCRETICIDADE DA SITUAÇÃO DA MÚSICA NAS SOCIEDADES INDUSTRIAIS

O caráter mistificador da realidade, conceituado por Kosik como o claro-escuro, verdade-engano do mundo da pseudoconcreticidade, pode ser encontrado em qualquer esfera da atividade humana, e mesmo, na dimensão musical. Theodor Adorno (1989, p. 79-80) em seu texto "**O Fetichismo na Música e a Regressão da Audição**", de 1938, já denunciava as nefastas consequências da transformação da música em mercadoria pela indústria cultural de sua época:

Se perguntarmos a alguém se "gosta" de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furtar-nos à suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Ao invés do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo. O comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas. Tal indivíduo já não consegue subtrair-se ao jugo da opinião pública, nem tampouco pode decidir com liberdade quanto ao que lhe é apresentado, uma vez que tudo o que se lhe oferece é tão semelhante ou idêntico que a predileção, na realidade, se prende apenas ao detalhe biográfico, ou mesmo à situação concreta em que a música é ouvida. As categorias de arte autônoma, procurada e cultivada em virtude do seu próprio valor intrínseco, já não têm valor para a apreciação musical de hoje. Isto ocorre, em grande escala, também com as categorias da música séria, que, para descartar com maior facilidade, se costuma designar com o qualificativo de "clássica".

A citação acima nos parece bastante fidedigna com os acontecimentos presentes, em termos de realidade brasileira, uma vez que o atual mercado musical parece

cumprir com pelo menos duas funções aparentemente paradoxais: primeiro, positivamente, contribui para uma maior difusão de uma série de gêneros musicais² .

Não se pode negar que, hoje, as condições para se ouvir música de todas as épocas históricas e de todos os gêneros, estão muito facilitadas. Mas quem procura ouvir **músicas de todas as épocas históricas e de todos os gêneros, principalmente aqueles não comercializados?** Sem dúvida, uma parcela muito insignificante dos consumidores musicais. A maioria escolhe ouvir determinados tipos de música - **quando escolhe** - segundo as categorias já mencionadas acima por Adorno.

Ou gosta daquilo que já conhece; ou seja, das músicas que já foram suficientemente despejadas em seus ouvidos pela mídia; ou escolhe ouvir sempre as músicas de tal compositor -por uma questão de gosto, mas, indubitavelmente, também de hábito cultural; ou escolhe comprar tal música, porque a primeira vez em que ele/ela a ouviu, acabou se configurando como um momento especial, por razões extra-musicais, por exemplo, estava numa festa e conheceu a pessoa x, que mais tarde, tornou-se sua/seu namorada/o. Então, ouvir várias vezes aquela música, como o leitor já pode deduzir, passou a ser uma atividade de lazer muito agradável. É possível realmente falarmos de apreciação musical nestes casos, ou caberia, apenas, falarmos de consumo musical ?

E aqui, se abre espaço para a segunda função, negativa, do mercado musical: a propagação e a manutenção de falsos clichês a respeito dos "gostos" musicais. Assim como os publicitários criam diferentes propagandas para diferentes marcas de cigarro, de acordo com o público consumidor que se imagina mais adequado para tal ou tal marca, também o público consumidor de música é virtualmente **fatiado em camadas**.

Por exemplo, cigarros com mais alcatrão , de sabor mais forte, são oferecidos para pessoas que gostam de uma **roda de samba ou de pagode**, repletas de muita

² Ainda que possamos criticar duplamente a quantidade e a qualidade desta difusão. Quantitativamente, uma vez que as parcelas destituídas de poder econômico da população permanecem em desvantagem a nível de opções musicais, ou por falta de acesso à utilização de tecnologia musical de ponta, ou de acesso ao conhecimento de uma maior diversidade de gêneros musicais. E qualitativamente, porque ao raciocinar em termos de consumo - quem vai comprar tal disco? - várias gravadoras preferem deixar de fora do mercado fonológico, muitas obras de inegável qualidade, por temerem não haver público suficiente para cobrir as despesas de produção.

cerveja e lindas mulatas com flores nos cabelos; ou ainda para jovens aventureiros ou desportistas, em ritmo alucinante de um *rock*, praticantes de esportes que envolvem uma certa dose de risco, tais como vôo livre, paraquedismo ou alpinismo; já cigarros com menos alcatrão, mais suaves, são oferecidos para "pessoas requintadas", que apreciam o luxo e o prazer das "boas coisas da vida", acompanhados de um whisky escocês legítimo, ao som de uma música "**clássica**" ou de um **piano** tocando uma suave melodia em *happy hour*; ou, em outra versão, para jovens sofisticados, intelectuais, artistas, ou profissionais liberais em áreas pouco convencionais, ao som de um *jazz* da década de trinta ou de um outro gênero musical considerado simultaneamente popular e sofisticado, como a **bossa nova**. Da mesma forma, poderia ser utilizado um *rap* para obter um "clima urbano pós-moderno".

E assim, nestes exemplos aparentemente *non-sense* a respeito das camadas consumidoras de marcas de cigarros já se encontram delineadas estereotipicamente as camadas consumidoras de música. Eis uma manifestação concreta da função negativa da indústria cultural moderna, onde músicas e pessoas são fatiadas, de acordo com seu lugar na pirâmide econômica social. Logo, quem possui um iate não gosta de samba, e quem gosta de samba não possui um iate, num típico raciocínio circular estereotipado. Sob o mesmo raciocínio, quem gosta de *rock* jamais poderia se identificar com a música chamada "clássica" e vice-versa; ou quem gosta de "músicas refinadas" rejeitaria, de bom grado, ouvir samba e pagode, como se não houvesse sambas e pagodes de excelente qualidade³.

O que foi dito acima demonstra que a escolha de opções musicais em nossa época e sociedade, parece não passar apenas por fatores intrinsecamente musicais, e sim, pela identificação do ouvinte com aquelas músicas que lhe pareceriam mais próximas, ou mais adequadas ao seu "**estilo de vida**"; ou até mesmo, à sua condição em termos de classe social. O que nos parece uma questão, posta socialmente, muito problemática porque indutora de falsos padrões valorativos para a fruição e consumo musicais

³ Ou ainda, como se convencionou acreditar que os "amantes" da "música clássica" sejam muito poucos no Brasil, os programas de rádio e de televisão tendem a apresentá-la em horários que não sejam "nobres", cuja audiência já seja estimada como baixa, como por exemplo, de madrugada.

(induzindo muito mais para um consumo irrefletido, do que para uma fruição consciente).

Além disso, há o fenômeno do modismo também em música. Todos sabemos, de tempos em tempos, com muita rapidez, que novos ritmos ou tendências musicais serão maciçamente divulgados pelos meios de comunicação de massa, ao passo que aquele imediatamente anterior será descartado, tirado das prateleiras das lojas de discos e da programação das rádios e televisões. Muitas pessoas criticam a escolha destes gêneros como "comercial" e de baixa qualidade, mas penso que o x da questão seria outro, porque existem músicas comercializadas de qualidade.

O x da questão não se encontra apenas no fato de todos começarem a gostar de "música sertaneja" de 1993 a 1994, e de "música baiana" de 1994 a 1995, mas no fato destas músicas serem escolhidas exclusivamente, em detrimento de inúmeras outras possibilidades musicais e, depois, literalmente esquecidas, independentemente de sua qualidade musical. Vale dizer que, mesmo quando uma determinada tendência está em voga, por exemplo, a "música sertaneja", a indústria cultural não se apropria do grande repertório possível, a nível nacional, deste gênero. As gravadoras não irão atrás daquele velho tocador de viola caipira, mestre em sua arte, que mora no interior de Minas Gerais ou de Pernambuco. Serão difundidas as músicas e os intérpretes que se tornaram "dominantes" para o público: mais uma vez, o círculo vicioso de ouvir o que já se conhece e de se conhecer o que já se ouve.

Nas palavras de Adorno (1989, p.85): *"Esta seleção perpetua-se e termina num círculo vicioso fatal: o mais conhecido é o mais famoso, e tem mais sucesso. Conseqüentemente, é gravado e ouvido sempre mais, e com isto se torna cada vez mais conhecido"*.

É como se as pessoas, em nosso tempo, ficassem reduzidas a uma condição absolutamente passiva de "ouvintes", sem a possibilidade ativa de ouvir apreciando de fato o que se ouve; é como se as pessoas se tornassem impedidas de optar e refletir criticamente sobre as músicas que se encontram ou não disponíveis (universo real e virtual de apreciação musical).

Adorno (1989, p. 93) chega a afirmar que *"se realmente hoje em dia os ouvintes não pertencem mais a si mesmos, isto significa também que já não podem ser influenciados"*. Na verdade, haveria tanta concordância entre a consciência dos ouvintes e a fetichização musical que já não seria possível, segundo o mesmo autor (1989, p.92-3), falarmos de um processo de "influência":

A consciência da grande massa dos ouvintes está em perfeita sintonia com a música fetichizada. Ouve-se a música conforme os preceitos estabelecidos pois, como é óbvio, a depravação da música não seria possível se houvesse resistência por parte do público, se os ouvintes ainda fossem capazes de romper, com suas exigências, as barreiras que delimitam o que o mercado lhes oferece. Aliás, quem eventualmente tentasse "verificar" ou comprovar o caráter fetichista da música através de uma enquete sobre as relações dos ouvintes, por meio de entrevistas e questionários, poderia sofrer vexames imprevistos.

O que Adorno (1989, p.91) sagazmente nos revela é que um dos mecanismos principais da máquina industrial musical *"consiste em diabolicamente levar os consumidores a concordarem com os critérios ditados pelos produtores"*. Os consumidores de música, já não mais identificados como apreciadores, se encontram, geralmente, incapacitados de perceber a falta de qualidade musical dos arranjos que ouvem (arranjos que muitas vezes, deturpam a estrutura da música original), ou a excessiva estereotipagem da harmonia em apenas três ou quatro acordes básicos, bem como impossibilitados de realizar uma crítica ao efeito desgastante da música (possuidora ou não de qualidade) que é incessantemente tocada pela mídia.

Ainda com relação ao modismo em música, há um outro fenômeno de fetichização musical, relacionado à fabricação de "ídolos" e "astros" da música. Na época de Adorno, tais astros eram, mais comumente, cantores líricos de possantes vozes e pouca técnica (fetiche da voz humana), ou violinistas que possuíam um *Stradivarius* ou um *Amati* (culto ao som de antigos instrumentos originais cuja marca adquiriu fama).

Em nossa época, entretanto, embora tais fetiches permaneçam, há uma idolatria generalizada quanto à chamada música popular estrangeira e nacional, talvez maior do

que a idolatria da "música clássica" (ainda que esta também esteja sob o domínio de fetiches). No Brasil, tivemos há pouco, mega-shows de dois astros internacionalmente famosos, que levaram milhares de pessoas aos estádios onde foram realizados. A crítica nacional, entretanto, ironizou a qualidade de apreciação musical destes mega-espetáculos, uma vez que o "barulho" era tão ensurdecedor que não se podia ouvir nada... E quanto a ver os astros em sua performance, bem, havia uma enorme tela de televisão... Alguns críticos têm levantado a hipótese de que, para os consumidores de nossa indústria musical, *ver* os astros da música se tornou mais importante do que realmente ouvi-los, uma vez que a atenção à qualidade das imagens destes shows parece maior do que a atenção dada à qualidade sonora.

Poderíamos também acrescentar que conhecer os detalhes íntimos da vida privada de seu ídolo, suas excentricidades, comportamento sexual e uso ou não de drogas, são fatores extra- musicais importantes, ao menos para o público jovem, para o lançamento e a manutenção do intérprete/compositor na condição de estrelato. Os casos de *Madonna* e *Michael Jackson* ilustram bem o que foi dito acima, impedindo-nos de distinguir se o sucesso destes cantores se deve mais à qualidade de sua música, do que à mitificação construída em torno dessas pessoas, que se tornaram verdadeiros "personagens".

Adorno (1989, p.84-5) nos fala sobre o fenômeno do "estrelato":

*O princípio do "estrelato" tornou-se totalitário. As reações dos ouvintes parecem desvincular-se da relação com o consumo da música e dirigir-se diretamente ao sucesso acumulado, o qual, por sua vez, não pode ser suficientemente explicado pela espontaneidade da audição mas, antes, parece comandado pelos editores, magnatas do cinema e senhores do rádio. As "estrelas" não são apenas os nomes célebres de determinadas pessoas. As próprias produções já começam a assumir esta denominação. Vai-se construindo um verdadeiro panteão de **best sellers**.*

Torna-se fácil deduzir, por outro lado, as dificuldades pelas quais passam os músicos profissionais que visam a qualidade artística de seus trabalhos, com relação aos critérios de lançamento da indústria musical⁴ .

E há ainda um outro fenômeno atual talvez ainda mais grave que o modismo em música - também mencionado por Adorno (1989, p.80) -, a falta de compreensão da música que se está ouvindo e até mesmo a inexistência de atenção à música que se está ouvindo, uma vez que uma das funções sociais da música em nosso tempo é o mero "entretenimento", como pano-de-fundo para uma outra ação extra-musical (conversar e ouvir música), ou como uma "falsa companhia" para aqueles que não se acostumam à condição de ficarem a sós, de vez em quando (tomar banho e ouvir música, fazer um lanche e ouvir música):

Aldoux Huxley levantou em um de seus ensaios a seguinte pergunta: quem ainda se diverte realmente hoje num lugar de diversão? Com o mesmo direito poder-se-ia perguntar: para quem a música de entretenimento serve ainda como entretenimento? Ao invés de entreter, parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação. A música de entretenimento preenche os vazios de silêncio que se instalam entre as pessoas deformadas pelo medo, pelo cansaço e pela docilidade de escravos sem exigências. Assume ela em toda parte, e sem que se perceba, o trágico papel que lhe competia ao tempo e na situação específica do cinema mudo. A música de entretenimento serve ainda - e apenas - como fundo. Se ninguém mais é capaz de falar realmente, é óbvio também que já ninguém é capaz de ouvir. Um especialista americano em propaganda radiofônica - que utiliza com predileção especial a música- manifestou ceticismo com respeito ao valor de tais anúncios, alegando que os ouvintes aprenderam a não dar atenção ao que ouvem, mesmo durante o próprio ato da audição. Tal observação é contestável quanto ao valor publicitário da música. Mas é essencialmente verdadeira quando se trata da compreensão da própria música.

Adorno (1989, p.93-4) chega a referir-se a uma "**regressão da audição**":

⁴ Para citar dois exemplos brasileiros, Paulinho da Viola e Zizi Possi já assumiram publicamente que permanecer "alvo" de uma grande gravadora por muitos anos requer muitas "acrobacias". Paulinho gravou um samba, intitulado "*14 Anos*", contando as dificuldades de se escolher a carreira de músico profissional no Brasil, devido à questão dos direitos autorais das canções. (Diz a letra: "Vejo um samba ser vendido e o sambista esquecido, o seu verdadeiro autor"). E Zizi já chegou, recentemente, a trocar de gravadora, para conseguir impor pessoalmente um rumo para o seu trabalho musical, já que a gravadora anterior não acreditava que haveria público para ela, se houvesse uma mudança no seu estilo musical, ainda que para melhor.

Com isto não nos referimos a um regresso do ouvinte individual a uma fase anterior do próprio desenvolvimento, nem a um retrocesso do nível coletivo geral, porque é impossível estabelecer um confronto entre os milhões de pessoas que em virtude dos meios de comunicação de massas, são hoje atingidos pelos programas musicais e os ouvintes do passado. O que regrediu e permaneceu num estado infantil foi a audição moderna. Os ouvintes perdem com a liberdade de escolha e com a responsabilidade não somente a capacidade para um conhecimento consciente da música - que sempre constitui prerrogativa de pequenos grupos - mas negam com pertinácia a própria possibilidade de se chegar a um tal conhecimento. Flutuam entre o amplo esquecimento e o repentino reconhecimento, que logo desaparece de novo no esquecimento. Ouvem de maneira atomística e dissociam o que ouviram (...).

Vinculada ao fenômeno da regressão auditiva, estaria a cada vez mais crescente tendência a uma **audição desconcentrada**, que torna impossível a apreensão da totalidade⁵ estrutural das músicas ouvidas. Adorno, neste ponto, menciona a atração ou preferência dos ouvintes por alguns efeitos musicais que trazem coloração à música, como por exemplo, a variação entre muitos timbres, dentro de um mesmo arranjo. Pensamos, talvez, que o interesse musical dos brasileiros, em geral, demonstre um ainda maior desconhecimento musical, pois é comum pessoas sem formação musical não terem desenvolvido a capacidade de distinguir os vários timbres dos instrumentos atuantes em um dado arranjo, pelo simples fato de também não possuírem conhecimentos sobre a diversidade existente entre as "famílias" dos instrumentos!

Além desse fator, muitas pessoas nem sequer prestam atenção aos elementos musicais de determinadas melodias, colocando sua audição exclusivamente na **letra da canção**. Assim como existe o fenômeno inverso: pessoas que "abstraem" a existência de uma letra e apenas ouvem a música, mais notadamente, o **ritmo musical, ou a melodia**. Esta tendência é bastante comum entre os jovens que apreciam música

⁵ O termo "totalidade" está inserido numa perspectiva marxista, significando "um todo estruturado em curso de desenvolvimento e de auto-criação" (KOSIK, 1989, p.35). Portanto, ele não se refere à uma compreensão fechada ou determinista do fenômeno musical, e não tem pretensões de esgotar o seu entendimento. Também não se refere a uma visão linear do desenvolvimento musical, em termos de começo, meio e fim. Refere-se, antes à compreensão dos múltiplos determinantes a que a criação musical está vinculada e a possibilidade de se apreender tanto a nível coletivo, quanto individualmente, os padrões sonoros em que a música foi estruturada. Sabendo-se ainda, que tanto a criação musical é um processo aberto, permitindo múltiplas leituras, quanto os indivíduos que a estão analisando estão, por sua vez, inseridos num processo histórico individual e coletivo, em permanente transformação.

estrangeira, como o *rock*, e desconhecem a língua inglesa em que as letras das canções são escritas.

E a compreensão da própria música em nosso tempo, torna-se dificultada ainda mais pelo fator diversidade - já mencionado em capítulo anterior. Hoje temos várias categorias musicais: a música sertaneja, a *new age*, a oriental, a clássica, a popular, a ligeira, a séria, a erudita, a regional, a indígena, etc. E no interior destas classificações podemos abrir sub-classificações, como por exemplo, música popular norte-americana e música popular brasileira; música regional baiana e música regional gaúcha.

Mas é legítimo o questionamento destas classificações em compartimentos estanques. Até que ponto tais legendas ou rótulos nos auxiliam a transitar melhor no universo musical? Talvez tais classificações impeçam mais do que contribuam para a ampliação de nosso entendimento das músicas, uma vez que são embasadas em processos artificiais na colocação das fronteiras musicais. O que é, de fato a música chinesa, ou a música baiana?

Em todos estes casos, podemos encontrar a transformação ou redução do fato musical em sua totalidade, a um fetiche, a uma fragmentada apreciação musical, que deixa de contemplar fatores musicais fundamentais, tanto porque prende-se em aspectos sonoros isolados, quanto porque perde-se em fatores absolutamente extra-musicais, como critério de avaliação.

Adorno (1989, p. 86-7) nos apresenta, com precisão, o que está compreendendo por fetichismo musical:

O conceito de fetichismo musical não se pode deduzir por meios puramente psicológicos (...). Marx descreve o caráter fetichista da mercadoria como a veneração do que é autofabricado, o qual, por sua vez, na qualidade de valor de troca se aliena tanto do produtor como do consumidor, ou seja, do "homem". Escreve Marx: "O mistério da forma mercadoria consiste simplesmente no seguinte: ela devolve aos homens, como um espelho, os caracteres sociais do seu próprio trabalho como caracteres dos próprios produtos do trabalho, como propriedades naturais e sociais dessas coisas; em conseqüência, a forma mercadoria reflete também a relação social dos produtores com o trabalho global como uma relação social de objetos existentes fora deles". Este é o verdadeiro segredo do sucesso. É o mero reflexo daquilo que se paga no

mercado pelo produto: a rigor, o consumidor idolatra o dinheiro que ele mesmo gastou pela entrada num concerto de Toscanini. O consumidor "fabricou" literalmente o sucesso, que ele coisifica e aceita como critério objetivo, porém sem se reconhecer nele. "Fabricou" o sucesso, não porque o concerto lhe agradou, mas por ter comprado a entrada. É óbvio que no setor dos bens da cultura o valor de troca se impõe de maneira peculiar. Com efeito, tal setor se apresenta no mundo das mercadorias precisamente como excluído do poder da troca, como um setor de imediatidade em relação aos bens, e é exclusivamente a esta aparência que os bens da cultura devem o seu valor de troca. Ao mesmo tempo, contudo, fazem parte do mundo da mercadoria, são preparados para o mercado e são governados segundo os critérios deste mercado.

Segundo Adorno (1989, p. 87-8), *"quanto mais inexoravelmente o princípio do valor de troca subtrai aos homens os valores de uso, tanto mais impenetravelmente se mascara o próprio valor de troca como objeto de prazer"*. Conseqüentemente,

a renúncia à individualidade que se amolda à regularidade rotineira daquilo que tem sucesso, bem como o fazer o que todos fazem, seguem-se do fato básico de que a produção padronizada dos bens de consumo oferece praticamente os mesmos produtos a todo cidadão. Por outra parte, a necessidade, imposta pelas leis do mercado, de ocultar tal equação conduz à manipulação do gosto e à aparência individual da cultura oficial, a qual forçosamente aumenta na proporção em que se agiganta o processo de liquidação do indivíduo.

Para Adorno (1989, p.84) *"a liquidação do indivíduo constitui o sinal característico da nova época musical em que vivemos"*. E afirma também ele (1989, p.88), que *"se o indivíduo liquidado aceita realmente e com paixão a exterioridade consumada das convenções como critério, deve-se dizer que a época áurea do gosto irrompeu num momento em que não há mais gosto algum"*.

Da mesma forma, *"na audição regressiva o anúncio publicitário assume caráter de coerção"*, uma vez que os consumidores passam a exigir *"exatamente aquilo que lhes é imposto insistentemente"*- afirma Adorno (1989, p.85). E ao mesmo tempo que os ouvintes já não fazem nenhuma exigência, nenhuma solicitação de uma música de maior qualidade, também ocorre o fenômeno da **rejeição do diferente**. Nas palavras de Adorno, *"rejeição ignorante e orgulhosa de tudo o que sai do costumeiro"*.

A solução de tal fenômeno nos parece extremamente relevante para o educador musical que visa ampliar quantitativa e qualitativamente o repertório musical de seus alunos. Quanto à solução para a situação generalizada do fetichismo musical, Adorno mostra-se um pouco pessimista, pois acredita que

uma música de massa tecnicamente conseqüente, coerente e purificada dos elementos de má aparência, se transformaria em música artística, e com isto mesmo perderia a característica que a torna aceita pelas massas. Todas as tentativas de conciliação, quer sejam feitas por artistas que acreditem no mercado, quer procedam de pedagogos da arte que creiam no coletivo, são infrutíferas. Tais tentativas nenhum outro resultado têm logrado senão criar artes industriais ou então aquele tipo de produções às quais se deve anexar uma "bula de uso" ou um texto social para se saber quais são as suas motivações profundas.

Entretanto, não concordamos com Adorno nesta última passagem, uma vez que as contradições existentes no processo de difusão cultural da indústria musical, também permitem, a nosso ver, ainda que em grau bastante limitado, uma divulgação de músicas de muito valor artístico. Segundo Adorno (1989, p. 105), se os indivíduos se encontram liquidados perante à massificação cultural, a única solução possível seria o reconhecimento claro e a defesa de um "*desejo de coletividade face a tais poderes*". Todavia, não poderia a educação contribuir para a formulação desse "*desejo de coletividade*" nos indivíduos?

7 PODERÁ A EDUCAÇÃO FAZER FRENTE AO ATUAL FETICHISMO MUSICAL?

E como o professor de música poderá lidar com todos os fatos citados anteriormente, que demonstram a presença de uma representação pseudo-concreta (nas palavras de Kosik) e mesmo de uma fetichização do fenômeno musical em nosso atual contexto social?

O professor de música irá, inevitavelmente, se deparar em sala de aula com alunos envolvidos com preconceitos musicais (e como também está inserido em sua sociedade, ele próprio terá estes preconceitos), ou com alunos com um repertório musical muito limitado, estendido apenas ao que ele já ouviu ou ouve em rádio e televisão, ou ainda, com alunos que literalmente desconhecem o fenômeno musical e os conhecimentos relativos a ele. Haverá estudantes que, por exemplo, se interessarão *a priori* pela aula de música se o professor se dispuser a trabalhar o repertório de *Madonna* ou *Michael Jackson*, seus ídolos musicais. Qualquer outra escolha do professor se configurará como desinteressante. Como o educador, poderia lidar com estas questões?

A questão acima é bastante delicada, uma vez que, como já foi dito, também o professor de música sofre a ação do processo de fetichização musical, inserido que está em nossa época e sociedade. Evidentemente, não há uma receita ou uma resposta pronta *a priori*. Mas isto não significa que tais dificuldades não tenham soluções. Poderíamos pensar que professores conscientes de suas falhas e limitações, conseguiriam incrementar constantemente seu próprio processo educacional, e esta busca já se constituiria uma "educação do educador". Entretanto, não sejamos ingênuos. Se, de fato, existem educadores musicais conscientes e críticos, possivelmente, não constituam uma gritante maioria. Então, mecanismos de construção

e manutenção de uma postura pedagógica crítica precisam ser postos no **coletivo** - por exemplo, na própria formação dos professores de música, embora apenas este item não seja suficiente -, evitando uma ingênua esperança em soluções individuais (ou apenas ao nível do plano do pensamento). Retomaremos estas dificuldades no capítulo destinado à Pedagogia Musical Histórico-Crítica. Mas vejamos quais as contribuições desta pedagogia a esta problemática.

Um professor de música envolvido com a postura pedagógica Histórico-Crítica, estará interessado, entre outros fatores, em desmanchar a rede de preconceitos que limita ou impede os alunos de ampliar as suas capacidades de fruição e apreciação musicais. Estará interessado em garantir ao aluno o entendimento da evolução histórica do fenômeno musical (mas não numa perspectiva erroneamente evolucionista, no sentido de que as últimas conquistas musicais serão necessariamente melhores que as primeiras), com a intenção de possibilitar aos alunos uma melhor compreensão da diversidade dos fenômenos musicais de *nossa* época e contexto social. Entretanto, para que esta postura seja concretizada, não é suficiente a alteração do pensamento, a modificação na consciência do educador. São necessárias condições concretas de transformação das relações reais, do contexto em que educadores e educandos se encontram, para que a postura Histórico-Crítica possa se efetivar.

Um dos aspectos mais significativos desta postura pedagógica é a historicização dos conteúdos. Historicizar para contextualizar: o presente é trabalho pretérito. Demonstrar as ligações entre um e outro, presente e passado, de forma a que os alunos visualizem o fio histórico que faz com que tenhamos hoje diversas possibilidades musicais. Assim, o professor de música precisaria, para realizar tal tarefa, saber conduzir os alunos ao mais amplo possível universo de apreciação - que talvez não coincida com o **seu** repertório - mas sem violentá-los, sem impedi-los de continuar caminhando em seus universos, ainda que **diferentes...** Porque em música, os riscos de "**Violência Simbólica**" (Bourdieu, Passeron, 1982), de transmissão pelo professor de valores musicais e extra-musicais socialmente dominantes, não compartilhados pela cultura musical e extra-musical de seus próprios alunos, é imenso. Para evitar tais

riscos, o professor precisaria estabelecer um grau de comunicação e confiança suficientemente íntimo, para que se possa estabelecer uma ponte entre ambos os repertórios musicais (dos alunos e professor). Se os alunos desejam começar com *Michael Jackson*, bem..., por que não? Todos os caminhos musicais levam à compreensão da música, se o professor tiver a segurança de saber conduzir o processo de ensino-aprendizagem para esta finalidade.

Os professores de Artes Plásticas deparam-se em sua tarefa pedagógica com um desafio semelhante: ao chegarem em sua sala de aula encontram, invariavelmente, os alunos a desenharem, em **livre expressão**, apenas elementos estereotipados, como a famosa casinha com o sol sorridente no canto superior. Que fazer com isso? Como conciliar a **diretividade** do professor com a **livre-expressão** dos alunos?

Ora, a livre-expressão dos alunos não é oriunda de um psiquismo intocado pelo meio social; os alunos desenharam o que conhecem, seu repertório é fruto de uma aprendizagem social. O que ocorre é que esta aprendizagem está sendo limitada, e é, portanto, papel do professor contribuir para a ampliação deste universo. Logo, nos parece sempre possível, no processo pedagógico de qualquer conteúdo, equilibrar a diretividade, a condução ou orientação do professor, com a liberdade de expressão dos alunos. Atentando para o fato de que tolher totalmente a possibilidade das crianças se expressarem, a partir de uma transmissão autoritária de conteúdos socialmente dominantes (Violência Simbólica) é absolutamente diferente de modificar ou ampliar o repertório de expressão daquelas, através da necessária diretividade do professor. Assim, o professor de Plásticas ou de Música pode começar do local onde a criança se encontra, do desenho da casa-com-o-sol, ou da escolha do repertório do *Michael Jackson*, para gradativamente chegarem juntos a novas possibilidades de apreciação e fazer plásticos e musicais.

Há uma outra coisa extremamente importante a ser dita sobre o desafio de educar, em geral, e o de educar musicalmente, em particular. Trata-se da possibilidade de criação de uma postura pedagógica permanente que auxilie a alcançar os objetivos propostos no processo educacional. Tal postura, que mencionaremos a seguir, vale

tanto para a leitura de um texto científico ou literário, quanto para a apreciação musical.

Sempre que qualquer um de nós, alunos ou professores, vamos ler um novo texto, ou escutar uma nova música, esta leitura e esta escuta não se dão no vazio, mas sim ressoam num "campo psíquico" que, apesar de individual, foi construído historicamente, através de nossas interações com o meio social em que vivemos. Assim, quando estamos lendo ou ouvindo música, não conseguimos ser totalmente imparciais e não fazer alguma espécie de juízo a respeito do que é lido ou ouvido. Ao contrário, o que lemos ou ouvimos é automaticamente, num processo pré-reflexivo, computado, comparado com as nossas referências passadas e presentes. Assim é, que podemos a princípio, encontrar na leitura ou audição um elemento de identificação **positiva ou negativa**, que nos conduza a uma imediata **atração ou repulsão** ao objeto apreciado.

Exemplificando, se já sabemos, antes da leitura ou audição, que o texto foi escrito ou a música foi composta por um autor conhecido, por quem sentimos simpatia, ou admiração, há uma tendência de nos deixarmos mergulhar, submergir na leitura ou audição, sem muitas defesas, sem uso de ceticismo ou de indiferença. Em suma, ocorre uma tendência que poderíamos denominar, brincando, de "**ainda não li ou ouvi, mas já gostei**". Evidentemente, esta tendência não é absoluta, ou irreversível. Por exemplo, o aluno que mencionamos acima, como fã do *Michael Jackson*, poderá descobrir que há um novo disco dele, lançado há pouco no mercado e decidir comprá-lo, sem nem ao menos ouvi-lo antes, uma vez que ele já sabe que gosta do intérprete em questão. Mas, este aluno poderá decepcionar-se com o novo trabalho de *Jackson*, se este, por algum motivo, não corresponder às suas expectativas musicais, que foram forjadas a partir de audições anteriores. Por isso, quando um determinado intérprete/compositor inova em sua linha de trabalho musical, inicialmente, a crítica e/ou o público podem não acompanhar a intenção do autor da obra, porque este quebrou as suas expectativas. Anos mais tarde, porém, tal trabalho poderá ser reconhecido como fruto de um período extremamente criativo e original de seu autor.

E assim como há a tendência de "**ainda não li, ou ouvi, mas já gostei**", também existe, em contrapartida, a tendência de "**ainda não li ou ouvi, mas não gostei**", na qual nós rejeitamos o texto ou a música a partir de alguma informação que nos soe negativa, sem nos permitirmos mergulhar em sua fruição. Ora, o professor, além de encontrar nele mesmo tais tendências, irá encontrá-las também em seus alunos. Daí, a necessidade de se garantir a construção permanente de uma postura pedagógica que chamaria de dialética, com o objetivo de manejo destas situações concretas. Como? Bem, nós não podemos, de fato, nos desnudar totalmente de nossas **histórias de vida, de nossas referências individuais construídas ao longo do tempo de nossa convivência social**. Mas nós podemos, sabendo disso, realizar um exercício consciente de pô-las em xeque, de sacrificar nossos arraigados valores, em nome de uma maior abertura ou ampliação de consciência.

Resumindo, qualquer um de nós, se quisermos realmente aprender algo novo, alunos ou professores, se estivermos realmente dispostos para o trabalho da aprendizagem, precisamos aprender **primeiro**, a mergulhar no objeto a ser apreciado e **depois**, só depois do mergulho, usar de reflexão crítica para com ele. Evidentemente, este processo se constitui num incessante vai-e-vem entre envolvimento e distanciamento crítico. Tal postura, que funciona como uma lente fotográfica que primeiro aproxima, fazendo-nos ver em riqueza de detalhes e depois afasta, permitindo-nos contemplar em segura distância, o objeto em questão, nos parece ser de grande valia na condução de um processo pedagógico Histórico-Crítico, valendo tanto para os alunos, quanto principalmente, para o professor.

Porque, sem dúvida, existem equivocadamente, pessoas que dizem estar sempre **abertas** para o novo, e nesta constante e excessiva abertura, se perdem, já não mais encontram suas referências valorativas, já não mais exercem com parcimônia e discriminação, o uso de suas habilidades críticas. E há, também, aquelas pessoas que, independentemente da idade, já se cristalizaram em seus valores, já possuem uma permanente postura de **fechamento** para o novo, excedendo no uso de suas habilidades críticas, que as impedem de deslocar suas fronteiras valorativas. Em ambas as posturas,

não há dialética. Não há o jogo incessante da continuidade e da renovação, da abertura e do fechamento. Só há a escolha ilusória ou da continuidade, ou da transformação. Ora da abertura, ora do fechamento, como se fosse possível haver um sem o outro.

E o que é o "novo", e o que é o "velho"? Estar indiscriminadamente "aberto para o novo" pode ocultar o equívoco de que este "novo" seja apenas o "velho" mascarado com nova roupagem. E estar indiscriminadamente "fechado para o novo" pode demonstrar a ilusão de que não há mais nada de novo sob o sol, como se em algum dado momento, pudesse haver alguém que já não tem mais nada para aprender, que já esgotou todo o repertório possível de conhecimentos. Evidentemente, ambas as posturas estão repletas de equívocos, de mascaramentos do modo como realmente as coisas se processam, em sua dialética.

Da mesma forma, há correntemente, uma falsa compreensão da relação entre teoria e prática, da forma como se processa esta relação em sua dialética.

O educador brasileiro Frigotto (1991, p. 73) apresenta a dialética materialista histórica enquanto:

- 1) uma postura, ou concepção de mundo;*
- 2) um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade; e*
- 3) práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.*

Mas, a nível da representação fragmentária do senso comum, a práxis inexistente, havendo o predomínio ora da teoria, ora da prática. Existe um ditado popular muito conhecido de todos nós, "**a teoria na prática é outra**", que é utilizado geralmente num contexto de descrédito da necessidade ou da eficácia da teoria, como se teorizar fosse um exercício inútil, uma vez que quando se "chegar na prática", a teoria não se encaixará e acabará sendo invalidada. Infelizmente, esta é uma crença bastante comum entre muitos alunos e professores de nosso país, que parecem preferir optar por um pragmatismo cego do que correr o risco de gastar seu tempo e energia estudando teorias as quais se revelarão "inúteis" em sua prática cotidiana.

Não podemos admitir, todavia, este arraigado descrédito pela importância ou necessidade da teorização. É preciso que os educadores trabalhem efetivamente sobre esta questão. Para a concepção materialista histórica, a ênfase apenas na prática é tão nociva quanto o destaque apenas da teoria. Porque não é assim que os fatos se dão; eles se dão numa dialética entre ambas, teoria-e-prática. Não devemos ter um otimismo desenfreado pela teorização, mas também não é adequado achar que podemos prescindir dela. Pois em toda prática há implícita uma teoria. E toda teoria solicita necessariamente uma prática, porque a teorização não se dá no vazio, ela é um pensar sobre um fazer. E este fazer que foi pensado, pode ser modificado pela teorização, da mesma forma que ao se chocar com a realidade concreta da prática, o pensar também será modificado.

Na realidade, não há exatamente uma teoria antes e uma prática depois, ou uma prática antes e uma teoria depois. É este modo estático e equivocado de conceber a relação teoria/prática que faz com que as pessoas acreditem poder priorizar ou uma, ou outra. O que de fato acontece é um processo contínuo entre as capacidades humanas de pensar e de fazer, entre pensamento e ação, entre ação e pensamento.

Esta falsa compreensão dicotômica da práxis, está na base da separação artificial, em nossa sociedade, entre **trabalho manual e trabalho intelectual** e na diferente valoração hierárquica entre um e outro. Somos levados a acreditar que quando alguém "trabalha com as mãos" - costurando, por exemplo - este trabalho não envolve a necessidade de pensar. Da mesma forma acreditamos que alguém pode "trabalhar apenas com a cabeça" - por exemplo - proferindo uma palestra - como se nesta atividade o corpo (os músculos, as mãos, a língua, o cérebro) não estivesse implicado ou envolvido.

Somos levados a acreditar, indo ainda mais longe neste raciocínio, que existiriam pessoas que não têm capacidades práticas, devendo apenas "dirigir o trabalho prático de outros" ou se dedicar ao estudo "puramente" intelectual das coisas, por exemplo. Assim como existiriam pessoas que não teriam capacidades intelectuais, vulgarmente conhecidas como aquelas "que não têm cabeça para o estudo", devendo, portanto,

resignarem-se ao trabalho "puramente" manual, geralmente considerado pouco qualificado.

Mas, quem socialmente "não tem cabeça para o estudo"? E quem "seria desperdiçado em termos de intelecto se apenas trabalhasse em serviços prático-utilitários"? Para o senso comum, não há um questionamento desta realidade, mas se refletirmos criticamente, constataremos que há uma determinação social a respeito de quais pessoas irão se dedicar ou ao "trabalho intelectual", ou ao "trabalho manual". Caberá às camadas sociais favorecidas economicamente a primeira atribuição e às camadas sociais financeiramente desprivilegiadas a segunda colocação.

Para a concepção materialista histórica, qualquer ser humano que se dedique apenas a um estafante e mecânico trabalho manual ou intelectual, sem a possibilidade de se concretizar como um ser humano integral e incessantemente dotado das capacidades de ação e pensamento em qualquer atividade que realizar, **estará sendo "desperdiçado" social e individualmente.** Não há uma diferenciação hierárquica entre ambos os trabalhos, **uma vez que inexistem um trabalho apenas manual e um trabalho apenas intelectual.**

Geralmente, as crianças apontadas pelos seus próprios pais e professores como "não possuindo intelecto normal ou cabeça para estudar" estão sofrendo a violência de uma visão da realidade embebida de senso-comum, que as determina numa falsa condição para a qual aparentemente não há solução, a não ser a resignação e a desistência da escolaridade, para se dedicarem apenas a um trabalho que tende a ser desqualificado, quando não um sub-emprego.

Sem dúvida, não estamos negando as dificuldades reais de algumas crianças, geralmente, oriundas das classes populares, para acompanharem seus estudos. Mas tais dificuldades não são sinônimo de "problemas de QI ou dificuldades emocionais", estando relacionadas em sua base à própria dinâmica de funcionamento da escola (e da sociedade). É a própria escola com suas exigências e regras, condizentes à realidade de

crianças de classe média, que grandemente produz e mantém o fracasso escolar da maioria de sua clientela, oriunda das classes populares⁶ .

Isto significa que precisaríamos ter uma escola diferente, talvez mais "fraca", para que a maioria das crianças brasileiras consiga sucesso escolar? Não, absolutamente. Não precisamos "nivelar por baixo", em hipótese alguma. Precisamos, sim, de uma escola de qualidade (principalmente em se tratando de uma escola pública), que tendo em seu quadro profissional, professores e técnicos cientes das verdadeiras causas do fracasso de seus alunos, possam atuar com eficiência na solução de suas dificuldades. Precisamos de uma escola pública melhor preparada, material e humanamente e não de uma escola "especial" para as crianças pobres, como se "pobreza", carência econômica, fosse sinônimo *a priori* de "carências" de todas as espécies.

Retornando à relação teoria/prática, podemos ainda levantar uma questão: e quanto às artes? Como se colocam socialmente? O "artista" seria um "teórico" ou um "prático" por excelência? Infelizmente, a nível da representação fragmentária do senso comum, os artistas se colocam como "práticos por excelência" e, poderíamos dizer, ironizando, às vezes, também por pura convicção! Usualmente, o trabalho concreto teórico-prático de elaboração e montagem de uma peça teatral, de um espetáculo coreográfico, de composição e execução de uma peça musical e de criação e exposição de um trabalho plástico, não é devidamente contextualizado. Muitas vezes, o próprio artista tem uma representação de si próprio como um "fazedor", criativo, mas ainda assim eminentemente prático. E em nossa sociedade muitos jovens são levados a acreditar que sua escolha profissional deve se dar por mútua exclusão: ou ele é um artista; ou um cientista (ou ele é um "prático", ou um "teórico").

E aqui entramos numa outra questão delicada e aparentemente deslocada do assunto principal do texto, mas que sob um olhar mais detido configura-se substancial: a crença social na "vocação profissional".

⁶ Ver, por exemplo, "A Produção do Fracasso Escolar", da psicóloga escolar Maria Helena Souza Patto.

Bem, para o cidadão imerso no mundo da pseudoconcreticidade, aparentemente, sua escolha profissional não tem uma relação profunda com os condicionantes sociais de onde vive. Trata-se de um problema posto socialmente, sem dúvida; todos que chegam à chamada idade produtiva precisam encontrar uma fonte de ocupação e sobrevivência que, com um pouco de "sorte", poderá ser também uma fonte de riquezas e/ou satisfação pessoal.

Mas como esta escolha é realizada, todo o processo lento e gradativo de formação dos gostos e interesses do indivíduo a partir de sua interação com o meio social, geralmente é mascarada pela crença de que todos nós já nascemos *a priori*, com uma "vocação profissional", que ao início, se encontra oculta, latente, em algum lugar do "mundo interior" da pessoa, para algum dia manifestar-se com clareza. "Vocação" que, às vezes, para alguns mais privilegiados, se manifesta com uma clareza insistente, desde a época da infância.

Mas a concepção materialista histórica tem uma compreensão diversa dos mesmos fatos. Devido à inserção diferenciada dos indivíduos em classes sociais e no mundo do trabalho, o que acontece de fato, é que a possibilidade de uma efetiva opção profissional pelo indivíduo, é um privilégio de uma elite sócio-econômica. No Brasil, por exemplo, há uma grande parcela da população que poderíamos considerar errante, ou seja, alijada de condições dignas de trabalho, literalmente escravizada em sub-empregos. Assim, neste texto falaremos de escolha profissional, mas é preciso que se diga que esta possibilidade está posta apenas para um universo médio de indivíduos. Porém, consideramos adequado prosseguir com esta questão, com a intenção de demonstrar que mesmo neste universo limitado de indivíduos, a noção de "vocação" profissional se torna errônea.

Entretanto, muitas pessoas, contam a sua história com esta coloração vocacional: elas dizem que desde pequenas gostavam de brincar que eram, por exemplo, professores e que acabaram descobrindo que o magistério era a sua "vocação". Ou que adoravam pintar e gostariam de terem se tornado artistas plásticos, mas seus pais impediram a realização da "vocação" por motivos econômicos, ou simplesmente por

terem outras expectativas profissionais para o filho, que se tornou advogado ou comerciante, para satisfazer a seus pais.

Mas procuremos uma compreensão mais realista destes fatos. Podemos afirmar que todas as crianças brincam de "trabalhar" e os motivos destas brincadeiras não são casuais; eles são retirados do mundo que a criança conhece, dos papéis profissionais que já lhe são familiares porque desempenhados pelos adultos de sua convivência e imitados por ela em suas brincadeiras cotidianas. Assim, obviamente, se uma criança jamais viu um piano, ela não brincar de "pianista". E serão as atividades profissionais mais próximas de seu convívio, aquelas que terão maior probabilidade de entrarem em suas brincadeiras. Vale dizer que estas brincadeiras, aparentemente casuais, sem grande importância, estão, na realidade, auxiliando a criança a se relacionar com o mundo e a compreendê-lo ativamente, a partir do momento em que ela também se coloca como protagonista de uma ação socialmente relevante do "mundo dos adultos".

Entretanto, muitos adultos esquecem, que quando crianças, suas imitações de papéis profissionais não se reduzem apenas a um único brincar de ser professor ou artista plástico, como no exemplo citado acima. As crianças geralmente imitam uma gama muito ampla de atividades conhecidas, mas geralmente poucas são realmente **reforçadas pelos adultos, ou confirmadas como modelos positivos de atuação profissional**. Um exemplo disto, é que quando a menina começa a brincar de "cozinheira", pode até passar despercebido pelos pais, já que este é um papel tradicionalmente atribuído à "natureza feminina". Mas quando o menino passa a escolher brincar diariamente com panelas e temperos, os pais podem "ficar preocupados", tendendo a não reforçar tal atuação.

Outro exemplo, talvez mais preciso: quando o/a filho/a começa a demonstrar interesse pela profissão paterna ou materna, geralmente os pais pensam que é o "sangue" da família que está se manifestando. Não é considerado um dado trivial a criança simplesmente imitar seus modelos adultos. Da mesma forma, se uma criança, filho de um engenheiro, brinca com seu *kit* de construção, dado pelos pais, estes podem comentar: "Olhe, ele vai ser um engenheiro como o pai". Mas se o mesmo menino

pega seu caminhão de brinquedo e diz que "quando crescer ele quer ser um motorista de caminhão" - profissão muito fascinante aos olhos das crianças -, os pais, de escolaridade superior, provavelmente não irão alimentar esta idéia, porque prefeririam que o filho escolhesse uma profissão mais qualificada. Mas e se for um menino filho de um motorista de caminhão? Ele pode nem sequer conhecer, aos quatro anos de idade, a profissão de engenheiro e o próprio pai pode considerar adequado ao filho exercer a mesma profissão que ele.

Vale ressaltar, que se por um lado, os adultos próximos da criança, funcionam como um "espelho", confirmando ou negando determinados aspectos de sua personalidade sempre em formação, eles não determinam, em absoluto, o que a criança escolherá profissionalmente. Há muitos outros fatores envolvidos, além da influência familiar, ainda que esta influência seja muito relevante.

Assim como existem crianças brasileiras que não brincam de "médico", porque jamais foram a um consultório particular, por motivos econômicos e desconhecem, de fato, as ações concretas deste profissional, existem também crianças que não apenas "brincam de trabalhar", mas trabalham, realmente, desde cedo, devido à sua condição sócio-econômica. Seria sua "vocação" vender na rua os amendoins que sua mãe torra, adoça ou salga em casa para conseguir uma fonte de renda a mais?

O fator mais relevante, contrário   idéia de "vocação" parece-nos o fato de que a maioria das pessoas, "escolhem" com um grau muito limitado de liberdade a sua profissão. Fatores sócio-econ micos, culturais, religiosos configuram a escolha, muito além da "vontade" do sujeito em questão. Al s, sem dúvida, a "vontade" do indivíduo também é configurada socialmente, ainda que não de forma fatalista.

Além disso, é importante ressaltar que também a maioria das pessoas chega à idade adulta sem necessariamente escolher como profissão "o que dizia que iria ser quando crescer" na infância. Isto nos parece bastante compreensível, demonstrando que a infância não exerce uma determinação absoluta na escolha profissional dos indivíduos. Sim, não podemos negar a história de vida das pessoas e o período que se convencionou chamar de infância. Mas, por outro lado, as escolhas profissionais

infantis podem carecer de realismo, revelando uma certa ingenuidade com relação a determinados papéis profissionais. E, sem dúvida, o repertório profissional que uma criança conhece, é geralmente muito menor do que o do adulto.

Ou seja, é mais provável que as pessoas "escolham" sua profissão na idade adulta, quando já ampliaram consideravelmente, com senso de realidade, seu repertório profissional e quando já possuem maior clareza a respeito de suas necessidades e interesses prioritários. Lembrando, mais uma vez, que neste caso estamos falando de indivíduos sócio-economicamente privilegiados.

Assim como refutamos que apenas a infância determine a escolha profissional adulta, seria interessante também destacar que não negamos a possibilidade de alguém encontrar, já na infância, um interesse profissional que se tornará permanente em sua vida adulta. Entretanto, tal possibilidade está longe de ser considerada como sinônimo da existência de uma "vocação", pelos motivos já citados anteriormente.

Resumindo, a complexa questão da escolha profissional jamais poderá ser explicada apenas como fruto de uma vontade pessoal absolutamente livre, tanto quanto como resultado de uma influência determinante apenas do meio social. E, tampouco, como algo dado pronto e acabado, anterior à história de vida da pessoa, em sua interação com o mundo. As referências, gostos e interesses, que fazem uma pessoa interessar-se por determinado campo de atividades, foram moldadas numa relação dialética entre seu psiquismo e seu meio social. Muito daquilo que pensamos ser um valor absolutamente individual, na verdade, foi determinado socialmente, talvez numa época tão remota, que já não mais conseguimos alcançar com precisão suas origens. Mas, qualquer determinismo social posto sobre a nossa "personalidade", pode também, através de um esforço consciente, de um inventário crítico, ser subjugado pela ação da liberdade humana.

Dessa forma, poderemos constatar que, infelizmente, muitas pessoas em nossa sociedade não chegam a ter em mãos nem as ferramentas críticas, nem as condições materiais concretas, que as possibilitariam obter, de um lado, uma ampliação da

consciência e de outro, um maior leque real de escolhas, sobretudo profissionais, tendendo a resignarem-se aos determinantes sociais de sua história de vida.

Poderemos, conseqüentemente, observar que um grande montante de brasileiros não consegue estabelecer, desde a infância, devido às limitações sociais, uma sólida e estável relação com o universo musical, o que lhe impedirá colocar a categoria "músico" como uma das possibilidades viáveis de escolha profissional presente ou futura.

8 REFUTANDO O MITO DO "OUVIDO MUSICAL" COMO UM DOM INATO

E quando chegamos ao tema da "vocação artística", a questão parece ficar ainda mais delicada, devido à crença na existência de dons inatos, entre os quais o "ouvido musical"⁷ .

Procuraremos contestar, neste texto, os argumentos a favor do "ouvido musical" como um dom inato. É intenção nossa demonstrar que o chamado "ouvido musical" pode ser considerado uma expressão tendenciosa e pouco elucidativa a respeito da **capacidade de musicalidade presente em todos os seres humanos**, uma vez que seu significado encontra-se relacionado à crença na existência de indivíduos dotados de musicalidade e de indivíduos não dotados de musicalidade.

E aqui, o leitor poderia nos perguntar: "Mas não é óbvio que algumas pessoas não são dotadas de **nenhuma** musicalidade, enquanto podemos, de fato, encontrar alguns poucos indivíduos com um enorme **talento musical**?"

Não, é a resposta. Gostaríamos de ressaltar que esta aparente "constatação" empírica está, na verdade, carregada de valores ideológicos.

Então, estaríamos afirmando o velho jargão de que a "música é para todos" ou de que "todos podem aprender música"?

Sim, mas isto não significa afirmar que um educador musical com uma classe de trinta ou quarenta crianças conseguirá exatamente a mesma qualidade de desempenho musical entre todos. Tais diferenças, entretanto, não dizem respeito a existência ou não de "dons musicais" *a priori* nos indivíduos.

Sabemos existir pessoas, por exemplo, que aprenderam a tocar algum instrumento "de ouvido", vale dizer, de uma forma autodidata e eminentemente prática,

⁷ Já mencionado no primeiro capítulo deste trabalho.

enquanto outros aprenderam a tocar o mesmo instrumento apenas a partir da notação musical, com o auxílio da partitura, não sendo capazes de "tocar de ouvido", ou seja, de reproduzir ou criar uma música, baseados apenas em sua percepção e memória auditivas, necessitando ver antes em uma pauta, aquilo que será tocado.

Entretanto, nos casos acima, não se trata de "indivíduos com dons musicais", de um lado e "carentes desses dons", de outra parte. Trata-se, antes, de pessoas que obtiveram uma diferente formação ou aprendizagem musical, enfatizando habilidades cognitivas ou sensíveis diferentes. Assim, é positivamente possível que aquele indivíduo que não saiba escrever o que está tocando (porque sua formação musical esteve até então voltada ao desenvolvimento de uma execução baseada exclusivamente em sua percepção e memória auditivas), aprenda, com outro tipo de educação musical, a notação musical.

E é igualmente possível o desenvolvimento e aprimoramento da percepção e memória auditivas, àquele indivíduo que tinha aprendido, basicamente, a reprodução em sons da notação musical convencional. Isto se dá porque existem diferentes competências com relação ao saber musical.

Um outro exemplo é o de crianças que parecem não conseguir "afinar" o canto de jeito nenhum, por mais que o professor tente. O que se passaria com elas, se não acreditamos tratar-se de uma "falta de talento inato para a música"? De fato, o canto é uma das áreas da música consideradas muito difíceis para se conseguir um bom desempenho em pouco tempo. Isto se dá porque no canto, a própria pessoa é o seu "instrumento musical" e precisará descobrir, paradoxalmente sozinha, ainda que com a ajuda de um profissional, como posicionar sua voz para obter determinados sons. Algumas crianças, conseqüentemente, não "encontram o lugar certo" com facilidade, ou o "encontram" em um determinado dia, ou mesmo momento, e voltam a "perdê-lo" em um outro. Vários fatores concretos podem influenciar negativamente sobre esta questão. A falta de conhecimento da técnica é uma delas, mas além disso, a falta de prática, o nervosismo, uma pouca apurada percepção dos intervalos sonoros, a ausência de memória auditiva e até mesmo um insuficiente desenvolvimento de um

sólido esquema corporal, todos contribuem para que a criança custe a "acertar o alvo" e também a "permanecer nele".

Entretanto, nenhum destes fatores mencionados podem ser considerados absolutamente inatos, herdados geneticamente, sem influência do ambiente social. Ao contrário, todos podem ser mais e mais desenvolvidos e aprimorados com a prática. Mas também não será o mero exercício mecânico que garantirá uma sólida aprendizagem; o domínio da técnica vocal se dá, principalmente, através da consciência gradativa da criança de sua interação corpo-som.

Da mesma forma, poderão haver "bloqueios" na aprendizagem de instrumentos musicais ou em muitas outras formas de relação com o aprendizado da música. O educador musical, antes de descartar o aluno como "inválido", "incapaz", ou "improdutivo", deveria entender que estes bloqueios fazem parte da própria descoberta do mundo multifacetado da música; deveria procurar, na "porta" de relação da criança com os sons organizados de seu meio, quais os fatores que possivelmente estariam "confusos", ou "ausentes", ou seja, quais elementos da música a criança confunde por inexperiência (não por mera ignorância!) ou até por falta de representação conceitual.

Uma das maiores falhas pedagógicas constatada na prática de educadores musicais, é o fato de que sua crença em indivíduos "musicais" e "não-musicais", os impele a esperar de seus alunos que "já nasçam sabendo tudo ou quase tudo o que eles sabem em música" e, conseqüentemente, a se "decepcionarem profundamente" com aquelas crianças literalmente "cruas", a quem eles têm de ensinar tudo, desde noções tão básicas e aparentemente tão óbvias, que lhes parecem "casos perdidos". Nestas situações, os professores ora se impacientam, e se recusam a trabalhar com alunos que produzem tão ínfimo **resultado** (ênfase social e escolar); ora não conseguem transmitir a "chave" fundamental para a compreensão musical, por mais que se esforcem, demonstrando aí, um problema pedagógico e metodológico quanto ao acesso dos conhecimentos musicais (mas, acreditando serem os alunos desprovidos de "talentos").

De qualquer forma, os alunos são prejudicados, principalmente, porque em situações de aula com um grande número de estudantes, não são colocadas as

condições reais para se viabilizar um ensino com assistência a "problemas" individuais. O máximo que o educador, nesta situação, mesmo comprometido com o processo educacional de **todos** os seus alunos (não somente dos "talentosos"), consegue realizar, é uma espécie de aula "rodízio", na qual alguns grupos de alunos são trabalhados, em sequência, sabendo-se, de antemão, que talvez os mais "fracos em desempenho" continuarão "fracos"... Não haverá tempo hábil para eles... Mas não é isso que também tem se dado em qualquer classe de qualquer disciplina, da alfabetização (1a. série) à física (8a. série), em todo o país, devido à estrutura organizacional do sistema de ensino?

Também quando o homem se depara com a chamada "genialidade", com a existência de seres humanos com maiores capacidades ou habilidades do que a média da espécie, há uma tendência histórica em atribuí-la a fatores genéticos. Assim, é dito que existem "gênios musicais", nos quais o "ouvido musical" seria geralmente hereditário; ou que se "situa" no cérebro. Ora, mesmo que uma determinada habilidade cognitiva tenha sido "descoberta" no cérebro, não há nada de extraordinário nisso. Nas habilidades desenvolvidas em interação com o meio (praticamente todas as possíveis), haverá, provavelmente, um local no cérebro responsável pela sua ativação, uma vez que somos seres dotados de um complexo sistema nervoso, cujo funcionamento é regulado pelo cérebro. Em termos óbvios, nossa mente não funciona sem nosso corpo e vice-versa. Em termos filosóficos, podemos citar o filósofo existencialista francês Jean Paul Sartre, que afirma o homem como um ser psico-físico, bem como a própria concepção Materialista Histórica de Marx ou de Gramsci.

Por outro lado, pesquisadores das ciências da cognição como Gardner (1994), têm afirmado que quanto mais complexas forem as habilidades cognitivas pesquisadas, mais difícil se torna a sua precisa localização no córtex cerebral, uma vez que o cérebro humano, nestes casos, parece funcionar como uma sofisticada rede de interrelações neuronais. E o "ouvido musical" parece encontrar-se entre estas habilidades que, embora já mapeadas, não são exatamente localizadas no cérebro humano.

Há pessoas que acreditam, ainda, que se o "ouvido musical inato" não for estimulado e cultivado desde a infância, tem tendência a desaparecer com a idade. Ora, esta afirmação não é contraditória? Se o "ouvido musical" é um "dom hereditário", por que ele não se manteria com o indivíduo, independentemente de exercício, durante toda a sua vida? Sabemos, ao contrário, da existência da capacidade de discriminar sons com precisão em uma ampla escala sonora, desenvolvida com o tempo e educação musical. E estamos cientes, também, da possibilidade de extinção desta capacidade, pelo simples fato do seu desuso. Tais fatos contestam a ação determinante da hereditariedade em suas bases.

Assim, acreditamos que mesmo que estudos posteriores demonstrem uma influência determinante da hereditariedade na relação entre música e homem, esta determinação jamais será absoluta, tendo o meio um papel também relevante, senão primordial, numa relação que é antes de interação indivíduo-ambiente social.

Acreditamos que todas as pessoas possuidoras de "ouvido musical" receberam de seu meio ambiente uma suficiente carga de informação musical, que as auxiliou na **construção e desenvolvimento** desta habilidade perceptiva. Por exemplo, se, por um lado, hoje quase todos afirmam que Mozart foi uma das pessoas que possuía tal capacidade, já não podemos dizer com segurança que o meio familiar e social em que ele viveu não contribuíram para este aprimoramento, uma vez que o compositor austríaco respirava uma atmosfera repleta de música, sendo educado por seu próprio pai desde muito cedo. O estudioso da Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky, Carl Ratner (1995, p.158) afirma que

biografias de Einstein e de Mozart indicam que suas realizações vieram de capacidades bastante comuns. Hugh Ottaway (1980) atribui explicitamente a genialidade de Mozart à motivação, observação e receptividade geral intensas, mais do que a qualquer tipo de faculdade predeterminada para a música. Falando sobre as realizações de Mozart, diz Ottaway:

O que isso nos mostra sobre Wolfgang é a capacidade de um menino para a imitação, em uma escala que chega à virtuosidade (...). (O) vigor autoconfiante pressupõe um grau incomum de observação e de receptividade, uma receptividade ativa que insiste no fazer. Esta é uma chave não só para o menino, mas também para o jovem; usada corretamente, ela abrirá nossa compreensão

desse prodigioso talento, que a alguns agrada confundir com gênio, e deve ajudar-nos a evitar essa confusão. Até mesmo Mozart teve primeiro que assenhorar-se de seu talento! Essa receptividade ativa (da meninice) (...) não se limitava a atividades musicais; ela pode ser vista na queda para idiomas, especialmente o italiano, e numa superioridade bem comprovada em aritmética. (Ottaway, 1980, p.21)

Mas, poderíamos nos perguntar: por que existem tão poucos indivíduos com "ouvido musical"? Se realmente a hereditariedade não estiver tão envolvida na determinação desta capacidade, não seria de se esperar que mais pessoas a adquirissem? Como explicar que muitas pessoas nascidas num meio, numa ambiência, musical não adquiram capacidades musicais?

É interessante enfatizar uma vez mais, que pensamos ser a hereditariedade um fator possível, mas não totalmente determinante para a aquisição desta capacidade. Acreditamos que não existam muitas pessoas com um elevado grau de percepção e memória sonoras, pelo simples fato do conhecimento musical e/ou educação musical formais e informais se encontrarem atualmente sob o domínio de um número muito reduzido de pessoas, se compararmos com o total de população de nosso país. Se ao menos, a maioria dos indivíduos tivesse um mínimo conhecimento dos elementos estruturais da música, poderíamos estabelecer uma base de comparação mais rigorosa e segura, para chegarmos a resultados mais precisos e fidedignos. Então, a resposta da questão "por que existem tão poucos indivíduos dotados de musicalidade?" estaria no fato da não existência de uma educação musical para todos, ou, ao menos, para a maioria. E a própria formulação da pergunta estaria radicalmente errada.

Entretanto, para explicarmos o porquê de pessoas educadas musicalmente não chegarem a alcançar habilidades musicais equivalentes ou não ao chamado "ouvido musical", precisamos admitir, ao menos, duas hipóteses: primeiro, a existência de casos particulares de pessoas que apesar da ambiência musical, não se sentem atraídas para uma carreira ou um desenvolvimento musical, optando, em sua liberdade de negar as determinações de seu meio social, por não se envolverem com trabalhos e/ou educação musicais. Conseqüentemente, ficamos sem poder afirmar com exatidão, se

tais pessoas possuíam capacidades musicais que negligenciaram em sua escolha, ou se nem ao menos chegaram a desenvolver-se musicalmente. Já a segunda hipótese, referindo-se à suposta situação daqueles indivíduos que se esforçam, durante anos, para aprimorar suas capacidades musicais e progridem muito pouco, ou muito lentamente, podemos conceber a existência de algum fator determinante ainda desconhecido (não apenas em termos hereditários, mas principalmente em termos de metodologias eficazes em educação musical) para se garantir a aprendizagem musical e o desenvolvimento de habilidades auditivas específicas.

Além disso, apesar de refutarmos a idéia de "dons" ou "presentes da natureza", não negamos a existência de diferentes ritmos de aprendizagem musical, para diferentes pessoas. Assim, existirão alunos que progredirão muito rapidamente, no aprimoramento de sua "musicalidade" e, de fato, outros serão tão lentos, que poderão dar ao professor a sensação de "nenhum talento para a música".

Entretanto, o educador musical necessita, a nosso ver, estar muito atento a esta delicada questão e **jamais, repetimos, jamais, negar ao aluno a oportunidade de acesso ao conhecimento musical a partir de sua crença na inexistência de um "dom musical inato"**.

"Como Nelson Goodman mostrou uma vez a Chomsky, o fato de que é difícil descobrir como alguma coisa é aprendida não é base suficiente para concluir que ela deve ser inata!" (GARDNER, 1994, p.58)

Gardner (1994, p.37-8) também apresenta uma citação bastante impactante a respeito da relação hereditariedade-meio, a qual transcrevemos abaixo:

Os humanos são criaturas do cérebro, mas não exclusivamente. Diferentemente de todos os outros organismos, nós fazemos parte de uma cultura rica, que teve sua própria evolução ao longo de muitos milhares - embora provavelmente não milhões - de anos. De fato, não temos escolha; nós somos criaturas de nossa cultura, tanto quanto somos criaturas de nosso cérebro. Como o antropólogo Clifford Geertz defendeu muito eloqüentemente:

A visão aceita de que o funcionamento mental é essencialmente um processo intracerebral, o qual pode apenas secundariamente ser acompanhado ou ampliado pelos vários instrumentos artificiais que aquele processo habilitou o homem a inventar, parece estar totalmente errada... Antes de agir apenas para

suplementar, desenvolver e expandir capacidades organicamente baseadas, lógica e geneticamente, anteriores a ela, a cultura parece ser mesmo um ingrediente daquelas capacidades. Um ser humano sem qualquer cultura, provavelmente, não se mostraria um macaco, intrinsecamente talentoso, porém incompleto, mas uma monstruosidade totalmente sem mente e, conseqüentemente, inviável.

Certamente, além da hereditariedade, existirão fatores bastante concretos que explicarão a lentidão de aprendizagem musical do aluno, muitas vezes, de causas felizmente reversíveis. Até mesmo um fator relativamente simples, como a falta de sentido pessoal para o aluno, do porquê estudar música, pode contribuir significativamente para o seu baixo desempenho musical.

Certa ocasião, tivemos conhecimento de um violonista amador que possuía dois filhos (na época, com sete e cinco anos), decidindo encaminhar ambos para o aprendizado do instrumento, na esperança que ao menos um deles, tivesse "herdado do pai a vocação musical". Assim, quando seu filho mais velho, atingiu uma idade apropriada, até mesmo para poder suportar fisicamente o peso e o tamanho do instrumento (grandes para uma criança) e alcançar o braço do violão, onde ficam os trastes, o pai começou a educá-lo musicalmente. Tudo ocorreu tão bem que, como seria de se esperar, o filho mais novo passou também a interessar-se pelas aulas e a questionar a situação de estar excluído, enquanto o irmão recebia toda a atenção e a dedicação paternas. Bem, então o pai resolveu também ensinar-lhe, mas como o menino de fato, era pequenino em relação ao violão, logo surgiram dificuldades que se mostraram insuperáveis e acabaram por levar ao fim as aulas de violão para o caçula (com a intenção de que, mais tarde, a criança e o pai voltariam a retomar as aulas).

O que aconteceu, a partir daí? Bem, o menino mais velho continuou suas aulas com sucesso e, ao cabo de aproximadamente dois anos, já tinha um bom desempenho instrumental. Quando chegou o momento do caçula reiniciar suas aulas, seu irmão já estava, naturalmente, muito adiantado em relação a ele. Então, o menino mais novo passou a ter uma grande reserva em suas aulas musicais. O que dois anos antes tinha sido motivo de forte motivação, agora era tratado com muita timidez e até mesmo

indiferença. O menino vinha para as aulas, mas era como se sentisse incapaz de tocar. As aulas transcorriam com lentidão e insucesso. Conseqüentemente, tanto o pai como o menino mais velho, que não conseguiam compreender as razões para tal fracasso, passaram a acreditar que o caçula não possuía "dons musicais".

Infelizmente, este palpite acabou se tornando uma "profecia auto-realizadora", porque a criança menor, já sentindo-se inferiorizada em relação a seu irmão mais velho, e sem a capacidade de reflexão crítica de um adulto, também passou a acreditar que "seu irmão possuía um dom que ele não tinha". Logo, enquanto seu irmão praticava mais e mais o instrumento, o menino mais moço mal chegava perto do violão. E sem uma prática concreta e a confirmação dos adultos e pessoas próximas significativas, como ele poderia se ver capaz de tocar o instrumento? Infelizmente, o espelho social de sua situação familiar lhe disse "não" para a música e ele, em sua condição infantil, acreditou na imagem espelhada.

Mas, felizmente, os fatos acima não são irreversíveis. Um adulto sensível pode levar esta criança de volta ao caminho da música e a sua motivação inicial. Ou, a própria criança ao crescer um pouco mais e adquirir ferramentas mais críticas de raciocínio e uma consistente imagem positiva de si mesma, poderá, sozinha, retomar suas aulas de música, com mais sucesso.

Vários exemplos deste tipo poderiam ser contados; muitos com final infeliz, uma vez que tanto os pais quanto os próprios educadores musicais, por muito pouco, podem soterrar os interesses musicais de uma criança, a partir da crença de que ela não possui "dons", "talentos" ou "vocaçã" inatos para a música. Mas é preciso "escavar" criticamente as aparências do baixo desempenho individual, até se encontrar as verdadeiras raízes que, provavelmente, não se encontrarão "ocultas no mundo interno" da criança, mas nos produtos concretos de sua inter-relação com o mundo (até mesmo na relação professor-aluno). E esta "escavação" na busca de soluções para as dificuldades do processo ensino-aprendizagem não é um trabalho para o psicólogo e sim, para o professor comprometido com sua práxis pedagógica e possuidor de uma formação adequada para tal desafio.

Apresentaremos, finalmente, em nota de rodapé⁸, uma cópia de um pequeno artigo extraído do periódico musical "Appolon Musagete" (1995, p.05), que ilustra a "fetichização do fetiche": a supervalorização do ouvido musical absoluto⁹. Tal artigo nos parece uma pequena amostra de informações, baseadas em senso comum, que costumam ser divulgadas numa embalagem "científica".

O leitor encontrará no texto a seguir, referências a uma educação musical que possibilite a compreensão dos fundamentos estruturais da linguagem musical; ou seja,

⁸ "'Ouvido Absoluto' é um Dom"

PARIS (AFP) - Uma equipe de neurobiólogos descobriu que o chamado "ouvido absoluto" - que permite a uns pouquíssimos músicos geniais, entre eles seguramente Mozart, reconhecer imediatamente uma nota, ou as notas que compõem um acorde - corresponde a uma particularidade do córtex, geralmente hereditária.

Esta pesquisa divulgada pela revista "Nature", foi realizada na Alemanha por cientistas do Departamento de Neurologia do Beth Israel Hospital de Boston (EUA). Contou com a participação de 60 músicos, dos quais 11 são casos reconhecidos de "ouvido absoluto".

A comunidade científica suspeitava há tempo que os músicos superdotados, capazes de identificar uma frequência sonora com uma precisão sem falha - até 16 notas por segundo, separadas ou não - possuíam uma particularidade sumamente rara, desconhecida entre o comum dos mortais.

A pesquisa não conseguiu explicar esta particularidade, mas revelou que se situa no cérebro. Enquanto no ser humano comum, é o hemisfério cerebral direito que tenta reconhecer uma nota musical, no músico com um ouvido perfeito, a zona equivalente se hipertrofiou no cérebro esquerdo.

A pesquisa consistiu em avaliar por meio de ressonância magnética de alta resolução, o volume de uma região precisa do cérebro: o plano temporal.

No homem comum são os neurônios do hemisfério direito desta região temporal que tentam reconhecer uma nota musical, mas naqueles que possuem o "ouvido absoluto", o cérebro esquerdo é que se especializa no tratamento do som.

Segundo a pesquisa, esta lateralização é determinante, embora ainda não se conheçam as razões.

O estudo demonstra também que se o ouvido absoluto não for estimulado e cultivado desde a infância, tem tendência a desaparecer com a idade.

O ouvido absoluto é um dom raríssimo: grandes músicos como Horowitz trabalharam toda a vida, mas não o tiveram, enquanto outros, entre eles certamente Mozart, gozaram deste presente da natureza desde sua infância.

⁹ É interessante destacar que as expressões "ouvido musical" e "ouvido musical absoluto" não são sinônimas. A primeira, que poderia ser melhor traduzida pela noção de "musicalidade", diz respeito à capacidade de responder sensivelmente aos sons, de reconhecê-los e reproduzi-los, pela voz, instrumento, ou notação musical. Por exemplo, quando se diz que uma pessoa consegue cantar "com afinação", reproduzindo com exatidão a tonalidade em que a melodia foi composta, também se diz que esta pessoa tem "ouvido musical". Mas a segunda expressão tem uma conotação mais rigorosa: diz-se que uma pessoa tem "ouvido musical absoluto" quando é capaz de ouvir qualquer som, por exemplo, a buzina de um automóvel, ou o trinado de um pássaro e identificar com precisão em que frequência sonora aquele se situa, por exemplo, um Mi Bemol na altura x, no caso da buzina, ou uma sequência de Lá-Si-Lá-Ré, também com uma altura determinada, no caso do canto do pássaro. Em ambos os casos, a pessoa "afinada" pode conseguir "afinar de ouvido", o que significa dizer, sem necessariamente conhecer a teoria da música, ou a notação musical, ou reconhecer em qual tonalidade ele/ela está cantando, apesar de saber reproduzir com sua voz aqueles sons. E ambas as capacidades costumam ser consideradas como "dons inatos", devendo, portanto, estar presentes em um número reduzido de indivíduos.

a decodificação dos padrões sonoro-musicais, a partir de um trabalho experimental com o material sonoro, visando o desenvolvimento dos processos de percepção e expressão, na arte musical. Referências a uma educação musical necessariamente criadora, na tentativa de se romper com o atual quadro escolar, onde a ênfase recai sobre a reprodução de conteúdos musicais e musicológicos, dentro de uma visão "europocêntrica". Referências, enfim, a uma educação musical que, a partir de questionamentos dos próprios mitos a respeito do "talento" e do "ouvido" musical, como dados a priori, nascidos com o indivíduo; visa oferecer a toda e qualquer pessoa o desenvolvimento progressivo de sua musicalidade, da possibilidade de compreensão e manejo do universo sonoro ao seu redor.

9 PEDAGOGIA MUSICAL HISTÓRICO-CRÍTICA

9.1 O que é educação?

Como a Pedagogia Histórico-Crítica ou Dialética conceitua o fenômeno educacional? Saviani (1991, p.19) escrevendo sobre a "natureza e especificidade da educação", a afirma como "um fenômeno próprio dos seres humanos", ao mesmo tempo em que ela é "uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho".

O que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens; e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Consequentemente, o ato educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo¹. (SAVIANI, 1995, p.21)

Trata-se da constituição de algo como uma "segunda natureza", na forma de uma realização individual, através do processo educacional, da humanidade produzida historicamente.

Afirma Saviani (1991, p.80) que *"a pedagogia é o processo através do qual o homem se torna plenamente humano. No meu discurso distingo entre a pedagogia geral, que envolve essa noção de cultura como tudo o que o homem produz, tudo o que o homem constrói, e a pedagogia escolar, ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico"*.

¹ Grifos nossos.

Além disso, a educação, para Saviani, é uma atividade não material em que o produto não se separa do ato de produção, não havendo intervalo entre produção e consumo. Assim, por exemplo, uma aula de qualquer disciplina, é produzida e consumida ao mesmo tempo, pelos alunos e professores.

O processo de produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia da sua subsistência material com a conseqüente produção, em escalas cada vez mais amplas e complexas, de bens materiais; tal processo nós podemos traduzir na rubrica `trabalho material'. Entretanto, para produzir materialmente, o homem necessita antecipar em idéias os objetivos da ação, o que significa que ele representa mentalmente os objetivos reais. Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica `trabalho não-material'. Trata-se aqui da produção de idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação se situa nessa categoria do trabalho não-material. (SAVIANI, 1991, p.20)

9.2 O papel da educação escolar

Como trabalho não material, a educação não se reduz ao ensino, ao passo que toda atividade de ensino é educacional. É que a produção do saber é, na realidade, social, enquanto a sua elaboração e sistematização ocorre na esfera escolar. Em nossa época, a escola se constitui uma instância privilegiada de ensino, cujo papel consiste na socialização, às novas gerações, do saber sistematizado historicamente.

Atualmente, tornou-se difícil pensarmos em educação sem associarmos esta palavra com "escola". Ao passo que em outros tempos, nas sociedades antigas ou escravistas e medievais ou feudais, de acordo com Saviani (1991, p.97-8), "a escola aparecia como uma modalidade de educação complementar e secundária. Isto porque a modalidade principal de educação continuava sendo ainda o trabalho. (...) A

maioria, portanto se educava pelo trabalho; só uma minoria tinha acesso à forma escolar de educação. A educação escolar, por sua vez, era uma forma secundária e dependente da não escolar, que era o trabalho".

Entretanto, esta situação não é mais, hoje, dominante. A época moderna, com o desenvolvimento das forças produtivas num sistema capitalista, a construção de cidades e indústrias e a complexificação das relações sociais, faz da escolarização universal uma exigência básica. A necessidade de compreensão do conhecimento sistemático produzido historicamente é fundamental para o sistema urbano de vida; daí a forma escolar da educação se generalizar e se tornar hegemônica.

Segundo Saviani (1991, p.22), em nossa época e sociedade,

*a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado. A esse respeito é ilustrativo o modo como os gregos consideravam esta questão. Em grego, temos três palavras referidas ao fenômeno do conhecimento: **doxa**, **sofia** e **episteme**. **Doxa** significa opinião, isto é, o saber próprio do senso comum, o conhecimento espontâneo ligado diretamente à experiência cotidiana, um claro-escuro, misto de verdade e de erro. **Sofia** é a sabedoria fundada numa longa experiência de vida. (...) Finalmente, **episteme** significa ciência, isto é, o conhecimento metódico e sistematizado. Conseqüentemente, se do ponto de vista da **sofia** um velho é sempre mais sábio do que um jovem, do ponto de vista da **episteme** um jovem pode ser mais sábio do que um velho.*

A escola em nossa sociedade atual, segundo Saviani (1991, p.23) cumpre com o propósito de superar o conhecimento oferecido no âmbito do senso comum (*doxa*), através da compreensão genuína dos saberes acumulados a nível histórico (*sofia*) e organizados epistemologicamente (*episteme*). Ou seja, a principal função da escola em nossa época histórica seria a de

propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. (...) Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. (...) Está aí

o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia humanas).

Neste ponto, indagamos: e as artes? Se se trata, na escolarização básica, de construir em cada indivíduo a humanidade produzida coletivamente, acaso as artes estariam fora desse processo histórico? Ao nosso ver, Saviani cometeu uma grave falha, ao não incluir as artes no currículo básico escolar. Discordamos desta omissão e apontamos para o curioso fato de que justamente nas bases teóricas da Pedagogia Histórico-Crítica podemos encontrar elementos não preconceituosos ao ensino de artes, uma vez que esta é uma dimensão relevante na história da humanidade. Não existiu, até hoje, uma sociedade sem manifestações artísticas e as artes, em nossa atual sociedade exercem um papel de destaque, ainda que repleto de contradições. Estes dois motivos seriam suficientes para justificar o ensino artístico na escola, mas as artes, além de patrimônio histórico-cultural da humanidade, são também um espaço por excelência de propiciação de liberdade de expressão, percepção ampliada e reorganização diferenciada do real, prazer estético e lúdico, ampliação da consciência reflexiva e também intuitiva, bem como desenvolvimento de capacidades e habilidades específicas, que envolvem treinamento e prática, para um adequado domínio.

Se se trata de humanizar o homem, via escolarização básica, sem dúvida, as artes também precisam fazer parte do currículo elementar, sob pena de estarmos produzindo homens incompletos, reduzidos a uma dimensão cientificista e/ou tecnicista.

9.3 Compromisso político e competência técnica

Trata-se, sobretudo, de escolher politicamente a possibilidade e a necessidade do saber artístico escolar, repensando os elementos técnicos indispensáveis para esta efetiva educação; pois, para a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1991, p.57),

o ato educativo carrega sempre consigo determinado conteúdo político, sendo a própria distinção entre os aspectos técnico e político, uma abstração: `jamais lembraremos bastante o fato de que, se os elementos técnico-educativos, em si, podem ser considerados neutros, de fato esta verdade não passa de uma abstração, já que os elementos teóricos existem sempre num determinado processo histórico e ninguém se iluda de poder assimilar esses elementos `em si', sem concretamente assimilar também a direção histórica que os produziu'. (NOSELLA *apud* SAVIANI, 1991, p.57)

Isto significa que em toda técnica, há um horizonte político. "A competência técnica, repetimos, não é jamais um momento prévio para o engajamento político, ela já é um determinado engajamento político".(NOSELLA *apud* SAVIANI, 1991, p.55)

Assim, todo "saber-fazer", segundo Nosella (*apud* Saviani, 1991, p.56-7) já é uma concretização de uma determinada linha política, contendo certa visão de mundo e colocando em prática determinadas intenções sociais. Porque o conceito de competência técnica (em música, por exemplo) "não é uma categoria em si, universal, acima dos interesses de classe", mas uma qualificação atribuída numa "visão de cultura historicamente determinada, pois existe o competente e o incompetente para uma certa concepção de cultura, como existe o competente e o incompetente para uma nova concepção de cultura".

Desta forma, a pedagogia Histórico-Crítica afirma a impossibilidade de um compromisso político sem competência técnica, e a inviabilidade de uma competência técnica sem um determinado compromisso político. Afirmando o compromisso político identificado com os interesses das camadas trabalhadoras, a pedagogia Histórico-Crítica entende este compromisso inseparavelmente da competência técnica que irá efetivá-lo.

9.4 Educação como mediação

Por esta razão, Saviani (1991, p.57) afirma a educação como "mediação":

"O conceito de mediação indica, justamente, o caráter instrumental da educação e, por consequência, afirmar que a educação é mediação significa admitir que o que se passa em seu interior não se explica por si mesmo mas ganha este ou aquele sentido, produz este ou aquele efeito social dependendo das forças sociais que nela atuam e com as quais se vincula".

Saviani (1991, p.68) diz que ainda nos encontramos numa "fase romântica" da defesa do compromisso político em educação, importando, agora, passarmos à "fase clássica", se quisermos realmente, garantir educacionalmente os instrumentos e conhecimentos historicamente necessários às camadas trabalhadoras, para a superação de sua condição de desvantagem.

É necessário passar à fase clássica, encontrando nos fins a atingir a fonte para a elaboração das formas adequadas de realizá-los. Ora, a identificação dos fins implica imediatamente competência técnica e mediatamente competência política. Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica. Cabe, enfim, acumular forças, unificar as lutas visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas, trilhando um caminho sem retorno no processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente.

9.5 Necessidade de elaboração de um currículo "clássico"

Saviani (1991, p.21) também faz uma distinção que nos parece relevante *"entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório"* quanto ao currículo. *"Aqui me parece de grande importância, em pedagogia, a noção de 'clássico'. O 'clássico' não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se*

firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois se constituir num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico".

E ainda (SAVIANI, 1991, p.25):

Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo. É nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como sendo clássica, que Descartes é um clássico da filosofia, Dostoievski é um clássico da literatura universal, Machado de Assis um clássico da literatura brasileira etc. Ora, clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo (organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares). Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

Quais seriam os conteúdos clássicos de um currículo de educação musical?

Engana-se, em parte, quem pensou na música denominada "clássica". Esta denominação é geralmente utilizada para delimitar o período histórico que se estende desde a morte dos últimos grandes mestres do período Barroco, até o final da era beethoveniana (basicamente o século XVIII europeu). Após este período temos o Romantismo, incluindo Beethoven, até os primórdios do século XX (conforme classificação de Moore, 1991). Percebe-se que esta classificação é limitada sob vários aspectos, mas sobretudo, por considerar "História Universal da Música" apenas o arco histórico do Renascimento ao século XIX, no continente europeu.

Em trabalho anterior já mencionado (SCHMIDT, 1993, p.114-6), tratamos brevemente desta questão, em texto transcrito a seguir:

Os livros atuais de História da Música (salvo poucas exceções) são unânimes em reafirmar nomes de compositores que se situam neste período de tempo, no continente europeu, como criadores de "obras-primas". E é neste ponto que se encontra o problema: no caso do ensino escolar de música, quando a "História da Música" é priorizada no currículo básico, geralmente, tende a abranger o arco histórico que vai do desenvolvimento da polifonia medieval ao atonalismo (formação, fastígio e dispersão do sistema tonal na música

chamada "erudita" da Europa) que tem seu momento forte entre Bach e Wagner (ou Mahler), do Barroco ao Romantismo tardio, passando pelo estilo clássico'. (WISNIK, 1989, p.09) (...)

A ênfase dominante ao que se costuma denominar "música erudita" - a música tonal européia do Barroco ao início deste século - tende a omitir a produção artística do "mundo modal", isto é, das culturas que englobam todas as tradições orientais (chinesa, japonesa, indiana, árabe, balinesa e outras); ocidentais (a música grega antiga, o canto gregoriano e as músicas de alguns povos da Europa); bem como das culturas de todos os povos ditos "selvagens" da África, América e Oceania.

Assim como a ciência antropológica em seus primórdios caracterizou-se como tipicamente etnocêntrica, ao considerar o mundo europeu hierarquicamente superior às diversas manifestações culturais estranhas a este continente; pode-se constatar um resíduo deste viés antropológico, em alguns livros de "História da Música" (também adotados nos programas escolares), que denominam como universal a música tonal européia, praticamente desconsiderando os fenômenos musicais produzidos: a) pelas culturas do Oriente; b) ou pelas culturas ocidentais de um período histórico anterior ao 'arco tonal' pré-fixado (como a tradição musical da Grécia Antiga, só conhecida em teoria, e o canto gregoriano; pois usualmente o período que abrange a polifonia medieval tende a ser apenas citado como introdução à era musical 'moderna'); c) ou ainda pelas culturas contemporâneas que constituem-se como minoritárias e/ou são consideradas hegemonicamente inferiores, raramente chegando a incluir-se nos currículos escolares (tais como as manifestações musicais dos indígenas sul-americanos, ou dos negros - umbanda, candomblé, ou ainda de grupos folclóricos e/ou regionais brasileiros e sul-americanos, entre outros).(...)

Entretanto, os últimos trinta ou quarenta anos, segundo Wisnik, esclarecem a inviabilidade da manutenção deste modelo histórico, pois a multiplicidade existente das músicas contemporâneas, explode o antigo arco evolutivo da música tonal ocidental, exigindo novos parâmetros de "escuta interpretativa", de percepção das estruturas sonoras e novos critérios de unificação e distinção entre os diversos fenômenos sonoros atuais. Dessa forma, Wisnik (1989, p 10-1) afirma a possibilidade de hoje estarmos vivenciando 'o intermezzo de um grande deslocamento de parâmetros, onde o pulso volta a ter uma atuação decisiva (as músicas populares, o jazz, o rock e o minimalismo musical dão sinais dessa direção)'.

E é justamente o pulso, o traço estrutural dominante das músicas habitualmente omitidas dos currículos escolares, por ser o parâmetro das alturas melódicas o priorizado no grande 'arco evolutivo' da música tonal-ocidental (européia). E, portanto, as músicas estruturalmente concebidas a partir da máxima utilização expressiva das alturas melódicas, sob um sistema tonal, é que ganharam, em nossa cultura, o status de obras-primas.

De volta à questão do currículo "clássico" em música, podemos constatar, após o exposto acima, que considerar "clássico" apenas a música criada sob os moldes da música "erudita", sob um sistema tonal desenvolvido ao máximo no ocidente europeu, significa incorrer no mesmo erro "etnocêntrico" dos historiadores musicais. Mas não se trata de negar a importância histórica e o valor artístico destas músicas, na educação escolar Histórico-Crítica.

Trata-se, principalmente, de compreender a existência de valiosos exemplos "clássicos" em qualquer modalidade musical conhecida até então, desde um samba ou chorinho, um *rock*, uma valsa ou uma sinfonia, uma melodia japonesa ou chinesa, um tango, um baião. Trata-se de não confundir padrões estruturais musicais diferentes como se fossem inferiores, porque certamente haverá riqueza melódica, tímbrica, harmônica, rítmica em qualquer gênero ou estilo musical composto com qualidade. Trata-se de apresentar aos alunos o mundo universal da música genuinamente universal, sem fixar-se em uma determinada fronteira geográfica ou temporal, arbitrariamente. E, trata-se, principalmente, de fornecer aos estudantes as chaves de compreensão da música de sua época, do seu próprio século, de sua contemporaneidade.

Falando em conhecimento universal da música, Saviani afirma que a noção de saber universal, infelizmente, ainda está presa a uma concepção metafísica, necessitando a perspectiva dialética resgatar suas raízes históricas. Segundo este autor (SAVIANI, 1991, p.63),

a universalidade do saber está intimamente ligada à questão da objetividade. Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isto se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, época e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento é condicionado historicamente. (...) A historicização, pois, em lugar de negar a objetividade e universalidade do saber, é a forma de resgatá-las.

E esta historicização é evidentemente crítica, selecionando entre tantos elementos culturais produzidos pelo homem, aqueles saberes necessários à humanização do homem, em seu processo coletivo de relações sociais.

Do ponto de vista cultural, a crítica ao passado não significa, pois, outra coisa senão a apropriação ativa do saber acumulado que é, assim, depurado de seus elementos anacrônicos (pelos quais serve à perpetuação desse mesmo passado enquanto cristalizado na ordem constituída) e articulado às exigências do desenvolvimento histórico. Daí, a desautorização da concepção enciclopédica de cultura que é justamente a concepção positivista segundo a qual a cultura se resume a uma coleção de noções, a uma somatória de conhecimentos. (SAVIANI, 1991, p.65)

Com relação ao saber musical, a pedagogia Histórico-Crítica, além de nos fornecer instrumentos para o repúdio da atual classificação histórica da evolução musical, também nos dá elementos para questionarmos o anacronismo dos currículos em música e todas as metodologias musicais envolvidas em transmitir conhecimentos musicais descontextualizados, **como uma somatória de fragmentos teóricos sem ligação com a prática, ou como um tecnicismo vulgar, sem nenhuma teorização.** Aliás, um aspecto ilusório bastante comum na representação social da música é a crença de que se o educador musical estiver ensinando a notação convencional para seus alunos, ele está ensinando **teoria musical**. Esta falha de compreensão é encontrada mesmo entre alguns professores de música, que parecem não entender a teoria musical como um saber musical, como um processo indispensável de reflexão e fundamentação estrutural a respeito de sua prática como intérprete, apreciador ou educador.

Não se trata apenas de que os alunos aprendam sobre a diversidade musical existente no mundo, e não exclusivamente sobre as obras-primas que o consenso ocidental imortalizou. É preciso que os alunos saibam como estas músicas são criadas, que compreendam adequadamente os diferentes padrões ou estruturas sonoras em que estas músicas estão fundadas, padrões estes construídos historicamente e sujeitos à reflexão e transformação.

Refletamos sobre a diferença entre a competência de tocar um instrumento a partir da decodificação de uma partitura musical e a competência de tocar um instrumento a partir da compreensão das relações sonoras expressas pela música, em Schmidt (1993, p.53-4):

Um dos principais desafios relativos à pedagogia musical de todos os tempos, diz respeito ao aprendizado dos sons e das relações intervalares representadas pela notação musical, evitando-se a excessiva ênfase no aprendizado de tal representação gráfica. Pensamos ser este um desafio ainda atual, quanto à educação musical de nosso século.

É ainda possível constatar, nos dias de hoje, alunos de muitos anos de formação pianística, por exemplo, que não conseguem tocar seu instrumento sem a partitura e, sentem-se incapazes de "tirar uma música de ouvido" (sem a representação gráfica a sua frente), ou ainda, de improvisar. Trata-se de um aprendizado mecânico da partitura musical, e a conseqüente dependência do intérprete a esta partitura; sem ela, o intérprete sente-se incapaz de fazer música; sendo tal dependência, portanto, produtora de um fazer musical vazio e inexpressivo.

Tal fenômeno, sem dúvida, pode ser considerado uma grave lacuna no desenvolvimento do processo de educação musical destes alunos, uma vez que os mesmos não podem ser considerados proficientes no domínio da linguagem musical em si; mas apenas na execução musical de peças codificadas, ainda que estas tenham um alto grau de dificuldade técnica. Podemos então constatar, que o elevado domínio técnico de um instrumento, nem sempre coincide com a competência no domínio da linguagem musical.

Vale ressaltar que esta "denúncia" apresentada acima, não constitui uma novidade aos educadores musicais e já foi mencionada por outros autores. (...) Raimundo Martins (1985, p.47), educador musical brasileiro, também enfatiza em seu livro "Educação Musical: conceitos e preconceitos" que 'educar musicalmente não é orientar o treinamento para a execução em um instrumento, mas é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical, através de experimentos e convivência orientada'.

Concordamos com Martins e apontamos para o fato de que existem muitas formas de se ensinar música às crianças sem necessariamente haver o aprendizado técnico de um instrumento, ainda que este aprendizado nos pareça relevante, para todos aqueles que desejarem tornarem-se proficientes no domínio musical.

Desta forma, podemos também admitir que um excelente instrumentista ou intérprete musical pode não desempenhar competentemente o papel de educador musical.

O pesquisador de ciências cognitivas e educador norte-americano Howard Gardner (1994, p.156) nos diz que

o fato de que um professor compreende (o conteúdo da disciplina que ministra) não fornece nenhuma garantia de que seus estudantes irão compreender igualmente bem - ou mesmo minimamente bem. De fato, quanto mais plenamente um professor tenha assimilado compreensões sofisticadas, menos ele parece estar apto a ver dentro da mente da criança e reconhecer suas tendências para os equívocos e o pensamento estereotipado.

Mas é importante destacar, uma vez mais, que afirmar uma possível não coincidência entre o educador e o músico, não equivale a dizer que não é preciso ser músico para se ensinar música. Ao contrário, há necessidade de um grande conhecimento musical, incluindo o domínio instrumental; apenas o saber pedagógico não poderá ser suficiente. Da mesma forma, apenas o saber musical também deixa a desejar, solicitando a parte pedagógica.

Por esta razão, Saviani (1991, p.79) também afirma

que o melhor geógrafo não será necessariamente o melhor professor de geografia; nem será o historiador aquele que desempenhará melhor o papel de professor de história ou o melhor literato, o melhor escritor necessariamente o melhor professor de português. E por quê? Porque para ensinar é fundamental que se coloque inicialmente a seguinte pergunta: para que serve ensinar uma disciplina como geografia, história ou português aos alunos concretos com os quais se vai trabalhar? Em que essas disciplinas são relevantes para o progresso, para o avanço e para o desenvolvimento desses alunos?

9.6 Para que serve ensinar música?

E para que serve ensinar música? Atualmente várias disciplinas vieram ao socorro desta questão, como por exemplo, a Psicologia, afirmando que a música na escola pode servir para tranquilizar o aspecto emocional das crianças, podendo, ainda, possibilitar uma catarse e, conseqüentemente, favorecer o aprendizado de **outras** disciplinas, como a matemática e as ciências. Pode servir, também, para facilitar a socialização das crianças, permitindo-lhes o desenvolvimento harmonioso da personalidade dentro de um contexto grupal, entre outros fatores, como o já tão citado desenvolvimento da criatividade artística.

Sem desejar negar absolutamente as afirmações acima, nossa principal intenção é responder à questão: "**para que serve ensinar música?**" com a afirmação: "**para que a música seja aprendida**". Nada mais simples e objetivo do que isto e, no entanto, acreditamos tratar-se de uma afirmação polêmica, uma vez que é mais comum encontrarmos a justificativa do ensino de música (e de artes, em geral) como um **meio** para algum outro fim (pedagógico, sociológico, psicológico) do que como um **fim em si mesmo**.

Esta questão foi também demarcada em nossa monografia (SCHMIDT, 1993, p.33-4, 38-9):

Vincent Lanier (1984, p.04), em seu famoso artigo "Devolvendo Arte à Arte-Educação", procura demonstrar que grande parte dos objetivos com relação ao ensino de Arte defendidos pelos professores de artes, "concernem, em sua maioria, ao desenvolvimento de qualidades e características do indivíduo, sem estar necessariamente relacionados com arte ou mesmo com a experiência estética. Colocando de outra maneira: a maioria das idéias que visam fornecer uma direção curricular para a área não reflete as contribuições específicas da arte-educação, benefícios que nenhuma outra área de estudo pode oferecer à educação".

O que significa que a postura dos professores de Arte-Educação em relação à experiência com a arte, tende a ser a de que esta "é meramente um meio para algum fim mais meritório, importante não por si mesma, mas como veículo"(LANIER, 1984, p.04). Em contrapartida a esta posição amplamente adotada, Lanier propõe a concentração dos esforços dos arte-educadores numa postura que enfoque prioritariamente "o progresso no domínio dos

procedimentos estético-visuais"(LANIER, 1984, p.04), fazendo com que estes educadores, de fato, *devolvam arte à arte-educação*. Torna-se evidente que Lanier, ao objetivar os "*procedimentos estético-visuais*" está se referindo ao professor de artes plásticas. Entretanto, tal postura parece ser extremamente significativa (mesmo fundamental) para os profissionais de todas as linguagens artísticas existentes.

(...)

No entanto, solidária com o pensamento de Ana Mae Barbosa e Vincent Lanier, gostaríamos de destacar que - sem negar os efeitos emocionais, cognitivos e estéticos da arte-educação -, consideramos mais importante justificar a necessidade do ensino das artes (e da música, especialmente), naquilo que este ensino tem de específico e que nenhuma outra disciplina poderia suprir, que é o conhecimento formal das linguagens artísticas. No caso particular da música, seu ensino regular torna-se imprescindível, para que haja uma efetiva democratização dos fundamentos básicos da linguagem musical; para que esta linguagem se desvencilhe de seu atual hermetismo e o saber musical, o saber compreender histórica e estruturalmente o fenômeno sonoro, possa estar tão presente no cotidiano das pessoas, como atualmente está presente a música.

Também observamos, atualmente, que a música está ausente das escolas públicas na maioria dos Estados brasileiros, sobretudo em Santa Catarina, sendo mais comum encontrá-la em escolas particulares. Ainda assim, através de nossas experiências em cotidiano escolar, constatamos que

quando a música está presente nas escolas, não desempenha o papel de "protagonista"; ou seja, não é devidamente considerada como uma área de conhecimentos passíveis de transmissão. Trabalhando sobre dados obtidos em Santos, Regina M.S. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares (diss. Mestrado, UFRJ, 1986, p.1-4), ousaríamos afirmar que a música, no contexto escolar geralmente cumpre com algumas "funções" extremamente artificiais:

1) função "*simplesmente recreativa*": é utilizada como "*fundo musical*" de festas escolares (geralmente na forma de audição de discos das apresentadoras de programas infantis de televisão, como Xuxa e Angélica, ou de aprendizado de canções sobre as datas festivas escolares, como o "*coelhinho da Páscoa*" ou "*Dia das Mães*");

2) função "*cívica*": *exerce papel fundamental em comemorações cívicas (entoar coletivo de hinos nacionais);*

3) função "*psicológica*" ou "*catártica*": *é incluída nos momentos de lazer do cotidiano escolar, como forma de "descontrair as crianças", ou liberar suas tensões físicas ou emocionais";*

4) função "disciplinadora": são ensinadas às crianças canções cuja letra apresenta conteúdos de caráter moralizador ou higiênico, de forma a facilitar a formação de filas para a entrada e a saída da sala de aula, ou promover o hábito de "escovar os dentes";

5) função "pedagógica": a música é utilizada como agente facilitador da aprendizagem de outras disciplinas escolares, tais como ciências e história, devido à hipótese de haver maior ou melhor memorização destes conteúdos, quando apresentados na forma de canções.

Pode-se constatar que, em nenhuma dessas "funções" acima (...), a criança realmente aprende os fundamentos da linguagem musical, ou aprende a compreender a música.

A educadora musical Liane Hentschke (1991, p. 55) nos diz, a respeito do valor do ensino de música nas escolas, que *"não é difícil imaginar que numa concepção de cultura em que valores intrínsecos e subjetivos não exercem papel determinante na educação formal (escolar) do indivíduo, a atividade musical, freqüentemente, seja assumida como puramente lúdica, sem conseqüência 'educativa'". Além do mais, muitas vezes pouco ou nada se tem feito no sentido de reverter essa situação"*.

Hentschke (1991, p.55) propõe para a solução deste quadro, que *"as discussões sobre o valor e lugar da Educação Musical - saiam dos guetos especializados para (...) ser assunto que ocupe também pais, alunos e autoridades educacionais"*. Entretanto, para que tal debate ocorra efetivamente, a mesma autora (HENTSCHKE, 1991, p.55-6) afirma ser necessário que os educadores musicais, através de uma *"linguagem acessível às pessoas não especializadas"*, levem

ao entendimento de todos o que a Educação Musical propõe e qual seu papel histórico e cultural na vida do homem. Essa necessidade se apresenta, pois dependendo do contexto social e histórico, a Educação Musical assumiu as mais variadas funções na história da civilização. Entende-se que só a partir de uma reflexão crítica a respeito dos seus fins, poderemos construir uma estrutura sólida como base de ação para a prática efetiva de Educação Musical.

Assim, enquanto *"é pouco provável encontrarmos professores de matemática ou de ciências lutando pelo reconhecimento externo sobre a importância de suas disciplinas para a formação do indivíduo"*, uma pesquisa realizada por Hentschke

(1988) junto a 148 escolas de 6 municípios do Rio Grande do Sul, nos mostra que a Educação Musical costuma ser uma disciplina valorizada no discurso dos professores de Educação Artística, *"mas ao mesmo tempo não é desenvolvida em 89% das escolas pesquisadas"*. (HENTSCHKE, 1991, p.56)

As razões atribuídas pela pesquisadora (HENTSCHKE, 1991, p.56) para essa *"dissociação entre discurso e prática"* na Educação Musical, se devem *"primeiro, ao fato de haver uma carga horária reduzida para o ensino de artes; segundo, havia carência de profissionais especializados em Educação Musical; e terceiro, havia falta de recursos materiais de todos os tipos"*.

Hentschke (1991, p.56) infere que a situação acima não deve diferir do que acontece em outras regiões brasileiras, uma vez que, *"como é do conhecimento de todos, no caso brasileiro não há um espaço reservado no currículo de 1o. e 2o. Graus especificamente para Educação Musical. Há, isto sim, um espaço mínimo, reduzido, para a disciplina "Educação Artística", que, no caso, engloba Artes Plásticas, Música e Teatro"*.

"Apesar de ser o Brasil um país rico nas suas manifestações musicais não há, por parte daqueles que organizaram e organizam o ensino formal, a 'determinação' de garantir a todos (independentemente de suas condições sócio-econômicas) um acesso à experiência musical" - afirma a educadora musical (HENTSCHKE, 1991, p.56). Entre as disciplinas chamadas "centrais", de núcleo comum, ou currículo básico, consideradas indispensáveis socialmente, a Educação Musical não é encontrada.

Entretanto, Hentschke (1991, p.57) argumenta que *"em sentido mais amplo, acredita-se que o problema (do não entendimento, por parte das autoridades educacionais, do valor da Educação Musical) transcende argumentos superficiais"*, estando *"ligado à própria concepção que o homem ocidental tem da arte, ou seja, do seu engajamento com o processo criador em geral, ou ainda pela idéia generalizada de que arte refere-se a um intangível processo subjetivo"*.

"Ao se repensar a situação em que se encontra a mínima ou inexistente prática de Educação Musical, faz-se necessário considerar que em toda prática educacional

estão refletidos os valores e crenças de seus agentes. (...) A convicção e clareza com que determinados valores são estabelecidos e assumidos são de fundamental importância, pois, com bases neles, (...) as práticas educacionais serão efetivadas". (HENTSCHKE, 1991, p.56)

Assim, a educadora musical (HENTSCHKE, 1991, p.57) propõe que *"o aluno, como sujeito-objeto da ação da educação e o sujeito social que se quer integrar na ação educativa, deve participar do próprio processo². Assim sendo, ele é o principal elemento no processo educativo devido ao papel, que lhe é inerente, de ser o objetivo central, ou seja, aquele para quem a educação está direcionada"*.

De nossa parte, acreditamos que ambos, educadores e educandos, cada um em seu papel, são elementos principais ou indispensáveis no processo educacional, não havendo nenhum "mais fundamental" que o outro. Entretanto, concordamos com a autora no sentido de ser o aluno o objetivo central da educação, direcionada pelo professor, devendo por isso mesmo, ter uma participação ativa neste processo.

Hentschke (1991, p.57-8) também nos apresenta, em seu artigo, alguns relevantes aspectos históricos para o entendimento do valor social da música em outras épocas e culturas, extraído de Lawrence (1978):

Apesar de ter sido a música parte do currículo escolar desde tempos antigos, o valor ou valores atribuídos a ela tem transitado entre valores intrínsecos e extrínsecos, de acordo com o contexto histórico e social em discussão. No entanto, a argumentação baseada nos valores extrínsecos à música - Educação Musical para servir à demanda dos serviços religiosos, militares ou como parte indispensável das comemorações escolares - prevaleceu³ até, por assim dizer, o início deste século, quando então educadores musicais - como Zoltan - Kodaly (1882 -1967) afirmou que a música que vinha sendo feita nas escolas não possuía nenhum valor artístico.

De acordo com Lawrence (1978), as dificuldades de justificar Educação Musical nas escolas européias datam do início do século XVIII, considerando que na época a Educação Musical era praticada para fins religiosos.

² Em Educação Musical, particularmente, estaríamos contribuindo para a quebra da reação em cadeia negativa que se estabelece de aluno para aluno, no momento em que o mesmo não entende o propósito ou os motivos por que está participando de um coral ou de um grupo instrumental ou até mesmo experimentando (vivenciando) música. O entendimento por parte do aluno do que lhe é dispensado, pode contribuir para a reversão do quadro de não valorização dos conteúdos ministrados e com isto a sua difusão para fora da escola. (nota da autora)

³ Não significando seu desaparecimento nos dias de hoje. (nota da autora)

Historicamente falando, o valor mais comum da Educação Musical era o de ser considerada como simples meio para atingir outros fins⁴, ou seja, educação através da música.

Em seu artigo (1991, p.58) Hentschke afirma que *"tomando como base a literatura ocidental de Educação Musical, bem como o estabelecimento e prática da disciplina em diferentes países, é possível classificar pelo menos cinco principais valores sobre os quais a prática da Educação Musical tem sido fundamentada ao longo dos anos. Eu os nomearia valor estético, valor social, valor psicológico, valor multi-cultural e valor tradicional (HENTSCHKE, 1989)".*

A justificativa da educação musical como promotora de "valores estéticos", segundo Hentschke (1991, p.58),

tem ocupado parte central das discussões entre educadores musicais durante algumas décadas. (...) Há uma notória dificuldade, no entanto, para se encontrarem definições precisas sobre o que deve ser entendido por "Educação Musical como educação estética". REDFERN (1986), confirma este fato quando menciona que não somente é difícil entender o que significa educação estética, mas também o que ela abrange.

Por outro lado, a partir da conceituação do valor estético do ensino musical *"foi então que argumentos defendendo a Educação Musical como meio para desenvolver valores religiosos, ou desenvolver boa cidadania foram considerados inadequados, pois condenariam a música, mais cedo ou mais tarde, a ser substituída por outras disciplinas"* - afirma Hentschke. (1991, p.58)

Já o *"valor social da música, usado para justificar Educação Musical nas escolas, foi um forte argumento usado por educadores musicais, especialmente do século passado, quando as escolas de canto e instrumento eram mantidas para suprir as exigências sociais de cantores e instrumentistas"*. (HENTSCHKE, 1991, p.58).

Em Hentschke (1991, p.58-9) encontramos alguns estudos que apresentam a diversidade dos valores atribuídos socialmente à música e à educação musical:

⁴ Música como auxiliar no processo de alfabetização, para formar cantores para a congregação religiosa etc... (nota da autora)

SHEPHERD et. al. (1977, p.84) comenta que os elementos musicais empregados em diferentes culturas fazem parte do processo de construção de uma realidade social deixando clara, desta maneira, a incapacidade de desvincular a produção musical da dinâmica social e cultural em que foi concebida. SWANWICK (1979, p.87) leva este argumento adiante, a ponto de sugerir que a produção musical é também determinada pelos próprios instrumentos disponíveis e não exclusivamente através de idéias ou tradições musicais de maneira abstrata. Desta forma, o que é tido como "música" é amplamente influenciado, por exemplo, pelo que é considerado "instrumento musical", ou mesmo "som musical" em uma determinada cultura. Obviamente, há fatores bem mais complexos envolvidos nesta determinação musical e cultural, mas sua discussão está além dos propósitos deste artigo.

Atualmente acredita-se que ao promover uma educação musical direcionada para o valor social da música, ou seja, levando-se "as manifestações musicais de uma cultura para dentro da sala de aula, estaríamos socializando o processo de difusão da música produzida e garantindo a todos o acesso a esta produção cultural". (HENTSCHKE, 1991, p.59)

Quanto ao valor multi-cultural, "o valor da música como instrumento para promover uma melhor integração entre as mais diversas culturas nas escolas, (...) pode ser considerado um dos valores mais recentes atribuídos à Educação Musical".- afirma Hentschke (1991, p.59). E ainda: "O que provavelmente esteja acontecendo neste século, mais do que nos anteriores, é a conscientização e reconhecimento da inexistência de sociedades mono-culturais, o que anteriormente era ignorado pela educação formal".

Com referência ao que denominamos de valor psicológico, podemos dizer que o mesmo vem exercendo, a cada dia que passa, uma influência que poderíamos descrever como inevitável para a prática de Educação Musical, devido à natureza do seu objeto. Por muitos anos, educadores musicais, bem como psicólogos estiveram envolvidos na observação e testagem de como a música é processada pelo indivíduo e quais os efeitos psicológicos exercidos sobre ele. Enquanto as pesquisas do início do século, até aproximadamente a década de 70, estavam voltadas para a questão psicométrica em relação à música, tendo sido

criados inúmeros testes para avaliar o talento e habilidades musicais⁵ neste momento a preocupação volta-se para o aspecto cognitivo da experiência musical, ou seja, como a música se processa cognitivamente. Este movimento dentro da Psicologia da Música vem ao encontro da premissa colocada por SWANWICK (1988, p.36) de que, a menos que as artes sejam vistas como promotoras do desenvolvimento do intelecto (em sentido amplo), suas funções não poderão ser entendidas, muito menos seu papel educacional. (HENTSCHKE, 1991, p.59)

Além disso, o valor psicológico da música foi justificado durante décadas, de acordo com Hentschke (1991, p.59), com o argumento de que

a música exerce um papel fundamental no processo de desenvolvimento da criatividade do indivíduo. (...) Esta argumentação trouxe inúmeras controvérsias, no sentido de que se educadores artísticos em geral e educadores musicais em particular tencionavam manter as artes como sendo as disciplinas criativas, caberia a eles também a tarefa de explicar o processo de transferência da criatividade para outras áreas do conhecimento. Em outras palavras, deveriam procurar, de alguma maneira, demonstrar que o fato de desenvolver o potencial criativo em relação à manipulação do discurso musical poderia resultar na sua transferência para outras áreas tais como: Matemática, Ciências, etc. Esta afirmativa não pôde ser feita até o presente momento devido à falta de evidência da transferência deste processo⁶.

Finalmente, quanto ao valor denominado por Hentschke (1991, p.60) de "tradicional",

pode ser claramente observado no modo como o conhecimento musical foi e está sendo abordado no currículo de vários países. A prioridade, neste caso, volta-se em torno não só da ênfase do desenvolvimento de determinadas habilidades em composição, execução instrumental e apreciação musical, como também requer do aluno o máximo de concentração na aprendizagem de história da música, biografia de compositores, estilos, etc. Todas estas medidas convergem para um objetivo somente: perpetuar a tradição da concepção que temos sobre em que consiste ser educado musicalmente. (...)

Esta concepção parte de certos princípios que asseveram que música significa demonstrar habilidade em ao menos um instrumento, capacidade de compôr de acordo com o sistema tonal e capacidade de discriminar elementos, estilos e compositores da música. O papel do educador musical neste caso

⁵ Seashore, C. (1938), PSYCHOLOGY OF MUSIC, Bentley, A. (1966), MUSICAL ABILITY IN CHILDREN AND ITS MEASUREMENT, entre outros. (nota da autora)

⁶ Grifos nossos.

restringe-se ao de dispensador de um sistema tradicional vigente. No entanto - segundo Hentschke (1991, p.60) - se tal valor for tomado como carro-chefe de práticas de Educação Musical, o mesmo pode encaminhar-nos a uma prática etnocêntrica, ou seja, limitar o repertório musical do aluno à nossa cultura ocidental, ou mais especificamente a repertórios regionais.

Concluindo seu artigo, a educadora musical Hentschke (1991, p.60) questiona:

Se a experiência musical tem sido um elemento presente na vida do homem ocidental quanto a linguagem verbal, as ciências, a história, etc, por que ainda se encontra à margem de muitos currículos escolares? (...)

Que nos permite concluir que através da vivência informal (geralmente por audição) estamos vivenciando música de maneira a atender nossa realização intrínseca? E mais: que nos garante que toda criança ou adolescente está tendo a oportunidade de vivenciar a música nas suas três formas (audição, execução (performance) e composição), ou mesmo, conscientemente, qualquer uma delas? E, finalmente, por que a necessidade de se lutar pela valorização externa ou social de um objeto, quando seu valor já se encontra implícito na sua existência?

Segundo seu entendimento, Hentschke observa que uma ação transformadora no sentido de reverter a atual situação da Educação Musical brasileira, não poderá ser realizada isoladamente, uma vez que trata-se da mudança de um panorama construído ao longo de um processo histórico de pelo menos duas décadas.

Observa ainda a educadora musical (HENTSCHKE, 1991, p.60) que

o processo de reversão do quadro atual não se encontra somente nas mãos de educadores musicais. Este processo se abre, a exemplo do processo político e da educação em geral, para as mãos da sociedade, que deve exercer papel fundamental na estruturação e imposição de seus próprios valores. Neste sentido, o processo de conscientização sobre o valor da Educação Musical demanda, mais do que nunca, a união de seus proponentes no processo de construção de uma educação e cultura musical que seja nacional, ainda que incorporando experiências desenvolvidas em outras sociedades ao longo da história.

Interessante observar que o educador Dermeval Saviani também sugere a necessidade de um comprometimento e mesmo de um exercício de controle por parte

da sociedade civil sobre a educação em geral e, principalmente, daquela educação ministrada pelo Estado. Tal passagem em sua obra relaciona-se à defesa da *"rejeição da tutela do Estado em matéria de Educação"*. (...) *Estado aqui parece ser entendido no sentido de aparelho governamental, ou seja, sociedade política.* (VIEIRA et. al. 1994, p.65)

Entretanto,

tendo esta posição dado margem a interpretações controvertidas, vale lembrar a advertência de Saviani de que retirar a educação da tutela do Estado não significa uma desobrigação deste com relação aos compromissos educacionais. Ao contrário. É preciso exigir "que o estado assuma plenamente os encargos que garantam as melhores condições possíveis de funcionamento da rede de escolas públicas". Nesse quadro, às organizações populares cabe o papel de exercer "severo controle sobre a educação em geral e, principalmente, sobre a educação ministrada nas escolas mantidas pelo Estado" (...).

*As palavras-chave nessa passagem parecem ser **tutela** e **controle**. Retirar a escola da tutela do Estado não significa que este abdique de suas funções. Não se trata também de sobrepor uma tutela a outra, ou seja, retirar a escola da tutela do Estado para entregá-la à tutela da sociedade civil. Não. Na idéia de **controle** está implícita a necessidade de que a sociedade exerça um acompanhamento da escola, de maneira que esta possa efetivamente servir aos interesses populares.* (VIEIRA et. al. 1994, p.65-6)⁷

Assim, ao mesmo tempo em que hoje atravessamos uma conjuntura de retirada do Estado da vida social, Saviani demonstra que *"precisamos é de uma presença efetiva do Estado em setores como a educação, a saúde e o atendimento a outras necessidades básicas da população"*. (VIEIRA et. al. 1994, p.68) Além de uma participação efetiva da sociedade civil no controle de todas estas questões, que lhe interessam diretamente.

⁷ Saviani em sua defesa do ensino público, também apresenta um outro ponto polêmico: acredita ele ser um equívoco concentrar a prioridade da defesa da escola pública no ensino superior. *"Não há, contudo, em seu texto, uma defesa explícita da não-gratuidade do ensino superior. a crítica é contra a apropriação privada que as elites fazem do ensino superior público e quanto ao alheamento da universidade em relação às necessidades das camadas populares"*. (VIEIRA et. al. 1994, p.69)

9.7 Relação entre educação e transformação social

Em primeiro lugar, retornaremos a Saviani e a relação entre educação e transformação social encontrada em sua fundamentação teórica. Para tal análise, convidamos o leitor a refletir sobre uma passagem de um texto de Betty A. de Oliveira (*et al.* 1994, p.118-9) a respeito das bases teóricas marxistas deste educador:

Por que Saviani define educação como mediação? Porque concebe a educação como o processo do homem se tornar homem, o processo histórico-social de humanização do homem. E isso implica necessariamente, na sociedade de hoje, assumir a transformação social, a superação da sociedade alienada, como meta. Nesse sentido, educar não é somente educar sujeitos para esta sociedade, mas sujeitos que a transformem, tendo em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades já existentes historicamente de o homem humanizar-se e que, como tal, caracterizam o ser do homem enquanto síntese de múltiplas determinações. Saviani não vê a educação como um processo que produz diretamente a transformação social. A educação não transforma imediatamente a sociedade. Ela transforma de forma mediatizada. Isto é, o processo de transformação que se dá pela educação refere-se não ao processo de transformação ao nível das condições materiais da estrutura social em que vivemos, mas ao nível da transformação das consciências. E as consciências são os sujeitos que atuam na prática social. E será o conjunto da prática social que gerará a transformação da sociedade. Mas é preciso também considerar, ao mesmo tempo, que essa transformação das consciências pela educação não se dá de forma inteiramente autônoma. Não é um processo independente das determinações sociais, mas uma prática determinada pelas estruturas sociais e econômicas, uma prática que não se dá independente da situação vigente, uma prática que se processa dentro das circunstâncias possíveis já existentes na sociedade dividida em classes, uma sociedade marcada pelas relações de dominação. Fundamentando-se em Marx e Gramsci, principalmente, Saviani procura mostrar como, já nessa sociedade em que vivemos, é possível atuar na educação tendo como meta não-imediata a transformação social, uma meta mediatizada pela transformação das consciências.

Entretanto, hoje, vivemos uma época de um marcado pessimismo pedagógico, de uma descrença generalizada na educação promovida pela escola pública e na educação, em geral. Poucos parecem ainda acreditar em transformações, em mudanças para melhor. Vivemos num quadro de ações pedagógicas estereotipadas ou mesmo, num quadro de inação pedagógica. Sabemos que a escola está descolada da vida, sabemos

que existem problemas sociais por toda parte, que se multiplicam também no cotidiano escolar, mas parecemos não saber o que fazer com o nosso tempo, como solucionar todas as dificuldades político-econômico-culturais existentes atualmente em nossa sociedade e na nossa educação escolar.

Entretanto, a par deste quadro social, Saviani enfatiza a necessidade, como já vimos, de um compromisso educacional com a elevação cultural das massas, com a universalização via escola dos saberes historicamente produzidos e com a construção de uma Pedagogia Histórico-Crítica. *"Isto é, uma pedagogia que não seja elaborada apenas em função da formação dos indivíduos para essa estrutura social existente, mas em função da formação dos indivíduos que possam estar atuando tendo como meta a transformação dessa sociedade. E é nesse sentido que a educação é um processo necessário à transformação social"* (OLIVEIRA et. al. 1994, p.120).

Não se trata de desacreditar, ou subestimar a importância da educação para a transformação da sociedade, mas também não se trata de idealizar ou superestimar esta importância. A educação, somente, não pode ter uma ação decisiva sobre a transformação social, porque existem outros determinantes que não são educacionais. Entretanto, não podemos eliminar ou descartar a importância da educação para a superação de nossos problemas sociais.

É preciso perseverança e paciência, enquanto educadores ou cidadãos, porque as transformações, embora possíveis, não são imediatas. É preciso trocar a empolgação e o imediatismo por uma compreensão mais clara do que significa educar numa sociedade repleta de contradições. Decididamente, não é fácil. Aparentemente, haverá mais derrotas que vitórias, mais erros que acertos, mas é preciso enxergar mais longe, além da sombria cortina dos problemas de hoje. Porque toda ação humana tem implicações futuras, e é por isso que precisamos refletir sempre sobre nossas escolhas, para vislumbrarmos quais as conseqüências, produtivas ou improdutivas, que nos esperam no futuro.

Assim também é com a educação. Ou escolhemos a aparente facilidade da inação, da desistência do trabalho educacional árduo, ou escolhemos começar e dar

continuidade a formas pedagógicas mais trabalhosas, mas também mais eficazes em seu caráter transformador. Uma ação pedagógica inovadora, muitas vezes por seu caráter de isolamento, pode nos dar a impressão de ser como uma boa semente impedida de brotar em solo infértil. Mas esse isolamento poderá e deverá ser provisório e a própria eficácia da ação transformadora poderá sensibilizar outros educadores, pais e alunos, formando uma sólida cadeia educacional. Nada se conseguirá sem esforços, sem planejamentos, sem reflexão, sem mudança dos planejamentos, sem apoio de outras pessoas, sem continuidade, sem "compromisso político" e sem "competência técnica".

"Ora, se nós nos posicionamos de uma maneira crítica em relação à sociedade capitalista no sentido de sua transformação, torna-se necessário verificar como redimensionar a atividade educacional que está aí, já que é uma parte integrante da prática social, com vistas a uma prática de superação das relações de dominação". (OLIVEIRA *et. al.* 1994, p.120). Uma das formas pela qual a educação reproduz as relações sociais existentes é através de uma rígida relação hierárquica entre professor-alunos. O educador Histórico-Crítico, por sua vez, embora tenha um papel de transmissor dos saberes produzidos historicamente, um papel diferenciado do papel de seus alunos, não necessita, a nosso ver, ser confundido com um professor tradicional e com o arraigado autoritarismo associado a esta postura. Embora haja uma verticalidade na transmissão dos conhecimentos, não há nenhuma necessidade, a nosso ver, de uma verticalidade na relação professor-alunos, que pode ser mais horizontal, a partir do próprio questionamento dos mecanismos de poder embutidos nas relações pedagógicas.

Ainda vemos, nos dias de hoje, nas escolas e nas famílias, uma educação pelo medo, onde o educador se coloca numa grande (e segura) distância entre seus alunos ou filhos, como o absoluto ditador das regras a serem utilizadas pelo grupo escolar ou familiar. Ainda vemos, atualmente, uma grande confusão entre autoritarismo e autoridade educacional. Mas enquanto o primeiro é arbitrário, violento e a-crítico, o segundo é legítimo, democrático e reflexivo, não necessitando impor-se através de uma

pesada relação hierárquica, que é própria de um sistema social onde há necessidade de poucos dominadores e muitos dominados. Ao contrário, promovendo uma relação de mútuo respeito e confiança, que só pode se dar com um certo grau de proximidade e de intimidade, com a formação de um vínculo afetivo entre educador e educandos, principalmente em se tratando de crianças.

"Da mesma forma que a socialização dos meios de produção não pode se realizar sem a superação do capitalismo, também a plena socialização da apropriação do saber, a plena democratização do saber pela educação escolar se constitui em uma necessidade que foi produzida socialmente no capitalismo, mas não pode se efetivar inteiramente nele". (DUARTE *et.al.* 1994, p.137) Ou seja, se quisermos promover uma transformação social de nossa sociedade capitalista sem modificarmos as estruturas próprias do capitalismo que impedem uma efetiva democratização do saber escolar, entre outras, as relações humanas de dominação, estaremos realizando uma "pseudo-transformação", apenas a nível do discurso, mas não, realmente, na prática.

Em "**A Ideologia Alemã**", segundo Duarte (*et. al.* 1994, p.139-40),

Marx e Engels analisaram a questão da divisão social do trabalho como a origem das múltiplas formas de alienação dos seres humanos perante os produtos de sua atividade. (...) Na mesma obra, Marx mostra que a mais-valia é a fonte da produção do lucro, o que equivale a mostrar que a essência da relação entre capital e trabalho reside na desapropriação do trabalhador de parte do produto gerado por seu trabalho.(...) Entretanto, na época definida por Marx (1982, p.26) como a "pré-história da sociedade humana", isto é, todo o grande período histórico que continua até hoje, marcado pela luta de classes, pela propriedade privada e pela divisão social do trabalho, portanto na "pré-história", o trabalho vem produzindo a universalidade da riqueza humana às custas da exploração da grande maioria dos indivíduos. Mas isso não impedia Marx de ver as características ontológicas do trabalho enquanto o fundamento da humanização do gênero humano. A perspectiva da superação do capitalismo tem como um de seus valores principais a superação das relações historicamente alienadas que têm feito do trabalho uma atividade alienante, mas isso não significa, segundo entendo, a superação do trabalho enquanto atividade especificamente humana, atividade objetivadora do ser do homem.

Duarte (et. al. 1994, p.141) também observa que *"o desafio a ser enfrentado por qualquer concepção crítica da educação que pretenda constituir-se numa pedagogia, reside justamente em manter-se crítica ao mesmo tempo que apresente uma proposta afirmativa sobre a formação dos seres humanos hoje. A obra de Dermeval Saviani possui esse posicionamento afirmativo"*.

Assim Saviani, *"ao adotar a referência da formação do indivíduo enquanto membro da espécie humana (ou gênero humano), está estabelecendo como um dos valores fundamentais da educação o do desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho"*. (DUARTE et. al. 1994, p.145)

Para que o trabalho educativo, sempre intencional, alcance esta meta, *"é necessária a descoberta das formas mais adequadas de atingir o objetivo de produção do humano no indivíduo"*(DUARTE et. al. 1994, p.146). E aqui se abre a questão metodológica.

Escreve Saviani (1992, p.17 apud SCHEIBE et al. 1994, p.178):

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a Pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica:

a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação;

b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;

c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação.

Scheibe (et. al. 1994, p.178) conclui seu texto com duas considerações que consideramos relevantes. A primeira observa que este projeto pedagógico Histórico-Crítico *"é hoje um projeto em construção, do qual participam inúmeros educadores brasileiros"*. Portanto, não se trata da construção individual e isolada de uma pedagogia, mas de esforços coletivos para este fim. *"A segunda consideração é um alerta à tendência que muitas vezes se apresenta de transformar um projeto*

pedagógico histórico-crítico num `pacote pedagógico`". Desta forma, não se trata de "receitas" fáceis a serem aplicadas indiscriminadamente, por qualquer educador. Trata-se de uma postura pedagógica sólida e permanentemente construída, a partir de uma consistente fundamentação teórica e de esforços metodológicos coerentes e sistemáticos, bem como de um comprometimento político com a transformação social, com a busca da superação das desigualdades sociais.

A seguir, à guisa de conclusão, tentaremos demonstrar como a efetivação do projeto pedagógico Histórico-Crítico na educação musical escolar, pode ser considerado como um compromisso com uma autêntica compreensão da música.

9.8 Por uma compreensão da música na educação escolar

Procuramos alertar, neste trabalho, para o fato de que tanto professores como alunos estão sujeitos a terem preconceitos e estereótipos musicais e um entendimento limitado desta área. Falamos de um fenômeno denominado por Adorno como o "fetichismo" na música e os efeitos da indústria cultural sobre o "gosto" e a "apreciação" musicais. Procuramos ainda relacionar este fenômeno com o que Kosik chamou de "mundo da pseudoconcreticidade", quando ainda não conseguimos transpor as fronteiras do senso comum para a compreensão mais elaborada promovida pela ciência. Mas então, como lidar concretamente com estes problemas em sala de aula? Quais as soluções acessíveis ao educador musical? Procurando responder a estas questões, iremos ainda, tecer algumas considerações sobre estes problemas.

O educador e pesquisador norte-americano Howard Gardner em seu livro "**A Criança Pré-Escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la**" (1994, p.09) denuncia um fato bastante comum no cotidiano escolar, porém tendo implicações negativas para uma educação que visa a compreensão:

Acredito que, até recentemente, aqueles de nós envolvidos em educação não consideraram o vigor das concepções iniciais, estereótipos e "scripts" que os estudantes trazem para sua aprendizagem escolar, nem a dificuldade em reformulá-los e erradicá-los. Nós falhamos em considerar que em quase todo estudante há uma mente "não escolarizada" de cinco anos de idade, esforçando para sair e expressar-se. Nem percebemos o quanto é desafiador transmitir novas matérias de modo que suas implicações serão consideradas por crianças que têm, desde há muito, conceptualizado matérias deste tipo de um modo fundamentalmente diferente e profundamente arraigado. No início do século, o trabalho de Freud e outros psicanalistas documentou que a vida emocional da criança jovem afeta fortemente o sentimento e o comportamento da maioria dos adultos. Agora, a pesquisa de cientistas cognitivos demonstra o surpreendente poder e persistência das concepções de mundo da criança jovem.

O que Gardner está tentando demonstrar, é que todos nós, antes de sermos escolarizados, ou antes de realmente compreendermos rigorosamente como determinados fenômenos físicos, químicos, matemáticos ou artísticos (entre outros) se dão, montamos explicações pseudo-científicas ou pseudo-artísticas a respeito deles. Estas explicações, próprias da mente infantil, muitas vezes bastante perspicazes, mas muitas vezes bastante inexatas, são, na realidade, os fundamentos da nossa concepção de mundo. Tais fundamentos, por sua vez, entrarão provavelmente em choque com a teorização mais sofisticada transmitida no ambiente escolar, fazendo mesmo com que certas pessoas não consigam, a despeito de seu processo de escolarização, substituir seus raciocínios pseudo-científicos pela plena compreensão de uma teoria científica.

Conseqüentemente, podemos inferir, apesar do autor referir-se às crianças, que qualquer pessoa adulta, até mesmo o educador musical, está sujeito a ter áreas de "ignorância", áreas nas quais não conseguiu romper com as concepções ingênuas criadas para explicar o mundo a sua volta.

Procuraremos ilustrar o fato acima com dois exemplos, apresentados por Gardner (1994, p 08) um, extraído das ciências exatas e outro, das artes:

Considere exemplos de dois domínios completamente diferentes. A mudança das estações do ano acontece como uma função do ângulo da Terra sobre seu eixo em relação ao plano de sua órbita em torno do Sol. Mas uma tal explicação faz pouco sentido para alguém que não pode abalar a crença profundamente arraigada de que a temperatura é estritamente uma função da distância de uma

fonte de calor. No domínio da literatura, o apelo da poesia moderna reside em suas imagens poderosas, em seus temas geralmente desconcertantes, e a forma na qual o poeta joga com figuras tradicionais. Mas este chamamento permanecerá obscuro para alguém que continua a sentir, profundamente, que toda poesia, para merecer tal designação, deve rimar, ter uma métrica regular e retratar cenas graciosas e personagens exemplares. Estamos lidando aqui não com falhas deliberadas de educação, mas antes com involuntárias. Involuntárias talvez, mas não necessariamente despercebidas.

Podemos também admitir que uma pessoa com uma boa compreensão de um fenômeno físico, pode não possuir uma adequada compreensão de um fenômeno artístico e vice-versa.

No domínio musical, podemos exemplificar o que foi dito acima, com o desconhecimento de um ou mais dentre os quatro parâmetros do som: duração, intensidade, timbre, altura; ou a confusão entre altura e intensidade (no canto); ou ainda a fixação da audição da letra de uma canção, excluindo-se, na apreciação, os aspectos musicais propriamente ditos. Estes são alguns dentre muitos exemplos que testemunhariam a favor da existência de falhas na compreensão do fenômeno musical.

Gardner (1994, p.09) também afirma a relação destas falhas de compreensão com a atual estruturação de nosso sistema educacional contemporâneo:

*Nas escolas - incluindo "boas" escolas - em todo o mundo, nós geralmente aceitamos certos desempenhos como sinais de conhecimento ou compreensão. Se você responde um teste com questões de múltipla escolha de um modo certo ou resolve um problema proposto de maneira específica, acreditar-se-á que você compreendeu. Ninguém jamais pergunta a seguinte questão "Mas você **realmente** compreendeu?" Pois isto violaria um acordo tácito: um certo tipo de desempenho deverá ser aceito como adequado para este contexto instrutivo particular. A distância entre o que passa como compreensão e a compreensão genuína continua grande; apenas às vezes é percebida (...) e, mesmo então, o que fazer quanto a isto permanece longe de estar claro.*

Em música, isto acontece quando um professor, por exemplo, faz uma prova de "teoria musical" e entre as muitas questões possíveis, apresenta uma série de pautas, cada uma com duas notas sem identificação e pede ao aluno que saiba dar nomes aos intervalos entre estas duas notas e classificá-los, teoricamente. Não se trata aqui de

discutir a legitimidade ou inutilidade deste conhecimento, mas a forma de transmiti-lo e de avaliar o desempenho do aluno. Pois, a nosso ver, esta forma de avaliação não garante uma efetiva compreensão das relações intervalares.

Explicando melhor, este teste por escrito deixa margens a que o aluno apenas **decore**, sem entender, os nomes dos intervalos e a sua classificação e não saiba transpor este conhecimento para o domínio auditivo, ou para a prática de um instrumento. Assim, embora o estudante reconheça no papel, a existência de uma quarta justa ou de uma terça maior, ele não saberá identificar, necessariamente, estes mesmos intervalos quando ouvi-los, ou saber que os está tocando inseridos numa determinada peça musical. A não ser que o conhecimento dos intervalos seja oferecido juntamente com o aspecto sonoro e não apenas com o aspecto visual, nada garante que o aluno, sabendo as respostas certas do teste mencionado, realmente tenha o domínio deste conhecimento musicalmente falando. É possível também que semanas ou meses mais tarde, o estudante possa esquecer parcial ou totalmente o material decorado.

Outro exemplo, é o aprendizado das relações matemáticas entre as figuras da notação musical convencional. Costuma-se ensinar que a semibreve vale, por exemplo, quatro tempos, a mínima dois tempos e a semínima um, ao passo que podem existir músicas em que estes valores estejam totalmente modificados. Não são os valores das figuras que precisam ser aprendidos e muito menos decorados, já que a relação realmente constante, relação que permanece independentemente do exemplo, é a relação de equivalência dobro-metade entre as figuras. A semibreve vale o dobro de uma mínima; logo, precisamos de duas mínimas para ocupar o tempo de uma semibreve. A mínima, por sua vez, vale o dobro de uma semínima e a metade de uma semibreve, e assim por diante.

Além disso, um outro fator bastante importante é a existência do tempo não-métrico, e de músicas estruturadas em parâmetros bastante diversos daqueles convencionais, como no caso da Música Contemporânea, onde até mesmo as relações tonais de combinação dos sons são rompidas ou dissolvidas e uma outra métrica se estabelece, ou mesmo, uma ausência de pulso regular.

Desta forma, é possível que muitos alunos aprendam música "no papel" e não possam ser considerados músicos, porque não estabelecem nenhuma relação entre o conhecimento memorizado e o aspecto sonoro, enquanto outros que tocam algum instrumento, ou conseguem "tirar música de ouvido" não tenham nenhuma idéia a respeito de que existe um "saber musical" implícito no seu "fazer musical". A propósito, quando questionados do como fazem tal passagem, quais as razões para que toquem deste modo e não de outro, geralmente estas pessoas afirmam não saber explicar. Dizem coisas do tipo: "sei lá, acho que é um dom que eu tenho" ou ainda: "eu toco assim por intuição". Só que é possível inferirmos que por detrás desta legítima intuição hajam esquemas cognitivos que funcionam automaticamente, a nível pré-reflexivo e o indivíduo não aprendeu a transformá-los em reflexão. Conseqüentemente, buscar transformar em reflexão os passos dados por pessoas que aprenderam música com o apoio do próprio instrumento musical, sem nenhuma teorização consciente, pode ser uma excelente fonte de acesso aos mecanismos cognitivos do processo de aprendizagem musical. Alguns pesquisadores das ciências da cognição como Rozin (*apud* Gardner, 1994, p.36) afirmam que *"é possível os seres humanos tornarem-se conscientes da operação de tais mecanismos (cognitivos) e usar este conhecimento produtivamente; (...) nós podemos conseguir acesso aos nossos sistemas de processamento de informação"*.

O pesquisador norte-americano Gardner (1994, p.08) denuncia o fato de que nosso sistema educacional, ao falhar na avaliação de uma real compreensão dos assuntos abordados em cada disciplina curricular, também pode estar cometendo graves injustiças com os indivíduos a ele submetidos:

Uma conseqüência da situação atual é que muitas pessoas julgadas injustificadamente bem sucedidas, tanto quanto muitas casualidades desnecessárias, emergem dos sistemas educacionais contemporâneos. Acredita-se que aqueles estudantes que exibem a mentalidade canônica ("acadêmica" em nossos termos) compreendem, mesmo quando a compreensão real é limitada ou ausente; muitas pessoas (...) podem passar no teste, mas fracassam em outras situações que, talvez, representem medidas mais adequadas e comprobatórias de compreensão. Menos felizmente, muitos que são capazes de exibir compreensões significativas parecem deficientes simplesmente por que não podem negociar

com a moeda comumente aceita no mundo educacional. Por exemplo, há uma população significativa que encontra dificuldades com exames formais, mas apresenta uma compreensão relevante quando surgem problemas em contextos naturais.

Aqui entra a questão de quais conhecimentos e desempenhos são valorizados pelo atual sistema escolar. Gardner (1994, p.19) acredita que nosso sistema educacional não tem valorizado realmente uma educação para a compreensão:

Ao endossar uma educação para a compreensão, eu deveria enfatizar uma vez mais que eu não tenho em mente aqui qualquer significado esotérico; aponto simplesmente uma apreensão suficiente de conceitos, princípios ou habilidades, de modo que alguém possa trazê-los para situar novos problemas e situações, decidindo de que modos as competências atuais de alguém podem bastar e de que modos alguém pode requerer novos conhecimentos ou habilidades. Um importante sintoma de uma compreensão emergente é a capacidade de representar um novo problema em uma série de diferentes modos e abordar sua solução de vários pontos de vista, e é improvável que seja suficiente uma representação rígida. Aproximadamente todos os professores que conheço afirmariam ensinar para a compreensão; certamente, eu mesmo faria tal afirmação. Mas se pressionados a demonstrar que nossos estudantes compreendem - e, efetivamente, que nós próprios somos capazes de exibir uma compreensão convincente - logo notamos como é estreita a embocadura de nossa confiança.

Interessante ressaltar que Gardner está se referindo à possível falta de compreensão generalizada para qualquer disciplina escolar, enquanto que nós estamos nos apropriando de sua fala para comentarmos especialmente o caso da educação musical.

Embora não tenhamos evidências precisas a respeito de uma possível correlação entre Gardner e Saviani e até suponhamos a existência de divergências teóricas entre os dois autores, ousamos levantar ao menos duas hipóteses que atestariam uma aproximação entre ambos. Primeiramente, acreditamos que a ênfase dada por Saviani para que a escola garanta a todos, a socialização dos conteúdos "clássicos", poderia convergir para a ênfase atribuída por Gardner a uma educação que garanta uma genuína "compreensão" dos conteúdos estudados nas disciplinas nucleares. Em

segundo lugar, Gardner não só está convencido de que uma educação para a compreensão é possível, quanto que esta educação poderia "ser estendida à vasta maioria dos estudantes", demonstrando que aposta na construção de uma sociedade melhor, em termos materiais e humanos, a partir desta educação. Saviani, por sua vez, menciona a humanização do homem pelo próprio homem, entendido coletivamente como o conjunto das relações sociais, e também aposta na possibilidade de transformação social para melhor (ainda que ambos os autores demonstrem entender que a educação não é o único determinante para a transformação social).

Talvez seja mais comum do que pensamos, ocorrer uma educação musical que não atinja a compreensão da música, devido, entre outros fatores, ao entendimento de que bastaria ao ensino de música ser lúdico, sem a necessária transmissão de conteúdos musicais. De outra parte, supomos que haja, também, uma depreciação, um subestimar das capacidades perceptivas auditivas das crianças. Entretanto, Gardner (1994, p.44-5) demonstra que

ao nascer, um neonato voltará sua cabeça na direção de um som. Aos três meses de idade, ele ouve uma série de batidas, organizadas em configurações rítmicas distintas. Aos cinco meses, ele pode reconhecer um padrão de tons, selecionando exemplos onde a melodia é a mesma e apenas a clave foi mudada, dos exemplos nos quais os intervalos atuais, que constituem a melodia, foram alterados, e, pelos seis meses, ele pode repetir sons aproximadamente no mesmo tom em que os ouviu.

Gardner (1994, p.46) reconhece que ao menos a informação sensorial sobre como analisar o mundo parece ser parte da herança biológica humana, mas não nega, de forma alguma, o papel do meio no enquadramento contextual destas informações. Do seu ponto de vista *"realmente não importa se alguém as denomina congênitas ou aprendizagens precoces"*, porque a possibilidade de uma criança estar apta a exibir estas formas de conhecimento, enquanto permanecesse desassistida, é mínima.

O mesmo pesquisador expõe em seu texto "cinco notas de rodapé" sobre o conhecimento sensório-motor na primeira infância, procurando ampliar o legado

piagetiano a respeito de como a criança conhece o mundo. Citaremos, então, tais notas, porque as consideramos relativamente desconhecidas, bem como relevantes para o educador musical.

Na primeira nota, Gardner (1994, p.49) afirma que

há formas de conhecimento que vão além do mundo dos objetos e que se estendem, particularmente, a comunicações das crianças com outros, à vida emocional e à noção incipiente de si mesma. Estas formas de conhecimento constroem-se sobre capacidades sensoriais e motoras, mas as dirigem para uma dimensão totalmente distinta da experiência: o mundo humano, como uma contraposição ao mundo inanimado (...).

Segundo, enquanto os sistemas de sensação e ação são claramente meios privilegiados para a aquisição de conhecimento, eles não são exclusivamente importantes. Crianças podem vir a conhecer dimensões terrenas mesmo quando sistemas sensoriais particulares tenham sido bloqueados; assim crianças cegas não apenas adquirem a linguagem de maneira relativamente normal, mas também provam ser capazes de avaliar a natureza espacial do mundo. Mais além, a um ponto que poderia ter surpreendido Piaget, o conhecimento pode ser adquirido mesmo na ausência de sistemas motores funcionais. Crianças nascidas sem membros, devido a prejuízos causados pela talidomida, ainda assim constroem as formas de compreensão necessárias para lidar com um mundo de objetos físicos e humanos.

Terceiro, na dimensão cognitiva, há formas de compreensão que têm um tom nitidamente abstrato e que a criança parece preparada para avaliar. Compreensões de relações causais, da natureza e constituição de objetos e do mundo dos números podem ser todas eliciadas no primeiro ano de vida. Enquanto a informação sensorial ou motora pode ter sido necessária para disparar estas compreensões, não há nada particularmente sensorial em conceitos como "ter uma unidade a mais" ou "é impossível estar em dois lugares ao mesmo tempo" (...).

Quarto, Piaget enfocou seu trabalho naqueles estágios e compreensões "universais", que se espera caracterizarem todas as crianças normais ao redor do mundo. Como uma estratégia de pesquisa, esta tomada universalista é inteiramente adequada. (...) entretanto, deve ser mostrado que durante o primeiro ano de vida ou segundo, diferenças significativas e mesmo surpreendentes podem ser observadas entre as crianças: diferenças de temperamento, de personalidade, de velocidade de processamento de informações, de capacidade motora e acuidade sensorial e, talvez mesmo, de vigor cognitivo e estilos.

Há um último comentário altamente importante. Quaisquer diferenças individuais congênitas que possam existir, logo vêm a interagir com configurações culturais absolutamente poderosas. Tanto através das culturas, como em cada uma, há expectativas completamente diversas sobre o que são os bebês, como crianças comportam-se (ou deveriam), como adultos deveriam

interagir com elas e como deveriam ser tratados os fenômenos previsíveis, tais como nutrir, chorar, jogar ou sentir ansiedade. (...) as questões mais arraigadas - tais como a relação entre a criação e a natureza - podem não permitir uma resposta definitiva. Ao invés disso, devemos contentar-nos com uma compreensão mais profunda das maneiras nas quais os cerceamentos genéticos e pressões culturais desdobram-se e interagem ao longo do curso da vida humana.

Acreditamos que o conhecimento destas "notas" apresentadas por Gardner, podem oferecer valiosas pistas para os educadores em geral, e para os educadores musicais, em termos de condução do processo ensino-aprendizagem. Conhecer, por exemplo, o fato de que além de lidarem com o mundo físico, as crianças também levam em conta o mundo humano, na sua dimensão emocional e comunicante, como fonte de informações e conhecimentos (melhor ainda, elas não dissociam ambos os "mundos"); que crianças privadas de sistemas sensoriais-motores também apreendem o mundo a sua volta; que crianças ainda pequenas já constroem esquemas de compreensão para relações abstratas; que apesar de podermos traçar um gráfico da evolução universal do desenvolvimento humano, existem muitas diferenças individuais que precisam ser consideradas pelos pesquisadores cognitivos e educadores; e , finalmente, que cultura e repertório congênito interagem de tal forma que, dialeticamente, não podemos afirmar a primazia de um sobre o outro; parecem-nos informações bastante significativas para uma educação musical que visa a compreensão da música e a percepção e a expressão dos conteúdos sonoros que a estruturam.

Podemos admitir, com base nestes argumentos citados anteriormente, que qualquer pessoa, adulto ou criança, educado musicalmente ou não, é capaz de tecer suposições do que uma música precisa ter ou de como precisa ser, para ser considerada música em nossa cultura. Conseqüentemente, a elaboração de tais hipóteses poderá se constituir como uma fonte de conhecimentos significativos sobre os conteúdos musicais. Por exemplo, imaginemos que alguém, ouvindo uma música popular no rádio, pode dizer que música é uma sequência de sons que podem ser agrupados como uma "frase musical" e separados por uma pausa (cuja justificativa, no canto e em

alguns instrumentos de sopro, estaria ligada à necessidade de parada para a respiração). Assim, alguém poderia constatar que para murmurarmos ou cantarolarmos uma música, será necessário agrupar e separar determinados sons de outros, de forma a que o ouvido discrimine "frases musicais" e a voz possa dar conta de repetir o movimento sonoro. Tais frases, por sua vez, se constituiriam de sons mais curtos e mais compridos, segundo a informação do ouvinte.

O que um educador musical pode extrair destas informações? Podemos constatar que, neste caso, o ouvinte está entendendo música quase como um sinônimo de melodia, uma vez que não foram apresentados argumentos que demonstrassem uma consideração do timbre ou da intensidade, enquanto a altura precisa ser subentendida, porque o exemplo mostrou quase que exclusivamente o parâmetro duração. Mas isto não significa, necessariamente, que o ouvinte não tenha conhecimento dos outros parâmetros. O que acontece, é que o fenômeno musical é estruturado de uma forma relativamente complexa, e o ouvinte, **não acostumado a explicar o que ouve**, pode não se dar conta da insuficiência e dos limites de sua compreensão. Entretanto, se o educador musical levar as hipóteses cognitivas adiante, poderá fazer com que o ouvinte mencione, de uma forma mais ou menos apropriada (dependendo da idade, da atenção dedicada à percepção auditiva, do conhecimento de terminologia musical, entre outros fatores), todos, ou quase todos, os parâmetros estruturais de uma música.

Algumas pessoas podem supor ainda que a música é uma linguagem bastante precisa, significando que acreditam que determinados sons podem representar aspectos do ambiente e da experiência pessoal delas mesmas e do compositor, com bastante exatidão. Assim, poderiam observar que determinado fragmento musical lembrou uma trovoadas, enquanto que outro, era tão lentamente marcado, que parecia um indicativo de melancolia do compositor, que estaria "triste" quando compôs a música. Tais hipóteses não poderiam ser consideradas "errôneas", uma vez que podemos extrair das próprias músicas, os elementos sonoros que propiciaram tal correlação. Todavia, podem ser consideradas limitadas, porque as músicas estruturadas sem a intenção de serem representativas (a maioria) estariam fora de consideração para estas pessoas.

Ainda assim, podemos lembrar a primeira nota de rodapé de Gardner, citada anteriormente, que demonstra que as crianças não dissociam o conhecimento do mundo físico do conhecimento do mundo humano. Assim, é de se esperar que quando ouçam uma música, ou mesmo um determinado som, quaisquer indivíduos possam estabelecer hipóteses simbólicas a respeito do seu sentido e intenção.

O professor Luiz Tatit, da Universidade de São Paulo, vem elaborando há alguns anos um trabalho bastante complexo e interessante, a respeito da semiótica da canção popular, dos caminhos semióticos encontrados na junção entre música e letra. Esta análise foi publicada num livro intitulado "**Semiótica da Canção: melodia e letra**", datado de 1994. Nele, Tatit estuda as soluções que alguns compositores de MPB, como Caetano Veloso, João Gilberto, entre outros, encontraram para que o texto musical fosse similar ao que a letra estaria expressando, ou vice-versa. Tatit fala de "percurso gerativo". Assim, em certas canções, nas quais existem tensões expostas pela letra, o compositor pode, também, utilizar recursos sonoros que acirram a tensão musical, que aumentam a expectativa, que fazem o ouvinte esperar, suspendendo provisoriamente a finalização vislumbrada por ele ou, mesmo, frustrando radicalmente esta previsão de desfecho na música.

Segundo Tatit (1994, p.158), por exemplo, a canção *Sonhos*, de Guilherme Arantes, apresenta momentos de "desaceleração" rítmica para expressar uma certa nostalgia irrecuperável (*Quando o meu mundo era mais mundo/ E todo mundo admitia*) e momentos de "intensificação gradativa", nos quais o ritmo confirma a letra (*Quando a canção se fez mais forte e mais sentida/ Quando a poesia fez folia em minha vida*), até culminar com uma "aceleração vertiginosa provocada pela <parada> ou, se preferirmos, pela implosão do programa narrativo que vinha se configurando": (*Você veio me contar dessa paixão inesperada por outra pessoa*).

Vale dizer que simplificamos, para efeito de demonstração, a análise de Tatit, que é significativamente mais complexa, musical e lingüisticamente. Entretanto, julgamos que os procedimentos e os resultados de estudos como este deveriam ser de conhecimento dos educadores musicais, de forma a que eles possam, também com

base nestas análises, elaborar metodologias mais acessíveis aos alunos para o conhecimento musical. Muitas crianças e adolescentes estão acostumados a cantar letras de suas músicas preferidas sem realizarem uma reflexão da "lógica" do compositor para conseguir a expressão conjunta de melodia e texto cantado. Talvez levar ao conhecimento destas crianças, a um nível possivelmente menos elaborado, mas ainda assim preciso, tais estudos a respeito da junção entre música e letra, possa lhes dar elementos para desmistificarem os conteúdos musicais.

O trabalho de Caetano Veloso e Gilberto Gil, "**Tropicália 2**" (poderíamos extrair este exemplo dentre várias obras dos mesmos compositores brasileiros e de muitos outros) transcende, a nosso ver, a divisão usual entre música popular e música erudita, música "ligeira", voltada ao entretenimento, e música "séria", voltada para uma primorosa elaboração do material musical. Nele, todos estes aspectos estão presentes, já não é possível considerar a música popular como sinônimo de pobreza musical. Além disso, as junções entre música e letra são deliciosas, ora denunciando problemas sociais atuais (na música **Haiti**); ora convidando à reflexão a respeito de todas as propriedades que os objetos materiais apresentam no mundo físico (**As Coisas**); ora unindo o rap e a música concreta (**Rap Popcreto**); ora utilizando, surpreendentemente, uma orquestra de cordas em um arranjo de um samba, para contextualizar o que foi o Cinema Novo (**Cinema Novo**); ora relacionando a música e a letra (**Dada**) ao movimento artístico contemporâneo Dadaísmo; ora (na música **Baião Atemporal**), se apropriando do efeito de circularidade rítmico-melódica de um baião, para remetê-lo à atemporalidade típica das músicas orientais, utilizando na letra referências nordestinas (pau de arara, "cabras", cordel) mixadas a referências orientais (zen, tao, circularidade do tempo); citando apenas seis, das doze músicas gravadas. Estamos convencidos de que materiais ricos como este, podem "deslumbrar" as crianças (principalmente, as maiores, a partir dos dez anos, que já terão condições de compreender as várias camadas de análise possíveis) e ajudá-las a aproximarem-se de uma significativa compreensão do que é, ou melhor, do que são, as músicas disponíveis hoje.

Lemos na revista "**Nova Escola**" (1995, p.14-16), a experiência de uma professora de uma Escola Municipal de Belo Horizonte, Vânia Campos, que identificando em seus alunos de turmas equivalentes à terceira e quarta séries, dificuldades em falar a letra R, sugeriu a composição de uma música pela própria turma. Montando instrumentos musicais de percussão com sucata, eles criaram, com grande emoção, segundo o relato, o "**Rap do R**". Desde então, eles têm trabalhado a língua portuguesa através de interpretação de letras de música de compositores brasileiros, como Caetano Veloso e realizado muito batuque, pagode e *rap* em sala de aula. Tal metodologia fez com que o desempenho da expressão escrita destas crianças tenha melhorado sensivelmente, além do fato inegável de trazer maior prazer e alegria ao cotidiano escolar. Conta a reportagem que uma das crianças, Saimon, *"está seduzido pelas atividades musicais da professora Vânia na sua escola. Revela, orgulhoso, que já tirou da cabeça uma idéia que sempre o perseguiu: abandonar de vez os estudos"*. O relato demonstra, porém, que a professora *"não toca instrumentos nem canta bem, mas adora música"*.

Citamos esta experiência, não para lhe tirar o mérito, ao contrário, trata-se de uma iniciativa louvável e relacionada à realidade das crianças com as quais a professora trabalha. Este relato demonstra, entretanto, que, embora bem sucedida, não se trata de uma vivência de **educação musical**, mas sim de aulas de Português com o auxílio de canções que possuem melodia e letra. A música está aqui como um meio para a facilitação dos conteúdos de língua portuguesa. As crianças, ao final da experiência, terão, provavelmente, maior ganho na compreensão de Português, do que na compreensão da música, ainda que a prática com os instrumentos de percussão e com o canto não possa ser descartada.

Mas é preciso que ressaltemos o fato de que se estas aulas fossem também acompanhadas por um educador musical e os conteúdos rítmicos e melódicos, por exemplo, fossem contemplados, teríamos uma experiência de caráter interdisciplinar bastante rica e estimulante, podendo então existir uma educação musical voltada à compreensão. Tal educador musical, poderia, sobretudo, ampliar o repertório musical

destes alunos, bem como auxiliá-los a afinar o canto e a percutir com maior domínio, os instrumentos inventados. Poderia também acrescentar outros instrumentos, como o violão, o que já traria modificações no arranjo da música criada. Poderia ainda, montar um esquema de notação com os alunos, que os auxiliasse a memorizar e a reproduzir, com o auxílio da partitura, a música composta coletivamente. Assim, em outra ocasião, talvez com uma nova turma de crianças, a mesma música poderia ser tocada ou recriada.

Vale ressaltar que a experiência de solicitar às crianças (com ou sem educação musical formal) a notação melódica ou rítmica de trechos musicais, tende a ser uma ocasião privilegiada para que as próprias crianças (e também o professor) reflitam a respeito do que ouvem e do que anotam, ampliando sua percepção para alguns problemas de natureza cognitiva e para suas supostas soluções.

As pesquisadoras Jeanne Bamberger e Marguerite Frey-Streiff (1990), podem ser consideradas pioneiras em estudos que demonstram "as estruturas cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples" (Bamberger) e de "melodias extraídas de canções populares" (Frey-Streiff). Os resultados destes trabalhos são muito interessantes. Em síntese, podemos afirmar que estudantes de música acadêmicos e indivíduos não-acadêmicos, quando solicitados a anotar um determinado ritmo simples (por exemplo, um padrão repetido formado por dois conjuntos - de duas batidas e de três batidas, separados por uma pausa com a mesma duração da batida imediatamente anterior, soando como a métrica do verso: um, dois, feijão com arroz; três, quatro, feijão no prato) tendem a encontrar soluções diferenciadas.

O que ocorre é que os indivíduos não musicalizados, geralmente, não se dão conta de que suas notações não conseguem expressar, com precisão, as pausas existentes. Assim, alguém que fosse "ler" a notação criada, conseguiria ter a noção de dois agrupamentos sonoros distintos, de duas e de três batidas, mas fracassaria em reproduzir os intervalos entre os conjuntos sonoros.

Por outro lado, os estudantes de música, habituados à métrica musical, tendem a representar corretamente os intervalos entre as batidas. Entretanto, não é possível

afirmar que suas notações estão mais "corretas" do que aquelas produzidas pelos não-estudantes de música. Isto porque as notações do grupo não-musicalizado tendem a apresentar nitidamente um aspecto que já não mais aparece nas notações daqueles habituados à métrica musical e que é igualmente importante. Bamberger classifica as notações do grupo não-musicalizado como "figurais" porque elas representam um conhecimento sensório-motor do fato de que a música pode ser dividida em dois grupos, A e B, dois distintos padrões na forma musical. Já as notações dos estudantes de música, denominadas "métricas", embora matematicamente corretas, não demonstram a intuição da forma musical, do fraseado, do "desenho" padronizado ou *gestalt* da música.

Bamberger (1990, p.123) demonstra que muitas vezes em seus estudos, *"assistimos ao conflito entre a experiência interior subjetiva e a exteriorização simbólica"*; ou seja, haviam momentos em que o sujeito da pesquisa conseguia apreender vários fenômenos distintos (ex. métrica e fraseado), mas não conseguia conceber uma descrição adequada para ambos, e haviam momentos em que o indivíduo pesquisado parecia nem se dar conta de ambos os aspectos, conjuntamente.

Gardner (1994, p.154) também menciona os resultados apresentados pela pesquisadora do MIT⁸ :

De acordo com Bamberger, o desempenho genuinamente musical não é limitado nem à interpretação figural intuitiva, nem à métrica formal; ao invés, ele honra tanto a composição de frases implicada na notação figural (a qual é um produto de formas anteriores de audição e produção musical) como a regularidade métrica capturada na notação formal (a qual poderia surgir como uma conseqüência da instrução formal notacional). Aqui, como em certas explicações científicas, uma forma de compreensão mais profunda envolve uma unificação dos modos de representação sensório-motora e notacional.

Bamberger (1990, p.124), por sua vez, chega a uma conclusão bastante significativa quanto às implicações do aprendizado da notação padrão para a apreensão musical. Diz a pesquisadora:

⁸ Massachusetts Institute of Technology - U.S.A.

Parece que , uma vez feita a aprendizagem, temos a tendência de pensar em termos de notações métricas e de julgar as notações figurais como incorretas. O que é correto é o que aprendemos, apesar de essa aquisição apagar a tomada de consciência da apreensão natural e espontânea (intuitiva) das estruturas e funções figurais. A esse respeito chegamos a ouvir o que podemos ver.

*Talvez a direção a tomar na pesquisa e no ensino seja a de se preocupar mais com nossa compreensão dos meios que o sujeito utiliza a fim de integrar suas descrições figurais e aquelas que geralmente associamos com o pensamento adulto, isto é, as estratégias formais. (...) No que concerne ao ensino, deveríamos acentuar mais a pesquisa dos métodos que encorajem as crianças a projetar descrições variadas e a passar de um modo de apreensão para outro. Os conflitos que pudemos observar quando nossos sujeitos tomavam consciência das incoerências de suas notações poderiam ser explorados na aprendizagem. Enfim, os problemas que o sujeito tem de resolver na notação de uma experiência artística não seriam análogos àqueles com os quais ele se confronta em outros domínios onde se versa sobre aquisição de *insight* e de conhecimento?*

Frey-Streiff (1990, p.166), por sua vez, estudando a notação de melodias extraídas de canções populares na França, apresenta resultados talvez ainda mais reveladores do que os estudos de Bamberger, uma vez que se trata de um trabalho de apreensão de um material composto, onde há um texto linguístico (letra) e um texto musical (melodia). Em síntese, um dos resultados marcantes desta pesquisa, foi a raridade com que as crianças (oitenta e quatro sujeitos entre 7;0 e 12;6 de idade) "*selecionaram para suas notações a propriedade relativa à duração do som ou a própria duração em si*".

A altura do som, em contrapartida, parece ser o parâmetro mais escolhido. Para explicar tal fenômeno (que é contraditório aos resultados de Bamberger no sentido de que as crianças que estavam anotando **ritmos** escolhiam a **duração** como principal parâmetro de descrição) a pesquisadora (Frey-Streiff, 1990, p.167) supõe que

de um lado, parece ser a atividade da criança de cantar que orienta mais sua atenção para as propriedades relativas à altura do som: o fato de cantar em uma certa altura, de cantar mais alto ou mais baixo etc. exige efetivamente um certo esforço vocal, mesmo se se conheça bem a melodia. Em compensação, a atividade de sustentar os sons, de afastá-los e aproximá-los no tempo, de intercalar silêncios etc. parece não solicitar, em geral, nenhum esforço (na

canção popular) e, conseqüentemente, parece provocar menos tomada de consciência. (...)

Por outro lado, é possível que, nas canções populares, o canto se distinga do falar (que constitui uma cadeia sonora comparável) muito mais pela estruturação das melodias no espaço sonoro do que pela estruturação no tempo, e isso tanto no nível da escuta como no da produção.

Em suma, pode-se formular a hipótese de que a estruturação das melodias no tempo passe a segundo plano pelo fato de ela poder confundir-se com a temporalidade inerente a toda a toda atividade, entre as quais as de cantar e as de falar.

Parece-nos, entretanto, que o resultado mais surpreendente desta pesquisa, é o fato de que quando se apresenta para a criança uma canção com letra e melodia, ocorre uma tendência em se perceber quase exclusivamente a letra. Nas palavras de Frey-Streiff (1990, p.167):

A criança nem sequer parece conceber a unidade-som como elemento constitutivo da melodia. Na conceitualização espontânea de um todo musical, a unidade-som não parece impor-se de imediato, mas constituir o coroamento de uma elaboração complexa. O som, que, com suas propriedades, geralmente é o ponto de partida do ensino musical, corresponde então a um dado que não tem (ou pouco tem) significação para a criança, nem em relação à sua atividade de cantar nem em relação às composições musicais que lhe são familiares⁹.

Trata-se, sobretudo, de alertar os educadores musicais para esta grave constatação, de forma a que possam ser mais cuidadosos na apresentação aos alunos de trabalhos com canções. Não se trata, todavia, de recusar a possibilidade deste tipo de abordagem. Anteriormente, citamos o refinado trabalho de Luiz Tatit com a semiótica da canção popular e a forma como a própria letra pode ser considerada como um material elucidativo do aspecto sonoro-musical. Mas os resultados da pesquisa de Frey-Streiff demonstram que a percepção da unidade-som não é gratuita, nem automática, quando há a existência de uma letra, cabendo aos educadores musicais, certificarem-se de que os aspectos sonoros estão sendo percebidos, compreendidos e expressos, no trabalho com canções.

⁹ Grifos nossos.

Gardner apresenta, em seu trabalho já mencionado, os resultados de pesquisas cognitivas em andamento há pelo menos quinze anos, relacionadas ao "Projeto Zero" de Harvard, do qual ele também participou. Entre muitas conclusões significativas que poderíamos relatar, escolhemos mencionar a "descoberta" de quatro "ondas" de desenvolvimento de sistemas simbólicos pelas crianças, por parecer-nos uma teorização bastante similar aos resultados dos estudos de Bamberger e Frey-Streiff.

A metáfora aquática "ondas" se deve, segundo o pesquisador (Gardner, 1994, p.68), pela sua tendência a se derramarem *"sobre as margens que intencionalmente definem seu domínio. Assim, nossas ondas de simbolização, as quais são basicamente semânticas em sua natureza, começam caracteristicamente em um único sistema simbólico, mas, então, estendem-se para outros sistemas simbólicos, mesmo àqueles nos quais elas não são consideradas adequadas"*.

Assim, *"a primeira onda de simbolização, a qual nós chamamos "estruturadora de papéis" ou "de eventos" já foi referida de passagem. Entre os dezoito meses e os dois anos de idade, a criança torna-se capaz de captar nos símbolos o conhecimento de que existem eventos, que estes envolvem agentes, ações e objetos e que estes eventos têm conseqüências"*. Um exemplo desta onda pode ser visto quando

ao ganhar um lápis e ser pedido que desenhe um caminhão, (...) uma criança "estruturadora de eventos" irá pegar o lápis, debruçar-se sobre o papel e murmurar "vrum, vrum..." conforme vai riscando com o lápis, para frente e para trás, sobre o papel. Antes de criar um equivalente gráfico do caminhão, ela, ao invés disto, converte o momento figurativo em uma demonstração do processo de guiar tal veículo pela estrada. E, assim, a onda estruturadora de eventos invadiu um domínio onde não é convencionalmente utilizada (aquele da representação gráfica).(GARDNER, 1994, p.68)

Na segunda onda, denominada "mapeamento topológico", segundo Gardner (1994, p.68-9),

o símbolo capta certas relações dominantes de tamanho ou formato, retiradas do campo de referência. Primeiro, esta forma de mapeamento é observada nos domínios da figuração bidimensional e tridimensional, onde a criança se torna

apta para captar de modo plástico as relações espaciais dominantes de uma referência correspondente ao mundo real. Por exemplo, a criança pode desenhar dois círculos encostados um sobre o outro, e denominar o superior - a cabeça - e o inferior - o corpo -, ou pode construir o modelo de uma casa, a partir de uma linha de blocos, e colocar um bloco em cima, que é designado como um telhado.

Mencionaremos, a seguir, as duas restantes ondas de desenvolvimento simbólico, extraídas das páginas 68-70, da obra de Gardner (1994):

A terceira onda de simbolização ocorre caracteristicamente aos quatro anos de idade. Onde o mapeamento topológico capta as relações espaciais ou temporais gerais de uma configuração, o "mapeamento digital" capta quantidade e relações numéricas precisas. (...) Frequentemente, e com rapidez e avidez surpreendentes, o mundo agora passa a ser visto como um lugar para contar. Aqui é onde se tornam manifestas as propriedades de onda. As crianças querem contar tudo - feições faciais em um desenho, tons de uma melodia, personagens de uma história. De muitas maneiras, esta tomada digital representa progresso, ainda que, às vezes, a contagem não seja particularmente relevante para o sistema simbólico em questão ou para a tarefa simbólica a cumprir.(..)

A onda final de simbolização é, de muitas maneiras, a mais importante em qualquer consideração sobre educação. Em torno dos cinco, seis ou sete anos de idade, as crianças mostram atração pela simbolização "notacional" ou "secundária". Dando a elas um jogo ou uma seqüência dramática para representar, elas, por vezes, recorrem por si próprias a algum tipo de esquema que pode ajudá-las a lembrar ou codificar informações relevantes. Por exemplo, elas inventarão um sistema contábil para manter o controle de sua progressão em um jogo, ou, solicitadas a representarem uma viagem de férias, desenharão figuras para lembrarem-se dos objetos que deverão levar com elas.

É claro que a medida em que tal comportamento notacional é engajado refletirá, em parte, a prevalência de sistemas notacionais em uma cultura. Presumivelmente, crianças inventariam sistemas de marcas muito menos frequentemente se não tivessem visto adultos ao seu redor dedicando-se a tais atividades. Assim, a cultura colore a simbolização tão claramente quanto impregna todas as outras dimensões do desenvolvimento infantil inicial.

Podemos inferir, com relação à educação musical, a partir destas formulações, que as notações musicais denominadas por Bamberger de "figurais" corresponderiam aos indivíduos capazes de realizar um mapeamento topológico (segundo estágio de desenvolvimento simbólico). Já as notações "métricas" corresponderiam aos indivíduos capazes de realizar um mapeamento digital (terceira onda de simbolização).

Podemos ainda supor, que a quarta onda de desenvolvimento simbólico poderia ser atingida por aqueles indivíduos, conhecedores da notação musical convencional, mas principalmente conhecedores dos vários parâmetros estruturais do som, portanto, sendo capazes de construir esquemas notacionais idiossincrásicos complexos e acertados, exprimindo simultaneamente os mapeamentos topológico e digital em música.

Podemos inferir, também, uma possível correlação entre a primeira onda mencionada por Gardner como "estruturadora de eventos" e o estágio de elaboração musical menos refinado, denominado por Bamberger (1990, p.103) como "garatujas rítmicas". Nele,

as crianças menores parecem reproduzir no papel (ou mesmo "tocar") os movimentos das mãos e dos braços que produzem as batidas. Pode-se dizer que elas não dissociam os efeitos separados e discretos (os sons das batidas) dos movimentos que as produzem ou que dele são a causa. Em outras palavras, elas não fazem a distinção entre a ação de bater palmas e as batidas. O resultado no papel consiste em uma linha contínua agitada e cíclica, mas sem variação e sem agrupamento.

Não é possível¹⁰, portanto, neste estágio, nem o registro dos padrões formais da música, o seu "desenho" ou *gestalt* (mapeamento topológico), nem a contagem exata das batidas sonoras (mapeamento digital), nem tampouco, uma feliz junção esquemática de ambos (mapeamento notacional).

Gardner (1994, p.71) apresenta

um comentário final com referência às ondas de simbolização. Se estas ondas de fato representam as principais maneiras pelas quais os seres humanos constroem significados, elas podem ter poderosas implicações para a educação dentro e fora da escola. Podemos esperar que os estudantes estarão predispostos a aprender matérias que sejam apresentadas de formas que enfatizam estruturas causais (histórias), mapas topológicos (relações de tamanho, espaço ou tempo), mapas digitais (aspectos quantitativos), e/ou formas simbólicas secundárias (registros que se referem a outras formas de conhecimento). (...) Professores, administradores de currículos e estudantes estariam bem alertados para se tornarem conscientes destas formas de simbolização, para que não recorressem a elas, inadvertidamente, de modo inadequado - por exemplo, confundindo um

¹⁰ Inferências nossas.

conceito que funciona de maneira quantitativa (como a densidade) com um que exhibe propriedades narrativas (como o ciclo da vida).

O autor em questão (GARDNER, 1994, p.211-2) expõe, então, o que ele denominou como "*cinco portas de entrada para a compreensão individual*"; ou seja, uma vez que supõe diferenças individuais entre as crianças e diferentes "ondas" de desenvolvimento da capacidade de simbolização, sugere, ainda, que seria interessante aos professores de quaisquer disciplinas, conhecer a possibilidade de diferenciadas "*portas de entrada na abordagem de tópicos e conceitos*". Em seu livro (1994), Gardner cita dois exemplos, um, extraído das ciências naturais; outro, das ciências sociais. Tentaremos apresentar as cinco portas de entrada voltadas, agora, para uma educação musical. É importante destacar que estas portas não são sugeridas em ordem numérica linear; ao contrário, constituem-se múltiplas possibilidades de acesso ao conhecimento musical.

Assim, o primeiro ponto de entrada (mencionado) para o desenvolvimento dos conteúdos de uma disciplina escolar é denominado "**narrativo**", no qual "*se apresenta uma história ou narrativa sobre o conceito em questão*"(p.211). Em música, seria o caso de começarmos pelo conhecimento histórico de sua evolução, desde quando iniciou enquanto atividade social humana, até a diversidade das músicas existentes hoje, passando pelo entendimento dos principais "períodos" musicais e de uma análise crítica de seu já mencionado etnocentrismo e da concepção "evolucionista" linear dos fenômenos musicais. Sugerimos que se esta introdução for selecionada pelo educador musical, que se dê juntamente com o aspecto sonoro, com a apresentação aos alunos das músicas representativas dos conceitos em jogo.

O segundo ponto de entrada é chamado "**lógico-matemático**". Ao utilizá-lo, "*aborda-se o conceito recorrendo a considerações numéricas ou processos de raciocínio dedutivo*"(p.211). No caso da música, estaria relacionado à possibilidade do professor esclarecer as suas bases matemáticas, a métrica musical e a não-métrica, a contagem das figuras na notação convencional e fora dela, apresentar aos alunos

músicas com diferentes métricas, ou com compassos simples e compostos, bem como as diferenças na percepção entre os compassos binários, ternários e quaternários e entre o pulso musical regular e não regular, dentre outros fatores.

"Um ponto de entrada fundacional examina as facetas filosóficas e terminológicas do conceito"(p.211). Em música, o educador poderia considerar questões do tipo: "o que é a música?"; "para que estudá-la?"; música como linguagem e como não-linguagem; a relação entre música e moral, posta desde a Antiguidade Clássica: "pode a música contribuir, positiva ou negativamente, para o desenvolvimento moral dos indivíduos?". Há pessoas que acreditam que o samba, por exemplo, por ser um gênero musical onde a percepção do aspecto rítmico predomina, inferioriza moralmente, porque haveria uma tendência, nesse ritmo, a uma descarga descontrolada da esfera instintiva e não a uma adequada "sublimação dos instintos". Poderia-se promover, entre os educadores musicais e a comunidade, um debate mais rigoroso sobre estas questões. O educador musical, poderia ainda, em sala de aula, realizar uma espécie de "enquete" sobre as reações emocionais das crianças na apreciação de diferentes músicas, indagando coisas do tipo: "ouvir esta música, lhe dá vontade de fazer alguma coisa?", ou: "que tipo de sensação corporal esta música desperta em você?". Estas questões não tem sido suficientemente exploradas, enquanto que sabemos existir professores de música que subestimam a sua relevância, ou as consideram sem sentido educacional. Para nós, sua exploração poderia ser indicativa de que as crianças efetivamente fazem tal relação entre música e energia física, música e descarga emocional, música e vida cotidiana portanto, cabendo aos educadores musicais demonstrar a existência ou não de suporte científico (ou filosófico), para tais fatos.

A porta de entrada "**estética**", por sua vez, enfatiza "*aspectos sensoriais ou superficiais*"(p.211-2) que tendem a chamar a atenção das crianças. Em música, estaria relacionado a todo um trabalho de percepção, discriminação e memória auditivas, bem como seu correlato expressivo, levando as crianças a atingirem uma "leitura musical" dos diferentes padrões formais encontrados nas músicas. Discussões sobre "obras-

primas" musicais, a questão do "gosto" musical, os critérios de valoração qualitativa de uma música, também seriam enfatizadas aqui.

Finalmente, a quinta porta de entrada é "**uma abordagem experiencial**" (p.212), que enfatiza a possibilidade das crianças lidarem diretamente (em vivências, laboratórios e oficinas) "*com os materiais que incorporam ou transmitem o conceito*". No caso da música, o "material" a ser explorado é o próprio som organizado socialmente. Nesta abordagem, o professor trataria de possibilitar às crianças, a experiência de composição, individual e coletiva, com o objetivo de domínio das regras de organização do universo musical. Tal procedimento permite, ainda, desmistificar o papel do artista, bem como demonstrar que, embora todos possam compor música, nem todos conseguirão bons resultados, pois há uma exigência de continuidade e de conhecimento de aspectos técnicos relevantes, entre outros fatores, para se chegar a um "fazer musical" expressivo. Mas, por isso mesmo, garantir o espaço ao fazer musical na escola pode ser considerado fundamental. As vivências musicais de canto coral e de aprendizado de instrumentos mais acessíveis técnica e economicamente, como a flauta doce, também poderiam ser enfatizadas, além da experiência em composição de Música Contemporânea.

É importante ressaltar que o educador musical que consiga abrir todas estas portas de compreensão aos alunos, sem se fixar apenas a uma ou duas, a nosso ver, seria aquele que obteria melhores resultados junto a eles. Entretanto, o aprofundamento destes níveis de entendimento não poderá se dar em um único ano letivo, necessitando a garantia escolar de continuidade da abordagem musical, da pré-escola, até o 2o. Grau.

Outro ponto importante a enfatizar é o fato de que para a educação musical, existiriam, na verdade, duas portas de acesso preferenciais para a introdução do saber musical. Tais portas seriam aquelas diretamente envolvidas com o material sonoro, a **estética** e a **experiencial**, que na prática, são bastante complementares.

Há ainda uma outra observação a fazer a respeito de nossa sistematização dos múltiplos acessos do conhecimento musical, baseada em Gardner (1994). Se em alguns

momentos, parecer ao leitor que as portas estão mescladas, fundidas, esta perspectiva foi proposital. Não compreendemos estas cinco possibilidades como absolutamente estanques. Ao contrário, podendo, dialeticamente, serem trabalhadas em níveis de complexidade gradativos, simultaneamente.

Gardner (1994, p.212) sugere que

o uso de múltiplos pontos de entrada pode ser um meio poderoso para lidar com equívocos, inclinações e estereótipos. Enquanto se adota apenas uma única perspectiva ou tomada de um problema ou conceito, é virtualmente seguro que os estudantes compreenderão aquele conceito apenas do modo mais rígido e limitado. Contrariamente, a adoção de uma família de casos em relação ao fenômeno encoraja o estudante a vir a conhecê-lo de mais de uma maneira, desenvolver múltiplas representações e a buscar relacionar estas representações umas com as outras.

Abrimos espaço neste trabalho à exposição efetuada por Gardner (1994) a respeito destas várias formas de acesso ao conhecimento, porque entendemos sua relevância na construção de uma educação musical que vise superar o fetichismo, os estereótipos e os clichês musicais atuais. As múltiplas abordagens do conhecimento musical parecem fornecer uma maior resistência às compreensões limitadas e preconceituosas da música.

Se Gardner (1994, p.120) está correto ao demonstrar que *"o conhecimento científico pode ser totalmente frágil e prontamente superado por conceitos espontâneos mais profundamente arraigados"*, seria interessante que os educadores musicais passassem a colocar em revista, os seus próprios conceitos "espontâneos" e conceitos "científicos" em música.

Concordamos, portanto, com Gardner (1994, p.98) quando afirma que *"em um sentido, o propósito da educação deveria ser revisar os equívocos e estereótipos que seguramente surgem na primeira meia década de vida no mundo. Mas, ao mesmo tempo, a educação deveria tentar preservar as produções mais notáveis da mente infantil - sua intrepidez, sua criatividade, sua riqueza de recursos e seus momentos de versatilidade e originalidade"*.

Tal postura pedagógica nos parece bastante diversa daquela em que os professores enfatizam a memorização e a repetição de definições descontextualizadas da realidade cotidiana de seus alunos. No caso da música, tal solicitação de repetição torna-se ainda mais grave, quando os alunos aprendem os nomes e os conceitos musicais desvinculados do próprio aprendizado das relações sonoras.

Torna-se necessário aos educadores musicais não esperar que os alunos façam tais relações por si mesmos. É preciso apresentar situações onde os conflitos de representação cognitiva possam aparecer claramente, em seus limites e contradições, para serem efetivamente superados. Para uma pedagogia que visa a compreensão dos conteúdos musicais, os aparentes impasses no processo ensino-aprendizagem podem revelar-se como desafiadores, ou como poderosas alavancas que conduzirão os alunos a formas mais elaboradas de conhecimento, a partir da conciliação (ou superação) de seus pontos de vista pré-escolares com estes aspectos mais refinados de representação conceitual.

A imersão no processo ensino-aprendizagem; o trabalho com unidades temáticas, se possível, interdisciplinarmente; o resgate do processo educacional enquanto trabalho, na forma dos antigos ofícios; a promoção pela escola do envolvimento comunitário com o trabalho educacional; bem como a divulgação e a devolução dos trabalhos escolares para a comunidade, são também citados por Gardner (1994) como formas de driblar as dificuldades institucionais que tendem a emperrar o processo educacional escolar. Acreditamos que todas estas sugestões podem ser compatíveis com o caso particular da educação musical escolar.

Com relação ao trabalho educacional com artes e humanidades, Gardner (1994, p.204-5) apresenta também alguns direcionamentos que poderiam se revelar produtivos no contexto escolar. Entre estes, destacam-se as necessidades de¹¹ :

1) um engajamento significativo dos alunos no trabalho educacional (o sentido de se estudar música, por exemplo, deve estar claro para eles) através de uma imersão temática;

¹¹ Organização nossa do material exposto por Gardner (1994)

2) desmistificação do artista e do trabalho artístico (os alunos precisam ter noção de que os artistas são seres humanos como qualquer um deles, com a diferença de possuírem treinamento especializado na área em que dominam);

3) trabalhar repetidamente, incontavelmente, sobre os estereótipos presentes no cotidiano escolar, através da adoção de perspectivas múltiplas na abordagem das disciplinas;

4) possibilitar aos estudantes o engajamento em papéis relevantes para a "vida real" (tais como ator, novelista ou compositor). Desta forma, uma educação artística voltada para a compreensão, necessitaria oferecer aos alunos oportunidades de se verem como produtores de artes (por exemplo, como compositores musicais); apreciadores (ouvintes discriminativos); e críticos de artes (capazes de refletir sobre e avaliar os fenômenos musicais). A produção artística, entretanto, apresenta-se como necessidade fundamental, prioritária.

É interessante destacar também que o desenvolvimento desta postura educacional não deverá conduzir, ao final do processo, a uma homogeneidade nos resultados, a uma padronização ou massificação entre os produtores, apreciadores e críticos: *"ao longo do tempo, os estudantes atingirão níveis mais altos de competência nestas escalas de desenvolvimento; ao mesmo tempo, antecipa-se que a maioria dos estudantes exibirá perfis ímpares, apresentando maior potencial em certas dimensões de produção, percepção ou reflexão, que em outras"* (GARDNER, 1994, p.207).

Gardner (1994) propõe, ainda, o cultivo escolar da oportunidade de registro, através de "pastas de processos", da trajetória de desenvolvimento das capacidades artísticas conquistadas gradualmente. Dessa forma, os alunos poderão acompanhar seu próprio processo de aprendizagem, bem como o de seus colegas, facilitando também ao professor, a tarefa de avaliação dos desempenhos obtidos. Acredita o autor em questão, que tais procedimentos metodológicos podem driblar o já comum problema do grande número de alunos em sala de aula, a partir do momento em que a educação já não se volta para um processo ensino-aprendizagem massificado. Todos poderão ter

chances de expressar sua individualidade, através da prática de registrar suas intenções e meios utilizados para se chegar aos resultados propostos.

Interessante destacarmos também, lembrando Saviani, que esta postura educacional não pode se dar sem esforços, sem rigor e sem disciplina, de ambas as partes (educador e educandos), o que não significa afirmar a necessidade de condução do processo educacional através de um obtuso autoritarismo. Seria necessária, em sala de aula, a criação coletiva de mecanismos objetivos que transformassem, com o tempo, os cerceamentos disciplinares necessariamente impostos para o desenvolvimento dos estudantes, em liberdade. Lembremos da citação de Saviani, mencionada anteriormente, a respeito dos "automatismos como condição de liberdade".

Gardner (1994, p.219), finalmente, expõe sua aposta no fato de que já temos algumas condições reais para promover soluções educacionais, a princípio, consideradas muito difíceis de se concretizarem, a partir da ponderação completa do que ele denomina *"os quatro nós da reforma escolar: avaliação, currículo, educação dos professores e suporte comunitário"*.

Mas, uma postura pedagógica, mesmo claramente articulada, não nos parece suficiente; além de recursos humanos e materiais e de um tempo suficientemente longo para a concretização das propostas, educar para a compreensão, envolve, como já mencionamos anteriormente, um compromisso político e uma competência técnica, um engajamento comprometido coletivamente com a qualidade desta possibilidade educacional.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retornando às questões que abriram o último item deste trabalho, sobre como poderiam os educadores musicais lidar com o fetichismo musical, com a superação do mundo pseudoconcreto das representações musicais de nossa sociedade industrial, acreditamos que as respostas se encontram na aposta coletiva de uma educação musical para a compreensão.

Se hoje vivemos numa época em que as condições postas não permitem que a música esteja integrando o processo de humanização de todos os homens, é preciso, como bem o diz Marx, que criemos as condições concretas, para que o conhecimento musical seja socializado. Embora apenas a educação não possa dar conta de deter o movimento de alienação e massificação da sociedade de nosso tempo, ela pode exercer (e exerce, de fato) um papel fundamental quanto à manutenção, reprodução ou quanto à modificação, transformação destas mesmas relações sociais.

Os educadores musicais também estão inseridos neste contexto, não são seres descarnados, isolados dos determinantes materiais e ideológicos que estruturam a divisão social do trabalho em nossa sociedade. Ao contrário, também sofrem os efeitos desta dicotomia, a ponto de se representarem, no senso comum, como "artistas", no sentido técnico e não como "cientistas" (ou mesmo "filósofos"), demonstrando não compreenderem as possibilidades múltiplas do fenômeno musical, a partir da sua abordagem enquanto arte e enquanto ciência (ou enquanto filosofia). Esta perspectiva mais ampla, por sua vez, confere um maior rigor na apreensão do fenômeno musical, permitindo-lhe ser retirado da esfera mítica, desmanchando a rede de concepções que o coloca como um dado natural ou extremamente subjetivo, ao apontar o seu desenvolvimento histórico a nível coletivo e individual, a sua materialidade sonora e a sua objetividade social.

Infelizmente, tal concepção dialética do fenômeno musical e das possibilidades reais de transformação de uma educação (em geral, e musical, em especial) voltada, rigorosamente, para a compreensão dos conteúdos historicizados socialmente, não é hegemônica. E, não sendo dominante, concluímos que ocupa espaços apertados dentro do tecido social. Entretanto, ela não está invisível; preenche espaços reais, que podem ser amplificados pelos esforços coletivos dos educadores junto à sociedade civil, no sentido de esclarecerem e aprofundarem suas bases de atuação.

*"Indo além da simples alfabetização, uma missão posterior das escolas é transmitir conceitos, redes de conceitos, enquadres conceituais e formas disciplinares de raciocínio a seus estudantes. (...) O currículo da escola deveria ir, entretanto, além de um recital de fatos e apresentar aos estudantes os **modos de pensamento**¹² usados nas diferentes disciplinas"* (GARDNER, 1994, p.130).

Acreditamos que as recentes descobertas vinculadas às ciências cognitivas, à respeito de como as crianças desenvolvem suas capacidades simbólicas, podem contribuir enormemente para que os educadores (em geral e os professores de música, em particular) consigam efetivar uma educação para a compreensão. Inferimos ainda, as possíveis relações entre esta postura educacional e àquela apresentada por uma pedagogia de bases histórico-críticas.

Saviani, por sua vez, apresenta como papel da educação escolar propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso a esse saber. De acordo com Gardner (1994, p.131),

a educação para a compreensão pode ocorrer somente se, de algum modo, os estudantes tornam-se capazes de integrar os modos de conhecimento pré-escolares com os acadêmicos e disciplinares e, quando tal integração não se mostrar possível, suspender ou substituir os modos de conhecimento pré-escolares em favor das formas acadêmicas de conhecimento. Finalmente, os estudantes necessitam estar aptos a avaliar quando uma forma de conhecimento pré-escolar pode produzir uma forma de compreensão diferente, ou mesmo mais profunda que a forma de conhecimento disciplinar aprendida na escola.

¹² Grifos nossos.

Sob esta perspectiva, podemos constatar, nas palavras de Gardner, que *"nem mesmo o mais distinto especialista jamais atinge a compreensão plena"*. Podemos também conceber momentos em que os professores serão educados pelos alunos, e ocasiões em que os alunos serão educados pelos professores, pois, certamente, ambos os grupos terão compreensões imersas em estereótipos, fetiches e mitos, a nível do senso comum, e compreensões mais refinadas e profundas, a nível científico, artístico e filosófico. Mas isto não significa que o professor possa "se dar ao luxo" de desempenhar seu papel de uma forma despreparada, ingênua, ou espontaneísta. Ao contrário, necessita, mais do que nunca, numa sociedade repleta de contradições como a nossa, ter uma sólida formação científica, artística, filosófica e mesmo, política e ética.

Procuramos demonstrar, neste texto, que a música é também uma forma específica de conhecimento, que pode ser ensinada e aprendida, de forma interativa. Tal educação não pode ser sinônimo de adestramento, embora saibamos que os alunos necessitarão desenvolver alguns automatismos, inicialmente, como condição para a liberdade de expressão musical posterior. Sugerimos o repúdio de um "tecnicismo", mas não do domínio técnico, pois é preciso rigor. Todavia, é também preciso garantir uma educação musical cuja ênfase não recaia apenas na técnica, mas também na apreciação e reflexão sobre o fenômeno musical.

Destacamos o apoio do próprio som, de sua materialidade, no ensino escolar de música, através da oportunização de uma "leitura sonora", na qual a percepção, a discriminação e a memória auditivas podem ser, cada vez mais, desenvolvidas. Desta forma, procuramos refutar a crença no "ouvido musical" enquanto um dom inato próprio a uma minoria privilegiada. Em nossa sociedade industrial, o gosto musical e as capacidades de apreciação da maioria das pessoas têm sido "educados" pela mídia, pela indústria cultural. Ressaltamos que a escola, através de uma educação musical transformadora pode (e deve) aprimorar (ou superar) esta educação, procurando evitar ou, ao menos, diminuir, a incidência dos fenômenos, mencionados por Adorno, da "audição desconcentrada", da "rejeição do diferente" e da "regressão da audição.

Tal tarefa exige compromisso político e competência técnica, além da compreensão de que em toda técnica já existe, subjacente, um determinado compromisso político e de que existem diferentes competências com relação ao saber musical (exemplo, leitura da notação convencional, leitura do som, técnica vocal, técnica instrumental, etc.) que podem ser exploradas no contexto escolar. Sugerimos ainda a necessidade de um currículo em educação musical historicizado criticamente - contextualizando a diversidade musical presente em nossa época, sem preconceitos culturais.

E, em todo o trabalho, foi nossa intenção provocar o leitor com o nosso entendimento da questão "para que ensinar música?", afirmando em resposta: "para aprender música". A nosso ver, não há nenhuma necessidade de justificar o ensino musical a partir de considerações extra-musicais, estando a necessidade de compreensão da música legitimada pela sua própria existência histórico-social.

É necessário e, mesmo, urgente, consolidar espaços educacionais em que os educadores e demais cidadãos possam compreender o presente em sua ligação pretérita, possam entender "o que é o homem" e o que são as atividades sociais em que nos inserimos, como a música, por exemplo, de uma forma não determinista e naturalista, mas histórica e dialética. Quem sabe, em dias próximos, a escola possa desempenhar hegemonicamente essa função social transformadora, através de uma educação para a compreensão, de bases Histórico-Críticas.

Mas é preciso ressaltar que a Pedagogia Histórico-Crítica, por si só, como um conjunto de princípios, por mais coerentes e ordenados que sejam, não é capaz de devolver aos homens de nosso tempo, a sua cidadania, ou de promover a superação do entendimento pseudo-concreto (senso comum). Não será um agregado de postulados (e muito menos de receitas), mesmo que se pretenda dialético, que conseguirá transformar a consciência dos educadores, ou que garantirá a modificação de suas posturas pedagógicas. Esta teorização, embora fundamental, só poderá surtir efeito se alicerçada em práticas reais, em mudanças concretas nas atuais relações sociais e educacionais, o

que implica, sobretudo, a superação de formas pedagógicas autoritárias, elitistas, seletivas e segregacionistas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T.W. O Fetichismo da Música e a Regressão da Audição. In:
HORKHEIMER, M., ADORNO, T.W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1989. 156 p. p.79-105 (Os Pensadores)
- AVENI, A. **Conversando com os planetas: como a ciência e o mito inventaram o cosmo**. São Paulo: Mercuryo, 1993. 265p.
- BAMBERGER, J. As estruturações cognitivas da apreensão e da notação de ritmos simples. In: SINCLAIR, H. (org.) **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. 180 p. p.97-124. (Educação Contemporânea)
- BERIO, L. **Entrevista sobre a música contemporânea: realizada por Rossana Dalmonde**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. 132 p.
- BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1989. 71 p. (Fundamentos)
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982. 238 p.
- BRASIL; ABNT. **Referências bibliográficas: NBR6023**: Rio de Janeiro: ABNT,1989. 18p.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1995. 440 p.

- COLI, J. **O que é arte**. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 1990. 132 p.(Primeiros Passos, 46)
- CUNHA, L.A. A atuação de Dermeval Saviani na educação brasileira: um depoimento
In: **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. 286 p. p.41-62.
- DALLANHOL, K.M.B. **Algumas características do desenvolvimento psicomotor na faixa etária de 3 a 6 anos e suas implicações para o trabalho de musicalização**. Florianópolis: F.C.C., 1990. 36 p.
- DUARTE, N. Elementos para uma ontologia da educação na obra de Dermeval Saviani. In: **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. 286 p. p.129-149.
- FISCHER, E. **A necessidade da arte**. 9 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987. 254 p.
- FREITAS, M.T.de A. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1994. 168 p. (Fundamentos)
- FREY-STREIFF, M. A notação de melodias extraídas de canções populares. In: SINCLAIR, H. (org.) **A produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. 180 p. p.125-168.
- FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991. 174 p. p.69-90. (Biblioteca da Educação. Série I. Escola, 11)

- FUCKS, R. O discurso do silêncio.** Rio de Janeiro: Enelivros, 1991. 181 p. (Música e Cultura, 1)
- GARDNER, H. A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 258 p.
- GOLDMANN, L. Epistemologia e filosofia política.** Lisboa: Presença, 1984. 210 p.
- GOMBRICH, E.H. A história da arte.** 4 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988. 506 p.
- GRAMSCI, A. Conceção Dialética da História.** 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989. 341 p.
- HENTSCHKE, L. A educação musical: um desafio para a educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, p.55-61, jun.1991**
- IAVELBERG, R. Um convite a novas rotas de navegação no ensino da arte. Revista Trino, [s.l.]. p.39-41, [198-?]**
- KONDER, L. Marx: vida e obra.** 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 191 p. (Vida e Obra)
- KOSIK, K. Dialética do concreto.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 230 p. (Rumos da Cultura Moderna, 26)
- LANIER, V. Devolvendo Arte à Arte-Educação. Ar´te. São Paulo, v.3, n.10, p.4-8,1994.**

- MAGNANI, S. **Expressão e comunicação na linguagem da música.** Belo Horizonte: UFMG, 1989. 406 p. (Aprender)
- MALAGODI, E. **O que é Materialismo Dialético.** São Paulo: Brasiliense, 1988. 87 p. (Primeiros Passos, 206)
- MARTINS, R. **Educação musical: conceitos e preconceitos.** Rio de Janeiro: FUNARTE, Instituto Nacional de Música/Coordenadoria de Educação Musical, 1985. 49 p.
- MARX, K., ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. 97 p (Novas Direções).
- MENUHIN, Y., DAVIS, C.W. **A música do homem.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 319 p.
- MOORE, D. **Guia dos estilos musicais.** Rio de Janeiro: Edições 70, 1991. 270 p. (Convite à Música)
- MORAES, J.J. de. **O que é música.** São Paulo: Nova Cultural, 1986. 106 p.(Primeiros Passos, 75)
- MORAES, M.R. **Por uma teoria do ritmo: o caso da metáfora musical em linguística.** Campinas: UNICAMP. 1991. Dissertação (IEL) - UNICAMP, 1991.
- NACHMANOVITCH, S. **Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte.** São Paulo: Summus, 1993. 186 p.

NAGEL, N.H. **Quando o conteúdo vai além da frase.** São Paulo: PUC. 1986 . Tese. - PUC, 1986.

OLIVEIRA, B.A. de. **Fundamentação marxista do pensamento de Dermeval Saviani.**
In: **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília.** São Paulo: Cortez, 1994. 286 p.p.105-128.

"OUVIDO absoluto" é um dom. **Appolon Musagete,** Curitiba, v.5, n.12. p.5, 1995.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.**
São Paulo: T.A. Queiroz, 1990. 385 p. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, 6)

PENNA, M. **Reavaliações e buscas em musicalização.** São Paulo: Loyola, 1990.
85 p.

RATNER, C. **A Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas.**
Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. 314 p.

SANS, P.de T.C. **A criança e o artista: fundamentos para o ensino de artes plásticas.**
Campinas: Papirus, 1994. 112 p. (Ágere)

SANTOS, R.M.S. **A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares.** Rio de Janeiro: UFRJ. 1986. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFRJ, 1986.

----- . **Incursões sobre a musicalização: da definição de um marco referencial à abrangência e organização do currículo.** Rio de Janeiro: UFRJ. 1990. 55 p. Monografia (Livre Docência em Educação Musical na Academia Nacional de Música) - UFRJ, 1990.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1991. 112 p. (Polêmicas do Nosso Tempo, 40)

----- . Tendências e correntes da educação brasileira. In: TRIGUEIRO MENDES, D. (org.) **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991. 399 p.

SCHEIBE, L. A compreensão histórico-crítica da educação. In: **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. 286 p. p.167-179.

SCHMIDT, L.M. **A escola pode ensinar a compreensão da música?: resenha crítica da proposta para o ensino escolar de música, elaborada por Georges Snyders**. Florianópolis: CEART, UDESC, 1993.147 p. Monografia (Especialização em Arte-Educação - Música) - UDESC, 1993.

SCHULTZ, D.P., SCHULTZ, S.E. **História da psicologia moderna**. 5 ed. rev. amp. São Paulo: Cultrix, 1994. 440 p.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992. 175 p. (Biblioteca da Educação. Série 8. Atualidades em Educação, 1)

SPENCE, K. **O livro da música**. São Paulo: Círculo do Livro, 1981. 144 p.

TATIT, L. **Semiótica da canção: melodia e letra**. São Paulo: Escuta, 1994. 294 p. (Plethos)

- TEPLOV, R.M. Aspectos psicológicos da educação artística. IN: LURIA, LEONTIEV, VYGOTSKI. **Psicologia e pedagogia II: investigações experimentais sobre problemas didáticos específicos**. Lisboa: Estampa, 1987, p.123-53.
- TREIN, P. **A linguagem musical**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. 104 p. (Artes, 9)
- UMA garotada do barulho. **Nova Escola**, São Paulo, v.10, n.85, p.14-16, 1995.
- WILLEMS, E. **As bases psicológicas da educação musical**. Bienne, Suíça: Edições Pro-Musica, 1970. 215 p.
- WISNIK, J.M. **O som e o sentido: uma outra história das músicas**. São Paulo: Companhia das Letras: Círculo do Livro, 1989. 256 p.
- VIEIRA, S.L. A defesa da escola pública e a Universidade. In: **Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília**. São Paulo: Cortez, 1994. 286 p. p.63-76.