

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

Luís Fernando Lazzarin
iiazza@hotmail.com

Resumo. A partir da compreensão da historicidade de duas obras – a Filosofia da Educação Musical e a Nova Filosofia da Educação Musical – a tese busca tensionar e ampliar as concepções sobre a natureza da experiência com música, polarizadas entre as duas ‘filosofias’ como educação estética e como atividade procedural. A historicidade que as constitui revela em ambas a influência de pelo menos três idéias sobre a experiência musical: a metáfora das “formas sonoras em movimento”; a analogia com a linguagem, do ponto de vista da comunicabilidade de significados e do ponto de vista do “análogo formal da vida afetiva”; a “multidimensionalidade”, surgida nas ‘filosofias’ a partir da influência da teoria do significado musical. Estas três idéias constituem a base dos ideais pedagógicos das ‘filosofias’ analisadas e produzem diferentes efeitos em cada uma delas, provocando a polaridade entre produto musical e processo musical e entre audição e *performance*.

Esta tese é um exercício de compreensão de duas obras que abordam a experiência com música e que influenciam fortemente as idéias sobre Educação Musical (EM). São elas: a “Filosofia da Educação Musical” (FEM) e a “Nova Filosofia da Educação Musical” (NFEM)¹.

Compreender a experiência musical a partir das duas ‘filosofias’ significa reconstruir a efetividade da sua história (GADAMER, 1999), recuperando seus momentos produtivos, traduzindo-os e interpretando-os, procurando expandir seus horizontes de sentido. Análise a pretensão de fundamento das duas ‘filosofias’, da qual emergem e para a qual convergem três idéias fundantes sobre a EM, dentro de sua tradição: a metáfora das “formas sonoras em movimento” (HANSLICK, 1989); a analogia com a linguagem, do ponto de vista da comunicabilidade de significados e do ponto de vista do “análogo formal da vida afetiva” (LANGER, 1960, 1971, 1980); a “multidimensionalidade”, surgida nas ‘filosofias’ a partir da influência da teoria do significado musical (MEYER, 1956, 1967).

Na seção ‘FILOSOFIAS’, EPISTEMOLOGIAS OU PROJETOS DE

¹ Os títulos originais são: *Philosophy of music education* (REIMER, 1970) e sua versão mais recente, *Philosophy of music education: advancing the vision* (REIMER, 2003); *Music matters: a new philosophy of music education* (ELLIOTT, 1995).

EDUCAÇÃO MUSICAL?, discuto a tripla pretensão de fundamento que as ‘filosofias’ analisadas nesta tese apresentam: a de serem, simultaneamente, filosofias, epistemologias e projetos de EM. Como filosofia, tanto a FEM quanto a NFEM pretendem exercer um pensamento crítico e sistemático sobre a área profissional de EM. Como epistemologias, as ‘filosofias’ tentam explicar a natureza dos processos de conhecimento envolvidos na experiência musical. As ‘filosofias’ adquirem um caráter de projeto de EM, quando pretendem, adicionalmente, apresentar um modelo sobre o qual um currículo de música possa ser construído. Surgem três características distintas da experiência com música como conhecimento. Em ambas as ‘filosofias’, a música é uma forma de conhecer o mundo, uma forma de autoconhecimento, e uma forma de conhecimento especificamente musical.

A seção **A MÚSICA ‘SÉRIA’ E AS FORMAS SONORAS EM MOVIMENTO**, analisa como as idéias de “formas musicais em movimento” e de analogia entre música e linguagem produzem pelo menos um desdobramento importante, aquele que leva à concepção de música ‘séria’ como ideal pedagógico de formação humanística, presente nas ‘filosofias’ analisadas nesta tese. O caráter inefável da música, que comunica algo que vai além das palavras, confere à música uma característica importante que lhe daria, segundo as ‘filosofias’, um lugar de destaque no currículo, por possibilitar o acesso a um conhecimento diferente do verbal. Tanto para a FEM quanto para a NFEM, é preciso controlar o ‘movimento’ ou o ‘fluxo’ cognitivo-emocional, que é confuso e passageiro, em algo distinto e organizado. A metáfora do movimento das emoções continua, mas agora inclui um caráter de organização e controle conscientes. A consciência é uma instância controladora de um movimento anárquico, ao qual a música, de uma maneira ou de outra, dá uma forma organizada.

Na seção **SIGNIFICADO E SENTIDO EM MÚSICA**, apresento as discussões sobre o conteúdo musical, isto é, sobre a possibilidade de representação e de expressão das estruturas musicais. Estas discussões são feitas tendo por base modelos lingüísticos de comunicação, a partir das similaridades entre música e linguagem em dois níveis: uma estrutural gramatical (fonética, sintaxe e semântica) e outro relativo à auralidade (a característica dinâmica sonoro-entonativo-expressiva da música). Constata-se uma atitude ambígua com relação à analogia entre música e linguagem. Esta aproximação/rejeição produz uma importante implicação para a EM.

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

A idéia de significado musical como informação nova (Meyer, 1957) inspira a idéia de resolução de problemas musicais da NFEM. A situação educativa deve prover o estudante de música de novos desafios musicais, que provocam interesse musical, auto-desenvolvimento (*self-growth*) e deleite musical (*self-enjoyment*), mas equilibrando-os, porém, com desafios já resolvidos. Quando estes últimos predominam, o resultado é tédio e desinteresse por parte do estudante. Um desafio musical maior que o nível de musicalidade do estudante pode, no entanto, trazer ansiedade e frustração. A situação musical deve prover o estudante de desafios musicais cada vez mais complexos, que demandem níveis cada vez maiores de capacidade de resolução. Este equilíbrio dinâmico vale tanto para o ouvir quanto para o fazer musicais.

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

mesmos problemas de imprecisão com relação ao significado musical, gerados pela teoria de Meyer (1956, 1967).

Na seção **A EXPERIÊNCIA COM MÚSICA NAS DUAS ‘FILOSOFIAS’ DA EDUCAÇÃO MUSICAL**, apresento duas diferentes concepções de experiência com música, segundo cada uma das ‘filosofias’ da EM, objeto de estudo desta tese. A FEM compreende a experiência musical de um ponto de vista contemplativo, com uma abordagem formalista da experiência musical. A ênfase é dada à atividade do ouvir musical, através do qual acontece a educação da sensibilidade estética. Analogamente às artes visuais, em que a contemplação se dá visualmente, a FEM dá ênfase à atividade de audição, ao ouvir musical, já que é a maneira mais acessível e natural de experimentar a música.

Segundo a FEM, apoiada fortemente nas idéias da filósofa S. Langer (1960, 1971, 1980), a música é o análogo formal da vida afetiva. Nesta qualidade, a música deve controlar, nomear e objetivar o sentimento, assim como a linguagem organiza e clarifica o pensamento. Diferentemente da linguagem, entretanto, a música não representa, mas apenas apresenta o *insight* da vida afetiva. Esta sistemática de signos, utilizada para compreender a natureza da arte, tem sido criticada como ontologicamente arbitrária, pois se apóia, contraditoriamente, em uma lógica verbal. Esta contradição pode ser assim resumida: arte e linguagem utilizam símbolos. Linguagem é instrumento do pensamento e arte é instrumento do sentimento. Permanece obscura a relação isomórfica entre sentimento e música em pelo menos dois pontos: como é possível determinar as formas do sentimento? Sendo isto possível, como se pode demonstrar a isomorfia entre estes e as estruturas musicais?

A NFEM apresenta-se como uma crítica à FEM e rejeita a noção de experiência musical como desenvolvimento da sensibilidade estética, apontando para a centralidade do conceito de conhecimento procedural como base da experiência musical. A idéia de multidimensionalidade, na versão da NFEM, exclui sumariamente a dimensão estética – da contemplação e do afastamento da realidade – substituindo-os pelo conceito de atividade artística. Do ponto de vista da aquisição do conhecimento, a experiência musical apresenta quatro dimensões: formal, informal, impressionística e supervisorial. Todas estas dimensões se potencializam quando o conhecimento musical é aplicado, como atividade procedural.

Existe uma inconsistência na pretensão da NFEM em tomar a atividade de *performance* como modelo para todas as outras atividades, sem considerar a especificidade de cada uma. A questão permanece não respondida: por que deveria a atividade de *performance*, especificamente, ser considerada como a única natureza da experiência musical?

O ideal de EM, segundo a NFEM, torna-se o da *performance* excelente da prática musical, que, considerada no limite, é a prática profissional. Mas qual o melhor lugar para aprender uma prática musical, senão seu contexto próprio? Isto acaba por torna-se um argumento para não incluir a experiência com música no currículo. Decorre desta lógica que o professor de música deva o músico profissional, sem ter necessariamente conhecimentos pedagógicos ou crítico-reflexivos sobre sua profissão. Esta é uma decorrência incompatível com uma ‘filosofia’ que pretenda afirmar um campo profissional.

Na subseção **A dimensão multicultural da NFEM**, interpreto a abordagem multicultural da NFEM, como extensão da multidimensionalidade da experiência musical. Ligada a ideais de valorização da diferença e da pluralidade, a visão multicultural tenta relativizar o valor da música e deslocá-lo para dentro do contexto no qual se origina. A abordagem multicultural corre dois riscos, ao tornar-se apenas uma mudança metodológica. O primeiro é o de transformar-se em uma multiculturalidade aditiva, com uma “atitude de apenas adicionar à cultura dominante alguns tópicos relativos às outras culturas” (BARBOSA, 1998, p. 93). O segundo risco é o da rejeição sumária de qualquer manifestação musical que possa representar a chamada ‘cultura dominante’. Neste sentido, ao invés de ouvir e produzir música erudita, como quase sempre tem acontecido, utilizam-se apenas manifestações musicais de contextos multiculturais. Pensar o multiculturalismo nestes termos é apenas substituir uma visão hegemônica por outra.

Por fim, a última seção, **A CRÍTICA À EXPERIÊNCIA ESTÉTICA MUSICAL**, analisa como a NFEM preserva a mesma atitude formalista da FEM, pois mantém os três aspectos constitutivos da experiência musical estética: notação (mais ou menos precisa); uma interpretação condizente com a notação; audiência não necessariamente silenciosa, mas bastante interessada.

A possibilidade formativa, que se manifesta na saída de si para encontrar o diferente, torna-se um movimento de trazer o diferente para perto, tornando-o conhecido e nivelando

as diferenças. O multiculturalismo da NFEM funciona sob este mote: é preciso tolerar para conhecer e conhecer para tolerar. A FEM conserva, em um determinado nível, o aspecto de aparição e de revelação da obra de arte. Mas o tratamento cognitivista dado à experiência musical, acaba por transformar a dualidade entre emoção e cognição em interdependência cujos limites não são muito claros, na qual os aspectos cognitivos sempre superam os afetivos.

Neste sentido, a tendência cognitivista, que trata a experiência musical como o desenvolvimento de uma “inteligência”, cuja tarefa é “encontrar e resolver problemas musicais” se torna limitadora. As duas ‘filosofias’, isoladamente, não dão conta da compreensão da experiência musical, à medida que se afirmam como mutuamente excludentes. Proponho que se pense no alargamento do conceito de experiência musical (SHUSTERMAN, 1992), para que dentro dele se possa pensar as abordagens de ambas as ‘filosofias’ simultaneamente, como complementares e constitutivas da experiência com música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Ana Mae. Tópicos utópicos. São Paulo : Com-Arte, 1998.

ELLIOTT, David. Music Matters: A new philosophy of music education. Oxford : University Press, 1995.

GADAMER, Hans. Georg. Verdade e método I. Petrópolis : Vozes, trad. Flávio P. Meurer, 1999.

HANSLICK, Eduard. Vom Musikalisch Schoenen. Wiesbaden, Breitkopf & Haertel, 1989.

LANGER, Susan. Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite and art. Cambridge, Harvard University Press, 1960.

_____. Importância cultural da arte. In: Ensaios filosóficos. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo : Cultrix, 1971.

_____. Sentimento e forma. São Paulo : Perspectiva, 1980.

MEYER, Leonard. Emotion and meaning in music. Chicago : University of Chicago Press, 1956

_____. Music, arts and ideas: patterns and predictions in twenty-century cultures. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

REIMER, Bennett. A philosophy of music education. New Jersey : Prentice Hall, 1970.

_____. A philosophy of music education: advancing the vision. New Jersey : Prentice Hall, 2003.

SHUSTERMAN, Richard. Vivendo a arte. São Paulo : editora 34, trad. de Gisela Domschke, 1998.