

unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

INSTITUTO DE ARTES - CAMPUS DE SÃO PAULO



A MÚSICA COMO PORTADORA DE
VALORES HUMANOS ESSENCIAIS

MARISA ROSANA LACORTE

ORIENTADORA

PROF.^a DR.^a MARISA TRENCH DE OLIVEIRA FONTEIRADA

unesp/São Paulo
2003



unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Artes
Campus de São Paulo

**A Música como portadora de valores
humanos essenciais**

MARISA ROSANA LACORTE

unesp/São Paulo

Novembro de 2003



unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Instituto de Artes
Campus de São Paulo

A Música como portadora de valores humanos essenciais

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da
UNESP – Universidade Estadual Paulista, sob
orientação da Profª Drª Marisa Trench de Oliveira
Fonterrada, como exigência parcial para a
obtenção do título de **Mestre em Música**, área de
concentração – Música.

MARISA ROSANA LACORTE



unesp/São Paulo

Novembro de 2003



INSTITUTO DE ARTES

Aquisição: di. autora

Custo: R\$ 10,00

Data: 02/04/04

Processo n.º 02/04-1A

Registro N.º T. 531

São Paulo, 21-05-04

T/UNESP
780.7
LJ43m

FICHA CATALOGRÁFICA

Lacorte, Marisa Rosana

A música como portadora de valores humanos essenciais /
Marisa Rosana Lacorte. - São Paulo : [s.n], 2003.
242 f. + anexo.

Bibliografia

Orientador: Profª Drª Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto
de Artes.

1. Música – Educação. 2. Música – Filosofia. 3. Piano – Estética.
musical 4. Filosofia e educação.

CDD – 780.1
780.7
786.2

A MÚSICA COMO PORTADORA DE VALORES HUMANOS ESSENCIAIS

Banca Julgadora:

Novembro de 2003



Dedicatória

ELES ME FALARAM DO CAMINHO...
ENTRE O CÉU E A TERRA...

Com o encanto dos cantos e contos embalou os sonhos de minha primeira infância...

Nas tardes de minha adolescência, ensinou-me a poesia das flores do campo, o mistério do rio, o ninho do João-de-barro...

Na inquietude de minha juventude, instigou-me ao debate das idéias e ensinou-me a magia da madrugada no prazer dos longos diálogos sobre as questões da vida...

...no vazio de um instante, ensinou-me, também, a angústia da ausência no silêncio da morte...

Ao homem que, ao ensinar-me a morte do pai, ensinou-me o PAI, sendo meu Pai.

Holando Lacorte (in memoriam)

Aceitaram-me como "exercício de sua impecabilidade..."

Ensinar-me a primeira morte, desconstruíram minhas certezas cristalizadas e, com toda a paciência, deslocaram meu ponto de aglutinação, contribuindo efetivamente para a reconstrução de minha visão de mundo.

Parodiando Carlos Castañeda,

Aos meus dois mestres benfeitores

Prof. Ricardo Rizek

Prof. Orlando Marcos Martins Mancini

Tendo plena consciência de que o resultado de meus esforços está muito aquém dos ensinamentos recebidos, dedico este trabalho aos "meus"

Don Genaro e Don Juan

No amor e com amor possibilitou minha existência, acalentou meus sonhos, compartilhou de minhas alegrias e sofreu minhas dores.

Com dedicação e energia de viver, cuidou e cuida de minha saúde e bem-estar,

Na sabedoria de seus 81 anos, ainda se encarrega de tudo o que possa poupar meu tempo para o estudo e o trabalho.

Em reverência, meu silêncio...à

minha mãe

Rosa Corina Lacorte

Confiança irrestrita, apoio sem limites, amor de sempre...

A meu irmão, cunhada e sobrinha:

Paulo Roberto Lacorte

Maria Tizuro Yamazaki Lacorte

Débora Yamazaki Lacorte

Amor, parceria, generosidade,

Esposo e companheiro,

Ausência irreparável, saudades...

Ornecio Pazinatto Filho (in memoriam)

Músico amigo, que ofertou a possibilidade de minha primeira aula,

avalizando, com total confiança, o exercício de minha profissão.

Exemplo e conselhos para toda a vida...

Mais que sogro, um pai...

Ornecio Pazinatto (in memoriam)

Carinho especial,

A todos os meus familiares

Luzes sem as quais o caminhar seria impossível...

A todos os meus amigos

Por mais que eu faça, sempre estou a dever...

A todos os meus alunos

Agradecimentos

Na redação dos trabalhos acadêmicos, é de consenso o verbo na primeira pessoa do plural. Para além da convenção, optamos por essa flexão do verbo movidos pela necessidade. Primeiro, pela certeza de que este trabalho se fez e nos fez antes de o fazermos. Segundo, pela convicção de que não teria sido possível realizá-lo sem o auxílio de todas as pessoas que participaram deste feito: amigos, familiares, professores, alunos e todos os autores, filósofos, músicos e pedagogos que ofertaram as idéias sobre as quais avidamente buscamos embasar nossa reflexão. No entanto, para assumir a personalidade inerente a todo agradecimento, volto aqui ao singular, redimensionado por este conjunto, para então, como porta-voz de todos, poder dizer Agradeço:

Aos grandes mestres, músicos de primeira grandeza, exemplos de vida e de arte, com quem tive a honra e o privilégio de aprender e conviver: Magdalena Tagliaferro, Yara Bernett e Homero de Magalhães (in memoriam);

À Prof^a. Dr^a. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, diretora do Instituto de Artes da UNESP/SP, renomada pedagoga e batalhadora incansável na luta pela educação musical no País, por sua orientação, incentivo, paciência e rigor. Por seu voto de confiança e sugestões, que contribuíram para o redimensionamento e elaboração deste trabalho;

À Prof^a Dr^a Thais Curi Beaini, conceituada orientadora e professora da PUC/SP, cujo exercício filosófico ímpar e poético evidenciado em suas obras: "Máscaras do Tempo" e "Memória: medida ontológica do Cosmos" contribui, de modo fundamental, para o entendimento das questões que reúnem o pensamento de Martin Heidegger, Arte e Música. Pela honra de poder contar com sua presença em minha banca de defesa;

À Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Sekeff Zampronha, laureada docente da UNESP/SP, renomada orientadora e incentivadora dos estudos acadêmicos de pós-graduação em música, pela consideração, apoio e por haver-se posto à disposição para ler e analisar este trabalho, o que muito me envaidece;

Ao Prof. Orlando Marcos Martins Mancini, responsável por este empreendimento. Mestre amigo e "guerreiro impecável". Iluminou cada passo do meu caminhar para a conquista deste imenso desafio, acreditando, mais que eu mesma, na possibilidade desta realização. Grata por tudo o que me ensinou e ensina... ;

Ao Prof. Ricardo Rizek, “benfeitor”, mais que mestre, que ofertou generosamente todas as ferramentas para a desconstrução e reconstrução da minha visão de mundo. Grata por me deixar aprender... por tornar essa realização possível... Grata pelo “cântaro” que, do vazio, se fez semente e presença;

Às amigas Dr^a Flavia Mancini e Joice Egle Hadermann, esposas dos meus dois mestres, Orlando Mancini e Ricardo Rizek que, nos bastidores, colaboraram, torceram e confiaram nesta empreitada, “cedendo”-me momentos preciosos de convívio com seus pares;

À Prof^a Marilia Pini, coordenadora dos cursos de música da UniFIAM/FAAM, mais que amiga, outra mãe, por seus sábios conselhos, que me orientam desde a minha formação musical. Grata por seu exemplo, força, carinho e consideração;

Ao Ricardo Del’Antonia, revisor deste trabalho pela competência, paciência e, sobretudo, por sua leitura atenciosa dos textos mesmo sob a pressão do tempo exíguo. Alma generosa... Mais um amigo...;

À Prof^a. Dr^a. Maria Helena Maestre Gios, por seu respeito, por suas orientações e generosidade, que garantiram minha permanência na UNESP nos primeiros anos do Mestrado;

Ao Prof. Sidney Molina, músico de excelência, inteligência e sensibilidade. Sempre solícito ao diálogo claro e coerente. Grata por sua amizade e incentivo;

À Prof^a Olga Molina, inteligência perspicaz e generosidade. Por suas preciosas sugestões no que se refere às questões da educação musical infantil e por sua consideração;

Ao Prof. Dr. Cláudio Richerme, pianista ilustre e professor da UNESP/São Paulo, pelo estímulo desde sempre, por sua amizade, carinho e consideração;

Ao Prof. Dr. Mauricy Martin, pianista conceituado e professor de excelência, diretor do Depto. de Música da UNICAMP/Campinas, por toda a consideração e amizade;



Ao Prof. Dr. Henrique Autran Dourado, Diretor da Escola Municipal de Música de São Paulo, pelo honroso convite para participar da equipe de professores de tão conceituada escola de música. Grata pela confiança em meu trabalho e por todo o incentivo;

À Maria Aparecida Eischenberg Fernandez, a primeira professora... as primeiras notas... Ensinou-me o prazer de traduzir "coisas" do pensamento em som. Saudades e toda gratidão;

À Prof^a Luciana Sayuri, filha de alma, amparo incondicional compartilhado em todos os momentos decisivos da minha vida. Por tudo o que não sei dizer... pelas inúmeras vezes que me socorreu em minhas tarefas acumuladas...por permitir que eu sempre volte a aprender com ela;

Ao Prof. Flávio Augusto, pianista predileto. Grata por todas as vezes que pude aprender, por sua música, os caminhos da beleza, do bom e do bem... ;

Ao Prof. Rogério Zaghi, aluno e amigo fiel, pianista inteligente e sensível, responsável por muitas das minhas alegrias. Agradeço por todo o auxílio na reposição das minhas aulas na FAAM e pela contribuição na leitura dos textos dessa dissertação;

À Prof^a Vanessa Nonis Andrade, aluna querida, sensibilidade introspectiva e grande capacidade de realização. Por sua generosidade e competência na reposição das aulas particulares, FAAM, além da colaboração total nos trabalhos finais das revisões bibliográficas, textos, e tudo o mais que foi possível;

À Prof^a Viviane dos Santos Louro, aluna, amiga, força interior, professora capaz e dedicada, cujo processo de aprendizagem se ofertou, muitas vezes, como fonte de minhas reflexões pedagógicas;

À Prof^a Carmem Aparecida de Oliveira, por sua solicitude e presteza num momento de grande tensão. Agradeço pela reposição das minhas aulas na FAAM e pelo carinho;

À Prof^a Marisa Ramires, energia positiva, dinamismo e competência. Grata pelo incentivo constante e por sua amizade sincera;

Ao Prof. Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo, músico excepcional, que, no início do Mestrado, cedeu-me fontes de pesquisa que serviram de apoio até o final desta tarefa. Pela alegria de sua amizade e confiança;

Ao Prof. Raul Brabo, por sua predisposição em ser meu "anjo da guarda", ajudando-me sempre com atenção, tranqüilidade, carinho, amizade, em todos os meus problemas burocráticos, na minha total inabilidade em memorizar os caminhos... Amigo de todas as horas... ;

Ao Prof. Ulisses de Castro, irmão de alma e jornada, de emoções compartilhadas... por tudo o que me ensinou, pelo carinho, pelas inúmeras vezes que me socorreu nas minhas inabilidades com o computador... ;

Ao Prof. Gerson Miguel Pepe, espírito comunicativo, sabedoria de vida, amizade privilegiada. Por sua capacidade de amenizar, com bondade e graça, os momentos difíceis... ;

Aos amigos da classe do Prof. Ricardo Rizek, integrantes do grupo de Filosofia e Estética da Música: Raul Brabo, Silvio Moreira Junior, Juliana Bruce, Pietro Bérghamo e Cinthia Gusmão, pelo companheirismo, torcida e debates, que serviram de apoio para a fundamentação deste trabalho;

À Tânia Lanfer, dinâmica, solícita, aluna confiante e sempre amiga. Por seu empenho na colaboração dos preparativos finais deste empreendimento;

À Prof^a Aline Schmidt, carinho especial, por sua preocupação, incentivo e apoio sem restrições;

À Daniela Catanzano, aluna querida, por sua atenção, carinho, confiança e estímulo;

Ao Yuri Pingo, aluno companheiro, pianista de grande personalidade musical, por sua preocupação, carinho e apoio;

Ao Ticiano Biancolino, a tranqüilidade das pessoas de paz... músico de qualidades especiais. Grata por toda compreensão e confiança;

Aos Professores da UNESP, que me acolheram com respeito, apoiando, incentivando e redimensionando as primeiras idéias desta dissertação;

Aos Professores do curso de Música da UniFIAM/FAAM de São Paulo, profissionais competentes e amigos, com quem tenho o prazer de compartilhar o trabalho. Por seu estímulo e apreço;

Aos Professores da Escola Municipal de Música de São Paulo, em especial aos colegas do Departamento de Piano, representado pelos profs. Renato Figueiredo, Scheilla Glaser, Maria Eliza Risarto, Margarida Fukuda, Alex Sandra Grossi e Edda Fiore, pianistas de excelência e educadores dedicados, com quem tenho o privilégio de trabalhar. Grata pela confiança, incentivo e por toda a consideração;

Aos funcionários da FAAM, Escola Municipal e UNESP, pela paciência, atenção e carinho;

A todos os alunos, pela compreensão, incentivo e, sobretudo, pela oferta generosa da "terra-fértil", onde pude plantar as sementes que germinaram e se fizeram fruto neste trabalho;

A todas as pessoas presentes e ausentes que contribuíram direta ou indiretamente para esta conquista.

Marisa Rosana Lacorte

Novembro de 2003



Resumo

Este trabalho sobre a música como portadora de valores humanos essenciais apresenta uma reflexão que discute o processo ensino-aprendizagem do piano à luz das diretrizes propostas pelo relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

O Relatório sugere que a educação seja pensada a partir de quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos (conviver) e aprender a ser. Esses pilares representam alicerces que fixam as suas propostas em torno do conceito de educação ao longo de toda a vida.

O trabalho estabelece uma observação crítica do modelo pedagógico curricular vigente a partir das relações entre os principais conceitos afirmados em cada um dos pilares da educação e fases do processo ensino-aprendizagem do piano.

Resulta de nossa pesquisa a ênfase num processo vinculado aos valores pessoais do ensino-aprendizado do piano que valoriza, pela visão pedagógica, o *deixar aprender* e, pela visão do aprendizado, o *aprender a conhecer*. Tal interpretação do processo supõe que a música contribui para o desenvolvimento do indivíduo por inteiro: intelecto, inteligência, sensibilidade, transfiguração corpórea, sentido ético, estético, responsabilidade pessoal, social e universal ou, em outras palavras, o **ser** músico.

Palavras-Chave: *música, filosofia e educação; instrumento e pilares da educação: tékhne e poiesis; piano: conviver e ser; interpretação e poética.*

Área de Conhecimento: Música – 80303300-5

Abstract

The present work is about music as the bearer of essential human values and introduces reflections on the process of teaching and learning the piano in the light of the directives presented by the International Commission on Education for the 21st Century's report to UNESCO.

This Report suggests that education be planned based on four pillars: learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. The pillars represent foundations that root their proposals on the concept of education throughout one's life.

The work establishes a critical observation of the current pedagogical program model, starting from the relations between the main concepts stated on each of the education pillars and the phases of the learning process on the piano.

From the research derives an emphasis on a process linked to the personal values of learning and teaching the piano which favours, on the pedagogical side, the allowance to learn and, on the learning side, the learning how to know. This interpretation of the process assumes that music contributes to the development of the individual as a whole: to the intellect, intelligence, sensibility, corporal transfiguration, sense of ethics and aesthetics, personal, social and universal responsibility or, in other words, to **being** a musician.

Sumário

Dedicatória.....	iv
Agradecimentos.....	vi
Resumo.....	xi
Abstract.....	xii
Sumário.....	xiii
 Introdução.....	 1
 1.0 - Música e Homem.....	 6
1.1 - A relação: interação desde o mito.....	6
1.2- A música e os valores humanos: conceitos.....	9
1.3- O valor da música na sociedade contemporânea.....	15
1.3.1- O gosto musical e a indústria cultural.....	15
1.3.2- A música e o Capitalismo.....	21
1.3.3- Na busca de um padrão estético.....	24
1.3.4 - Música e profissionalização.....	31
1.4 - A música como <i>poiesis</i> poética: uma proposta educacional.....	41
 2.0- O Instrumento: Restrição que ordena e cria.....	 48
2.1- O Instrumento.....	48
2.2 - O Piano.....	54
2.3- O Piano e os pilares da educação: a instrumentalização do conhecimento.....	67
2.3.1- Aprender a conhecer: a disposição de abrir-se para a recepção.....	67
2.3.1.1 - A visão crítica do conhecimento linear:.....	69
2.3.1.2 – Quantificação e Homogeneidade: a linearidade dos currículos.....	72
2.3.1.3 – Método: caminho de reflexão sobre a pedagogia e a didática.....	78
2.3.1.4 - A função do Educador.....	80
2.3.2- Aprender a Fazer.....	83
2.3.2.1 – A noção de Competência.....	84
2.3.2.2 – O sonho da carreira solista e a adequação à realidade.....	84
2.3.2.3 – Refletindo sobre os motivos que geram tal sonho.....	86
2.3.2.3 – Aprender a Fazer: Teoria ou Prática?.....	89
2.3.2.4 – A Competência do Músico: um fazer abrangente.....	93
2.3.2.5 – Competências pensadas desde a formação inicial.....	94
2.3.2.6 – A música e o instrumento como possibilidade de conagração.....	95
2.3.2.7 – Tékhne e Poiesis: o fazer musical redimensionado.....	97

3.0- Ser e Conviver: a harmonia dos diversos	101
3.1- Apresentando o fundamento	101
3.2 - Tensão: a crise que gera	106
3.2.1- Contextualizando a Crise	107
3.3-Possibilidades de melhor encadeamento.	118
3.3.1 - Conviver: Aprender a Ser com o Outro	118
3.3.1.1 - Relações do Ser e do (Com)viver	119
3.3.1.2 - Competição: Prova (Eu-Tu) e Concorrência (Eu-Isso).....	122
3.3.1.3 - Gerenciar conflitos: a graça do encontro	125
3.3.1.4 - Descoberta de si mesmo e do outro: aprender a viver-com.....	128
3.3.1.5 – Ética e Alteridade: um caminho para a paz.	131
3.3.1.6 - Verdade como Informação e Deformação.....	134
3.3.1.7 – Questionar: a possibilidade de transformação do Dasein humano	138
3.3.1.8 - Interpretação: passado e futuro no presente do ser-aí.	147
Considerações Gerais.....	167
Referências Bibliográficas.....	175
Bibliografia Geral.....	181
Anexo.....	185



Introdução

A fim de esclarecer verdadeiramente os motivos que nos levaram a escrever este trabalho, uma condição se apresenta como indispensável: a de um depoimento pessoal e particular que possa, de maneira simples, contribuir com essa elucidação. Para tanto, faz-se necessária a abdicação temporária do verbo na primeira pessoa do plural.

A motivação que gerou este estudo vem da minha atuação como professora de piano há trinta e seis anos. O caminho desse fazer foi permeado por anseios, dúvidas e também, por muitas realizações. Muito embora o resultado dessa prática apresentasse aspectos positivos, sempre me inquietaram tanto as questões ligadas diretamente com o tocar o instrumento, como, por exemplo, a interpretação, a conexão interna de cada aluno com a obra a executar, a melhor maneira de conseguir um bom resultado sonoro, quanto as questões referentes ao aluno em si, ou seja, suas atitudes em relação à música, seu relacionamento com os colegas, seu relacionamento com a família e com o mundo. De alguma maneira, minha atenção e interesse sempre estiveram mais voltados para a formação dos alunos enquanto pessoas do que para suas possibilidades de virem ou não a se tornar instrumentistas. No que se refere à própria música, todos os elementos simbólicos que atuam na sua estrutura apresentavam-se, para mim, como um mistério insondável que me colocava numa postura de espanto e respeito. Dessa forma, fundamentei a crença de que o aprendizado musical era de suma importância na formação de qualquer indivíduo, sem a menor necessidade de perguntar por quê.

Para as primeiras questões, relacionadas com o domínio das técnicas do tocar piano, adotei a atitude de um aprendizado constante, procurando as soluções em vários cursos específicos, tais como *master classes* em interpretação das obras para piano, cursos de técnica pianística, cursos de pedagogia e iniciação musical, sempre disposta a perceber como outros profissionais equacionavam tais dificuldades. Nesse sentido, aprendi muito pela observação atenta e pela troca de idéias com grandes mestres, em cursos e aulas públicas, assistindo a aulas de colegas e aulas de alunos que hoje também ensinam. Para as segundas questões, relacionadas com o valor da música, busquei algumas soluções ocasionais, que não algum tipo de conhecimento mais calcado em um estudo sistemático de maior

profundidade. E assim, embora continuassem a me intrigar, tais indagações se mantiveram como pano de fundo numa dimensão mística, fundamentada na crença “inabalável” de que a música era uma região do sagrado. Nem o tempo decorrido, nem os cursos realizados me possibilitaram maior compreensão de tal realidade, sempre envolta por contradições e dissimulada na sua aparência.

Todas essas interrogações, mesmo presentes em minhas reflexões e leituras esporádicas, só tomaram corpo quando, em 1997, no curso de Metodologia do Ensino Superior – *lato sensu*, tive a oportunidade de tomar contato com textos mais direcionados sobre psicologia, metodologia, pedagogia, tecnologia, bem com a possibilidade enriquecedora de conhecer e dialogar com pessoas de outras áreas. O entusiasmo gerado pela possibilidade desses “novos” conhecimentos me encorajou, nesse mesmo ano, a integrar um grupo de estudos em Estética e Filosofia da Arte, orientado pelo Prof. Ricardo Rizek. Nas relações com esses aprendizados recentes, constatei que muito do que estava estudando vinha ao encontro de meus anseios. Foi então que experienciei a sensação de quem, descobrindo a possibilidade de se guiar pelas estrelas, estivesse, aparentemente, destituído da visão. Os caminhos indicavam o Norte, diagnosticando, no entanto, o estado aflitivo de estar perdida.

No estranhamento dessa crise pessoal e profissional, decidi fazer das incertezas a oportunidade de retomar os passos do caminho, já, contudo, com o cuidado de não gerar a expectativa de respostas garantidas. Aprendi que o caminho é caminhante, porque *“investigar uma questão fundamental não será [nunca] um caminhar para alguma coisa que está ou se encontra em algum lugar”* (HEIDEGGER, 1999: 49)¹.

Nesse período, foi-me apresentado o texto que inspirou este trabalho: “Educação, um tesouro a descobrir”. Trata-se do Relatório encomendado pela UNESCO sobre Educação para o Século XXI.²

Divulgado em 1996 pela Comissão Internacional para assuntos da Educação da UNESCO, órgão das Nações Unidas responsável pelos assuntos referentes à educação e cultura, o documento ficou conhecido como “Relatório Jacques Delors” devido ao nome de seu coordenador. Essa Comissão contou com a participação de pedagogos, educadores, cientistas, historiadores, diplomatas, de

¹ HEIDEGGER, M. *Introdução à Metafísica*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

² DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. – 3.ed. São Paulo, Cortez; Brasília, DF, Mec: UNESCO, 1999.



todas as regiões do mundo, além de prestigiosas organizações que têm se distinguido por notáveis contribuições para a reflexão e para a realização de empreendimentos em diversos domínios ligados à Educação. Foi o documento mais completo sobre educação elaborado até então. Inspirado na fábula “O lavrador e seus filhos”, de La Fontaine, narração alegórica que sugere a educação como a principal herança que se pode deixar, ainda que seu benefício não seja aparente de imediato, o Relatório anuncia que *“uma nova concepção alargada de educação deve fazer com que todos possam descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, revelando o tesouro oculto em cada um de nós”* (DELORS, 1999: 90). Isso, sem dúvida, supõe ultrapassar a visão puramente instrumental da educação, que visa apenas à preparação do indivíduo para ser absorvido pelo mercado. Passa-se a considerá-la em toda a sua plenitude: a realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. Nessa visão prospectiva da educação, o Relatório diagnostica que, no mundo moderno, a escola, diante de um conteúdo cada vez maior de informações a transmitir, deixa de educar, deixa de formar, para instruir e informar. *“Uma bagagem escolar cada vez mais pesada submerge as pessoas em ondas de informações mais ou menos efêmeras”*, (DELORS, *ibid.*: 89), não sendo possível nem mesmo adequada uma resposta quantitativa à necessidade insaciável de educação.

Como possibilidade de resposta ao conjunto das missões atribuídas à educação, a referida Comissão propõe que ela se organize à volta de quatro aprendizagens fundamentais que, durante toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

- ♦ **Aprender a conhecer**, ou seja, adquirir os instrumentos da própria compreensão;
- ♦ **Aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente;
- ♦ **Aprender a conviver**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, e, finalmente,
- ♦ **Aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes.

No que se refere à Arte, o texto aponta para a importância de estimular a imaginação e a criatividade, duas claras manifestações da liberdade humana sob constante ameaça da estandardização dos comportamentos individuais e da massificação exacerbada pela mídia e pela indústria cultural. Todo o Relatório é

permeado por idéias como a busca pela harmonia do mundo, o respeito às oposições, a compreensão do outro, a justiça, a ética, a educação estética, o sentido do belo, a dimensão espiritual, a realização utópica de um mundo melhor.

Constatei, na reflexão dessa leitura, que em várias etapas do processo de ensino-aprendizagem de piano evidenciam-se possibilidades de aplicação de aspectos que se vinculam às propostas enfatizadas pelo texto da UNESCO. A Música, quando bem administrada e situada em lugar adequado na formação do indivíduo, pode ofertar, pela sua própria natureza, uma espécie de antídoto contra tal padronização e pode contribuir para o desenvolvimento total da pessoa: espírito e corpo, inteligência e sensibilidade, sentido estético e responsabilidade pessoal, espiritualidade e interpretação de si mesma. Observei, também, que muito do que tem sido feito no ensino do piano corrobora a atitude da estandardização, uma vez que não enfatizar as qualidades do conviver e do ser pode transformar esse fazer em mera caricatura da verdadeira realização.

+ Tudo isso me levou a retomar as segundas questões anteriormente citadas, já que o relatório constitui um corpo de diretrizes que permite, com maior profundidade, indagar pelo valor da música em nossa sociedade contemporânea e, conseqüentemente, questionar o sentido de estudar piano nos dias de hoje. Com isso em mente, procurei abordar esse tema a partir do diálogo entre a argumentação do Relatório e a minha prática pedagógica, presumindo que seria possível compreender melhor a realidade por essa aproximação relacional. Embora o foco de discussão do processo ensino-aprendizagem se assente nas áreas da pedagogia e psicologia, as indagações sobre o conviver, o ser, o valor, a verdade, são, desde sempre, as grandes questões da filosofia. Ciente de que, em relação ao ensino-aprendizagem do piano, existe vasta literatura dedicada àquelas áreas, contrariamente a esta, em que o material é mais escasso, optei por investigar o processo à luz da fenomenologia de Martin Heidegger, visto que, na obra desse que é considerado dos mais importantes filósofos do século XX, encontram-se contribuições extremamente representativas para o esclarecimento da situação do homem no mundo, na constituição do real a partir da corporeidade. Devo esclarecer também, que as aprendizagens propostas pelo Relatório serão apresentadas em dois pares, pois, os pilares *conhecer-fazer* e *conviver-ser* estão relacionados entre si. O primeiro par de pilares *aprender a conhecer* e *aprender a fazer* será estudado no segundo capítulo, juntamente com o instrumento. O segundo par, *aprender a*

conviver e aprender a ser, será focado no terceiro capítulo, em especial, o *aprender a ser*, pois tal aprendizagem é o ponto de reunião, é o objetivo primeiro para o qual todas as outras aprendizagens convergem.

Este trabalho não pretende apresentar soluções para os assuntos aqui investigados e refletidos, dada a sua amplitude e complexidade, mas oferecer uma contribuição, por muito modesta que seja, à compreensão da importância do entendimento dessas questões.

A dissertação compreende três capítulos:

O primeiro capítulo – ***Obra: As Relações do Homem Músico***, aborda essas relações enfatizando a importância da reflexão acerca do valor musical. Nele estão contidos o problema, os pressupostos afirmativos e interrogativos e a hipótese que nortearam minhas indagações. Esse capítulo apresenta, também, os conceitos e definições de música; o valor da música na sociedade contemporânea; o gosto musical; a música e o capitalismo; a questão do padrão estético; a música e a profissionalização, enfocando, neste último, os problemas relacionados à graduação de piano. O item final do primeiro Capítulo propõe a música como conhecimento de *per se*, como *poiesis poética*.

O segundo capítulo – ***Contraponto: A Técnica como Instrumento das vozes***, partindo da etimologia da palavra *instrumento* procura estabelecer as relações entre o instrumento musical e as ciências. Esse capítulo destaca, também, o piano, num breve relato de suas origens como pianoforte e investiga o processo de ensino-aprendizagem deste instrumento no Brasil, a partir do modelo do conservatório europeu e discutido à luz dos dois primeiros pilares da educação propostos pelo Relatório para a UNESCO: *aprender a conhecer* e *aprender a fazer*.

O terceiro capítulo – ***Harmonia: A Reunião dos Complexos*** refere-se ao aprender a conviver e ao aprender a ser, vistos por dois aspectos: estabelecendo as relações dessas aprendizagens propostas pelo Relatório da UNESCO com o ensino-aprendizagem do piano; à luz da fenomenologia de Martin Heidegger e Martin Buber.

Seguem-se:

Considerações Gerais – ***Coda e Da Capo... “Senza Fine”***.

Anexo – ***Piano: A Evolução em Parcerias***, contendo um relato sobre os instrumentos que antecederam o piano.



Capítulo I

Obra: As Relações do Homem Músico



A eterna novidade do mundo
(08/03/1914)

O meu olhar é nítido como um girassol. Tenho o costume de andar pelas estradas Olhando para a direita e para a esquerda, E de vez em quando olhando para trás... E o vejo a cada momento É aquilo que nunca antes eu tinha visto, E eu sei dar por isso muito bem...Sei ter o pasmo essencial Que tem uma criança se, ao nascer, Reparasse que nascera deveras... Sinto-me nascido a cada momento Para a eterna novidade do Mundo

Creio no mundo como num malmequer, porque o vejo. Mas não penso nele. Porque pensar é não compreender... O Mundo não se fez para pensarmos nele (Pensar é estar doente dos olhos). Mas, para olharmos para ele e estarmos de acordo...

Eu não tenho filosofia; tenho sentidos... Se falo na Natureza não é porque saiba o que ela é, Mas porque a amo, e amo-a por isso. Porque quem ama nunca sabe o que ama Nem sabe por que ama, nem o que é amar... Amar é a eterna inocência... E a única inocência não pensar...

ALBERTO CAEIRO / FERNANDO PESSOA (1888 – 1935).

O guardador de rebanhos (II).*

* PESSOA, F. *A eterna novidade do mundo* In: *O guardador de rebanhos II. Obra Poética em um volume*. GALHOZ, M. A.(org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003:204.

Capítulo I

1.0 - Música e Homem

1.1 - A relação: interação desde o mito

A música faz parte da natureza do homem [...]. Parece ficar claro que a música se acha tão estreitamente ligada à natureza humana que, ainda que o desejássemos, não poderíamos subsistir sem ela (TUNSTEDE, Séc. XVI apud HUSEBY, 1999:283).³

Essa epígrafe apresenta, de maneira exemplar, o ponto de partida para o assunto que este capítulo pretende abordar, ou seja: a relação entre o homem e a música. Quando nos damos conta do imenso material de estudos, teorias, tratados que discutem os valores humanos e os valores musicais, constatamos que, mesmo tendo avançado consideravelmente no entendimento das questões que envolvem essa relação, ainda falta muito para esgotar o assunto. No que se refere ao ensino-aprendizagem que abrange a música e o instrumento musical, percebemos que a maior parte dos trabalhos a respeito desse fazer musical é estudada e refletida do ponto de vista das técnicas, das metodologias, das posições dogmáticas e científicas. Isso se evidencia na vastidão de materiais especializados em torno dos princípios que regem o som musical e sua lógica de utilização, tais como: métodos de harmonia, de contraponto, de análise formal, de solfejos, de treinamentos auditivos, de história da música, para não citar grandes teorias, como as de Boetius, na Idade Média, a de Zarlino, na Renascença, a de Schoenberg, na modernidade e tantas outras. No que se refere ao ensino-aprendizagem dos instrumentos, deparamo-nos com uma quantidade talvez ainda maior, sobretudo no que diz respeito ao instrumento piano, de métodos de iniciação pianística, livros de técnicas

³ TUNSTEDE, S. Quatuor principalia musicae apud HUSEBY, G.V. In: MONGELLI, L. M. (Org.) *Trivium e quadrivium: as artes liberais da Idade Média*. Cotia, São Paulo: Íbis, 1999.

com as mais diversas abordagens, livros de análise e interpretações de obras repertoriais e outros. No campo das ciências, defrontamo-nos com uma infinidade de metodologias sobre os aspectos da pedagogia, da didática, da psicologia, da musicologia e da tecnologia musical. No entanto, poucos são os materiais que abordam as questões do valor relacionadas com esse processo. De acordo com Marisa Fonterrada, a reflexão sobre o valor desse fazer musical é importante, pois, por via de regra, não se pensa pormenorizadamente nessa questão no Brasil.

É como se não coubesse discussão a esse respeito, pois, para músicos e educadores musicais, a música tem valor, muito embora, os pontos de vista a respeito do que é apropriado ou não, em termos de conduta, instituição de competências e habilidades, difiram bastante. [...] Como refletir a respeito da prática e da função da música nem sempre é claro aos professores de música, muito do que existe em educação musical não se apresenta, na verdade, como musical ou artístico [...] (FONTERRADA, 2001:5).⁴

O problema se agrava quando encontramos muitos autores da atualidade afirmando que, embora se reconheça na música grande fonte de sabedoria do homem, a sociedade contemporânea a identifica muito mais com diletantismo ou atividade de lazer do que com um conhecimento importante na formação das crianças e dos jovens.

[...] até que cada indivíduo, em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária e não periférica da cultura humana, até que se compreenda que seu valor é fundamental, ela terá dificuldades para ocupar seu lugar proeminente no sistema educacional". (FONTERRADA, *ibid.*: 4).

O Relatório da UNESCO, por sua vez, aponta que os sistemas educativos formais tendem, cada vez mais, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento das ciências em detrimento de outras qualidades humanas, como a imaginação, a aptidão para comunicar, o sentido do belo, a dimensão espiritual ou a habilidade manual, sendo de vital importância oferecer às crianças e aos jovens todas as

⁴ FONTERRADA M. T. O. *De Tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Tese de Livre-Docência apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: UNESP, 2001.

ocasiões possíveis de descoberta e de experimentação estética e artística [...] (DELORS, op. cit: 55).

Os pressupostos interrogativos da nossa linha de investigação do problema são:

- ♦ Quais os fatores sociais que descaracterizam o real valor da música?
- ♦ Qual o valor de estudar, hoje, um instrumento musical?
- ♦ Qual o valor da música na formação do jovem?

Os pressupostos afirmativos do problema podem ser estabelecidos assim:

- ♦ Existe uma relação do homem com a música, conseqüentemente, existe, também, um valor relacionado a esse fazer.
- ♦ Existem conflitos no mundo moderno que tendem a esvaziar os conteúdos de valor em informações mediätizadas e banalizadas, priorizando o espírito de competição e o sucesso individual.

Nossa hipótese é que, num mundo em mudança, onde a imaginação e a criatividade, claras manifestações da liberdade humana estão constantemente ameaçadas pela estandardização dos comportamentos individuais, a música, quando bem administrada e ocupando um lugar adequado na formação do indivíduo, pode ofertar, por sua própria natureza, uma espécie de antídoto contra tal padronização.

1.2- A música e os valores humanos: conceitos

*[...] Inúmeros relatos das mais diversas culturas do homem primitivo explicam a passagem do Não-Ser ao Ser por intermédio do som. (grifo nosso).[...] Há, pois, uma essência sonora em tudo o que, vindo-a-ser, é. Quando os deuses engendraram a passagem do Caos ao Cosmos, a transição das trevas à luminosidade - por intermédio do som - este foi extraído da abertura insondável, do incomensurável reino das sombras de cujo enigma arrancam a inteligibilidade configuradora de sua borda: porta de entrada para tudo o que pode ecoar [...] (BEAINI, 1994: 23).⁵ O papel de iluminadores atribuído aos deuses-músicos parece implicar, desde os primórdios da criação, a posição que, as civilizações antigas, também reconheciam a música na cultura humana. Situada entre as trevas e a luz do primeiro dia, o lugar ocupado pela música no plano humano encontra-se entre a obscuridade da vida inconsciente e a claridade das representações intelectuais. Pertence, pois, em grande parte, ao mundo do sonho.[...] (grifo nosso) (BEAINI, *ibid.*:11).*

A música nasce junto com o homem. Sua origem está na atemporalidade do mito. É isso que Thais Beaini (1994) demonstra em seu livro *Máscaras do Tempo*. Tomando a música como fio condutor, Thais recorre aos relatos míticos para descrever a passagem do Não-Ser ao Ser por intermédio do som, evidenciando como *a música preserva os elementos principais contidos na origem: a pureza sonora da Água e a especificidade material oriunda da Terra [...]* (BEAINI, *ibid.*: 43). *A música é a expressão do Ser próprio do Ser, posto que este se desdobra sendo, des-velando-se àqueles que sabem ouvir* (BEAINI, *ibid.*: 415).

Quando investigamos esse universo, deparamos-nos com inúmeras idéias que abrangem conceitos desde os extremistas absolutos aos mais subjetivos relativistas, demonstrando a intrínseca relação entre o homem e a música. De acordo com Edgar Willems, reconhecido pedagogo da educação musical, a tentativa de definir a música relacionando-a com o cosmos, com o universo, com o mundo e com o humano, pode ser encontrada no pensamento de muitos filósofos, músicos, cientistas, religiosos, poetas, literatos e pedagogos. Dos muitos exemplos citados

⁵ BEAINI, T. C. *Máscaras do tempo*. Petrópolis: Vozes, 1994.

por Willems (1994:167-197)⁶, selecionamos uma pequena amostragem, a título de ilustração.

Dos filósofos:

Os números são as coisas; a música é número; O mundo é música. O cosmos é uma lira sublime de sete cordas (PITÁGORAS - filósofo grego – séc. V a.C.);

O céu e a terra com tudo o que aqui ocorre estão submetidos às leis da música. Música é a expressão do absoluto na forma do sentimento (HEGEL);

Música é revelação imediata ou direta da própria Vontade de viver.[...] Música é uma arte diferente de todas as demais: não expressa nenhuma particular alegria, tristeza, angústia, deleite ou sensação de paz, senão cada uma destas emoções em si mesmas, em sua essência, sem acessórios e sem motivos (SCHOPENHAUER);

Dos músicos:

A música é uma revelação mais alta que a sabedoria e a filosofia. Somente a Arte e a Ciência elevam o homem à divindade (L.V. BEETHOVEN);

A missão do artista é trazer luz ao mais profundo do coração humano (SCHUMANN);

Onde as outras Artes dizem: isto significa, a Música diz: isto é (R. WAGNER);

Dos cientistas:

A música é, para o tempo, o que a geometria é para o espaço. [...] Os intervalos musicais nos fazem captar as condições estéticas da própria duração, que nos fazem penetrar de maneira mais íntima que qualquer outro fenômeno na essência do tempo (FRANCIS WARRIN);

A música é uma arte-ciência; a corporificação dos sons (DURUTTE – cientista francês);

A música é a mais direta das artes; ela se dirige sem vacilar aos nossos sentidos (HELMHOLTZ – fisiólogo alemão);

Dos religiosos:

A música é a ciência do belo movimento. (SANTO AGOSTINHO – 354-430);

A música ocupa o primeiro lugar entre as sete artes liberais e é a mais nobre das ciências humanas (SANTO TOMÁS DE AQUINO);

A música é um dom de Deus e está unida à teologia (LUTERO);

⁶ WILLEMS, E. Definiciones de la Música. In: *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós, 1994.



Dos poetas:

A música é a ciência do número transportada aos sons (JEAN DE GARLANDE –poeta francês do séc. XI);

A música é a arte do dinamismo psíquico (ALFRED DE MUSSET - poeta francês do séc. XIX.);

A música é o som que pensa (VICTOR HUGO - poeta francês do séc. XIX);

Dos literatos:

A música está ligada às forças do universo invisível; delas emana e pode ordená-las ou desordená-las. No entanto, nós a amamos grosseiramente, sem nenhuma consideração por suas fórmulas mágicas (MAURICE BARRÈS – literato -1862-1923);

A grandiosa música é a escritura do homem completo. É a mais solicitada de todas as artes, a mais mesclada com a existência social, a mais ligada com a vida, cujo funcionamento orgânico anima, acompanha e imita [...] (PAUL VALÉRY);

A música é o sonho, a quimera, a felicidade, a presença sonhada dos ausentes e dos mortos; a música é o beijo de Deus (GEORGE SAND – romancista francesa – 1804-1876);

Dos pedagogos:

A música não é para ser ouvida. É ela que nos ouve (MURRAY SCHAFER);

Educar-se na música é crescer com plenitude e alegria (VIOLETA GAINZA);

A música é, em sua essência, humana por natureza, e serve, pois, para despertar e desenvolver as faculdades humanas, pois a música não está fora do homem, mas no homem (EDGAR WILLEMS).

As conceituações sobre música denotam relações com elementos objetivos e com elementos abstratos contidos na estrutura musical. Dessas conceituações, às vezes antagônicas, às vezes complementares, algumas nem sequer suscitam polêmica, pois são unânimes. Uma delas é o incontestável fato de que o ser humano, em qualquer época, em qualquer cultura, faz música, reflete sobre ela, e com ela realiza um moto contínuo de interações. Poderíamos acrescentar que a música está na raiz de todas as coisas, uma vez que, não sendo nenhuma das coisas com as quais se relaciona, todas as coisas com ela relacionadas podem ser observadas do ponto de vista intrínseco de sua abrangência.

Em seu livro "O que é música?", J. Jota de Moraes cita exemplos interessantes, em que a música é definida simplesmente como movimento. Sendo movimento, a música pode abarcar realmente, um sem-número de possibilidades, tanto do ponto de vista formal - o de sua sintaxe, quanto do ponto de vista semântico - o de sua expressão de conteúdo (MORAES, 1983:22).⁷ Já Roland de Candé, por sua vez, afirma que, da antiguidade até aos nossos dias, em muitas civilizações, a música constitui a mais alta sabedoria, porque é a chave de todas as outras. Dentre as definições que Candé propõe, encontramos a idéia de que *não há conceito neste mundo que não seja transmitido pelo som. O som impregna todo o conhecimento. Todo o Universo descansa sobre o som* (CANDÉ, 1981: 17).⁸ De acordo com as referidas definições, a música pode abarcar todo o conhecimento, ou porque tudo no universo é movimento, ou porque tudo no universo é som. O musicoterapeuta Even Ruud acrescenta, contudo, que, cada vez que tentamos afirmar algo a respeito de música ou do próprio mundo em que vivemos,

[...] estamos construindo um mundo através da representação de nossas sensações, dentro de nosso sistema de linguagem culturalmente obtido. Isso significa que não temos nenhum meio de saber 'o que realmente é a música' (grifo nosso). Tudo o que possuímos são diferentes perspectivas estéticas que são, na verdade, dados acerca de visões diferentes sobre música (RUUD, 1990: 19).⁹

Privilegio exclusivo do homem, a música é uma antiga sabedoria cuja larga história se confunde com a história da humanidade, desempenhando importante papel em todas as sociedades, traduzindo e representando as mais diversas características das diferentes regiões geográficas ou épocas históricas. Esse moto contínuo de interação entre a música e o homem é observável nas mais diversas funções de diferentes sociedades, em atividades musicais ou extramusicais, constituindo um dos componentes principais de serviços religiosos, de rituais profanos, do teatro e de todo tipo de entretenimento, de sentimentos patrióticos, militares ou fúnebres. Nesse sentido, a música expressa os valores centrais das sociedades.

⁷ MORAES, J. J. *O que é música?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

⁸ CANDÉ, R. de. *Historia Universal de la Música*. Madri: Aguilar, 1981.

⁹ RUUD, E. *Caminhos da musicoterapia*. São Paulo: Summus, 1990.

Tanto no Oriente como no Ocidente, a música era tida como referência na avaliação do desenvolvimento e dos valores de uma nação. As palavras de Confúcio e de Platão dão testemunho de conhecimento e reconhecimento desse fato.

Deve-se considerar a música como um dos primeiros elementos da educação. Sua privação ou sua corrupção é o sinal mais conclusivo da decadência dos impérios. Queremos saber se um reino está bem governado, se os costumes dos habitantes são bons ou maus? Examinemos a música vigente. O caráter de um homem deve ser despertado pelos cantos, estabelecido pelas formas e completado pela música. Quando a música predomina e a mente dos homens é conduzida aos ideais e aspirações corretos, podemos testemunhar o surgimento de uma grande nação. O poema expressa nosso coração, a canção expressa nossa voz e a dança expressa nossos movimentos. Essas três artes brotam da alma humana e encontram sua plena expressão por meio dos instrumentos musicais (CONFÚCIO, KUNG FU-TZE, 551-479 a.C. apud WILLEMS, op. cit.: 189).

A música da qual somos herdeiros tem origem na antiga Grécia, sendo a única entre as artes a pertencer às mais nobres disciplinas da Matemática que, no Quadrivium, formavam o conjunto dos quatro ramos do saber – aritmética, geometria, música e astronomia. O Quadrivium e o Trivium, formado por outras três disciplinas – lógica, gramática e retórica - compunham as sete artes liberais. Todas essas disciplinas estão contidas nas estruturas da Música Ocidental. A astronomia, ciência irmã da música, sustentou até a metade do século XVII a idéia de que a música mundana, a música do mundo, a música do cosmos, continha a harmonia divina do universo (harmonia dos contrários - idéia de micro e macrocosmo). A matemática, que abrangia as áreas da aritmética, astronomia e geometria, possibilitou a base das primeiras teorias (contemplação) especulativas (de *speculo* – observar, ver) da música. Por sua vez, a lógica, a gramática e a retórica fazem parte das estruturas lógicas e ontológicas da música. No que diz respeito à educação, à formação do Estado e da *polis*, a música sempre foi muito valorizada, pois se acreditava que ela podia contribuir na formação do cidadão bom e justo. Em várias obras de Platão, sobretudo na *República*, encontramos muitas reflexões a respeito das relações entre música e educação.

A música é uma lei moral: brinda com espírito o universo, dá asas ao pensamento, voo à imaginação, encanto à tristeza, alegria e vida a cada

coisa. Ela estabelece a essência da ordem e eleva para tudo o que é bom, justo e belo e, ainda que invisível, é a forma deslumbradora, apaixonante e eterna de tudo isso [...]. A educação pela música é capital, porque o ritmo e a harmonia penetram mais fundo na alma e afetam-na mais fortemente, trazendo consigo a perfeição [...] (PLATÃO, 402 a.C. apud Willems, op. cit.177).

Mais de dois mil e quinhentos anos nos distanciam das afirmações dos dois grandes filósofos que sintetizam as idéias de momentos históricos importantes do Oriente e o do Ocidente: Confúcio e Platão. Apesar desse hiato, seus pensamentos continuam sendo uma forte referência até os dias de hoje. No entanto, grande parte de pensadores da atualidade alertam para o fato de que, no mundo moderno, a música é menos reconhecida como conhecimento e mais reconhecida como atividade decorativa da sociedade contemporânea. A que se deve esse fato?

Alguns autores, inclusive os do próprio Relatório da UNESCO, apontam para prováveis fatores que contribuem para esta situação: o individualismo alienante e padronizado, que afasta o homem de seus valores éticos e estéticos, o pragmatismo de nossa sociedade capitalista, reduzido à busca pelo sucesso e pelo lazer organizado, a indústria cultural de massificação, que deforma a verdade.

Na tentativa de entender esses conflitos relacionados com as mudanças ocorridas nos últimos séculos, sobretudo no que se refere à música, investigamos as possíveis origens de tais mudanças, bem como procuramos esclarecer, perante a realidade vigente, as questões que se referem ao "gosto musical". Procuramos, também, alguma alternativa de definição para o que poderíamos considerar um padrão estético da música, visto que este conceito se dilui na multiplicidade massificada de parâmetros que descaracterizam o real valor da música. Finalmente, tratamos de refletir sobre os assuntos que cercam a profissão do músico e do educador musical, que se defrontam no seu dia-a-dia com inúmeros problemas, tanto no que se refere à subsistência, como, e principalmente, no que se refere à luta por manter a integridade dos valores intrínsecos da música versus a realidade pragmática na qual estamos inseridos.

1.3- O valor da música na sociedade contemporânea

1.3.1- O gosto musical e a indústria cultural

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 ou 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 (ADORNO, T.1980: 165).¹⁰

O valor que atribuímos às coisas está, em grande medida, relacionado com o interesse e o gosto pessoal. Um dos filósofos mais radicais na avaliação sobre o "gosto" musical é Theodor Adorno. Diz ele que as recentes modificações da consciência musical contemporânea das massas pouco têm a ver com o gosto artístico. O próprio conceito de gosto está ultrapassado. De acordo com o autor, a arte responsável orienta-se por critérios que se aproximam muito dos critérios do conhecimento, ou seja: o lógico e o ilógico, o verdadeiro e o falso. No entanto, nos dias de hoje, já não há campo para a escolha; nem sequer se coloca mais o problema, e ninguém exige que os cânones da convenção sejam subjetivamente justificados. A existência do próprio indivíduo que poderia fundamentar tal gosto tornou-se tão problemática quanto, no pólo oposto, o direito à liberdade de uma escolha, que o indivíduo simplesmente não consegue mais viver empiricamente (ADORNO, *ibid.*: 165).

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

¹⁰ ADORNO, T. *O fetichismo na música e a regressão da audição*. In: BENJAMIN, W. et. al. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os pensadores).

semelhante ou idêntico que a predileção, na realidade, se prende apenas ao detalhe biográfico (nomes de sucesso, valorizados pela mídia). As categorias da arte autônoma, procurada e cultivada em virtude do seu próprio valor intrínseco, já não têm valor para a apreciação musical de hoje.

A mídia mercantilizou a música de tal forma que uma disciplina do gosto não se faz mais presente nem indispensável; o mercado transformou as músicas em objetos descartáveis, isto é, objetos que já vêm com sua embalagem bastante visível, de acesso a qualquer pessoa, com um dispositivo que não requer nenhum esforço para que o produto seja consumido: é só abrir, usar e jogar fora. A indústria cultural se configura na atualidade, como a própria regressão da produção musical, visto que tomou conta até das grandes obras eruditas. Se, por um lado, o mercado faz com que a música popular se torne acessível a todos, transforma os elementos componentes da música erudita em formadores de valor de troca. Nem mesmo a música de entretenimento cumpre mais a sua função. As pessoas não a ouvem, e até sentem-se incomodadas por ela. A regressão no modo de percepção não dispõe de instrumentos capazes de decodificar os códigos simbólicos da música (ADORNO, *ibid.*).

A ocupação efetiva do valor de troca não constitui nem mesmo uma transubstanciação mística. Corresponde ao *"comportamento do prisioneiro que ama sua cela porque não lhe é permitido amar outra coisa"*. A música perdeu o seu valor de uso e ganhou um valor de troca e, o que é ainda pior, o valor de troca se fantasiou de valor de uso, fazendo com que a música tenha apenas o valor dado pela sua produção (ADORNO, *ibid.*: 167).

Podemos avaliar, assim, que a sociedade de consumo gerada pelo capitalismo, exacerbada pela propaganda e pela mídia, reflete-se nas artes populares e na música. A produção em série, a comercialização com base no sucesso, venda e lucro do fazer artístico, imerge os indivíduos num estado hipnótico de profunda alienação. Sob os efeitos da massificação da indústria e consumo culturais, as artes quase que perderam completamente algumas de suas principais qualidades: de obras "únicas" tornaram-se trabalhos reprodutivos, repetitivos e banalizados; de trabalho processual da criação exclusiva tornaram-se eventos para consumo; de experimentação do novo tornaram-se consagração do já consagrado, do acostumado pela moda e pelo consumo. A indústria cultural vende cultura. Para vendê-la, deve seduzir e agradar ao consumidor. Para seduzi-lo e agradar-lhe não pode chocá-lo, provocá-lo, fazê-lo pensar, fazê-lo ter informações novas que o

perturbem, mas deve devolver, com nova aparência, o que ele já sabe, já viu ou já fez. O senso comum cristalizado é a “média” que a indústria cultural devolve com cara de coisa nova.

Sobre este impasse entre a música como conhecimento e a música imposta pelos meios de comunicação de massa, o filósofo Desidério Murcho (2000)¹¹ diz que o que se detecta, quer nos usos que se fazem da música, quer na recusa em aceder a novas linguagens musicais, é uma manifesta dificuldade em compreender que a música pode ser realmente algo mais do que um entretenimento superficial e inconseqüente. Para a população em geral, a música raramente é encarada como objeto de cognição ou experiência estética, mas, antes, como expressão de variadas atitudes que pouco têm a ver com as possibilidades que circundam a realidade dessa arte sonora. Os meios de comunicação criam a ilusão de fama e fortuna imediata, por meio da promoção de eventos que recrutam pretensos artistas e grupos musicais nos quais a música é o único conteúdo que não está em discussão.

A generalidade da população não sabe que a percepção musical pode ser ensinada e treinada, tal como se ensina e treina o raciocínio lógico ou o balé (MURCHO, *ibid.*). Por outro lado, a música é uma arte de difícil apreensão porque os elementos da cognição desejada são, na verdade, o resultado do uso da faculdade auditiva. Ora, o resultado do uso da audição é bastante mais abstrato do que o resultado do uso da visão. E a verdade é que, quanto menos concretos são os dados sobre os quais incide a cognição, maior é o esforço para realizá-la. Não é assim de estranhar, diz ele, que a simples idéia de ouvir música sem pensar em nada, num esforço consciente em que a atenção é unicamente dirigida para os diferentes elementos sonoros que compõem uma peça musical, seja inacessível à generalidade do público. O filósofo defende a idéia de que a música é a mais nobre das artes porque é a que consegue o feito espantoso de ser a mais afastada da razão discursiva — muito mais afastada do que a poesia ou a literatura — sem, no entanto, perder o alcance cognitivo. Lembremos que esta posição defendida por Murcho aproxima-se do ideal romântico, que considerava a música a mais perfeita de todas as artes, por ser assemântica e, portanto, identificada com o espírito e com

¹¹ MURCHO, D. Música e cognição. In: *Crítica: revista de Filosofia e Ensino de São Paulo*, 2000. Artigo originalmente publicado na revista *Monitor*, (maio 1995). Disponível em:

< http://www.criticanarede.com/mus_cognicao.html > Acesso em maio de 2001.



o divino. Murcho dá as mesmas razões, porém a aproxima não do espiritual, mas do cognitivo. Mas, continua o autor, *não existiria certamente tão rica indústria discográfica se a música fosse necessariamente isso; na verdade, a música pode ser, e é, freqüentemente, algo inócuo e superficial* (grifo nosso) (MURCHO, *ibid.*).

Melhorar a percepção auditiva e alargar a compreensão dessa parte substancial do mundo atmosférico constituído pelos sons não é um projeto atraente para a generalidade das pessoas porque exige um esforço intelectual que para elas só pode ser realizado penosamente e sem perspectiva alguma de quaisquer recompensas. É sabido que tudo o que exige esforço intelectual vende pouco e que tudo o que não exige esforço intelectual vende muito: *as indústrias do entretenimento aí estão, florescentes e poderosas, para o demonstrar* (MURCHO, *ibid.*).

[...] A música é encarada como expressão de uma atitude rebelde (estéril ou não) de adolescentes (tardios ou na puberdade), ou como uma atitude elitista de quem pretende fazer-se passar por superior, ou como algo que está por detrás de imagens (clipes ou cinema), ou como pano de fundo que disfarça o silêncio embaraçoso num bar, ou como um ingrediente que cria «ambiente», ou como parte de um programa geral de design gráfico, ou como uma atitude, uma moda, uma maneira de vestir, uma forma de cortar o cabelo ou deixá-lo crescer, uma companhia nas longas e penosas noites de trabalho, um meio para dançar, ou apenas como uma coisinha alegre, superficial e divertida, para quando não se tem mais nada que fazer. A música pseudo-artística, imposta pelos meios de comunicação de massa, impede qualquer possibilidade estética, ou qualquer julgamento de valor a seu respeito. O alargamento dos horizontes musicais possibilitado pela tecnologia não é usado senão por uma pequena minoria de músicos e ouvintes. A esmagadora maioria da população usa os recursos que a tecnologia disponibiliza com o propósito oposto, colocando-se assim na mesma situação dos povos das sociedades primitivas, que não podem ouvir senão o que os seus músicos locais executam (grifo nosso). Veja-se, por exemplo, o panorama radiofônico: ouvem-se pelo menos 20 horas por dia do mesmo tipo de música, formalmente tão rígida quanto uma sonata, mas esteticamente muitíssimo pior. E o mesmo acontece nas discotecas (as que vendem e as outras) e na televisão (MURCHO: *ibid.*).

Não obstante considerarmos os depoimentos de Murcho importantes para compor este assunto, não podemos concordar com dois de seus argumentos: o de que essa música pseudo-artística *é inócua e superficial* e o de que a disponibilidade tecnológica coloca a sociedade *na mesma situação dos povos das sociedades primitivas, que não podem ouvir senão o que os seus músicos locais executam* (MURCHO, *ibid.*).

Ao primeiro argumento contrapomos que a situação em relação a essa música não é apenas inócua e superficial, como diz Murcho, mas verdadeiramente nefasta e perniciosa. No que se refere ao conceito de estética, Eufrásio Prates¹² é radical neste diagnóstico, apontando que o conceito clássico de estética, instaurado no século XVIII, *talvez já esteja morto (ainda que não enterrado) por sua capitalística substituição pela noção de entretenimento nos mass media* (PRATES, 1997:20).

Não existe, portanto, neutralidade de instrumento (enquanto meio de comunicação). A verdadeira neutralidade de um instrumento só existe quando há comprometimento em utilizá-lo para o bem. E esse bem está ligado a valores essenciais e universais, não podendo ser confundido com as “vantagens e sucessos”. Ao segundo argumento, de que estamos na mesma situação dos povos primitivos, afirmamos que nossa situação é infinitamente mais grave, já que perdemos a conexão entre homem e o meio num grau de objetividade dos eventos simbólicos que fazem parte dessa relação, como acontece numa tribo de índios, por exemplo. Como diria Suzanne Langer (1989:45)¹³, se um gato visse um índio “perdendo tempo” ornando e trabalhando artesanalmente o seu arco, diria: que imbecil, por que estará fazendo isso? Ele precisa caçar. Se um gato, com seu olhar frio e pragmático, visse um índio, que viu a caça, fazer a oração antes de atirar a flecha, diria: que imbecil, ele está arriscando perder a comida de hoje. Nós, como o gato, consideramos primitivo o que, na verdade, no sentido de autenticidade, é mais evoluído que o nosso pragmatismo. A perda da ingenuidade faz com que nossas atitudes estejam muito mais comprometidas. Hoje sabemos, mas continuamos a fazer (RIZEK, 2000).¹⁴

As obras de arte e de pensamento poderiam democratizar-se com os novos meios de comunicação, pois todos poderiam, em princípio, ter acesso a elas, conhecê-las, incorporá-las em suas vidas, criticá-las, e os artistas e pensadores poderiam superá-las em novas criações. A democratização da cultura tem como precondição a idéia de que os bens culturais são direito de todos, e não privilégio de alguns. *Democracia cultural* significa direito de acesso e de fruição das obras

¹² PRATES, E. *Passeio relâmpago pelas idéias estéticas do Ocidente*, 1997. Disponível em: <www.geocities.com.eureka/8979/estética> Acesso em abril de 2002.

¹³ LANGER, S. K. A transformação simbólica. In: *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

¹⁴ RIZEK, R. *Anotações de aula de Filosofia e Estética*. De janeiro de 2000 até a presente data.

culturais, direito à informação e à formação cultural, direito à produção cultural. A arte possui intrinsecamente o valor de exposição e exponibilidade, isto é, existe para ser contemplada e fruída. É essencialmente *espetáculo*, palavra que vem do latim e significa *dado à visibilidade*. No entanto, sob o controle econômico e ideológico das empresas de produção artística, a arte se transformou em seu oposto: é um evento para tornar invisível a realidade e o próprio trabalho criador das obras. É algo para ser consumido e não para ser conhecido, fruído e superado por novas obras.

Podemos identificar por essas considerações um dos diagnósticos alertados e previstos pelos relatores do documento da UNESCO, quando, já em 1972, o conceito “aprender a ser” expressava, em seu preâmbulo, o temor da desumanização do mundo relacionada com a evolução e a má utilização da técnica, predizendo *o risco de alienação da personalidade patente nas formas obsessivas de propaganda e publicidade e no conformismo dos comportamentos que podem ser impostos do exterior, em detrimento das necessidades autênticas e da identidade intelectual e afetiva de cada um* (DELORS, op. cit: 99).

Para melhor compreender esse fenômeno que, em tão curto prazo, destituiu grande parte do fazer musical de suas possibilidades de um ato de criação único e o transformou numa atividade manipulada pela indústria cultural, investigamos que os fatores históricos, políticos e sociais podem ter contribuído para tal ruptura.

1.3.2- A música e o Capitalismo

A perda da hegemonia da música pode ser diagnosticada a partir da segunda Revolução Industrial, no século XIX, prosseguindo no que se denomina agora *sociedade pós-industrial* ou *pós-moderna*. Iniciada nos anos 70 do século recém-passado, as artes foram submetidas a uma nova servidão, às regras do mercado capitalista e à ideologia da indústria cultural baseada na idéia e na prática do consumo de produtos culturais fabricados em série. As obras de arte são mercadorias, como tudo o que existe no capitalismo. Vivemos numa sociedade que industrializa tudo o que é possível comprar e vender. Tanto as coisas boas como as ruins.

Segundo Max Weber, o que efetivamente abre caminho para a constituição desse estado de coisas são as relações de compatibilidade entre o cristianismo e o capitalismo estabelecidas pela ética protestante. Esse fenômeno da racionalização refere-se sobretudo ao Ocidente, pois, no dizer de Weber, somente no Ocidente há ciência: teologia, astronomia, geometria, mecânica, física, ciências naturais, medicina, química, teoria do direito e teoria do estado (WEBER, 1995: 32; 33).¹⁵

Max Weber percorre, em suas pesquisas, a Grécia antiga, o Islã, a China, a Babilônia, o Egito, o Oriente próximo e distante, Roma, a Idade Média e identifica que o fenômeno da racionalização refere-se sobretudo ao Ocidente, pois as manifestações de fenômenos similares fora do Ocidente não se apresentam na mesma direção. Esse fenômeno, diz o autor, atinge não só as ciências, mas também as artes e o sistema de ensino (a música, a arquitetura, a decoração, a escultura, a pintura, as artes gráficas, o Estado moderno, o funcionário especializado e a economia moderna). Weber denomina esse fenômeno como *a força mais imponderável de nossa vida moderna: o capitalismo* (WEBER, *ibid.*), mormente o capitalismo ocidental que, segundo ele, é específico. Embora o capitalismo tenha aparecido sob diversas formas em diversos tempos e lugares, *apenas o Ocidente produziu um grau de significação para ele e – o que dá fundamento para isso, tipos, formas e direções – não existiu em nenhuma outra parte* (WEBER, *ibid.*). O cálculo

¹⁵ WEBER, M. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. WAIZBORT, L. (tradução, comentários e notas). São Paulo: Edusp, 1995.



do capital em dinheiro será um dos elementos dessa especificidade, com a separação entre casa e empresa e a contabilidade racional que lhe é própria. Essa especificidade radica-se no racionalismo que Weber detecta em todas as manifestações do Ocidente, um racionalismo que perpassa todas as esferas da existência. A racionalização cultural é vista por Weber a partir da ciência e da técnica modernas, da arte autônoma e da ética guiada por princípios fundados na religião. Os padrões de expressão estilizados artisticamente, que de início foram integrados ao culto religioso como adornos de igrejas e templos, como dança e canto rituais, como encenação de episódios significativos dos textos sagrados, tornam-se autônomos com as condições da produção artística, inicialmente cortesã-mecenática, mais tarde capitalista-burguesa. A arte autônoma, com caráter de produção, é uma conquista da arte ocidental. Esse fenômeno gera um impasse entre seus pólos positivos e negativos. Por um lado, a arte ocidental, ao libertar-se da ingenuidade de uma manifestação ou expressão pura, atinge a conquista da espontaneidade e da produção cognitiva e expressiva, a única que pode ser denominada **Arte**, pois, em outras civilizações, o que consideramos expressão artística são manifestações espontâneas relacionadas a mitos e religiões. Por outro lado, a conquista dessa produção gerou uma espécie de armadilha que a torna dependente do Capital: a princípio gerado pelas instituições religiosas e pelo mecenato, hoje dependente das instituições governamentais e da sociedade (WEBER, *ibid*: 36).

Esse é o impasse no qual nos encontramos. Essa situação apresenta-se em nosso dia-a-dia ao se tentar provar que a arte e a música são valores essenciais do ser humano, na luta constante contra a padronização e massificação de benefícios pragmáticos associados à caça de vantagens e sucesso individualizado.

O filósofo e pedagogo americano Benet Reimer evidencia esta situação quando afirma que:

[...] A Educação Musical, de uma maneira ou de outra, tem sido oferecida nas escolas públicas americanas por cerca de um século e meio e, através de sua longa e movimentada história, tem lutado com o problema de justificar sua existência para a sociedade, da qual ela depende (grifo nosso). A maior parte dos argumentos em defesa do valor do ensino e do aprendizado da música foi feito na direção dos benefícios práticos e utilitários derivados, com uma ocasional aprovação da idéia de que a arte faz algo pela parte mais refinada da natureza humana. Dada a relativa facilidade de discutir os valores práticos, a dificuldade de articular os valores

estéticos, a preocupação imediata da sociedade americana com a prática e a difusão de seu interesse pela estética, não surpreende que justificações para a educação musical lidem em grande parte com problemas de utilidade exterior, e bem pouco com problemas de significado interno (REIMER, 1970: xi: 1).¹⁶

Diante de todos esses fenômenos sociais, políticos e culturais, faz-se necessária, mais do que nunca, uma reflexão aprofundada de todas as questões que envolvem a arte, a música e o estudo dos instrumentos musicais como possibilidade de conhecimento e de interpretação pessoal. É preciso encontrar um caminho que, mesmo contextualizado na atualidade pragmática e capitalista, preserve os valores essenciais e originários da estética e do fazer humano relacionado com a arte. No entanto, uma das dificuldades reside em discernir com clareza o que se poderia assegurar como padrão estético no universo dessa generalidade. A esse respeito, ocorrem muitas dúvidas, entre elas, até mesmo, as que tratam, por exemplo, de eleger as músicas que se prestem ao trabalho de iniciação musical de uma criança ou de um jovem, já que as diretrizes do ensino apontam, atualmente, para a necessidade de construir a aprendizagem a partir da realidade musical dos envolvidos. Como avaliar um padrão estético que ofereça uma diretriz para essa situação?

¹⁶ REIMER, B. *A philosophy of music education: contemporary perspectives in music education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1970.



1.3.3- Na busca de um padrão estético

Segundo Levarie-Levy, a questão dos padrões estéticos depende da interpretação, por parte de alguém, do conceito de valor. Quanto mais comum uma apetência, mais geral o reconhecimento do objeto. Alguns valores parecem universais porque correspondem a desejos compartilhados por muitos; outros são reconhecidos somente por poucos. O relativismo é um fenômeno de primeiro plano, um fenômeno de aparência ou de pano de frente; é o tópico, aquilo que se vê, daí seu poder para produzir evidência e sua popularidade. Ele está situado no começo de um processo dialético, aceitando a relação entre sujeito e objeto como primordial e dada. Visto que a relação muda com a substituição de um sujeito por outro, a avaliação permanece num nível descritivo do *de gustibus non disputandum*: “gosto não se discute”. O fato de que “alguns valores parecem universais” porque correspondem a “desejos compartilhados por muitos”, evidencia uma avaliação que confunde valores universais com valores gerais (LEVARIE-LEVY, 1983: 55).¹⁷

Contrária a essa atitude que considera o valor como extrínseco ao objeto, alguém pode buscar pelas normas estéticas intrínsecas que existem sem a postulação de um sujeito cognoscente. Denominadores comuns podem ser encontrados nas premissas que afirmam a existência de tal coisa como o mundo exterior, isto é, que ele é ordenado e que há uma correspondência estreita entre a estrutura deste mundo exterior e aquela da nossa própria mente. Se apetites espirituais são incitados por absolutos espirituais ou, como diria um relativista, por processos psicoquímicos dentro de nós, uma assunção teleológica não pode ser evitada. Teleologia, de qualquer forma, é uma noção metafísica e não uma noção material. A única questão realmente aberta é se a assunção epistemológica da correspondência entre as estruturas dos mundos interno e externo se estende ao conceito de valor (LEVARIE-LEVY, *ibid*: 56).

Portanto, seja por absolutos espirituais, seja por processo psicoquímicos, se apetites espirituais são despertados, então há uma assunção teleológica, uma finalidade, uma noção de propósito. Sem noção de propósito não há discurso, não há sentido, não há *logos*. Ainda segundo Levarie-Levy, o artesanato é geralmente

¹⁷ LEVARIE, S.; LEVY, E. *Musical morphology: a discourse and dictionary*. Ohio, Kent: The Kent State University Press, 1983.



admitido como um conceito portador de uma obra de arte, tal como uma composição musical. Contudo, mesmo sendo condição necessária, o artesanato sozinho não basta para definir padrões estéticos de ordem superior. Períodos históricos que exibem um estilo musical universalmente reconhecido - o início do século XVIII, por exemplo - abundam de obras bem feitas, mas sem destaque, ou de obras bem feitas mais notáveis do que outras, mas ainda sem grande projeção.

O que coloca Bach acima de Telemann? Originalidade? Não pode ser um critério, pois, em um período estilisticamente poderoso, todos os compositores escrevem num estilo que garante a gramática musical externa e interna (LEVARIE-LEVY, *ibid*: 58). Bach trabalhava com os mesmos conceitos com que Buxtehude trabalhou cem anos antes, e Telemann também. Portanto, Bach não criou nada novo, sua obra não tem nenhuma originalidade *ab extra*, mas uma originalidade *ab intra*. Assim sendo, a diferença não está no artesanato e nem na originalidade. Aos olhos da corporação de músicos, uma peça que mostra excelência em ambos os aspectos: na gramática musical interna (a da obra) e na gramática musical externa (a do estilo) é uma obra-prima, uma obra de mestre e o seu fazedor (*poiet*a) é um mestre. Contudo, sabemos que o artesanato mais impecável pode produzir peças imbecis e vulgares. A diferença entre tal composição e uma obra verdadeiramente grande repousa no que ela significa. Inquirir pelo significado da música, segundo os autores, é mexer num vespeiro. Mesmo havendo divergências de opiniões quando se trata dos conteúdos específicos da música, essas opiniões estipulam que qualquer objeto, para não mencionar uma obra de arte, significa algo para o homem. Podemos rejeitar, em um dos extremos, a teoria explícita de que a música toma o seu significado do mundo externo (música de acompanhamento, trilha sonora, música para teatro, ópera – empresta significados). A teoria, no outro extremo, que proclama que a música não é nada senão um desenho de tons concede, contudo, implicitamente, que a música significa mais do que a mera percepção de tons. Se nem o artesanato, nem a originalidade provêem um padrão final para distinguir entre uma composição trivial e uma composição de projeção, o que no conteúdo de uma obra musical pode produzir diferenças na qualidade total? O significado que estamos procurando não pode situar-se em um detalhe ou em outro. Deve situar-se, além de todos os detalhes, no ponto de unidade, na fonte da qual a totalidade dos conteúdos flui. (LEVARIE-LEVY, *ibid*.: 59). Levarie-Levy denominam este *locus* (lugar sem

lugar) de *eidos*¹⁸. *Eidos*, em grego, significa *Idéia*, lugar do significado da obra portador de um peso, de uma profundidade que pressupõe um sentido teleológico, uma finalidade (*telos*), um propósito. É a *Idéia*, a forma (*morphe*), com *F* maiúsculo. (Falaremos adiante a respeito dos termos gregos citados nesta exposição).

A reconstituição do *eidos*, originalmente na mente do compositor e, subsequente, na do ouvinte, é o propósito último da obra. Em termos aristotélicos, o *eidos* é a causa final de uma composição. Como primeira alternativa, admitimos que o valor de uma obra apóia-se sobre o escopo do *eidos*. Como segunda alternativa, o valor de uma obra apóia-se sobre a adequação da fenomenalização do *eidos*, isto é, o artesanato num sentido bem elevado (LEVARIE-LEVY, *ibid.*).

Não basta, portanto, ter o *eidos* no seu escopo maravilhoso, é preciso ter a técnica para fenomenalizá-lo competentemente. A composição é uma reconstituição do *eidos*, a interpretação é uma reconstituição do *eidos* e a verdadeira fruição é uma reconstituição do *eidos*. Estes três processos: criação, interpretação e fruição ocorrem simultaneamente, mas é claro que se pode imaginar uma espécie de hierarquia. O compositor é um fruidor e um intérprete. O compositor é o primeiro a fruir e o fruidor é o último a compor. Nessa hierarquia, primeiro viria a obra, depois o intérprete e depois o fruidor. O intérprete é colocado antes do fruidor porque ele fenomenaliza, num *foreground espetáculo*, portanto de vida real, uma música que de certa forma existia num plano intencional, mas, agora, existe num plano atual através do intérprete. A fenomenalização envolve o artesanato do compositor e a competência do intérprete. O que garante uma empatia mínima é o escopo do *eidos* com o compositor: o compositor foi competente e a idéia que teve era digna.

A dimensão em si, do *eidos*, é o *ethos*.¹⁹ Percebe-se que há uma ética no escopo do *eidos*. A idéia tem de ser digna: não tem só uma metafísica, tem uma

¹⁸ **Eidos** é a reunião de vários *aistetéa*, de vários objetos estéticos no traço comum abstraído enquanto instância superior, ou seja, a humanidade é o *eidos* dos homens, a triangularidade é o *eidos* de todos os triângulos. Pode-se dizer que *Idéia* e *Eidos* são cognatos, têm a mesma raiz, porém, a *Idéia* é a totalidade do objeto eidético e o *eidos* é o ponto de vista ofertado por este objeto eidético. Nós só podemos apreender um ponto de vista. Ponto de vista, quer dizer *eidos*, espécie: é um ângulo (RIZEK R: Anotações de aula de filosofia e estética op.cit.).

¹⁹ **Ethos** – Língua Grega - caráter pessoal; padrão relativamente constante de disposições morais, afetivas, comportamentais e intelectivas (grifo nosso) de um indivíduo. (HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Versão 1.0: Objetiva, 2001). **Etos** – Língua portuguesa desde 1986. - Modo de ser, temperamento ou disposição interior, de natureza emocional ou moral (AURÉLIO, B. H. F. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*: séc. XXI. Versão 1.0: Nova Fronteira, 2001). **Etos** – *Constelação de valores que definem o que é importante para dada pessoa. [...] uma espécie de respeito mútuo que deixe a autonomia individual intacta* (DEMO, 2002: 110). *Complexidade e aprendizagem*: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

ética. O escopo do *eidos* tem a ver com o compositor e a adequação da fenomenalização tem a ver com a composição, com o artesanato, com a habilidade, com a técnica (RIZEK, *ibid.*).

Vemos aí uma referência ao *mundus imaginalis*, o mundo da imaginação criativa, o mundo da dignidade, que quer dizer **verossimilhança**. Percebe-se que há uma intenção de valor no escopo do **eidos**; a idéia tem de ser digna. Cumpra dizer uma coisa que valha a pena. Tais reflexões de Levarie – Levy sobre o escopo do *eidos* e a adequação da fenomenalização do *eidos* são universais o suficiente para se aplicarem a todos os estilos. Assim sendo, para haver um padrão estético, não importando se a obra pertence ao repertório erudito, popular ou folclórico, a idéia que traduz a obra deve ser, no mínimo, digna. Um padrão estético não poderá ser, portanto, uma fruição oportunista.

Faz-se necessário aqui um esclarecimento em torno dos termos gregos acima citados. É muito provável que Levarie-Levy tenham mantido esses termos para que as idéias sobre padrões estéticos estejam o mais próximo possível do seu significado originário. De acordo com Heidegger, nos princípios da filosofia, as traduções da linguagem filosófica da Grécia para Roma distorcem seu conteúdo. A palavra *physis*, por exemplo, já na sua simples tradução latina por *natura*, que significa “nascer”, “nascimento”, destruiu a força evocativa propriamente filosófica dessa palavra.

Physis é o Ser mesmo em virtude do qual o ente se torna e permanece observável (grifo nosso). Os gregos não experimentaram o que seja a *physis* nos fenômenos naturais. Muito ao contrário: por força de uma experiência fundamental do Ser, facultada pela poesia e pelo pensamento, se lhes des-velou o que haviam de chamar *physis*. Somente em razão desse des-velamento puderam então ter olhos para a natureza em sentido estrito. *Physis* significa, portanto, originariamente, o céu e a terra, a pedra e a planta, tanto o animal como o homem e a História humana, enquanto obra dos homens e dos deuses, finalmente, e em primeiro lugar, os próprios deuses, submetidos ao Destino.²⁰ *Physis* significa o vigor reinante, que brota, e o perdurar, regido e impregnado por ele. Nesse vigor, que no desabrochar se conserva, se acham incluídos tanto o “vir-a-ser” como o “ser”, entendido esse último no sentido restrito de permanência estática.

²⁰ **DESTINO**, em alemão, *GESCHICK*. É um conceito importante na interpretação heideggeriana da História. A tradução só é fiel, se entendermos “destino” em seu sentido etimológico. O verbo *schicken* de onde se forma *Ges-chick*, significa “enviar”, “mandar”, “destinar”. Heidegger concebe a necessidade vigente na história como uma missão encaminhada pela vicissitude da Verdade. É o que designa a expressão: “*Geschick des Seins*” = destino do Ser [LEÃO C. (trad.) In: HEIDEGGER, M. Introdução à Metafísica op. cit.].

Physis é o surgir (Ent-stehen), o ex-trair-se a si mesmo do escondido e assim conservar-se (HEIDEGGER, op.cit.: 45).²¹

A palavra *physis*, portanto, em sua origem, nada tem a ver com o significado posterior e hodierno - como natureza - e menos ainda, se considerarmos natureza como a manifestação dos fenômenos do movimento das coisas materiais, como átomos e elétrons, ou seja, o que a física moderna investiga hoje, como *physis* (HEIDEGGER, ibid.).

Nesse caso, o princípio da filosofia grega — como de acordo com a compreensão vulgar convém a um princípio — dá a aparência de ser o que, com um vocábulo latino, designamos "primitivo". Assim os gregos seriam no fundo uma espécie melhorada de Hotentotes²², frente aos quais as ciências modernas teriam progredido infinitamente. Omitindo tratar, em particular, de todo o absurdo que inclui tal concepção do princípio da filosofia ocidental, concebido como primitivo, deve-se dizer o seguinte: essa interpretação se esquece de que se trata de filosofia, de algo, portanto, que pertence às poucas coisas grandiosas do homem (HEIDEGGER, ibid.).

Todavia, diz Heidegger, essa restrição da *physis* na direção do "físico" não se deu do modo que hoje imaginamos. Ao físico opomos o "psíquico", o anímico, o animado, o vivente. Tudo isso, no entanto, mesmo para os gregos posteriores, ainda pertencia à *physis*. Como contrapartida aparece o que os gregos chamavam *thesis*, posição, estatuto, *nomos*, lei ou regra no sentido dos costumes. No entanto, os costumes não constituem o moral, mas referem-se ao que afeta os usos, ao que se funda nos laços da liberdade e em normas da tradição; é o *ethos*, aquilo que diz respeito à livre conduta e atitude, que concerne à configuração do ser Histórico do homem e que então, sob a influência da moral, foi degradado ao domínio do ético (HEIDEGGER, ibid.: 46).

No que se refere à palavra *eidos*, Heidegger nos fala, também, de *Peiras* (Limite), de *Morphe* (Forma), de *Intelecheia* (no latim, *intellēctus*, *us*) para que melhor possamos compreender o significado originário da palavra *eidos*.

²¹ HEIDEGGER, M. *Introdução à Metafísica* op. cit.

²² **Hotentotismo** - pronúncia defeituosa, com articulação pouco nítida, semelhante à dos hotentotes.

Hotentotes - grupo de línguas *Khoisan* do Sudoeste africano, relacionado com as línguas boximanes, cujo conjunto forma, para muitos especialistas, o chamado grupo Khoisan Central ou Khoi (HOUAISS, op.cit.). A língua dos hotentotes é caracterizada por possuir cliques entre as consoantes (AURÉLIO op.cit.).

O limite não é nada que de fora sobrevém ao ente. Menos ainda, uma deficiência no sentido de uma restrição privativa. O manter-se, que se contém nos limites, o ter-se seguro a si mesmo, aquilo no que se sustenta o consistente, é o ser do ente. Faz com que o ente seja tal em distinção ao não-ente. Vir à consistência significa, portanto: conquistar limites para si, delimitar-se. Daí ser um caráter fundamental do ente: o *telos*, que não diz nem finalidade nem meta ou alvo, e sim, "fim". Mas "fim" não é entendido aqui no sentido negativo, como se alguma coisa já não continuasse e sim findasse e cessasse de todo. "Fim" é conclusão no sentido de grau supremo de plenitude (grifo nosso). No sentido de perfeição [...]. Limite e fim constituem aquilo em que o ente principia a ser. São os princípios do ser de um ente. (HEIDEGGER, *ibid.*: 88).

Podemos aqui entender, diz o filósofo, o título supremo que Aristóteles usa para "Ser": ***entelecheia, o man-ter-se a si mesmo na conclusão (e limite)***. O que a filosofia posterior e, mais ainda, a biologia fizeram do título *enteléquia* mostra o abandono total da dimensão em que estavam os gregos (HEIDEGGER, *ibid.*).

[A transposição de intelecto para inteligência]. A transformação do espírito em inteligência, ou seja, a simples habilidade ou perícia no exame, no cálculo e na avaliação das coisas dadas, com vistas a uma possível transformação, reprodução e distribuição em massa, sujeita em si mesma à possibilidade de uma organização, o que não vale para o espírito. (HEIDEGGER, *ibid.*: 72).

O que se põe em seus limites, integrando-os em sua perfeição e mantendo-se assim, possui forma, *morphe*. A forma, como os gregos entendiam, retira sua Essencialização de um pôr-se-a-si-mesma-dentro-dos-limites. Do ponto de vista de um espectador, o que é consistência em si mesmo torna-se o que se expõe, o que se oferece no aspecto em que se apresenta. Os gregos chamam o aspecto de uma coisa *eidos* ou *Idéia*. O *eidos* opera originariamente o que entendemos ao dizer que uma coisa tem uma fisionomia; que pode deixar-se ver; que está presente. A coisa "toma uma posição". *Comparece, está presente no aparecimento que faz de sua Essencialização* (HEIDEGGER, *ibid.*: 88). Todas essas determinações do Ser se fundam e se mantêm reunidas no que, sem investigarem o Sentido do Ser, os gregos experimentavam e chamavam de *ousia* ou, de maneira mais completa, *parousia*. A falta de reflexão costumeira traduz *parousia* por "substância", e assim, não lhe atinge o sentido (HEIDEGGER, *ibid.*).

Podemos entender, portanto, que a utilização dos termos gregos é sempre uma tentativa de resgatar o significado das palavras em seu sentido

originário que, na maior parte das vezes, encontra-se perdido na cristalização dogmatizada dos nossos termos de referência. Cremos assim ter contribuído para esclarecer as idéias que se relacionam com aquilo de que se trata o “escopo do eidos” (na busca de um padrão estético musical), independentemente de esses conceitos estarem vinculados às grandes obras de arte. Tanto na música erudita como na popular ou folclórica, a intenção, a finalidade, a conexão do compositor com a idéia manteriam o patamar de dignidade, portanto de *ethos*, extremamente conectado com a necessidade do ato da criação artística e não vinculado ao oportunismo e à caça de vantagens.

Quanto à escolha de um repertório, questão esta que nos levou a buscar por uma diretriz de padrão estético, não podemos nos esquivar, negligenciar ou rejeitar a realidade, sobretudo quando se trata de crianças e jovens das camadas sociais mais carentes. É exatamente aí que a música pode e deve contribuir contra a padronização. Quando bem administrada, possibilita a ampliação do universo de cada indivíduo e, conseqüentemente, a transformação dessa realidade.

Outro assunto importante, também interligado com os problemas gerados no Ocidente a partir do vínculo da arte com o capitalismo, refere-se à sobrevivência daquele que produz música. Como salvaguardar os valores essenciais do humano criador de arte sem cair na reprodução e massificação desse fazer?

1.3.4 - Música e profissionalização

Para discutir essa questão, queríamos ouvir opiniões de músicos que não fizessem parte do rol de nossos relacionamentos, cujas idéias a respeito do assunto já são nossas conhecidas. Pesquisamos, portanto, na Internet e, de inúmeros dados obtidos, optamos por selecionar trechos de depoimentos de músicos, com três pontos de vista diferenciados em relação à música e ao mercado de trabalho. Não se trata aqui da comprovação de uma amostragem, mas simplesmente da comparação de três idéias distintas sobre o assunto. Enumeramos os títulos dos depoimentos por 1, 2 e 3.

1- Apesar do Preconceito, o Mercado de Música pode ser bom

Nestes depoimentos colhidos por Nicoletti²³, redator do Jornal "A Folha de São Paulo", encontramos observações positivas, no sentido de que os trabalhos relacionados com a atividade musical são muito diversificados e que o músico pode atuar realmente em diversas atividades.

A famosa frase 'Você vai morrer de fome' é o que muitas vezes os candidatos à carreira de música ouvem quando fazem a sua opção. Apesar do preconceito que têm de enfrentar, depois de formados eles encontram um mercado de trabalho muitas vezes melhor do que em outras áreas mais tradicionais, que a família gostaria que eles seguissem. A carreira de música permite uma grande variedade de áreas de atuação. "A música tem uma vantagem em relação a outras profissões porque, mesmo estando sem um emprego formal, o profissional pode ir para o trabalho informal, tocar em casamentos, na noite ou fazendo outros 'bicos' para poder sobreviver", disse Ney Carrasco, professor da Unicamp. 'Entrar na faculdade não garante nada. O estudo musical, entretanto, é muito importante e é diferente se a pessoa pretende ser um pianista ou um DJ. Outra coisa importante é relacionar-se com o meio musical', disse ele. Além da publicidade, as trilhas sonoras também são usadas em filmes, na televisão e no rádio. Uma área que vem crescendo é a de produção de trilhas para novas mídias, como sites de internet e jogos eletrônicos (NICOLETTI, 2003 - FOLHA DE S. PAULO).

²³ NICOLETTI, A. *Apesar do preconceito, o mercado de música pode ser bom*. Folha de S. Paulo. Disponível em:

<www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13053.shtml> Acesso em julho de 2003.



Ainda no mesmo artigo, Nicoletti apresenta depoimentos que se relacionam à atuação do músico junto a orquestras, gravações, shows, bem como outras atividades que não requerem o domínio de um instrumento:

Com música erudita, o profissional pode atuar, por exemplo, em orquestras, seja tocando algum instrumento, seja como maestro. Apenas na cidade de São Paulo, há cerca de oito orquestras (grifo nosso) sendo que as maiores têm por volta de 70 músicos. "Um músico de uma grande orquestra ganha por volta de R\$ 5.000, sem contar o maestro" [...] ²⁴ É comum, também, que músicos formados acompanhem outros artistas, seja em gravações, seja em shows. 'Se, em um disco do Milton Nascimento, por exemplo, decide-se usar um grupo de cordas, chamam-se músicos para fazer esse trabalho.

Não necessariamente o músico precisará tocar um determinado instrumento no seu dia-a-dia. [É possível] trabalhar com administração musical [como, por exemplo] selecionando as músicas que são tocadas diariamente nos shoppings ²⁵ [e outros ambientes] (NICOLETTI, *ibid.*).

Nessa avaliação, fica evidente que existem inúmeras possibilidades de atuar como profissional de música, algumas das quais não necessitam de conhecimento ou domínio de um instrumento musical; a atuação de um diretor musical de eventos, a atuação em programas de rádio e televisão, ou como arquivista de orquestra e tantas outras. No entanto, poucas são as Faculdades de Música que propiciam outras opções de curso que não as convencionais. Recentemente surgiram, no ensino superior, alguns cursos que oferecem possibilidades à área de música popular. Em São Paulo, por exemplo, temos a UNICAMP, Santa Marcelina, FPA e FAAM.

²⁴ Faz-se necessário lembrar que, em São Paulo, só existe "uma" orquestra que pode pagar esse salário, pois o cachê das demais é muito inferior ao citado.

²⁵ A respeito da direção musical e música ambiente, (Musak) = (música presente em lugares públicos – lojas, supermercados, restaurantes, bares, hotéis – programas de tv, em espera telefônica, sempre tocada como plano de fundo), recentes estudos demonstram que a audição musical pode ser utilizada como uma ferramenta de destaque do instrumental dos programas de qualidade de vida, apresentando-se, portanto, como uma das diferentes possibilidades de trabalhar com música. No entanto, segundo Raul Brabo, somente quando utilizada sob acompanhamento de um profissional qualificado tal música pode contribuir para as relações interpessoais tornando o ambiente de trabalho mais humano, agregando à imagem da organização, o investimento dela na dimensão humana das relações de trabalho. Quando utilizada de forma indiscriminada, pode promover um grande índice de insatisfação, trazendo à percepção efeitos negativos que a audição musical pode desencadear. Revela-se, portanto, a necessidade de integração dos profissionais de recursos humanos com os de musicoterapia, através de uma visão pluri-disciplinar para a aplicação controlada da audição musical, expandindo a simples função de entretenimento (BRABO, R. J. *Audição Musical e Respostas a Dilemas Morais*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: IMES, 2003).

Quanto à formação com especialidades em outras modalidades, tais como as citadas arquivista de orquestra, direção musical, pedagogia do instrumento musical e outras tantas, são raras ou inexistentes. O que ocorre é que essas profissões ou estão vinculadas à própria prática, ou são encontradas como complementação em outras áreas. Exemplo disso é que alguém que queira trabalhar com gravações em estúdio, rádio, televisão, deverá procurar especializações em engenharia de som ou na área de comunicação e informática. Existem muitas opções, mas, na maior parte das vezes, nem sequer são apresentadas como informação ou como possibilidade ao estudante de música.

2- Apelo do mercado provoca conflito de opção

Este depoimento de Dourado (flautista e professor) se estabelece como contraponto aos depoimentos anteriores, apontando para as dificuldades de conseguir “ouvintes” para o trabalho de uma música tecnicamente mais elaborada do que aquela que exige menor esforço de cognição.

Será que vale a pena se empenhar para ser um Villa-Lobos, se o que faz sucesso e dá dinheiro é Chiclete com Banana e Leandro e Leonardo? Essa é a grande contradição. Para que estudar tanto, se a música que é valorizada não requer nenhuma formação acadêmica? Seguir a carreira de músico é uma tarefa árdua, a começar pela faculdade. A carga de estudo é grande e a escola exige muito do aluno. Ainda mais se levadas em consideração as perspectivas futuras de trabalho em um país que não valoriza a música tecnicamente bem elaborada. (grifo nosso). Nem todos têm a oportunidade de se dedicar exclusivamente ao curso. Muitos precisam trabalhar para sobreviver e acabam não resistindo aos apelos comerciais [...]. Essa situação decorre, sobretudo, da precariedade do sistema educacional no País e da falta de informação. Determinado tipo de música, pela sua complexidade, envolve toda uma racionalidade e pressupõe maior contato e familiaridade para ser apreciada. Para você entender uma música, você tem de ter meios de se identificar com ela. Nós lidamos com uma população de quase 80% de iletrados. É um problema de educação. As pessoas não sabem nem sequer como se comportar em uma sala de concerto. A falta de um projeto educacional que crie as condições para a emergência de um mercado de massas para as músicas tecnicamente mais trabalhadas no País faz com que o professor assuma uma postura fatalista em relação a essa realidade e resolva concentrar seus esforços na

formação especializada. Não tem como mudar, não tem como fugir disso. A mudança é a longo prazo [...] (DOURADO, 2003).²⁶

Tais declarações também corroboram as questões anteriormente discutidas sobre as dificuldades da arte inserida no “mercado de massas”, apontando para a falta de projetos educacionais que contribuam, de modo eficaz, na ampliação do estudo de música. Para poder discutir música dentro de padrões estéticos, é necessário que a formação educacional dos indivíduos permita tal possibilidade. Para que essa possibilidade se institua, é preciso educar musicalmente os indivíduos, o que acaba por gerar um círculo vicioso. Sendo assim, música como conhecimento continua fazendo parte da formação especializada de uma minoria ou, o que é mais comum, como atividade de lazer. Ainda assim, podemos constatar que, atualmente, já existem muitos projetos de música, tanto na Secretaria de Cultura quanto na da Educação, tais como: Projeto Guri, Projeto de construção dos CÉUS (Secretaria Municipal de Educação), atuação da Cenp (Centro de Estudos e Normas Pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação), em cursos de capacitação docente, concursos nas escolas públicas para performance de alunos nas diferentes artes (Secretaria de Estado da Educação), além de projetos que se desenvolvem por ação conjunta das Secretarias da Educação, Secretaria da Juventude e Febem em colaboração com o CNPq – Projeto Cidadania, para citar apenas algumas das ações mais conhecidas, pois ainda há a atuação das ONGs e Fundações, como Ayrton Senna e ABRINC, projeto nas favelas Monte Azul, Heliópolis e outros. Apesar de tudo isso, esses projetos ainda são insuficientes perante a grande influência da mídia e da indústria cultural.

3- O músico e seu mercado de trabalho

Baradel, músico profissional há 43 anos, opina a respeito das questões socioeconômicas do País, observando que, em alguns setores menos privilegiados, a música nem mesmo é considerada profissão. Fala, também, do desagregamento

²⁶ DOURADO, O. *Apelo do mercado provoca conflito de opção*, 2003. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/prod/lugar/doutor1.html>> Acesso em julho de 2003.



da classe musical, do crescimento da indústria cultural e dos problemas com a Ordem dos Músicos.

A situação dos músicos brasileiros nesse início do século XXI é sufocante e, para uma parcela deles, agonizante. A situação à qual me refiro é de natureza econômica e social. Um dos motivos que se entrelaçam a este estado de posição socioeconômica é que em nosso país é comum ouvirmos que músico não é profissão (grifo nosso), principalmente no setor dos músicos menos privilegiados. É lamentável, muito lamentável mesmo, ter de ouvir isso, pois, no caso de ser um profissional do som, nem poderia dizer que é preferível ser surdo.

[Há desunião entre os profissionais que atuam com a música ao vivo] [...] Ganha a concorrência quem fizer o menor preço [...]. Se os envolvidos nessa situação (músicos, proprietários e consumidores) administrassem essa lei natural com mais bom senso e sabedoria, ela seria direcionada para o benefício de todos, fortalecendo mais a classe musical e fazendo com que o músico competisse pelo quesito mais importante: a qualidade. (grifo nosso).

O músico vitimado e injustiçado poderia, por tais questões, ser amparado e orientado por algum órgão legal como, por exemplo, a Ordem dos Músicos do Brasil. Mas, infelizmente, essa entidade, mal gerenciada de modo geral (mais especificamente no Estado de São Paulo), não oferta nenhuma ajuda, orientação e fortalecimento à classe, tornando-se um órgão inibidor, alienado às questões de valorização profissional, inoperante nas questões legais, mas bastante punitivo e "arrecadador" naquilo que interessa ao "sistema".

[...] A mídia está, a cada dia que passa, não atendendo o seu verdadeiro objetivo, que é informar e divulgar a linha condutora formalizada pela consciência da cultura cidadã ao povo que a ela recorre. Está mais para o atendimento relativo aos interesses das multinacionais fonográficas. (BARADEL, 2003).²⁷

Esse depoimento, cujo desabafo se faz porta-voz provável da opinião de muitos, denuncia os problemas dos músicos como uma classe desagregada, sem grande representatividade junto às instituições governamentais ou junto ao empresariado, uma classe menos articulada no próprio meio acadêmico, se compararmos a área de artes com outras, como medicina, advocacia, engenharia, problemas com um sindicato que representa mais os jogos políticos do poder e

²⁷ BARADEL, H. F. *O músico e seu mercado de trabalho*, 2003. Disponível em:
< www.baraoemrevista.org/musica/default.asp?ncont > Acesso em julho de 2003.



menos os interesses dos músicos, enfim, expõe, com certa indignação, todas as dificuldades que a profissão de músico enfrenta.

No âmbito desses três artigos que abarcam as opiniões de profissionais que atuam com a música tecnicamente mais elaborada (orquestras, professores da academia), bem como os que atuam no próprio “mercado de massas”, podemos encontrar argumentações que demonstram a complexidade e a abrangência do universo da música em relação à profissionalização.

Ainda a respeito dessa questão, outro ponto que merece destaque é a situação dos bacharelados em instrumento e licenciaturas, bem como, a situação dos educadores que tratam da educação musical infantil e do curso fundamental. Quanto a este último, fato relevante apontado por Marisa Fonterrada é que a profissão de educador musical nem existe no Código de Profissões do Ministério do Trabalho.

De acordo com esse documento, fazer música significa tocar, cantar, reger e compor. Não se menciona o ensino de música. A educação musical não existe também como sub-área das áreas de Arte ou de Educação nas listas emitidas pelas agências de fomento, embora seja acolhida em alguns cursos de licenciatura (como habilitação em música) ou de pós-graduação (como linha de pesquisa). Isso significa que, não obstante as mudanças ocorridas na década de 1990, que motivaram, inclusive, a criação de uma associação, e a presença da música na LDBEN e nos documentos governamentais que se seguiram a ela, não há educação musical no País. Não há código de área, então não entra no sistema. Portanto, não existe (grifo nosso) [FONTEERRADA, op.cit. (Cap.4): 335].

Em relação aos bacharelados e licenciaturas, um problema que ainda suscita discussões refere-se aos conhecimentos pedagógicos versus os conhecimentos musicais. A licenciatura em música forma o professor de música que vai atuar nas escolas de ensino fundamental e médio, e o bacharelado em música forma instrumentistas. O que geralmente acontece é que tanto o bacharel quanto o licenciado encontram dificuldades para se estabelecer com competência em suas áreas de atuação. A síntese desse impasse é descrita por Sergio Figueiredo, ao afirmar que:

Os cursos de licenciatura mal dão conta de estabelecer um currículo que garanta uma formação musical sólida e, além disso, precisam também propiciar uma formação pedagógica sólida. Os bacharelados, por sua vez, formam o instrumentista, apesar de a grande maioria desses egressos também dar aulas e não ter tido, ao longo do seu curso, nenhum estudo

sobre pedagogia ou didática geral ou específica. O que se configura é o seguinte: o bacharel não tem formação específica nas áreas pedagógicas para ser professor e atua como professor na maioria dos casos. O licenciado não consegue desenvolver vários tópicos relevantes na sua formação musical e não está, necessariamente, habilitado na área musical. Nesse conjunto de problemas, que parecem ser sempre perpetuados pela lentidão dos processos de reformulação curricular, pela falta de profissionais na área específica de música atuando na rede oficial de ensino, as soluções parecem estar muito distantes da nossa realidade (FIGUEIREDO, 1996: 4).²⁸

Essa situação controversa entre o objetivo dos cursos superiores e seus currículos de formação pode ser observada, também, em relação ao curso de Musicoterapia, por exemplo, onde a maior parte dos estudantes que deverão atuar com a terapia por meio da música não têm, necessariamente, boa formação musical.

Quanto ao bacharelado em piano, sabemos que todo o currículo desse curso está particularmente direcionado para a performance repertorial. Embora esse fazer seja importante, tendo em vista que o piano possui um imenso repertório que deve ser realizado e preservado, o mercado para essa possibilidade profissional é precário e escasso. O que presenciamos, muitas vezes, são jovens em formação que dedicam anos de vida para alcançar um nível elevado de performance pianística e que se defrontam, posteriormente, com uma realidade que os desencanta e desilude. Para comprovar esse fato, basta verificar, no meio mais proeminente de concertistas, quantos conseguem ter uma agenda que lhes possibilite viver apenas de concertos e apresentações. Na realidade, a grande maioria de ilustres pianistas precisa ter outras atividades para conseguir sobreviver com música, entre as quais, a mais comum, é ser professor de piano.

Em verdade, talvez o ponto mais alto e estável dessa profissão seja a atuação em universidades. Os concursos que promovem tais vagas exigem grande titulação e "excelente performance", com prioridade para quem possui cursos no exterior ou "carreira pianística comprovada". A especialidade exigida para os cargos é muito maior do que o salário ofertado. Essas cadeiras vão alimentar os cursos que formarão as centenas de pianistas que, passando a vida a estudar o repertório pianístico, muitas vezes não têm interesse ou vocação para o magistério e, como já mencionado, nenhuma formação pedagógica em seu curso. No final desse

²⁸ FIGUEIREDO, S. L. F. *O desafio da formação do professor de música*. I Seminário de Investigación. Santiago del Chile, Septiembre, 1996.

processo, não há postos suficientes a ocupar. As “oito orquestras” de São Paulo, mencionadas por Rogério Costa no depoimento nº 1, são insuficientes para absorver a quantidade de instrumentistas recém-formados e, mais ainda, pianistas ou instrumentistas solistas.

Por um lado, o que se percebe é que há grande carência do estudo de música. É comum professores de escolas particulares, de faculdades e universidades comentarem que o nível dos estudantes que se apresentam para os vestibulares de música tem sido cada vez mais baixo. Grande parte das pequenas escolas de formação musical, normalmente particulares, luta para manter seus alunos, não podendo cobrar mensalidades adequadas e, conseqüentemente, não podendo pagar a contento seu corpo docente, o que dificulta a contratação de profissionais mais capacitados. A saída para sua subsistência é adaptar-se à demanda por cursos de teclado, violão popular e outros, reproduzindo, muitas vezes, o modelo vigente na mídia e valorizado pela maior parte da população. Por outro lado, é notório o comentário de que o Brasil é uma fonte de talentos musicais. Professores e pianistas de renome, que atuam em países de primeiro mundo,²⁹ reconhecem que, embora tenhamos carência de infra-estrutura, o material humano que temos é de grande qualidade.

Evidentemente há algo errado em todo esse processo. O campo de atuação pianístico é muito amplo e o campo de atuação musical não somente é amplo como imprescindível para a sociedade como um todo, pois, se não musicalizarmos as pessoas, não teremos a quem oferecer uma música mais elaborada. É preciso juntar esforços no sentido de ampliar as possibilidades para que mais pessoas possam estudar e atuar com música. Sem dúvida, todo repertório tradicional das grandes obras pianísticas é importante e deve ser respeitado. Sempre haverá muitos intérpretes que, por meio de suas performances, passarão para outras gerações esse conhecimento. Se não fosse assim, talvez não pudéssemos usufruir hoje das obras de todos os grandes compositores que se dedicaram a escrever música para o piano. O que não se deve confundir, no entanto, é que a carreira solista, vinculada normalmente ao instrumento, seja o único meio de trabalhar com música ou que todos os indivíduos dos cursos de bacharelado em piano devam estar, de alguma forma, atrelados a essa carreira. O que ocorre é exatamente o oposto. A grande maioria não terá possibilidade de atuar

²⁹ Podemos citar como exemplo, Caio Pagano, Arnaldo Cohen, Luiz de Moura Castro, entre outros.

como solista. Poderia atuar como camerista, como pianista correpetidor, como professor no ensino básico e fundamental, como arranjador, enfim com tantas outras possibilidades que o instrumento oferece. No entanto, o bacharelado e os cursos de piano em geral valorizam extremamente a formação do instrumentista solista. Pode-se argumentar que existem cursos de licenciatura, de composição, de regência coral, mas, o que ocorre é que, por alguma razão, a expectativa pela carreira solista parece impregnar totalmente e desde sempre esse fazer musical. Na maioria das vezes, falta informar aos estudantes que eles poderão ser excelentes músicos sem necessariamente tocar as grandes obras da literatura pianística. Falta, muitas vezes, um diálogo por parte dos orientadores no sentido de elucidar, de encaminhar, de ampliar as perspectivas desse horizonte.

Pelos argumentos expostos, podemos avaliar que a importância de fazer música, ensinar música, não deve se restringir apenas à possibilidade de tocar bem um instrumento musical. O fato de um instrumentista ampliar seus conhecimentos em outras matérias, como história da música, estruturação musical, musicologia, pedagogia, psicologia, filosofia, não lhe impede de continuar tocando e estudando seu instrumento por toda a vida. No entanto, como aponta Jusamara Souza, doutora em Educação Musical pela Universidade de Bremen (Alemanha) parece, também, haver certo preconceito a esse respeito, embora ela não deixe claro se tal preconceito refere-se ao próprio estudante, aos pianistas intérpretes ou à sociedade:

É comum o professor de instrumento ser considerado um profissional frustrado, que escolhe a pedagogia como segunda opção, por não ter realizado uma brilhante carreira como solista (SOUZA, 1994: 46).³⁰

De qualquer modo, é possível pensar que o repertório para piano, por ser tão fascinante, pode levar estudantes e professores a se perderem num fazer ensimesmado, restringindo as possibilidades daquilo a que o instrumento deveria se propor: fazer música.

Se voltarmos a atenção para o depoimento da terceira entrevista, em seu primeiro item, lembraremos que o relato do autor evidencia que, de acordo com algumas opiniões, "ser músico não é profissão". Sem discutir o mérito da afirmação,

³⁰ SOUZA, J. *Aspectos metodológicos na formação do professor de instrumento*. Anais do 3º Simpósio de Educação Musical. Londrina, 1994.

também poderíamos perguntar: artista é profissão? Onde se formam artistas? Como ensinar alguém a ser artista? Sobre essa questão que relaciona a arte e a música com o profissionalismo, buscamos uma reflexão que possibilite resgatar a música como conhecimento em seu patamar originário.



1.4 - A música como *poiesis*³¹ poética: uma proposta educacional

O consenso de que nenhuma disciplina deveria justificar-se como fim em si mesmo é hoje o centro das atenções de qualquer proposta pedagógica. Visto que nenhum dado se transforma em informação, se não houver uma pessoa que o interprete, que se interesse por ele e lhe atribua um significado, a construção do conhecimento está relacionada à produção e à compreensão de significados, muito mais do que à mera produção de bens materiais, ou seja, o conhecimento não está subordinado somente a uma aplicabilidade.

Conhecer é conhecer o significado e o significado é sempre construído pelas pessoas, portanto, o conhecimento é sempre pessoal. Os livros, os métodos, os aparatos tecnológicos estão cheios de representações, mas os significados são construídos a partir das pessoas, articulando-se em uma grande teia, uma rede de significações. Desse modo, são as pessoas e seus projetos que atribuem ou não valor a determinadas relações, que tornam as matérias, as representações apresentadas nos livros, nos métodos e nos aparatos tecnológicos um material vivo e significativo (MACHADO, 2002: 137).³² Portanto, o conhecimento diz respeito ao desenvolvimento pessoal referenciado a processos de criatividade autêntica, no sentido de que o conhecimento produz modos de ser que são, sempre, também, modos de vir a ser (grifo nosso) (DEMO, 2002: 13).³³

Entretanto, a noção de conhecimento está vinculada ao preparo de alguém para uma profissão. Podemos melhor entender a construção do conhecimento subordinada ao trabalho, pela abordagem de Nilson José Machado. Segundo ele, a idéia de que a formação escolar, fundamental para uma inserção no universo do trabalho, é relativamente nova em termos de séculos. Machado observa que o Trivium, currículo básico da Grécia Clássica, composto pela Lógica, Gramática e Retórica, certamente não visava ao desenvolvimento dessas disciplinas enquanto

³¹ **Poiesis** – Do grego - *Poiew* (verbo na primeira pessoa do singular presente do indicativo) significa **fazer**. *Poiesis* significa *ação de fazer, criação*. *Poietés* significa *autor, criador* (BAILLY, A. *Dictionnaire grec français*. Paris: Hachette, 1950).

³² MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. ; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

³³ DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*, op.cit.

disciplinas, menos ainda à formação de lógicos ou lingüistas; visava à formação do cidadão, do habitante da *polis*, à formação política. Como já citamos, junto ao Trivium, havia o Quadrivium, composto pela Música, Aritmética, Geometria e Astronomia, por meio das quais se buscava um aperfeiçoamento ou uma afinação da mente (MACHADO, op. cit.: 138). Ou seja, certamente não se estudava astronomia para ser astrônomo, assim como não se estudava música para ser músico.

Sabemos que apenas no final da Idade Média ou no limiar da Ciência Moderna ocorre paulatinamente uma inversão nas funções das disciplinas clássicas, passando a Matemática e a Física, ainda que sob o rótulo mais amplo de Filosofia Natural, a compor o instrumental para a formação básica, e o interesse pelas Letras e pela Retórica passa a ser associado ao polimento do espírito. O mundo grego, onde o trabalho era reservado aos escravos, não a conheceu. Apenas com a Revolução Industrial do século XVIII, tal pressuposição consolidou-se, particularmente a partir da Enciclopédia (1751) de Diderot e D'Alembert. É na Enciclopédia que aparece pela primeira vez, descrito o quadro de ocupações da época e o que se deveria estudar para exercê-las. As primeiras escolas superiores de formação profissional surgem nesse período, o qual se estendeu até a primeira metade do século XIX (MACHADO, *ibid.*: 137).

É importante mencionar que, desde o Trivium e o Quadrivium, as disciplinas nunca tiveram, conceitualmente, o estatuto de fim em si mesmas, desempenhando sempre um duplo papel: tanto o de mediação entre o conhecimento em sentido pleno, que incluía a arte ou mesmo a religião e aquilo que deveria ser ensinado às crianças, aos indivíduos em formação quanto o de meio para o desenvolvimento pessoal, para a formação do caráter, para a construção da cidadania. O Trivium não visava a nenhuma formação específica ou à preparação para o trabalho, destinando-se a todos os cidadãos. Aliás, como lembra Machado, não é outra a origem da expressão: "isto é trivial". *A subversão das funções das disciplinas, com a transformação de meio em fim, é uma corrupção moderna da idéia original* (grifo nosso) (MACHADO, *ibid.*: 138).

Identificamos, também aqui, como as mudanças ocorridas e discutidas anteriormente, em relação à autonomia da arte, o capitalismo e o fazer artístico vinculado à idéia de produção e venda, contribuíram para a "corrupção" da idéia original das disciplinas vinculadas ao conhecimento e não propriamente à

profissionalização. O campo da música, evidentemente, também é afetado por essas mudanças. Vem daí a dificuldade de compreender que esse conhecimento ultrapassa o âmbito das habilidades técnicas de um profissional atuante no mercado de trabalho. Nos meios especializados, nos cursos aos quais já nos referimos, a conduta curricular adotada no que se refere à formação do músico está muito mais ligada a essa visão parcial e periférica de um aprendizado relacionado com o desenvolvimento de habilidades imediatas do que com as possibilidades mais abrangentes que a música tem para ofertar.

Rubem Alves enfatiza que, com o advento do utilitarismo, *a pessoa passou a ser definida pela sua produção: a identidade é engolida pela função. E isso se tornou tão arraigado que, quando alguém nos pergunta o que somos, respondemos inevitavelmente dizendo o que fazemos* (ALVES, 2000: 20).³⁴

A idéia de pessoa transcende, em muito, as noções de indivíduo, de cidadão ou de profissão. De acordo com Machado, a palavra “indivíduo” tem origem em *individuum*, que, em latim, significa: “que não se divide”; o termo correspondente em grego é “átomo”. Obviamente, toda pessoa é um indivíduo, ainda que não baste haver um indivíduo para haver uma pessoa. Já a palavra “pessoa” origina-se de *persona*, “por [onde] soa”, palavra latina que designava a máscara que os atores usavam na representação teatral. Dela derivam palavras correlatas, como “personagem” e “sincera”, uma vez que “persona sin-cera” era a “máscara sem cera”, que permitia uma visão do rosto do ator através dela (MACHADO, op.cit.: 143).

Desde a origem, a idéia de pessoa está associada à representação de um papel. Um papel que se representa junto com os outros, em cada peça e junto com outros papéis, em um crescente número de peças, que continuamente representamos ao longo da vida em múltiplos contextos. Cada um de nós se constitui, enquanto pessoa, como um feixe dos papéis que representa na diversidade de contextos em que age ou interage: em casa, na família, no trabalho, no clube, no bairro, na cidade, no País, no mundo. Portanto, a idéia de pessoa inclui a de indivíduo, a de cidadão, a de profissão e refere-se à representação de papéis que assumimos na vida nos diversos âmbitos – filosófico, ético, estético, religioso, social, econômico e político.

³⁴ ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000.

É nesse âmbito que propomos a discussão do fazer musical. Entender a música como um conhecimento que ultrapassa o desenvolvimento de técnicas, habilidades e profissionalização é entender esse conhecimento, primeiramente, no patamar ontológico da própria "pessoalidade". Um conhecimento que pode contribuir para a realização do projeto humano no sentido *eidético*³⁵ e ético. Contudo, o mundo contemporâneo traduz-se numa situação paradoxal: o novo convive com os conceitos e valores tradicionais, nem sempre capazes de explicá-los e de compreendê-los. O real, de simples, tornou-se complexo. A vida passou a ser valorizada em termos do prático, do interesse, da necessidade. O efêmero e o útil determinam a conduta humana, em meio às guerras, às crises econômico-sociais, às doenças, às misérias e aos desastres ecológicos. Diante das novas exigências, da mudança contínua dos dispositivos informacionais, verifica-se a necessidade de repensar a relação entre o homem, o trabalho, a inteligência e o intelecto.

Aqui cabe perguntar: é possível, neste contexto, perante a perplexidade e a complexidade do mundo contemporâneo, haver lugar para a música entendida como um saber desinteressado, desvinculado do pragmatismo imediatizado, um saber definido como a busca de um conhecimento de *per se*?

Sócrates precisa [de precisão], em muitas ocasiões, que a sabedoria como bem supremo é acessível, desde que seja feito um esforço para compreender e tomar, assim, posse de um poder do qual cada um deve descobrir, em si, o princípio. A determinação da conduta em função de exigências essenciais torna-se, então, condição de uma felicidade durável. Numa tal perspectiva, a sabedoria verdadeira, propriamente filosófica, não pode ser confundida nem com a habilidade prática dos artesãos, nem com a eficácia dos homens políticos, nem com o oportunismo dos defensores do poder [...] (grifo nosso) (RUIZ, 1986: 245).³⁶

Não se trata, porém, de dissociar esse saber da vida pragmática, muito ao contrário. Trata-se de reavaliá-lo interagindo na vida. Sócrates fala de uma forja, de um esforço para tornar-se aquilo que se *deve ser*, um esforço em descobrir, em si, o princípio, um esforço contínuo de reconhecimento e atualização. Essa é a condição de uma felicidade durável, diz ele. Portanto, trata-se também, de entender a música

³⁵ **Eidético**, em grego *Eidétikós*, relativo ao conhecimento. Para Husserl (1859-1938), eidético é o conjunto de conhecimentos filosóficos relativos à forma ou à essência de um objeto, que não se confunde com a sua dimensão estritamente empírica ou factual, estudada pelas ciências em geral (HOUAISS, *op. cit.*).

³⁶ RUIZ, H. P. *Philosophie*. Paris: Bordas, 1986.

como um conhecimento de *per se*, que atua na vida, de entender a arte, a *poiesis* do fazer musical, como um conhecimento que pode promover competências interpessoais para além de um fazer somente pragmático. Sendo a música um conhecimento universal, seu verdadeiro destino transcende as habilidades pragmáticas da performance, do profissionalismo, do “show” ou da “sala de concertos”. Contudo, essa universalidade não é dada. Ela supõe uma ruptura, um engajamento, uma aposta. A universalidade está ligada a uma decisão arriscada, na qual há um acaso. Mas é preciso coragem para bancar a aposta a favor do risco, a favor do inesperado, de um puro encontrar.

No entanto, para a atitude natural ou dogmática, o verdadeiro é o que funciona e não surpreende, o já sabido, o já dito e o já feito. *O normal é que todos os seres humanos antecipem o buscado no seio da busca* (RIZEK, op. cit.). Sempre buscamos o que já sabemos existir. De fato, é para isso que servem os nossos termos de referência: para iniciar a busca. O problema está em querermos afirmar nossos termos de referência. Verdade e realidade parecem ser idênticas e somente quando essa identidade se desfaz ou se quebra surge a incerteza que promove o caminho da busca. Pensar em música nesse âmbito pressupõe um pensamento primordial, um pensamento que busca os valores essenciais da música e os valores essenciais dos humanos. As palavras *valor*, *valeroso*, podem também ser compreendidas como *coragem*, *corajoso*, um traço fundamental da ação humana. É no propósito desse valor intrínseco do fazer musical que acreditamos num processo de ensino-aprendizagem que pode contribuir para a formação de pessoas musicais, antes que de músicos profissionais. Esse processo de ensino-aprendizagem musical, como qualquer outro processo de aprendizagem, não está comprometido com a preparação de um indivíduo para consumir ou ser consumido pelo mercado de trabalho. Ele aposta na utopia do conhecimento no sentido nobre e dignificante da palavra “inútil”. Heidegger nos fala do inútil, referindo-se à filosofia:

A filosofia se acha necessariamente fora de seu tempo, por pertencer àquelas poucas coisas cujo destino consiste em nunca poder encontrar ressonância imediata na atualidade.[...] Por isso, também a filosofia não é um saber que, à maneira de conhecimentos técnicos e mecânicos, se possa aprender diretamente ou, como uma doutrina econômica e formação profissional, se possa aplicar imediatamente e avaliar de acordo com sua utilidade. Todavia, o que é inútil, pode ser, e justamente o inútil, uma força (grifo nosso). O que desconhece toda ressonância imediata na prática de todos os dias pode estar em profunda consonância com o que propriamente

acontece na História de um povo. Pode até mesmo ser a sua pré-consonância e prenúncio [...] [HEIDEGGER, *Introdução à Metafísica*: 39].

Há uma questão de termos que devemos esclarecer, para que se compreenda a questão em todo o seu alcance. Que quer dizer “útil”? E que quer dizer “inútil”? Muitos filósofos³⁷ concordam que “útil” significa tudo aquilo que tem um fim noutro, e não em si mesmo. O que tem utilidade está sempre a serviço de alguma outra coisa. Ora, pelo próprio conceito de “útil”, podemos verificar que ele não pode ser considerado um critério por excelência para o julgamento dos valores, pois o que é “útil” não tem valor por si, mas só tem valor por aquilo a que serve. Se a palavra “útil” significa o que tem um fim noutro, a palavra “inútil” significa o que não tem um fim noutro e isso pode ser entendido de duas formas: “não tem um fim noutro” porque não tem finalidade alguma; ou, então, “não tem um fim noutro” porque tem um fim em si mesmo. Em geral, empregamos a palavra inútil para significar, pejorativamente, o que não tem finalidade alguma. A palavra inútil, no entanto, não significa apenas isso. Significando aquilo que tem um fim em si mesmo, coloca-nos diante de um conceito que, efetivamente, define, ao lado do conceito de útil, o outro aspecto da vida humana. O homem pratica atos úteis e inúteis. Os atos úteis são aqueles dirigidos a um fim externo de quem os pratica. Os atos inúteis, no sentido de atos que têm um fim em si mesmos, definem a vida humana na ordem da perfeição e da liberdade.

Em seu vídeo “Diálogos impertinentes: Utopia”, Rubem Alves, mais considerado um poeta da educação, faz uma comparação entre o “útil” e o “inútil”, referindo-se à “feira das utilidades” como à feira dos utensílios, das panelas, dos garfos, do lápis, da borracha, dos livros, da ciência e da técnica. Por sua vez, a “feira das inutilidades” é a feira da intuição, da espontaneidade, das artes, da criação. Nesta, as crianças brincam, os jardins são floridos. Pergunta ele: “existe algo mais inútil que um jardim florido?” O educador compara a feira da inutilidade com a feira da fruição, do fruto, (desfrutar, comer o fruto, saborear, sabor, saber, sabedoria). Evidente, diz ele, que todos nós precisamos passar pela feira das utilidades, visto que, sem suas ferramentas, nada podemos construir. Só não devemos esquecer que ferramentas são os meios e não a finalidade. Fazendo uma crítica ao modelo de

³⁷ ALVES, R. *Diálogos impertinentes: utopia*. São Paulo: NET Gravado no TUCA, Teatro da Universidade Católica de São Paulo, 1995; CHAUÍ, M. S. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2001: 18; HEIDEGGER, M. op. cit.: 39.

educação vigente, Rubem Alves pergunta: *Para que educamos? O objetivo é transformar o homem numa utilidade? Um objeto útil para a sociedade? Um cabedal de informações superficiais? Com certeza as possibilidades da Educação são infinitamente maiores do que isso* (ALVES, 1995).³⁸

Analogamente a esta *poiesis* (poesia do que se produz) da educação, podemos pensar na *poiesis* do fazer musical. Um processo de aprendizagem que aposta nesse sentido "inútil" da música. No sentido de viver a arte, de viver com arte e de promover no indivíduo que estuda música a capacidade de ler o mundo de forma diferenciada.

³⁸ ALVES R. *Diálogos Impertinentes: utopia*, op. cit.



Capítulo II

Contraponto: A Técnica como Instrumento das Vozes

¿Qué Significa Pensar? – (As Mãos)

[...] Aprender significa ajustar o nosso trabalhar e não trabalhar ao que em cada caso, se atribui como ato essencial. Segundo seja a índole do essencial, segundo o âmbito de onde provem a sua atribuição, será distinta a correspondência e com isto, o tipo de aprendizagem requerida. Um aprendiz de carpintaria, por exemplo, alguém que aprende a fabricar armários e objetos similares exercita, aprendendo, não somente a habilidade no uso das ferramentas. Tão pouco se limita a familiarizar-se com as formas usuais dos objetos que tem de confeccionar. Se um aprendiz de carpintaria aprendesse a fazer armário, mesa, ele não teria aprendido nada. Se chegar a ser um autêntico carpinteiro saberá, antes de tudo, corresponder aos diversos tipos de madeira e às formas possíveis que a madeira encerra latentes. Ajustar-se-á pois, à madeira, tal como esta com a oculta plenitude de sua essência que integra o habitar do homem. Essa relação com a madeira imprime seu selo em todo o ofício. Sem esta relação, fica-se estagnado em um ativismo dinâmico. Sua ocupação se determinará, então, unicamente pelo negócio [fazer armários, fazer mesas]. Todo ofício, toda atividade humana, está sempre exposta a este perigo. Mas, que um aprendiz de carpinteiro chegue ou não, durante sua aprendizagem, a corresponder à madeira e aos objetos latentes na madeira, isto depende evidentemente se há quem ensine o aprendiz.

Com efeito: ensinar é ainda mais difícil que aprender. Sabe-se isto muito bem, mas poucas vezes se leva isto em conta. Por que é mais difícil ensinar do que aprender? Não porque o mestre deva possuir o maior caudal de conhecimentos e tê-los sempre à disposição. Não. O ensinar é mais difícil que o aprender porque ensinar significa: deixar aprender. Mais ainda: o verdadeiro mestre não deixa aprender outra coisa, senão, “o aprender”. Por isso também, o trabalho do mestre produz, amiúde, a impressão de que propriamente não se aprende nada com ele se por “aprender”, se entende nada mais do que a obtenção de conhecimentos úteis [como fazer armários, mesas]. O mestre possui em relação aos seus aprendizes, um único privilégio. Ele tem que aprender muito mais que os aprendizes. Ele tem que aprender, o “deixar aprender”. O mestre deve ser capaz de ser mais dócil que os aprendizes. O mestre está muito menos seguro do que leva entre as mãos que os aprendizes. Daí que, onde a relação entre mestres e aprendizes seja verdadeira, nunca entra em jogo a autoridade daquele que sabe tudo, nem a influência autoritária de quem cumpre uma missão. Daí que, continua sendo algo sublime o chegar a ser mestre, coisa inteiramente distinta de ser um docente afamado. É de crer que se deve a este objetivo sublime em sua altura o que, hoje em dia, quando todas as coisas se valorizam somente para baixo e desde baixo, por exemplo, desde o ponto de vista comercial, que já ninguém queira ser mestre.

Provavelmente esta aversão se relacione com aquele gravíssimo que dá o que pensar. Devemos ter muito presente a autêntica relação entre mestre e aprendizes se, no transcurso dessa relação, se chegará a uma espécie de aprendizagem. Tratamos aqui, de aprender a pensar. Por acaso, o pensar não é outra coisa, senão, a construção de um armário. De todos os modos é uma obra manual.

O que a mão se refere é coisa muito singular. Segundo as idéias correntes, a mão pertence ao organismo do nosso corpo, mas, a essência da mão não pode jamais ser definida como um órgão preênsil, corpóreo, nem pode ser explicada a partir de semelhante definição. Órgãos preenseis, possuem, por exemplo, o macaco, mas o macaco não tem mão. A mão dista infinitamente, quer dizer, por um abismo de essência, de todos os órgãos preenseis: dedos, unhas, garras. Só um ser que fala, ou seja, que pensa, pode ter mão e executar mediante seu manejo, obras manuais. Mas a obra da mão encerra maior riqueza do que comumente supomos. A mão não só apreende e colhe, não só pressiona e empurra. A mão oferece e recebe e, não somente objetos, senão, que dá a si mesma, e se recebe a si mesma, na outra mão. A mão mantém. A mão sustem. A mão designa, provavelmente porque o homem é um signo. As mãos se pregam, quando este gesto há de transportar ao homem a grande "simplicidade". Tudo isto é a mão e a verdadeira obra manual. Nela se baseia tudo quanto conhecemos comumente como ofício da mão, mas, os gestos da mão transcendem a fala e transcendem mais propriamente, justamente ali, onde o homem fala calando.

Por isso, só na medida em que fala pensa o homem e não, o inverso, como ainda crê a metafísica. Cada movimento da mão em cada uma de suas obras, se mantém, se gesta o elemento do pensar. Toda a obra da mão se baseia no pensar. Por isso, o próprio pensar é o mais simples e o mais difícil ofício da mão do homem quando em certos momentos, deve ser executado especialmente. Devemos aprender a pensar, porque as faculdades de pensar e, até o talento de pensar, não garantem, todavia, que possamos pensar, já que isto requer primeiro que queiramos o que se atribui ao pensar, que é aquilo de per si que dá o que pensar. O que nos confere este dom, o que propriamente deve-se pensar, - o chamamos de gravíssimo. À pergunta sobre o que é o gravíssimo, respondemos com a afirmação: o gravíssimo em nossa época grave é o que, todavia, não pensamos [...].

MARTIN HEIDEGGER*

* ¿Qué significa pensar? Buenos Aires: Editorial Nova, s/d.: 19-22.



Capítulo II

2.0- O Instrumento: Restrição que ordena e cria

2.1- O Instrumento

No instante em que um deus manifesta a vontade de dar nascença a si próprio ou a outro deus, de fazer surgir o céu e a terra, ou o homem, emite um som. Expira, suspira, fala, canta, grita, ulula, expectora, vomita, troveja ou toca um instrumento musical (grifo nosso) (BEAINI, op.cit:23).

Como o atestam as descobertas arqueológicas, desde o Paleolítico Superior, foi outorgada, aos instrumentos musicais, uma origem divina e polifônica: evocando o espírito dos ancestrais e o Sagrado, surgem como centros litúrgicos. O mago-cantor é o músico a quem compete extrair o grito criador, percutindo o tambor, unindo ou separando os elementos, ao fazê-los vibrar, ao som do instrumento ao qual confere seu toque. Oriunda do corpo, enquanto fonte de ressonância, a música instrumental manifesta-se, também, nas peças que ornamentam os corpos, no ritmo de um movimento circular, no qual se estabelece a dança. Vinculados aos criadores, ao poeta que canta, à palavra ou ao xamã, surgem os ferreiros que, moldando o metal, lhe conferem o poder de encantamento, que afasta os espíritos malignos, des-vendando os ocultos augúrios contidos na força sonoro-magnética de atração-repulsão do ferro [...]

(BEAINI, ibid.: 13).

A origem dos instrumentos musicais acompanha a própria história das civilizações. Sua evolução é remota e controversa. Não há povo da Antigüidade que não tenha feito uso de instrumentos musicais mais ou menos rudimentares, já que a música é uma linguagem espontânea e inerente ao próprio homem, sendo provável que tenha aparecido antes da linguagem verbal. Difícil precisar com rigor a época e o lugar em que surgiu o primeiro instrumento. Sabe-se, no entanto, como bem

exemplifica a epígrafe deste capítulo que, tal como o Cosmos e a música, os instrumentos musicais têm sua origem no mito.

Partindo dessa gênese, este capítulo indaga sobre a etimologia da palavra instrumento, procurando estabelecer as relações entre o instrumento musical e as ciências. Destacando o piano, num breve relato de suas origens como pianoforte, buscamos investigar seu processo de ensino-aprendizagem no Brasil, visto a partir do modelo do conservatório europeu e discutido à luz dos primeiros dois pilares da educação propostos pelo Relatório da UNESCO, *Educação: um tesouro a descobrir. aprender a conhecer e aprender a fazer*.

Podemos iniciar lembrando que, quase sempre, o estudo da música tem início baseado no interesse do indivíduo em tocar um instrumento musical, como atividade de lazer ou como um estudo oferecido por algumas escolas como atividade complementar da educação. Mesmo crianças, cuja família tem algum contato com a música chamada “cultura” ou “erudita”, iniciam seus estudos encantadas por algum instrumento musical. Esse interesse genuíno, e até mesmo ingênuo, parte de um prazer descompromissado que, no decorrer de um longo processo, poderá vir a tornar-se um compromisso mais sério, pois que a música se oferta como um caminho para o entendimento do ser enquanto ser.

Os instrumentos musicais são tão fascinantes que, ainda hoje, a seu respeito se mantém uma antiga discussão: estuda-se o instrumento ou estuda-se música? Certa e prontamente a resposta será: música, sem dúvida. No entanto, é interessante notar que, se perguntarmos a um ginecologista qual sua profissão, ele provavelmente responderá *Médico*; se perguntarmos a um criminalista, ele responderá *Advogado*; mas, se perguntarmos a um músico, ele responderá *Pianista, violinista, cantor, regente, compositor*. Parece haver certa dificuldade, para os músicos, em assumir a área de música como representante das suas especialidades. Talvez pela própria complexidade de seu universo ou talvez porque *pessoa e instrumento estão tão ligados que se misturam até no nome: quem toca oboé é oboísta, quem toca contrabaixo é contrabaixista* (NESTROVSKI, 2000: 47)³⁹ [...] quem toca piano é pianista, e assim por diante.

A prática pedagógica do instrumento também é muito polêmica no que diz respeito a métodos, metodologias, repertório, didáticas e avaliações. Nesse sentido, inúmeras são as pesquisas que procuram estabelecer bases de maior entendimento

³⁹ NESTROVSKI, A. *O Livro da Música*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.



para todas as habilidades que envolvem esse aprendizado, discutido em escolas de técnica específica para cada instrumento, em reconhecidos métodos de iniciação musical, teorias da psicologia do aprendizado musical, estudos sobre a psicomotricidade, estudos anátomofisiológicos para um bom rendimento neuromuscular, técnicas de relaxamento e memória, pesquisas sobre estilos musicais, formas musicais, análise de obras repertoriais e tantos outros. Ou seja, atualmente o instrumento musical é foco de muita atenção. No entanto, se ele é objeto de encantamento, de congregação, desde as primeiras civilizações até os dias de hoje, qual seria o motivo de tantas discussões? Podemos iniciar perguntando o que é um instrumento musical ou, antes mesmo, indagando o que é um instrumento. A partir dessa indagação, obtemos algumas respostas:

Instrumento é todo objeto que serve de ajuda para levar a efeito uma ação física qualquer; todo objeto considerado em relação à sua função, ao uso que dele se faz; utensílio; no sentido figurado, é todo recurso ou pessoa que se utiliza para chegar a um resultado; meio, intermediário, na filosofia iogue, qualquer dos órgãos dos sentidos (nariz, língua, olhos, pele e ouvido); em música, instrumento é todo aparato tecnológico para produzir som (HOUAISS, op. cit.).

O instrumento é uma transposição material e tridimensional de uma idéia científica, é **uma idéia feita de latão**, um mediador entre a complexa rede de idéias e práticas, entre a teoria e a experiência (HALLEUX, 2002).⁴⁰

O instrumento permite medir, quer dizer, suprir o caráter qualitativo do testemunho dos nossos sentidos. Ele introduz para a grandeza física uma referência objetiva que permite a comparação e a quantificação. O instrumento permite aumentar a potência dos nossos sentidos e revelar os fenômenos que não poderíamos apreender por nós próprios. É o caso do microscópio ou da luneta astronômica. O instrumento permite fazer experiências (HALLEUX, *ibid.*).

⁴⁰ HALLEUX, R. *O instrumento na História das Ciências*. Disponível em:

< www.fiscuc/museu/hist.html > Consultado em janeiro de 2003.

Robert Halleux é diretor do Centro de *Recherches en Histoire des Sciences et Techniques* da Universidade de Liège- Bélgica . Doutor em filosofia e letras – École de Hautes Études en Sciences Sociales – Paris-1971. Fundou em 1982 o Centro de História das Técnicas na Universidade de Liège - Bélgica.

A etimologia da palavra *instrumento* é esclarecedora: sua origem vem do latim *instruere* que significa “dispor”, “equipar” e deu origem à palavra “instruir”. *Instrumentum* é o mobiliário, o material, a ferramenta. Um escravo é para Catão um *instrumentum vocale*, “utensílio que fala”, enquanto a inteligência é para Cícero (século I d.C.) um *instrumentum naturae*, “utensílio natural”. Quanto a “utensílio”, o seu significado etimológico está muito próximo, pois que vem de *utensilis*, “indispensável às nossas necessidades”. A palavra grega correspondente, *organon*, vem de *ergon*, “o trabalho” e contém uma noção de operacionalidade. É assim que ela designa simultaneamente os nossos órgãos e a grande obra lógica de Aristóteles (século IV a. C.): um utensílio para aceder ao conhecimento (grifo nosso). Outra noção de instrumento é a palavra *mecanismo*, que deriva, como máquina, do grego *mékhané*, que designa “a habilidade, a invenção astuciosa” produzida pela inteligência ardilosa a que os gregos chamavam *métis* (HALLEUX, *ibid.*).

Podemos dizer, então, que instrumentos são todas as possibilidades que o homem tem para perceber e agir no mundo: intelecto, inteligência, razão, emoção, audição, visão, olfato, paladar e tato. Cada um desses instrumentos interiores do ser humano propiciou, no espaço e no tempo de suas necessidades mais urgentes, a criação de outros instrumentos externos, ampliando, nesse *feedback*, o entendimento de sua própria natureza e da natureza que o cerca. Portanto, a palavra instrumento, em sua etimologia, pode ser entendida desde a conotação mais linear, qual seja, utensílio indispensável ao trabalho, quanto pela conotação de qualidades mais sofisticadas, entre as quais *dispor*, *equipar*, *reunir*, *construir* e *criar*.

A parte referente ao “musical”, de “instrumento musical”, relaciona-se com o fenômeno sonoro a partir de sua manifestação física (onda mecânica) invisível a ser manipulada pelo homem. A habilidade de moldá-lo sob a forma de instrumentos musicais remonta ao Neolítico (5.000 ou 6.000 anos a.C.).

Considerando o número de instrumentos que não existiriam sem uma cavidade ou um corpo qualquer que lhes reforce, sustenha ou prolongue o som, parece bastante lógico averiguar que formas de ressoador puderam propor-se; uma das primeiras foi a fossa cavada na terra. Cobrindo-a com uma chapa e batendo nesta com os pés ou com paus, produz-se um som potente, semelhante ao que emitiria um enorme tambor. Um tal processo conduziu, aliás, indiretamente, à invenção deste último instrumento (SCHEFFNER, apud BEAINI, *op.cit.*: 172).

A fossa, substituída pelo pote ou vasilha, à qual se sobrepõe a madeira, origina o xilofone; o tronco de árvore escavado ressoa como tambor de madeira. O tambor e o xilofone, provenientes da fossa coberta, desembocarão no “arco-em-terra” e este, no “arco-musical”, situado “na fronteira dos instrumentos de cordas e de sopro”, influenciando no feitio da cítara (BEAINI, *ibid.*: 173).

A música e os instrumentos musicais aparecem ligados à dança, na pintura das cavernas (assobios talhados em osso, flautas e matracas). É inegável que surgiram primeiramente ligados à caça. O som do toque da corda tensionada na ação de caçar (arco e flecha), entre outros sons acidentais e incisivos, provavelmente despertou o mundo musical submerso, o que levou gradativamente à expansão da família das cordas. O instrumento musical é particularmente generoso como exemplo, porque podemos dizer que a ação de soar também ressoa. É de sua natureza oscilar e se expandir, como instrumento, como entidade preta de mecanismos, processos, problemáticas. Muitas sintonias nascem da expansão de sua ação, evoluindo, migrando para outros instrumentos, processos e acontecimentos (CATUNDA, 2001: 3).⁴¹

A linguagem musical se traduz numa forma incomparável de abstração quando pode ser transformada em instrumento musical (CATUNDA, *ibid.*).

Os instrumentos musicais sempre foram estudados com atenção muito especial, porque expressam o universo simbólico e as características mais intrínsecas das culturas. Durante séculos, *foram os únicos objetos a despejar no ar o som reproduzido* (CATUNDA, *ibid.*: 4).

É interessante perceber como os instrumentos musicais emprestaram seus mecanismos simples para a composição mais complexa de várias máquinas e vice-versa. Jacomy (1996)⁴² observa que o realejo foi um dos primeiros instrumentos de manivela, anterior às máquinas industriais ou artesanais, que utilizaram posteriormente esse mecanismo em larga escala. É como se o instrumento musical

⁴¹ CATUNDA, M. *Comunicasom: uma reflexão sobre o som na sociedade tecnológica*. Trabalho de Doutorado em Educação e Meio Ambiente. Instituto de Educação, UFMT, 2001.

⁴² JACOMY, B. A habilitação das habilidades. In: SCHEPS R. (org.) *O império das técnicas*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

Bruno Jacomy, é engenheiro e psicossociólogo, assessor do *Musée National des Techniques* do CNAM – *Conservatoire National des Arts et Métiers*, França.

anunciasse o “vir a ser” de muitos equipamentos, porque afinam nossos sentidos para novas habilidades. As teclas da máquina de escrever evoluíram dos mesmos mecanismos utilizados em teclados musicais e estão facilitando hoje o acesso e o manejo dos computadores, como uma habilidade algo familiar. As técnicas hidráulicas da Antigüidade foram usadas pelo órgão. O monocórdio de Tobie, um instrumento de corda munido de teclado, freqüentava os gabinetes de Física para o estudo das ondas sonoras desde o século XVIII (JACOMY, *ibid.*: 42;43).

Também o mecanismo do relógio aparece nas caixas de música do século XVIII. Alojadas em estojos sofisticados, tornaram-se as primeiras miniaturas como fontes domésticas de música – com dispositivo de cilindro movido a corda. O dispositivo de cilindro giratório deu origem ao fonógrafo (1877), substituído por discos permutáveis no gramofone (1887) (CATUNDA, *ibid.*: 5). Poderíamos continuar pinçando exemplos de como os instrumentos musicais acompanharam o desenvolvimento tecnológico e científico, muitas vezes antecedendo invenções.

Por essas considerações, podemos avaliar que a experiência do homem em criar os mecanismos dos instrumentos pelos quais ele faz música serviram de base para outras invenções. O instrumento musical é, portanto, um mediador, um *conducto*, uma via, que possibilita o entendimento da finalidade a que se dispõe a servir: música. Nessa perspectiva, o instrumento musical já porta um conhecimento que, em primeira e última instância, refere-se ao entendimento do homem enquanto ser. Exatamente por isso, nunca será uma finalidade em si mesmo.

O instrumento musical destacado neste trabalho é dos mais versáteis criados pelo homem: o piano. Embora sua origem seja de conhecimento geral, não poderíamos nos omitir de registrar aqui um pouco de sua história.



2.2 - O Piano

Para além de uma descrição da evolução técnica do mecanismo do piano⁴³, constante na maioria das bibliografias, optamos por uma visão sociológico-musical, com o auxílio de Max Weber (1995)⁴⁴ e de Donald Grout-Claude Palisca (1997)⁴⁵.

O piano é um instrumento musical de cordas percutidas, munido de um teclado e de uma grande caixa de ressonância. O som é produzido pela pressão das teclas, que acionam martelos de madeira revestidos de feltro que, por sua vez, fazem percutir as cordas. É dotado de dois pedais: o direito, quando pressionado, permite que as cordas permaneçam vibrando, mesmo que as teclas deixem de ser tocadas; o esquerdo, habitualmente chamado de segundo pedal ou surdina, serve para diminuir o brilho da sonoridade. Alguns pianos têm um pedal central, geralmente o pedal tonal, que permite ao executante a sustentação de um grupo selecionado de notas ao mesmo tempo que continua a abafar as cordas restantes. Mais raramente, o terceiro pedal é um mecanismo abafador do som, para fins de exercícios. O primeiro piano foi fabricado pelo italiano Bartolomeu Cristofori (1655-1731). Bartolomeu Cristofori, construtor de cravos de Florença, por volta de 1700 já havia concluído a fabricação de pelo menos um desses instrumentos, que chamou de *Clavicembalo col Piano e Forte*, isto é, cravo com sons suaves e fortes. Enquanto as cordas do cravo são tangidas por bicos de penas, as do piano são percutidas por martelos (revestidos de couro nos primeiros modelos), cuja dinâmica pode variar de acordo com a pressão dos dedos do executante, ou seja, é um instrumento que torna possível a realização de sonoridades que vão desde o *piano* (som mais suave), até o mais *forte* (som mais intenso), daí seu nome "piano-forte". Os instrumentos de teclado inventados até então (clavicórdio, cravo, espineta, virginal)

⁴³ Vide Anexo sobre o mecanismo do piano atual e a descrição e figuras de todos os instrumentos antigos aqui citados, que contribuíram para a evolução do piano.

⁴⁴ WEBER, M. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo: Edusp, 1995.

⁴⁵ GROUT, D. J. ; PALISCA, C.V. *História da música ocidental*. Lisboa: Printer Portuguesa, Gradiva, 1997.



não tinham essa possibilidade. Foi esse mecanismo que deu ao piano grande poder de expressão e abriu uma série de novas possibilidades (GROVE, 1994: 720).⁴⁶

De acordo com Weber, o piano é o segundo instrumento de teclas especificamente moderno (o primeiro é o cravo) e tem duas raízes históricas tecnicamente muito distintas. A primeira fonte é o “clavicórdio”,⁴⁷ originado pela multiplicação das cordas do “monocórdio”⁴⁸ do início da Idade Média – um instrumento com uma corda e cavalete móvel –, que está na base da medição racional do som de todo o Ocidente, sendo, com toda a probabilidade, uma descoberta de monges. A segunda fonte do piano é o “clavicymbalum”⁴⁹, “clavecin” ou “cembalo”, originado do saltério⁵⁰ e do “virginal” inglês⁵¹, cujas cordas, uma para cada som, eram pinçadas por penas. Esses instrumentos ofereciam grande liberdade e clareza no ataque do som, mas não tinham capacidade de modulação da intensidade e cor. O clavecin compartilhava com o órgão os inconvenientes mencionados, o que se procurou remediar por meio de recursos técnicos semelhantes (WEBER, op. cit.: 145).

Os organistas eram, até o século XVIII, os construtores normais de pianos e, por isso, também os primeiros criadores de uma literatura pianística. Mas seu público específico era formado essencialmente por diletantes, já que o livre ataque do som favorecia o emprego do instrumento na interpretação de melodias populares e danças. Ainda em 1722 um novo e complicado tipo de piano destacou-se por tais qualidades que “até mesmo uma mulher” habituada a tocar (normalmente) piano, seria capaz de lidar com ele. O clavecin teve grande importância nos séculos XV e XVI no desenvolvimento da música melódica e ritmicamente clara e foi, então, um dos agentes da infiltração da sensibilidade harmônica simples e popular, que se opunha à música artística polifônica. O século XVI, época de experimentação geral visando ao estabelecimento de instrumentos de afinação justa para composições a várias vozes, estava ainda essencialmente ligado ao alaúde para o acompanhamento do canto, mas, então, o cembalo ganhou terreno e tornou-se o

⁴⁶ GROVE, *Dicionário de Música* (Ed. concisa) Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

⁴⁷ Vide Anexo: a descrição e figuras do clavicórdio

⁴⁸ Vide Anexo: a descrição e a figura do monocórdio

⁴⁹ Vide Anexo: a descrição e figuras do clavicembalo

⁵⁰ Vide Anexo: a descrição e figuras do saltério

⁵¹ Vide Anexo: a descrição e figuras do virginal

instrumento característico para a música vocal acompanhada e, a seguir, para a ópera (WEBER, *ibid*:146). No que diz respeito à música artística, o instrumento permaneceu fortemente ligado, em sua técnica musical, ao órgão até por volta do final do século XVII. O que emancipou musicalmente a música de piano da estilística do órgão foi a influência da dança na música instrumental francesa, seguindo o exemplo do virtuosismo incipiente do violino. Esses eventos (dança na música instrumental e virtuosismo) caracterizam as mudanças ocorridas na estrutura social da França desse momento. Se Chambonnières (compositor e tecladista francês) pode ser considerado, no século XVII, o primeiro criador de obras específicas para piano, Domenico Scarlatti foi o primeiro, no início do século XVIII, a aproveitar virtuosisticamente os efeitos sonoros específicos do instrumento. Tal virtuosismo pianístico, de mãos dadas com o nascimento de uma grande indústria do cembalo, causou as últimas grandes transformações técnicas do instrumento e sua padronização (WEBER, *ibid*.).

O desenvolvimento do *Hammerklavier*⁵², ou piano moderno de martelos, consumou-se em várias etapas, em parte em território italiano, em parte em território alemão. Apesar de o piano ter sido inventado por um italiano, foram os alemães que, com afinco, levaram a idéia adiante. Dentre seus construtores, podemos citar: Silbermann, Zumpe, J. Stein (GROVE, *op. cit*: 721).

Segundo Weber, as descobertas feitas na Itália permaneciam inicialmente quase sem utilidade prática. A cultura italiana privilegiava o canto a *cappella*⁵³ e a ópera. Nomeadamente esta última era configurada de tal modo que suas árias satisfaziam às necessidades caseiras de melodias facilmente compreensíveis e cantáveis, limitada pela falta de uma cultura da *home* burguesa, ou seja, permanecia estranha justamente ao caráter camerístico da cultura musical do Norte (Alemanha). O ponto central da produção e do desenvolvimento técnico posterior do piano situa-se, por conseguinte, na terra mais bem organizada musicalmente da época: a Saxônia. Na formação musical burguesa originada dos *Kantorei*⁵⁴, os virtuosos e os construtores de instrumentos andavam de mãos dadas com um vivo interesse da capela da corte no desenvolvimento e popularização dos instrumentos. Estavam no

⁵² **Hammerklavier** – Termo que designa o piano, em voga na Alemanha na primeira metade do séc. XIX (GROVE, *op.cit*.:405)

⁵³ **Canto a cappella** – Canto sem acompanhamento de instrumento.

⁵⁴ **Kantorei** – Corais de Igrejas ou da Corte (apud WEBER, *op. cit.* :147).

centro dos interesses, como prioridades, primeiramente a possibilidade do abafamento e intensificação do som, a sustentação do som e a beleza de acordes tocados em arpejos sobre qualquer distância sonora; por outro lado, a eliminação de inconvenientes como (especialmente aos olhos de Bach) a liberdade ainda deficiente das passagens rápidas. No lugar do toque datilográfico presente nos instrumentos de teclas do século XVI, já se desenvolvia, para o cembalo, a partir do órgão, uma técnica racional de dedilhado.

Os primeiros livros sobre a técnica de executar instrumentos de teclado, como os dos cravistas François Couperin (1716) e Carl Philipp Emanuel Bach (1762), este já fazendo alguma menção ao novo instrumento, o piano, são os que apresentam algumas idéias que mais se afinam com as teorias modernas. Fazem alguma referência, embora em poucas linhas, ao relaxamento e à liberdade de movimentos dos dedos, bem como apresentam certa vantagem em manter os dedos bem próximos das teclas (RICHERME, 1996: 17).⁵⁵

Atribui-se a Johann Sebastian Bach a inclusão de um emprego racional do polegar, sobre, poder-se-ia dizer, um fundamento fisiologicamente tonal (WEBER, op. cit: 148).

As mãos excepcionalmente grandes de Johann Sebastian alcançavam o intervalo de doze teclas. E ele desenvolvera a técnica, até então desconhecida, de tocar também com o polegar (grifo nosso) o que ampliou as possibilidades da escrita polifônica (a várias vozes). Tinha também a capacidade virtuosística de percutir notas de intervalos insólitos, com o polegar e o mínimo, enquanto os três dedos centrais improvisavam ornamentos muito elaborados. Bach, porém, não costumava gabar-se dessa habilidade, dizendo: 'Basta tocar a nota certa na hora certa, e o órgão se encarrega de fazer o resto' (MENDONÇA, 2000).⁵⁶

Enquanto na Antigüidade a mão tinha de desdobrar suas maiores capacidades virtuosísticas sobre o *aulos*⁵⁷, agora o violino e, sobretudo, o piano

⁵⁵ RICHERME, C. *A técnica pianística: uma abordagem científica*. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical, 1996.

⁵⁶ MENDONÇA, J.M. *A nota certa na hora certa*. Suplemento do Jornal Estado de São Paulo, 10 de junho de 2000. Disponível em:

<www.jt.estadao.com.br/suplementos/saba/2000/06/10/saba009.html> Acesso em julho de 2003.

⁵⁷ **Aulo:** 1-Na Grécia antiga, instrumento semelhante a um oboé duplo. 2-Entre os antigos gregos, termo que abrangia diversos tipos de flauta (HOUAISS, op. cit.).



impunham as maiores tarefas. Os grandes mestres da moderna música de piano, J. Sebastian e Carl Philipp Emanuel Bach, posicionaram-se ainda de modo neutro perante o *Hammerklavier* e especialmente o primeiro escreveu uma parte significativa de suas melhores obras para os tipos mais antigos de instrumento: o clavicórdio e o cembalo, sonoramente mais fracos, embora mais íntimos e destinados a ouvidos mais sutis (WEBER, op. cit: 148).

Não somente o virtuosismo internacional de Mozart e a necessidade crescente de editores musicais e empresários de concertos, como também o grande consumo musical, de acordo com os efeitos de mercado e de massa, trouxeram o triunfo definitivo do piano. Mesmo os construtores de piano do século XVIII, particularmente os alemães, eram, em primeiro lugar, grandes artífices, que cooperavam e experimentavam, até mesmo fisicamente, como Silbermann (1683-1753). A grande produção maquinal do instrumento proliferou-se inicialmente na Inglaterra (Broadwood), mas posteriormente na América (Steinway), onde o excelente ferro favoreceu os quadros de metal e pôde ajudar a superar as dificuldades climáticas significativas - que também se opõem ao seu emprego nos trópicos - de uma naturalização do piano. Já no início do século XIX, tinha-se tornado um objeto de comércio regular, sendo mesmo produzido para armazenamento. A concorrência selvagem das fábricas e virtuosos, com os meios especificamente modernos de imprensa, exposições e, finalmente, a criação de salas de concerto próprias, ao lado das fábricas de instrumentos, sobretudo em Berlim, levaram àquela perfeição técnica do instrumento que pôde satisfazer as exigências técnicas sempre crescentes dos compositores. Os instrumentos mais antigos já não estariam à altura das criações tardias de Beethoven. Obras orquestrais são em geral acessíveis à música doméstica somente em transposições para piano. Em Chopin, encontra-se um compositor de primeira categoria que se limitou inteiramente ao piano e, finalmente, em Liszt, o conhecimento íntimo do maior virtuoso extraiu do instrumento as últimas possibilidades de expressão que o piano continha em si. Sua atual posição imperturbável baseia-se na universalidade de sua utilização para a apropriação doméstica de quase todo o patrimônio da literatura musical, na imensa abundância de sua própria literatura e, finalmente, na sua especificidade como instrumento universal de acompanhamento e

aprendizagem. Como instrumento de aprendizagem substituiu a cítara⁵⁸ antiga, o monocórdio, o órgão primitivo e a *vielle*⁵⁹ das escolas monacais; como instrumento de acompanhamento, o *aulos* da Antigüidade, o órgão e os instrumentos de cordas primitivos da Idade Média e o alaúde da época da Renascença; como instrumento de diletantes dos estratos sociais superiores, a cítara da Antigüidade, a harpa do Norte e o alaúde do século XVI. Nossa educação exclusivamente harmônica da música moderna é, em essência, devida inteiramente a ele.⁶⁰ Também teve seu lado negativo, no sentido de que o hábito no temperamento tirou seguramente de nosso ouvido (o ouvido do público receptor), do ponto de vista melódico, uma parte daquela liberdade que deu o caráter decisivo ao refinamento melódico das culturas musicais antigas (WEBER, op. cit: 149).

A construção do piano é condicionada pela venda em massa, pois o piano também é, de acordo com sua essência musical, um instrumento doméstico burguês. Se o órgão (de tubos), para desenvolver suas melhores qualidades, exige um espaço gigantesco, o piano exige um espaço moderado. Todos os êxitos virtuosísticos dos pianistas modernos não alteram em nada o fato de que o instrumento, ao apresentar-se sozinho na grande sala de concertos, é involuntariamente comparado à orquestra e encontra-se então, sem dúvida, muito à vontade. Por conseguinte, não foi por acaso que os povos do Norte, cuja vida está ligada, em razão do clima, à casa, cultuada na expressão "lar", se constituíram nos suportes da cultura pianística, em oposição aos povos do Sul. O culto do conforto doméstico burguês ficou, no Sul, muito pouco desenvolvido, por motivos climáticos e históricos, e o piano, lá inventado, não se espalhou tão rapidamente como entre os povos do Norte e, como diz Weber, até hoje não obteve, na mesma medida, a posição, já há algum tempo natural entre "nós", de "móvel" burguês (WEBER, *ibid.*: 150).

O piano, portanto, atinge seu auge no final do século XVIII e reina absoluto no século XIX. Vale lembrar, como mencionado acima, que o piano do século XIX já era um instrumento muito diferente daquele para o qual Mozart escrevera.

⁵⁸ Vide Anexo: a descrição e figuras da cítara.

⁵⁹ Vide Anexo: a descrição e figuras da viela de roda

⁶⁰ Aqui, particularmente, o assunto focaliza o instrumento piano mas, devemos lembrar também, a importância do violão como um instrumento que muito contribuiu para nossa "educação harmônica" à qual Weber se refere.

Remodelado, aumentado e tecnicamente melhorado era agora capaz de produzir um som pleno e firme de qualquer nível dinâmico, de responder em todos os aspectos às exigências de expressividade e do mais intenso virtuosismo. O piano foi o instrumento romântico por excelência (grifo nosso) (GROUT- PALISCA, op. cit.: 590).

Para melhor entender essa afirmação, podemos contextualizá-la relembando brevemente o período histórico a que ela se refere: a Europa do século XIX.

O final do século XVIII foi marcado por acontecimentos que provocaram uma transformação social e política que revolucionou o mundo. A Revolução Francesa assinalou uma divisão pela qual o indivíduo passou a ter uma feição completamente diferente daquela que tinha até então. Espalharam-se por todo o mundo idéias de igualdade e liberdade que transformaram a consciência dos povos. Os bens e os privilégios da nobreza e do clero foram confiscados, as vastas extensões de terra foram vendidas pelo Estado às populações, pontuando o fim do feudalismo, acelerando a marcha do comércio e da industrialização e inaugurando um novo período na História, inaugurando um “novo homem”, o homem do período romântico. O Romantismo representa as reivindicações do indivíduo, da sua personalidade móvel, sensibilidade e emoção. Ao abstracionismo dos princípios, o Romantismo contrapõe a concretização instável da vida. Ao “frio” domínio da razão, opõe a força dos sentimentos, das paixões, da fantasia. Aos absolutos imutáveis, opõe o relativismo inquieto da subjetividade. É um constante apelo ao “eu”, que, em relação a tudo e a todos, se contrapõe como a alternativa mais autêntica, modificando com isso as próprias concepções da Arte. O significado de livre criação – fundada sobre valores emocionais subjetivos e fantásticos – passa para o primeiro plano.

Em música, por oposição aos ideais clássicos da ordem, do equilíbrio, do autodomínio e da perfeição, dentro de limites bem definidos, o Romantismo ama a liberdade, o movimento, a paixão. A impaciência romântica em relação aos limites dissolve todas as distinções. A personalidade do artista confunde-se com a obra de arte; a clareza clássica é substituída por certa obscuridade e ambigüidade intencional. A música instrumental alcança sua maior representatividade: a arte romântica ideal – música pura, livre do peso das palavras –, só ela pode atingir de forma perfeita o objetivo de comunicar emoções. O seu alheamento do mundo, o seu mistério e o seu incomparável poder de sugestão, atingindo diretamente a emoção

sem a mediação das palavras, fizeram dela a arte dominante, a mais representativa de todas as artes do século XIX. O Romantismo se constitui de dualidades, das quais apontamos alguns conflitos: a dualidade entre a música instrumental pura (ideal romântico) e a palavra, que vai se sintetizar na ópera, nos *lieder* e na música programática; a dualidade entre o compositor e o público, no conflito da transição de um público musical relativamente pequeno, homogêneo e culto, para o público burguês, numeroso e diversificado; a distinção entre peritos e amadores, que, já anunciada no século XVIII, acentua-se ainda mais no século XIX, à medida que o nível de execução profissional foi-se elevando (GROUT- PALISCA, *ibid.*: 578).

Aqui se evidenciam algumas das mudanças radicais que serão vinculadas definitivamente ao instrumento e, conseqüentemente, à música: a figura performática, a figura do ídolo, a separação entre aquele que faz música e aquele que a ouve, a grande valorização da técnica de virtuosidade. Na explicação dessas mudanças, Grout-Palisca observam que o desenvolvimento das sociedades de concertos, o desaparecimento do mecenato e os festivais de música levaram os compositores a empreender uma luta para se fazerem ouvir, entender e conhecer. Para obter êxito, tinham, de algum modo, de chegar ao seu novo e vasto auditório, uma verdadeira arena, incomparavelmente maior do que nas épocas anteriores da história da música. Os grandes executantes virtuosos passam a ser figuras heróicas, dominadoras, como Liszt e Paganini, por exemplo. O compositor passa a ser concebido como um misto sublime de sacerdote e poeta, que revelaria à humanidade o sentido íntimo da vida (GROUT- PALISCA, *ibid.*).

No que diz respeito ao piano, podemos perceber quais as implicações que o levaram a adquirir o status de instrumento representante do período romântico. Sendo um instrumento polifônico, que oferece à música uma auto-suficiência impossível aos instrumentos melódicos, obteve projeção na vida social: bailes, festas diversas, saraus, acompanhamento de solos vocais e instrumentais. É um instrumento que atua em várias situações como pequena orquestra. Por seus recursos e por sua aparente facilidade de execução (o som está pronto, basta acertar a tecla), o piano teve grande aceitação. A projeção social, que este instrumento alcançou, se fazia notar mais evidentemente nas cortes e na nobreza européia dos séculos XVIII e XIX. Embora o piano tenha se difundido no Brasil mais de cem anos após sua invenção, foi este vínculo com sua representatividade social que chegou até nós com o próprio instrumento. No Brasil do final do século XIX,



início do século XX, estudar piano fazia parte da educação, principalmente das moças de “famílias de bem”. As famílias de grandes posses ou importavam professores para ensinar música a seus filhos ou valorizavam sobremaneira os músicos imigrantes que aqui chegavam. Parte do modelo educacional do instrumento piano no Brasil está, portanto, fortemente atrelada aos moldes do ensino-aprendizado europeu e, sobretudo, aos moldes do conservatório europeu.

Uma das idéias-chave do primeiro conservatório encontra-se relacionada com antigos museus industriais do século XIX, que armazenavam todas as técnicas dos empreiteiros, dos operários, dos técnicos, e conservavam-nas para transmiti-las às gerações mais jovens. Esses museus, cujo nome era “conservatório”, tinham, também, a função de evitar que certos segredos fossem divulgados de maneira inconveniente. Isso representava um papel similar ao das patentes de hoje. Posteriormente, esse museu-conservatório adquire uma tríplice missão: experimentar (o papel de um laboratório), montar coleções e conservá-las (o papel de um conservatório, museus e bibliotecas) e, enfim, de transmitir conhecimentos técnicos e habilidades (função de uma escola) (JACOMY, op. cit.: 40).

A idéia de conservar e transmitir conhecimentos técnicos e habilidades é absorvida pela instituição do “Conservatório Musical”, escola para o estudo da música habitualmente visando a um nível profissional. No entanto, em sua origem, a idéia do conservatório remonta, também, às escolas corais das igrejas medievais e à concepção humanista de que a música deveria ser ensinada junto com outras disciplinas obrigatórias. No final do século XVI e início do XVII, a música tornou-se atividade predominante em certos orfanatos de Veneza e Nápoles e, já no século XVIII, os conservatórios venezianos, tais como o “Ospedale della Pietà”, onde Vivaldi ensinou, dispunham de um coro e de uma orquestra de meninas órfãs muito bem treinadas, que atraíam platéias consideráveis (GROVE, op. cit.: 214).

Podemos deduzir, assim, que o ensino de música nos primeiros conservatórios da Europa é pensado com um objetivo de formação humanista aos moldes de Platão, ou seja: o ensino de música como peça importante da formação do cidadão. Também podemos constatar como as mudanças ocorridas no decorrer dos séculos, sobretudo as do século XIX, transmutam esse primeiro ideal para o de uma escola profissionalizante, com objetivos de atuação performática de concertos, grandes públicos e grandes eventos. De fato, no que se refere ao piano, até hoje, nas grandes escolas, conservatórios, faculdades, universidades, se pensa na

formação musical priorizando, entre outras coisas, a capacidade de o indivíduo dominar o repertório das obras do período romântico de grande conotação virtuosística. Música, mesmo na visão de grandes intérpretes, é valorizada por esse aspecto.

[...] segundo Alfred Cortot, nas suas "Editions de Travail": neste universo pianístico [os estudos de Chopin] não tem entrada o músico sem virtuosismo (grifo nosso) e tampouco o virtuose destituído de musicalidade (grifo nosso) (Cortot, apud KARDOZOZ, 1998: 24).⁶¹

O piano é um instrumento solista e, por essa razão, as grandes obras de virtuosidade são muito valorizadas. Enfatizamos, contudo, uma vez mais, não ser essa a única finalidade do instrumento, muito menos da música. Embora concordemos com o mestre Cortot que para realizar os estudos de Chopin é preciso técnica virtuosística e musicalidade também se pode pensar que é possível ser musical e ter boa técnica, sem necessariamente tocar brilhantemente os tais estudos. A finalidade de estudar uma obra não se limita em realizar performaticamente a própria obra, mas abrange as possibilidades do que ela pode oferecer como aprendizado. Em sentido análogo, a finalidade de um aprendizado não é o próprio aprendizado. Ou seja, a finalidade de um instrumento não pode ser o próprio instrumento: um alicate, que tudo conserta, não pode "consertar-se a si mesmo" ou "os olhos, que tudo vêem, não podem ver a si mesmos". Estudar uma obra é, pois, um conhecimento que transcende a própria obra, bem como esta transcende o compositor. Assim sendo, tanto a obra quanto o aprendizado, a música e o próprio instrumento são os "*Instrumentos*" para realizar um propósito maior que se refere à pessoa, ao ser dessa questão.

Se retomarmos a etimologia, a palavra *instrumento*, para além da visão linear de "utensílio", mesmo que sofisticado, como no caso de um instrumento musical, implica uma visão muito mais complexa, qual seja: a de dispor, equipar, reunir, construir e criar. Na palavra *equipar*⁶², das inúmeras possibilidades a extrair

⁶¹ KARDOZOZ, E. H. *A arte de tocar piano*. Rio de Janeiro: Salvo-Conduto, 1998.

⁶² **Equipar** – *equ-* (antepositivo, do latim *aequus, a, um*) significa unido, plano, horizontal; igual; justo, imparcial; vantajoso, propício, favorável, igualdade, eqüidade. Do grego: *isāmerinòs kúklos* círculo de dias iguais, círculo equinocial, *aequādis, e* - igual, unido, nivelado; uniforme, constante, parelho, e outras (HOUAISS, op.cit.)

de sua raiz, podemos destacar as idéias de justo, igual, propício, ou seja, aquilo que provê. Em *reunir*, encontramos idéias de ordenação, de juntar o que estava desorganizado, de unir o que estava em conflito. Na palavra *construir*,⁶³ encontramos o sentido de edificação que, analogamente, poderá ser entendido como a construção de um saber. E finalmente, em *criar* adentramos às possibilidades de conceber, dar existência a, gerar, dar origem a, imaginar, inventar, fundar, instituir, estabelecer. *Criar é des-agregar, retirar a matéria bruta de seu anonimato e trazê-la à forma* (BEAINI, op. cit: 23). ***Criar é penetrar no silêncio originário, cultivando-o, na espera do momento propício para que algo, uma mensagem venha à luz, ecloda em sua luminosidade*** (BEAINI, op. cit.: 12).

Instrumento musical é, portanto, a possibilidade geradora de toda essa edificação que provê, reúne, ordena e cria. O instrumento nasce de uma restrição⁶⁴. Essa foi a razão da escolha desse termo no início de nosso capítulo: representar o “limite” e o “ilimitado” de uma corda (monocórdio), a “restrição que ordena e cria”. Tal restrição possibilitou a criação de um sistema musical que, no entender de Victor

⁶³ **Construir** - derivada do latim *strūo, is, uxi, uctum, ēre*, *con-stru ēre*, *in-stru ēre*, significa construir, edificar, acumular, empilhar, levantar (HOUAISS, *ibid*).

⁶⁴ Atribui-se a Pitágoras (séc. VI a. C), figura envolta em lendas, uma série de descobrimentos matemáticos, como também a descoberta das proporções matemático-musicais e das relações numéricas referentes à divisão da corda. Conta a lenda que Pitágoras, por um desígnio divino, passando diante de uma serralharia, ao ouvir os diferentes sons produzidos pelos martelos dos ferreiros, percebeu que tais sons eram consonantes. Assim, realizando uma série de experimentos com diferentes pesos atados a cordas, com flautas, vasos de água e outros, comprovou que as consonâncias escutadas eram evidentes em todos os experimentos. A conclusão sobre as razões matemáticas dos intervalos musicais, segundo a lenda, puderam ser exemplificadas no *Monocórdio* (grifo nosso) (GAINZA, Goldáraz Javier J. *Afinación y temperamento en la música occidental*. Madrid: Alianza, 1992: 12).

O limite do Um (corda) que ao “dividir-se” soa o “dobro” de sua altura. Altura esta que, sendo diferente de sua fundamental, é percebida e reconhecida instantaneamente por toda a humanidade como sendo o mesmo som. A diapasôn (oitava).

De acordo com Mancini, os gregos formulavam este princípio natural como: a metade do comprimento da corda é igual ao dobro da altura do som (ou vice-versa) O que acontece quando ouvimos a diapasôn pode ser entendido com a seguinte citação:

Existe uma coincidência simultânea e imediata que ocorre em vários níveis do ser. Sem qualquer intervenção do pensamento, conceito ou imagem, reconhece a recorrência do tom inicial [...] é a mesma nota inicial, e no entanto é diferente; é o fechamento de um ciclo, uma espiral que nasce de uma semente para uma nova semente. Este reconhecimento instantâneo e atemporal (mais acurado do que qualquer reconhecimento visual) é universal entre os humanos. [...] Então experimentamos nesta percepção auditiva um entrelaçamento simultâneo do exterior com o interior e, podemos generalizar esta resposta para invocar a possibilidade de uma mistura entre os reinos da intuição e da matéria, da arte e da ciência e os do tempo e do espaço. Deve existir um outro momento como este no mundo criado, mas os pitagóricos não o conheciam e nem mesmo nós o conhecemos. Este é o espírito essencial da percepção da harmonia e, para os pitagóricos, era o único momento sobrenatural verdadeiro: uma experiência tangível da simultaneidade dos opostos. Era considerado como um momento mágico, um mistério autêntico e onipresente (grifo nosso) (LAWLOR, R. *Sacred Geometry*. London: Thames and Hudson, 1989:13 apud MANCINI, O. M. M. *O estudo dos elementos teórico-musicais com o auxílio do computador*. Tese de Mestrado em Artes – UNESP/São Paulo, 2001).

Zuckerlandl, pode ser considerado um dos maiores feitos do homem ocidental: a música instrumental pura.

Com a descoberta epocal da polifonia – isto é, a possibilidade de produzir um todo musical por diferentes cadeias de combinações simultâneas – a música ocidental fez uma clara ruptura com todos os outros tipos de música e embarcou em um caminho que dentro de mil anos de um desenvolvimento empolgante levou para a destilação última da música instrumental pura. O processo não tem paralelo na história de qualquer outra arte; pode ser comparado somente com o desenvolvimento mais ou menos simultâneo da ciência matemática. A construção desses dois mundos, o mundo dos tons e o mundo dos números, permanecerá certamente como o maior sinal de realização do homem ocidental [...] (ZUCKERLANDL, 1976: 10).⁶⁵

Das relações do homem com a música e com o instrumento, podemos citar Arthur Nestrovski, afirmando que *poucos prazeres na vida são tão grandes quanto tocar um instrumento. Uma coisa é ouvir música. Outra, é fazer música com o próprio corpo: com os dedos, com os lábios, a garganta, o pulmão* (NESTROVSKI, op. cit: 48). Diríamos mais: com o corpo, com a inteligência, com o intelecto, com o coração e com o espírito. Portanto, o piano, sendo um dos instrumentos musicais mais completos, faculta essa “abertura” para o puro encontrar de um fazer musical originário e essencial. Das relações do homem com a educação por meio da música, podemos dizer que “ensinar” um instrumento musical” é, também, uma profissão muito gratificante, pois que ganhamos para ouvir e ensinar música. Mais ainda, podemos educar com a música. Na etimologia da palavra educar, em suas sílaba central **duc-**, encontramos o significado de dúctil, do latim ductilis: aquilo que se pode conduzir, guiar, que se adapta às circunstâncias. **Duc-** oferece, também, a idéia de *ducere* ou *ductus,us*: canal, ligação, direção, condução.

E-duc-ação refere-se, portanto, à ação de ser dúctil, de adaptar-se às circunstâncias, de apontar uma direção, de conduzir. A ação de ser “dúctil” e “condútil” pertence àquele que professa a e-duc-ação: o educador.

⁶⁵ ZUCKERLANDL, V. *Man the Musician*. New Jersey: Princeton University, 1973.



Para discutirmos o que no plano se refere ao ensino-aprendizagem, decidimos nos valer das diretrizes que, no Relatório para a UNESCO "Educação: um tesouro a descobrir", são apontadas como metas da Educação para o século XXI. Procuramos estabelecer relações entre as propostas contidas em cada pilar da Educação e o processo do ensino-aprendizagem do instrumento.



2.3- O Piano e os pilares da educação: a instrumentalização do conhecimento

2.3.1- Aprender a conhecer: a disposição de abrir-se para a recepção.

No texto do Relatório, “aprender para conhecer” pressupõe, antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória, o pensamento. O texto alerta que uma bagagem cada vez mais pesada de conteúdos e informações já não é possível nem adequada. Ao invés disso, é preciso despertar no estudante a curiosidade intelectual para as alegrias do conhecimento, ampliando os saberes para a abertura de outras linguagens que permitam, antes de tudo, a comunicação, pois que, fechado em sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros. Alerta, também, a respeito do prejuízo no processo de descoberta, pela sucessão de informações muito rápidas e mediatizadas. E, finalmente, como o exercício do pensamento ao qual a criança é iniciada pelos pais, em primeiro lugar, e pelos professores, em seguida, deve comportar avanços e recuos entre o concreto e o abstrato. Isso nada tem a ver com um repertório de saberes codificados, mas, antes, com o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, que deve ser considerado um meio e uma finalidade da vida humana. Um meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para se comunicar. E finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir, de exercitar o sentido crítico e o decorrente desenvolvimento da capacidade de (re)leitura, ou seja, de interpretação (DELORS, op. cit: 91-93).

Uma aula de instrumento apresenta a possibilidade de desenvolver todos os requisitos acima citados: a atenção, a memória, o prazer de conhecer, de descobrir, de exercitar o sentido crítico e a capacidade de interpretação, dominando, nesse fazer, os elementos concretos e abstratos do código musical. Também é

pressuposto que o desenvolvimento dessas capacidades se constitua na possibilidade de ofertar os subsídios necessários para a construção e aquisição de autonomia do aluno em seu processo de aprendizagem musical. Constituir essa autonomia é tarefa longa e complexa. O entendimento de que o instrumento musical apresenta as possibilidades supracitadas é de consenso geral, no entanto, inúmeras discussões a respeito de qual a melhor maneira de conseguir tal resultado estendem-se por décadas. Quanto aos elementos concretos dessa aprendizagem, podemos supor, como premissa básica, a decodificação adequada do texto musical, que presume conhecimentos de teoria da música, harmonia, contraponto, forma, estilo, a linguagem musical do compositor situada no contexto histórico, enfim, todos os elementos relacionados com o código musical. Outra premissa básica refere-se ao domínio dos aspectos técnicos de cada instrumento, para poder resolver questões de sonoridade, de dinâmica, de texturas sonoras, de fraseado, de agógica, de uso correto da musculatura, de tensão e relaxamento, e assim por diante. Em sua tessitura interna, como atenção, concentração, memória, prazer de conhecer, sentido crítico, ético e estético, *conhecimento e aprendizagem sinalizam fenômenos tipicamente complexos, porque não se exaurem em alinhamentos lógicos, mas implicam processos seletivos tipicamente reconstrutivos [...]* (DEMO, op.cit: 123). Essas atividades expressam, de maneira ímpar, processos não-lineares que representam marcas potentes da espécie humana. Isso identifica cada ser humano como um universo de riquezas particulares, ao qual já não é possível, nem adequado, um ensino quantificado e homogeneizado. A característica mais forte do conhecimento e da aprendizagem *parece ser a capacidade crescente de fazer história própria, reduzindo substancialmente a dependência de fatores externos ou da hereditariedade* (DEMO, ibid.).

Apesar dos avanços nas últimas décadas, das teorias construtivistas do ensino-aprendizagem, com contribuições de Piaget e de tantos outros, é possível detectar, em muitos momentos, procedimentos tendencialmente lineares e instrucionistas do sistema educacional brasileiro em geral e, do que aqui se trata: o ensino-aprendizagem de música e de piano.



2.3.1.1 - A visão crítica do conhecimento linear⁶⁶: importância do aporte pedagógico.

A escola reprodutiva aposta na simples transmissão do conhecimento, em que o professor fala, o aluno escuta, toma nota e devolve na prova, chegando, ao máximo, ao domínio reprodutivo do conteúdo. A esse respeito, Rubem Alves faz uma crítica à Educação “aprende e devolve”, associando-a com uma brincadeira infantil em que o mestre cantava o refrão e os outros respondiam, repetindo a última palavra como se fosse um eco.

— Boca de forno!

—Forno!

—Furtaram um bolo!

—Bolo!

—Farão tudo o que seu mestre mandar?

—Faremos todos, faremos todos...(ALVES, 1994: 26)⁶⁷.

Essa brincadeira é uma repetição do que acontece na escola, diz ele. As crianças são ensinadas. Aprendem bem. Tão bem que se tornam incapazes de dizer o diferente. *Se existe uma forma certa de pensar as coisas, por que se dar ao trabalho de se meter por caminhos não explorados? Basta repetir aquilo que a tradição sedimentou e a escola ensinou* (ALVES, *ibid.*). Não que se devam abolir as receitas já testadas. Se existe um jeito já comprovado de fazer alguma coisa, é pura perda de tempo que cada um esteja sempre a inventar uma nova receita. Esse aprendizado é justamente para nos poupar o trabalho de “descobrir o que já foi descoberto”, ou seja, pensar o que já foi pensado enquanto finalidade. Isso é útil, estratégico e necessário no sentido de poupar trabalho e até de evitar erros. Deve-se considerar, no entanto, a possibilidade de que um mesmo problema possa ser resolvido por caminhos diferentes.

⁶⁶ Vide Demo, Pedro. *Complexidade e Aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

⁶⁷ ALVES, R. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1994.

Embora inúmeros estudos já há algum tempo ofereçam imenso material acerca de propostas pedagógicas que se contrapõem à idéia de conhecimento linear, tais estudos (pedagógicos), como já mencionamos no Capítulo I, não fazem parte do currículo do bacharelado em instrumento. No entanto, em geral, são esses egressos que darão aulas de instrumento, assim como também de matérias teóricas.

Com referência aos instrumentistas que já atuam há algum tempo na prática didática, suas prioridades de estudo são geralmente voltadas para os problemas de performance do próprio instrumento, sendo poucos os que se interessam em aprofundar os conhecimentos sobre as questões pedagógicas do ensino-aprendizagem. Pode-se verificar, freqüentemente, tal conduta linear em aulas de teoria, história da música, harmonia e instrumento, em muitas escolas e conservatórios. A aula reprodutiva pode transformar a possibilidade da alegria de construir um conhecimento no terror de provas e avaliações. No que se refere ao estudo da estruturação musical, por exemplo, não raro se percebe uma profunda rejeição por parte de estudantes que se desinteressam por completo de tais matérias tão importantes, devido ao tratamento linear e descontextualizado do discurso pedagógico. Rubem Alves, Paulo Freire, Pedro Demo e tantos outros apontam ainda para a agravante de que essa atitude é profundamente autoritária, uma vez que não resta ao aluno diante dela nada além de submissão, arrematada no direito de reprovação que o professor mantém.

A aula reprodutiva é basicamente jogo de poder de cima para baixo, no contexto da definição de obediência. Conhecimento é tratado como mercadoria que se adquire ("aquisição de conhecimento" continua expressão corriqueira), é repassado por meio de processos instrucionistas ostensivos, dificilmente é reconstruído, tornando-se o diploma o reconhecimento oficial de que o aluno assimilou a carga curricular prevista (DEMO, op. cit.: 125).

O fazer reprodutivo ocorre no instrumento em várias situações. Para facilitar o tempo de uma aula, por exemplo, o professor anota todo o dedilhado das obras que estão sendo estudadas, sem se preocupar em fazer com que o aluno reflita quando e por que esse ou aquele dedilhado seria mais adequado. Ou, em qualquer situação semelhante, quando o professor oferece "uma receita pronta", ao invés de apresentar um problema que exija do aluno avaliação, reflexão e decisão para equacioná-lo.

Um exemplo singelo, relacionado sobretudo com as crianças: em se tratando do estudo inicial de escalas, o professor, ao invés de apresentar uma solução pronta de um dedilhado convencional (1-2-3-1-2-3-4-5, referente à mão direita, ou 5-4-3-2-1-3-2-1, referente à mão esquerda), poderia problematizar a questão, sugerindo que o aluno tente buscar a solução mais simples e lógica para tocar oito notas em cada mão tendo apenas cinco dedos em cada uma. Após várias tentativas, o iniciante provavelmente chegará ao dedilhado convencional por reflexão própria, sendo, contudo, importante informá-lo, de que essa regra poderá ser modificada sempre que necessário, de acordo com o contexto e o bom senso. Assim também, em qualquer outra situação de ensino-aprendizagem, problematizar as questões parece sempre melhor que oferecer uma receita pronta. A situação-problema, diz Lino de Macedo (op.cit: 120)⁶⁸, desafia, instiga o sujeito a mobilizar recursos e a tomar decisões. Ao ensinar o *legato* dos dedos ao piano, por exemplo, poder-se-ia sugerir que o aluno descreva o seu processo de andar. Embora andar seja uma das atividades mais cotidianas de todos nós, é provável que bem poucos tenham refletido sobre como a realizamos. Ao descrever esse processo (vivenciando lentamente a experiência), inevitavelmente o aluno terá de prestar atenção (talvez pela primeira vez) em como transfere o peso do corpo de uma perna para a outra, construindo, por analogia, a noção de transferência de peso de um dedo ao outro, tão necessária a um bom *legato*.

Uma situação muito comum que pode se identificar como ensino-aprendizagem reprodutivo ocorre, também, quando o estudante realiza, muito bem, as “idéias do professor” a respeito de determinada obra, não sabendo, contudo, pensar ou inovar seu próprio conhecimento nessa relação. Mostra-se nesse procedimento uma execução mecanizada, sem efetivar a construção de um entendimento mais profundo do próprio aluno com as relações intrínsecas da obra musical. Sem dúvida, precisamos de ferramentas e algoritmos que nos auxiliem, por exemplo, a aprender a frasear. Lembrando Rubem Alves, é preciso passar pela “feira das utilidades”, o que aqui se refere às “idéias do professor”. No entanto, é também importante que, mesmo interferindo substancialmente no processo da aprendizagem, possamos respeitar a individualidade de cada aluno. O *professor*

⁶⁸ MACEDO, L. Situação-Problema: Forma e Recurso de Avaliação. Desenvolvimento de Competências e Aprendizagem Escolar. In: PERRENOUD P. ; THURLER M. G. *As competências para ensinar no século XXI: A formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

precisa aprender a manejar esta arte finíssima: influir de tal modo que o aluno possa resistir e superar a influência (DEMO, ibid:137).

O charme da comunicação não é o que comunica frontalmente, mas o que faz pela metade, insinua, provoca, deixa em suspense. O que se comunica frontalmente implica petição de obediência em sua linearidade canhestra, enquanto o que se comunica pela insinuação provoca o sujeito que colabora e reinterpreta a seu modo. Assim fazem os filmes inteligentes: nunca esgotam a cena, como se fosse cenário linear que morre em lugar certo, mas a deixam no ar, para que o espectador abandone, pelo menos por um momento, a posição de quem apenas vê, e assuma a condição de quem a reconstrói sob risco próprio. Assim é também com a interpretação de obras de arte - o que elas permitem interpretar sequer o próprio artista poderia garantir (grifo nosso). O sentido de abertura não linear lhes é essencial (DEMO, ibid.: 126).

2.3.1.2 – Quantificação e Homogeneidade: a linearidade dos currículos

Outro assunto apontado no Relatório como questão a refletir diz respeito à quantidade e homogeneidade dos programas curriculares de estudo. Nos programas do curso de piano estabelecido por algumas escolas, isso se torna evidente. Programas são necessários a todo aprendizado. Normalmente não se inicia tocando uma fuga a quatro vozes de Bach. Mas eles deveriam se referir à qualidade de realização das etapas a vencer. O processo de aprendizagem pressupõe a consolidação de metas que vão sendo conquistadas. Essas metas, porém, dizem respeito a cada indivíduo e não deveriam ser tratadas numa generalidade, como receita que funcione para todos da mesma maneira. No entanto, o que ocorre em muitas das instituições que se propõem a ensinar piano é basear o aprendizado em um programa único, dividido em etapas relacionadas com determinadas obras, com uma quantidade x de estudos a cumprir em determinado tempo. Ora, um aluno que apresente facilidades motora, auditiva, perceptiva, intelectual, musical, resolverá a questão da quantidade com qualidade. Outro (e esse é o mais comum) que apresente um repertório imenso de estudos, sonatas, obras de grande porte, sem a noção de fraseado, equalização, sonoridade, entendimento do texto e outros, poderá resolver a quantidade, mas não a qualidade. E outro ainda, com maiores dificuldades, sentindo-se incapaz à frente de uma

quantidade e dificuldade de obras preestabelecidas, desiste. Como é possível basear o aprendizado musical num currículo de programa único, que visa a um só caminho para tratar de tantas diversidades? E o que priorizar nesse caminho? Com certeza, não poderá ser o número de obras a realizar.

Nós sabemos que diferentes pessoas aprendem de maneira diferente; sabemos que, na realidade, o [modo de] aprendizado é tão pessoal quanto uma impressão digital. Não há duas pessoas que aprendam da mesma maneira. Cada um tem uma velocidade diferente, um ritmo diferente, um grau de atenção diferente (grifo nosso). Se lhe for imposto um ritmo, uma velocidade, ou um grau de atenção estranho, haverá pouco ou nenhum aprendizado. Haverá apenas cansaço e resistência [...] (DRUCKER, 1989: 212)⁶⁹.

Pedro Demo corrobora essas afirmações acrescentando ainda, que cada indivíduo é, ao mesmo tempo, igual e diferente. É igual, porque na linhagem biológica é apenas um membro a mais dentro de sua identidade dinâmica. É diferente, porque desenvolve personalidade própria irrepetível. Os modos de ser e, sobretudo, de vir a ser são sempre similares e muito diferentes (DEMO, op. cit.: 135;136).

Estabelecer a quantidade do programa, baseando-se no argumento de que ela representa uma média geral, também apresenta problemas, porque cada indivíduo é um universo único e particular, que deveria ser respeitado, estudado e aprendido pelo professor. Somos favorecidos nessa questão, visto que os professores de instrumento têm o privilégio de um contato individual com cada aluno. Podemos, em algum tempo, perceber as dificuldades, facilidades, preferências e necessidades de cada aluno em particular. Esse fazer é, portanto, artesanal. Não é um fazer em série. Determinar um tempo que pretenda prever a competência dessa aprendizagem é investir-se de onisciência porque, muitas vezes, um aluno de qualidades excepcionais desiste de fazer música. Da mesma forma, outro que aparentemente demonstrava muitas dificuldades pode, a seu tempo, realizar um salto qualitativo inesperado, vindo a tornar-se um bom músico. O argumento de que uma maior quantidade de coisas estudadas garantiria uma visão maior desse

⁶⁹ DRUCKER, P. *As novas realidades*. São Paulo: Pioneira, 1989.



processo também pode ser contraposto ao princípio de que matéria dada não é matéria aprendida. Em se tratando da complexidade desse aprendizado, a primeira Invenção de Bach, apenas para citar um exemplo concreto, quando muito bem trabalhada, permite, por entendimento e transferência, poder tocar as outras quatorze.

O curso superior de piano também apresenta alguns desafios. Muito comum é o fato de pessoas, mesmo não estando bem preparadas, serem admitidas pelas Faculdades. Sabemos que há falta de melhores cursos de música no ensino médio. No entanto, em algumas faculdades, todos são aceitos, não importando suas deficiências ou eficiências. Quanto a isso, lembrando a questão discutida no primeiro capítulo, sobre as desvantagens da autonomia da arte versus o capitalismo, há que trabalhar com a realidade, pois, atualmente, as instituições particulares ou admitem todos os vestibulandos, ou fecham seus cursos, já que sendo a aula de instrumento ministrada individualmente, o custo desse estudo só pode ser bancado pelo governo ou pela sociedade. Por outro lado, é convencional que, no curso superior, o repertório pianístico venha abranger obras de grande porte. Porém, se o estudante foi aprovado sem tais habilidades, temos de trabalhar com a realidade de cada um. Essas questões perpassam o ensino de piano nos cursos de bacharelado, pois, pela obrigatoriedade de cumprirem um programa de ensino predeterminado, muitas das dificuldades que alguns estudantes apresentam são a custo vencidas, se é que o são. Seria interessante se lhe fosse permitido debruçar-se sobre tais dificuldades em obras simples, até mesmo, como, por exemplo, os estudos de Anna Magdalena Bach. Assim, poderia concentrar-se em vencer aquela determinada questão, sem ter de enfrentar outras, principalmente tratando-se de obras consideradas apropriadas para um curso superior, isto é, obras de grande dificuldade técnica e musical. O que detectamos, portanto, é certa dificuldade de adequação entre currículos e a realidade. Cremos ser de importância que essas questões sejam reavaliadas, pois o fato de o bacharelado estar cumprindo o papel da formação básica está previsto na própria LDB (Lei de Diretrizes e Bases). As Novas Diretrizes⁷⁰ Curriculares Nacionais dos cursos de graduação evidenciam esses argumentos:

⁷⁰ BRASIL: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design, do Parecer CES/CNE 146/2002 aprovado em 03/04/2002 da atual LDB 9.394/96. Brasília, DF: Ministério da Educação, CNE, 2002.

A graduação passa a ter um papel de formação inicial (grifo nosso) no processo contínuo de educação, que é também inerente ao próprio trabalho e da permanente capacitação profissional [...] (Parecer CES/CNE 146/2000).

[As instituições devem-se revelar] com potencial para atender às "exigências do meio" [...] Com efeito, repita-se, não se cogita mais do profissional "preparado", mas do profissional apto às mudanças e, portanto, adaptável (grifos nossos) (Parecer CES/CNE 146/2000, *ibid.*).

Pela citação acima, pode-se ver que o próprio Conselho Nacional de Educação abre perspectivas para a questão de alunos que entram na Universidade sem as competências necessárias ao cumprimento de Programas de Ensino de Instrumento preestabelecidos. Quando o documento aponta para a importância do foco no "profissional apto a mudanças" e não mais para o "profissional preparado", corrobora com o que vimos discutindo até aqui. De fato, no exercício da profissão de docente universitário, é comum encontrarmos pessoas que ficam ansiosas por concluir seu bacharelado para poder "começar a estudar" e solucionar problemas fundamentais, não resolvidos durante o curso, em função de um programa baseado em quantidade e repertório virtuosístico. Essa avaliação não leva em conta o processo da aprendizagem, não considera o caminho do produtor. Esse é apenas avaliado por sua "re-produção". *A única razão de ser da avaliação é o compromisso com a aprendizagem do aluno e precisa ser feita de modo que colabore na aprendizagem: quando o trabalho avaliado é considerado insuficiente, é preciso conduzir os argumentos da avaliação tanto para que o avaliado possa reagir, contestar, quanto para que possa melhorar* (DEMO, *op. cit.*: 141).

Predomina, entretanto, em nosso ambiente, a expectativa linear, cujo protótipo é o vestibular (grifo nosso). Nele os alunos são compelidos a assimilar, pela memorização obsessiva, informação, sobretudo de "macetes", para, depois, devolvê-los na prova, em contexto reprodutivo explícito (DEMO, *ibid.*).

Esse assunto pode também ser relacionado com o que o Relatório adverte a respeito do prejuízo que a sucessão muito rápida de informações mediatizadas acarreta para a formação do indivíduo. O processo de descoberta implica duração e aprofundamento da apreensão. Para tanto, é preciso ter paciência e disposição de aguardar, no tempo de cada um, que essa descoberta ocorra. No entanto, o procedimento de facilitação e velocidade é tão profundamente vinculado

nas escolas e nos meios de comunicação que ninguém mais tem paciência. Os alunos ficam aflitos quando encontram um professor mais interessado em seus processos de aprendizagem do que em repassar a grade curricular. Buscam-se os “truques” para aprender a tocar, para aprender a compor, como se houvesse algum tipo de mágica que promovesse tais competências. Esse acesso rápido e facilitado às informações traz, em oposição aos benefícios que pode proporcionar, uma acomodação e uma necessidade de “fórmulas prontas”, de preferência para “antes de ontem”, porque o homem moderno sente-se pressionado pelo tempo. Tudo deve ser mais rápido e mais fácil, porque não se pode “perder tempo”. Será que é o tempo que se perde? Ou é o homem que se perde “no Tempo?” Resgatando aqui os ensinamentos de Heidegger, podemos lembrar que *“ensinar é mais difícil que o aprender, porque ensinar significa: deixar aprender. Mais ainda: o verdadeiro mestre não deixa aprender outra coisa senão ‘o aprender’.* Por isso, também, o trabalho do mestre produz, amiúde, a impressão de que propriamente não se aprende nada com ele, se por aprender entende-se nada mais do que a obtenção de conhecimentos úteis” [como fazer armários, mesas, tocar piano, compor ou reger] (HEIDEGGER, ¿Qué significa pensar? s/d: 20).

Aprender refere-se ao caminho de descobrir. Para exemplificar, ainda que de modo simplista, o caminho desse descobrimento, podemos lembrar Thomas Edison, que conhecia mais de “mil maneiras” de como “não fazer uma lâmpada”. Realizar um processo de aprendizagem é um caminho iniciático. Não por se tratar de uma condição daquele que é introduzido em alguma experiência misteriosa ou desconhecida, mas por se tratar de um caminho a percorrer na construção da história pessoal de cada um. É impossível, por exemplo, contar a experiência de “como ouvir” harmônicos para alguém que ainda não os “ouve”, por mais que se queira. A princípio isso terá sempre a aparência de um “mistério”. Por mais que um aluno adiantado tente contar ao colega iniciante como conseguiu adquirir determinada habilidade técnica, o relato poderá ser entendido, mas só será compreendido, de fato, quando essa habilidade se integrar à realidade do iniciante. Assim sendo, se devemos partir da realidade, então não importa como o aluno chega para nós, importa que, dentro de suas possibilidades, ele progrida. E isso é sempre possível.

De acordo com a nova LDB, programas e currículos em música devem estar centralmente voltados à organização do ensino e da aprendizagem contextualizada.

[...] As Diretrizes Gerais, em concordância com a nova LDB, têm como propósito determinar objetivos acadêmicos amplos e que orientem os cursos superiores na área de Música para a construção de currículos inovadores. Estes devem atender especificidades regionais, vocações específicas de cursos e mercados de trabalho diversificados (grifos nossos) (LDB, 9.394/96: *ibid.*).

Nessa visão da práxis, estudar piano refere-se a envolver os estudantes em formas de “vida musical” sedimentada no fazer musical reflexivo autêntico, artístico e crítico. Para interpretar as diretrizes do Relatório, bem como as propostas evidenciadas na nova LDB, cremos ser necessário, nesse momento, tomar atitudes concretas que respondam às questões relacionadas com a construção de currículos e programas em música comprometidos com a preparação de indivíduos para uma nova ordem social. Essa questão implica rever nossa prática de educadores, assumindo a responsabilidade de romper com velhos paradigmas curriculares, no propósito de construir novas opções que ofereçam contribuições efetivas às necessidades de nossa contemporaneidade. Oferecer ao aluno de piano, por exemplo, outras opções que lhe permitam atuar como músico em diversos segmentos, além da realização do repertório convencional no instrumento. Se pensarmos na formação como um estudo permanente, onde o bacharelado é apenas o primeiro passo, esse estudante poderá efetivar ao longo do tempo, competências em disciplinas que exigem o conhecimento de um instrumento, mas não necessariamente de excelente performance, tais como instrumento e dança, instrumento e teatro, instrumento e musicalização, instrumento e composição, improvisação e outros. Temos dentro do bacharelado, a disciplina de piano complementar para os cursos de composição, regência e licenciatura. Os estudantes que optam por tais cursos já pressupõem o piano como uma ferramenta para atuar na área que escolheram. O que estamos enfocando, entretanto, refere-se aos pianistas que optam pelo bacharelado em piano, e que, muitas vezes, não estão aptos, ou mesmo não se interessam por realizar uma carreira solista. Creemos que é nesse sentido que tanto o Relatório, quanto a nova LDB, nos possibilitam grande flexibilidade e liberdade para adequar currículos e programas criativos, que possam

abranger muitas outras maneiras de atuar com o instrumento piano, que não necessariamente a de grande performance.

2.3.1.3 – Método: o caminho de reflexão sobre a pedagogia e a didática

Outra questão que causa muita polêmica aqui, talvez mais voltada para a escola de nível médio como conservatórios, escolas de formação e escolas particulares, refere-se a “métodos”. Não é incomum confundir-se a escrita musical para piano agrupada em livros, em geral com o título de métodos, com o procedimento didático ao qual se denomina “Método”. Muitas vezes, indaga-se por quais métodos deve-se iniciar um aluno, referindo-se aos livros de iniciação que se poderiam adotar. Outras vezes, critica-se este ou aquele método por estarem “ultrapassados”, optando-se por outros “mais modernos”. O que poderia significar ultrapassado e moderno em música? Se ultrapassado é o mais antigo, qual o sentido de estudar autores clássicos, barrocos e outros? Sem dúvida, existem relações entre “métodos” e “Método”. Um “Método”, editado ou não, é produto do conhecimento, do pensamento e do entendimento de alguém em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Como, por exemplo, o que costumamos chamar de “Método Kodaly” de iniciação musical. Contudo, essa competência de educar musicalmente representa a reflexão de Kodaly por uma vida dedicada a pesquisar e efetivar um ensino musical para os húngaros. Tem características próprias do seu pensamento, de sua maneira de agir e nada garante que a aculturação de seu “Método” funcione da mesma maneira para outras pessoas.

Portanto, a “construção de um Método” pressupõe o exercício de reflexão e autocrítica, estudo e interesse em aprender. Saber muito de tudo é um ideal pretensioso e utópico, mas é necessário que, do ponto em que nada se sabe, ao ponto em que se sabe um pouco, estejamos dispostos a ampliar nossos horizontes, buscando, sempre, um pouco mais. Para tanto, é importante não nos acomodarmos com o que “julgamos saber”, repetindo-nos em eternos chavões, nem tampouco copiar modelos prontos sem maior reflexão, adotando teorias, metodologias extraídas de idéias multifacetadas que resultarão numa colcha de retalhos de conhecimentos superficiais e sem sentido. A troca de idéias com outros profissionais, a predisposição de pesquisar, ler, estudar sobre os diversos aspectos

de um complexo, ampliam nossa compreensão desse complexo como um todo, mas não basta apenas a descrição e a receita: é preciso trilhar o caminho, ou seja: não basta obtermos muitas receitas se não estivermos dispostos a meditar, experimentar, questionar e criar a partir delas.

[...] à medida que sabemos tudo de nada, perdemos de vista a complexidade da realidade; tudo vai tendendo a nada; mas à medida que vemos nada de tudo, banalizamos a complexidade como se fosse apenas amontoado de coisas; nada vai tendendo a tudo (DEMO, op.cit.: 10).

Sem dúvida, o professor deve possuir uma competência que vai além da específica, procurando adquirir um repertório o mais variado possível de procedimentos de ensino diferenciado, uma vez que não existe um método "individual"; todos nós partimos de modelos típicos e princípios fundamentais. Nesse sentido, é muito importante o trabalho constante do estudo e da pesquisa para conhecer, ouvir, ver, refletir e discutir todos os "segundo fulano de tal", para que se possa forjar e adotar o "primeiro si mesmo", já que não existe uma receita pronta para aprender ou ensinar alguma coisa. A construção desse conhecimento nos solicita exercitar a capacidade de desconfiar das "nossas certezas" e a coragem de reformular tudo o que for necessário, a cada instante. O Método é, pois, um conjunto de princípios, uma maneira sensata de agir com lógica, sensibilidade e, sobretudo, o resultado de uma grande reflexão a respeito do "ensinar-aprendendo". Em grego, Méthodos significa "caminho". Podemos afirmar, portanto, que o ensino-aprendizagem não se relaciona com métodos "esses" ou "aqueles", menos ainda, com a quantidade "desses" ou "daqueles" a ser estudar em determinado prazo. O aprendizado refere-se a um caminho próprio, que é percorrido no tempo de cada caminhante.

2.3.1.4 - A função do Educador

O que a experiência pode comprovar é que cada pessoa é um universo a respeitar, aprender, lapidar e construir. Não há possibilidade de (in)pôr (pôr para dentro) nada a ninguém. Podemos apenas (in)pôr a nós mesmos.

Marilena Chauí diz que toda arte é segredo e mistério e que educar é uma arte milenar: a de fazer vir ao mundo um saber que já estava lá [no outro, no aluno] e pedia para nascer (CHAUÍ, 1992: 56).⁷¹

Quando estamos aprendendo, não nos percebemos aprendendo e, quando percebemos ter aprendido, o aprendizado já ocorreu. Sócrates medita sobre a questão: o primeiro passo é a forja do saber que não sabe. É necessário chegar a saber que nada se sabe para poder, em seguida, ter claro que tudo o que possamos vir a saber já sabíamos (RIZEK, op. cit.). Assim sendo, a função de um orientador é partear o conhecimento que, desde sempre, está presente no universo de cada aprendiz, no sentido maiêutico⁷² desse partear.

Por exemplo, no que se refere ao citado “ouvir harmônicos” ou à percepção de um timbre a executar com melhor qualidade sonora, ou à audição de várias vozes: nesses três exemplos, o indivíduo que não seja surdo “ouve” os harmônicos, “ouve” a qualidade sonora como um todo, “ouve” várias vozes, exatamente por não ser surdo. Mas somente quando é orientado a atentar para uma audição muito mais sutil, ele passa a “perceber”, a tomar consciência do que, na particularidade de cada evento, desde sempre já ouvia. Essa percepção requer um esforço, uma forja, um direcionamento da atenção. A realização desse descobrimento se efetiva na relação de um ouvir conectado que, no dizer de Heidegger, é mais que um “escutar”, é um “ausculta”.⁷³ Quando isso ocorre, o aluno geralmente é tomado por uma sensação de espanto e alegria, pois, des-cobre, na enésima vez, o puro encontrar da primeira vez. Isso também se dá quando estudamos algo que “já sabemos”. Uma obra, por exemplo, que já foi dominada, já

⁷¹ CHAUÍ, M. S. O Que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: *Educador: vida e morte: escritos sobre uma espécie em perigo*. 10ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1992.

⁷² **Maiêutica** - Do grego *maieutiké* (tékhne) “ciência ou arte do parto”. Por extensão, método de Sócrates de ensinar, de tal modo que as idéias fossem “paridas” no curso do diálogo. Método socrático que consiste na multiplicação de perguntas, induzindo o interlocutor na descoberta de suas próprias verdades e na conceituação geral de um objeto (HOUAISS, op. cit.).

⁷³ **Auscultar** - Lembremos que esse verbo inusual ficou restrito à medicina, uma vez que *ausculta* se lança na mais profunda interioridade de um ser humano.

foi apresentada em performance, já recebeu prêmios por boa interpretação. Ao retomar o seu estudo, corremos sempre o risco de permanecer no estado de “já sei”. O esforço para abandonar o “já sei” promove um movimento para o “sei que não sei” e, dessa forma, podemos atingir o lugar do “nunca pensado”. Essa é uma tarefa difícil, que requer grande esforço para livrar-nos de uma audição condicionada, para livrar-nos de todo o inventário dos nossos termos de referência e, assim, nos dispormos à possibilidade de um primeiro encontro. Essa forja é o exercício “maiêutico”, um “partejar-se” a si mesmo, ou seja, buscar no pensamento criativo uma forma de superar-se em percepções atualizadas no primeiro encontro de um “velho” conhecimento, que, de todo modo, já era nosso. A função do educador é instigar esses movimentos internos; é provocar nos estudantes o pensamento meditante, criativo, a percepção sutil de cada um.

A questão sobre a função do educador nos remete, uma vez mais, às reflexões de Chauí a esse respeito. Diz a autora que a dimensão simbólica do ensinamento e do aprendizado se manifesta no diálogo com um outro que não é alguém, porque é o “saber”. Por isso, aprender é lembrar. Referindo-se a Platão, Chauí nos relembra que pedagogia e filosofia são destinadas a liberar o espírito das sombras da caverna, colocando-o em contato com a luz fulgurante do Bem e do Belo. Ensinar é dividir a palavra – diálogo com aqueles que já sabem, embora ainda não o saibam (CHAUÍ, *ibid.*: 54). Portanto, na relação do ensinar e aprender, somos mediadores desse diálogo e não seu obstáculo. Se o diálogo dos estudantes for “com o saber”, a relação pedagógica revela que o lugar do saber se encontra sempre vazio e que, por esse motivo, todos podem igualmente aspirar a ele, porque não pertence a ninguém. O trabalho pedagógico efetiva-se no sentido pleno do conceito: movimento para suprimir o aluno como aluno, a fim de que em seu lugar surja aquele que é o igual do professor. Seria preciso admitir que o lugar do professor é simbólico — e, por isso, sempre vazio — tanto quanto imaginário — e, por isso, sempre pronto a ter proprietários (CHAUÍ, *ibid.*: 69).

Qual há de ser a função do educador hoje? Como pensar uma escola do ensino fundamental à universidade capaz de romper com a violência chamada “modernização”? Como não cair nas armadilhas da pedagogia como ciência? Talvez recuperá-la como arte signifique menos uma atitude nostálgica e muito mais uma atitude crítica corajosa, cujo tema seja nosso próprio trabalho enquanto professores (CHAUÍ, *ibid.*: 56).

A partir do que foi discutido nesse segmento, podemos deduzir que ele trata essencialmente de duas questões: a predisposição de alguém para aprender, em relação à de outro, para ensinar. Podemos dizer que ensinar significa “deixar aprender”. Aprender a conhecer é um entregar-se para poder aprender. O *poder aprender significa poder investigar. Investigar é o querer saber: a re-solução de abrir-se a um poder-suportar a manifestação do ente [...]. Quem quer, quem empenha toda a sua existência numa vontade, esse está abertamente re-solvido*” HEIDEGGER, *Introdução à Metafísica* op.cit: 50,51]. Re-solvido significa decidir-se, resolver-se. Heidegger pensa em toda decisão e resolução fundada numa atitude aberta, “des-trancada” de recepção [LEÃO, E. C. (trad). In: HEIDEGGER, *ibid.* : 79].



2.3.2- Aprender a Fazer

Nas reflexões presentes no Relatório da UNESCO, fica claro que o *saber conhecer* e o *saber fazer* são, em larga medida, indissociáveis, mas este último implica algo que vai além disso. Implica a capacidade de se relacionar com o fazer, implica a capacidade de criar. Estando esse aprendizado fortemente vinculado com as questões da profissionalização, o texto adverte que o “aprender a fazer” não pode continuar a ter o significado simplista de preparar alguém para determinada tarefa material que o capacite para o fabrico de qualquer coisa. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. Com a desmaterialização do trabalho, a relação com a matéria e a técnica deve ser completada com a aptidão para relações interpessoais, devendo-se estimular as capacidades de empreendimento e da criatividade. A intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe são, de fato, qualidades importantes que a educação precisa valorizar. A aprendizagem não se destina apenas a um só trabalho, mas tem como objetivo mais amplo preparar para uma participação formal ou informal no desenvolvimento, tratando-se mais de uma qualificação social do que de uma qualificação profissional. O Relatório destaca ainda que, além do acesso à tecnologia moderna, não se devem negligenciar as capacidades específicas de inovação e criação, ligadas ao contexto local. Sobretudo, o texto a respeito do aprender a fazer enfatiza a necessidade de transmutar a noção de qualificação profissional para a noção de competência, recomendando que “o aprender a fazer” seja pensado, *não somente a fim de adquirir uma qualificação profissional, mas, de maneira mais ampla, de adquirir competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe* (DELORS op. cit.: 93-101).

Quando se propõe que a educação seja orientada para competências, o que se pretende é que o aprendizado se organize não mais em função de conteúdos informacionais a transmitir, e sim, em função de um processo de aprendizagem que proponha alargar os horizontes intelectuais e profissionais do docente, para que possa explorar alternativas e conquistar fronteiras durante toda a vida. Para isso, fala-se em “aprender a aprender”, “aprender a fazer”, porque *“se trata de dinâmica que se confunde com a própria vida. O corpo envelhece, o cérebro, também; a*

capacidade de aprender [e fazer] pode até tornar-se mais lenta, mas nunca cessa" (DEMO, op.cit.: 141).

2.3.2.1 – A noção de Competência

Atualmente, a idéia do desenvolvimento das competências e habilidades pessoais ocupa um espaço relevante em estudos e debates pedagógicos. É a qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. A competência relaciona-se ao "saber fazer algo" que, por sua vez, envolve uma série de habilidades.

De acordo com Alessandrini, diferentes habilidades concorrem em determinada situação para que a competência possa emergir. Cabe ao sujeito eleger o procedimento que o levará a um possível melhor resultado diante do desafio que estiver enfrentando. A competência exprime uma energética afetivo-cognitiva direcionada à realização de um trabalho. As competências são formadas passo a passo, segundo um processo de construção contínuo. Esse processo ocorre a partir de um diálogo interior, representado pelas relações intrapessoais, assim como pelas relações interpessoais, as quais implicam inserção e responsabilidade social. Desse modo, as competências educacionais e profissionais revelam-se em um fazer reflexivo, que requisitam do indivíduo a capacidade de avaliar e de se auto-avaliar de acordo com uma postura crítica. Conseqüentemente, as competências refletem-se nas tomadas de decisão, no que diz respeito à escolha de estratégias adaptadas aos objetivos educacionais estabelecidos e às exigências éticas das profissões (ALLESSANDRINI, 2002: 166).⁷⁴

Podemos afirmar que a noção de competência diz respeito a várias habilidades. Quanto mais abrangente for essa capacidade, tanto maiores serão as chances de atuação profissional. Um instrumentista, por exemplo, que possa atuar tanto na área de música erudita, quanto na área de música popular, terá mais chances de trabalho. Um instrumentista com formação na área de filosofia poderá atuar como intérprete, como professor de instrumento e como professor de estética

⁷⁴ ALLESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P. ; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

musical. Um músico que, além do seu instrumento, domine razoavelmente a área de informática, poderá editar partituras, tocar e dar aulas. Se esse domínio na área de informática for mais amplo, poderá atuar nas áreas de música, de informática e de engenharia de som. Mesmo que não estejamos ainda muito conscientes dessas mudanças, elas estão ocorrendo e o estado de coisas já mudou. As propostas do Relatório para a UNESCO têm tido notável influência entre os educadores, atingindo, inclusive, os que ainda não estão plenamente conscientes do alcance dessas medidas.

É necessário que haja reflexão aprofundada por parte dos educadores para discutir e redimensionar o atual foco de visão sobre uma formação musical que, partindo da iniciação, passando pelo bacharelado, até a pós-graduação, vai afunilando-se cada vez mais na especificidade de uma única habilitação. Ao contrário, a proposta da pedagogia atual é que esse funil seja invertido e que a especialidade se solidifique e se enriqueça na integração com outras áreas de conhecimento afins alargando, assim, o território das possibilidades profissionais.

Como parte da formação abrangente do músico, independente da habilitação escolhida, é imprescindível que o curso de graduação ofereça conhecimentos nas áreas de filosofia, antropologia, computação, sociologia, psicologia, entre outras, que habilitarão o músico para o exercício profissional consciente (grifo nosso) (LDB, 9.394/96 op.cit.).

As evidências indicam a necessidade de repensar o bacharelado em música e instrumento de forma mais ampla e flexível, ampliando os conteúdos dessa formação para a interdisciplinaridade, para a diversificação das competências, incluindo os conhecimentos relativos à formação contextualizada à realidade do trabalho e às diversas aplicações que a música pode oferecer, tais como: atuação no ensino regular em escolas públicas e privadas, orquestras, bandas, corais escolares e de empresas, produção musical, TVs, sonorização para shows, peças teatrais e cinema, informática, e outras tantas que podem estar relacionadas com outras áreas, tais como filosofia, sociologia, pedagogia, psicologia. É fundamental incentivar uma formação geral para que o indivíduo possa ampliar suas capacidades em renovadas condições do exercício profissional e da produção do conhecimento mais abrangente que lhe permita variados tipos de formação e habilitações.

2.3.2.2 – O sonho da carreira solista e a adequação à realidade

Muitas vezes, encontramos jovens acima de vinte anos, ainda sem nenhum tipo de atividade profissional, totalmente dependentes da família, com sonhos de melhorar muito seu desempenho no instrumento para sair do País e fazer o mestrado em performance, galgando, assim, a tão almejada carreira de solista. cremos ser importante orientar esse jovem, mostrando-lhe claramente as vantagens e desvantagens de todas as questões que envolvem esse fazer musical. Sair do País é relativamente fácil, o problema, muitas vezes, se apresenta quando ele volta. Sabemos de estudantes que passaram alguns anos a estudar com afinco as grandes obras do repertório pianístico, mas que não conseguiram se estabelecer fora do País porque, além de a concorrência ser muito grande, é preciso influência política para agendar concertos, recitais e outros. Os estabelecimentos de ensino, notadamente os europeus, por sua vez, privilegiam a “prata da casa”, ou seja: entre um europeu competente e um brasileiro competente, o europeu ocupará a vaga, diferentemente do que ocorre no Brasil. Sendo assim, quando acabam os incentivos de bolsas de estudos ou auxílio de familiares, precisam retornar e, quando voltam, não conseguem, por vezes, empregos condizentes ao seu investimento, o que os deixará grandemente frustrados e ludibriados, sobretudo ao perceberem que muitos de seus colegas, com muito menos habilidades pianísticas, mas bons músicos, conseguiram maior estabilidade financeira, atuando como cameristas, professores, acompanhantes de corais, de cantores e que também continuam estudando seu instrumento pelo prazer de continuar tocando, eventualmente apresentando-se em concursos e recitais, paralelamente a muitas outras realizações. Note-se, contudo, que não se trata aqui de negar a importância de estudar em grandes centros fora do País. Muito ao contrário, cremos que essa experiência é das mais enriquecedoras para qualquer formação. Mas é necessário que esse investimento seja consciente e muito bem orientado, visando estratégias que realmente estejam contextualizadas com a realidade atual.

É provável que muitos de nós gostaríamos de ser como um Nelson Freire, mas não sabemos, realmente, se ele teve a chance de escolher. É possível que não tenha tido “escolha”. É possível que tenha sido “escolhido”, envolto pelas circunstâncias que cercaram sua infância e juventude. É possível, inclusive, que

muitos dos sonhadores não suportassem as restrições e a solidão que essa carreira exige. Além do mais, é preciso lembrar, quase todos os grandes intérpretes que conhecemos não passaram, necessariamente, pela academia. No mais, se esse sonho tiver qualquer conexão com a realidade do “real sonhar”, com certeza se concretizará.

2.3.2.3 – Refletindo sobre os motivos que geram tal sonho

O questionamento a respeito desse intenso desejo pelo pianismo solista apresentou, pelo menos, duas possibilidades de entendimento para a questão. A primeira possibilidade é que os pianistas, bem como outros instrumentistas, têm, por vezes, como imagem, modelos e ídolos nos quais se espelham e se projetam, passando, não raro, alguns anos da vida mantendo (e sendo mantidos) na ilusão sustentada pela tentativa de imitar e equiparar-se a esses modelos. Sem dúvida, os sonhos são necessários e deles nasceu tudo o que o homem já conquistou e realizou neste planeta. Ocorre, porém, que, na maior parte das vezes, são as paixões que dão suporte a esses sonhos, paixões essas que abarcam desde as expectativas mais lineares até as que se conectam com a própria música. Nesse caso, teremos, então, a segunda possibilidade. A música, a obra e os grandes intérpretes perpetuam o sonho. Nessa perspectiva, podemos entender que, na realidade, estudar instrumentos musicais é o disfarce para atingirmos o que realmente buscamos. Na memória que temos dos grandes intérpretes é outra a coisa que nos envolve e nos faz cativos: o prazer que nos arrebatava cada vez que nos conectamos com uma obra de arte. A música aqui tem nomes próprios que se relacionam em dualidades: “Bach e Glenn Gould”; “Beethoven e Alfred Brendel”; “Ravel e Michelangeli”. Ainda mais próprios e entificados são os opus, as obras criadas e recriadas por esses gigantes da composição e da interpretação, formando assim, os trios: “Variações Goldberg, Bach e Glenn Gould”; “Trinta e duas sonatas, Beethoven e Brendel”; “Gaspar de la nuit, Ravel e Michelangeli. São assinaturas, com nome e sobrenome. Esses duos e trios podem ser relacionados por inúmeras outras possibilidades de conjuntos, talvez até mais representativos do que os citados. Resgatando aqui as questões dos padrões estéticos que discutimos no Capítulo I, cada grande intérprete atualiza, num “*foreground* espetáculo”, a

fenomenalização da música que, por sua intermediação, conecta o fruidor atento com o escopo do *eidos* da obra, referendado pela intenção e o artesanato competente do compositor. Esse ato, que transcende a simples ação de tocar, transforma o “habitar cotidiano” em momentos únicos, por vezes inesquecíveis, forjando em cada ouvinte uma história de relações pessoais com a música.

De fato, diz Edward Said:

[...] os maiores pianistas conseguem estabelecer uma ponte entre o mundo rarefeito, refinado e pouco natural do palco de recitais e o mundo da música na vida humana. Certamente todos já nos emocionamos profundamente com uma música e imaginamos como seria sentir-se compelido a executá-la, arrastado a expressá-la de forma audível, obrigado a articulá-la nota por nota, frase por frase. É essa experiência que os melhores pianistas são capazes de suscitar: a convicção da execução, a beleza e a nobreza do som fazem-me vislumbrar o que eu experimentaria se conseguisse tocar como eles tocam (SAID, 2001: 91).⁷⁵

Contudo, essa realização artística, produto de grande inteligência e técnica, mesmo podendo vir a tornar-se um fazer profissional, não parte dessa intenção. Parte de uma necessidade genuína, um chamado, uma força que não se contém. Nos dias atuais, com as técnicas de comunicação amplamente divulgadas, é possível veicular um grande número de profissionais que circulam em planos medianos e menores do que os dos modelos que habitam em nossas memórias. Além do mais, é necessário estar consciente dos problemas da atualidade, pois, como aponta Said,

Não há muita esperança de que compositor, intérprete e ouvinte venham a trabalhar juntos novamente, do tipo para o qual a família Bach sempre serviu de modelo, sem a distração dos acordos de gravação e prêmios, numa verdadeira comunidade [...]. Nem é provável que o público se torne menos suscetível à badalação e ao “comercialismo”. Mas há sinais, tanto dentro como fora do mundo do piano, que muita gente sente a necessidade de restabelecer os laços entre tocar piano e outras atividades humanas (grifo nosso) [...] (SAID, *ibid.*: 88).

Assim, como educadores conscientes e responsáveis pela orientação que prestamos aos jovens, é importante não fomentar ilusões ou negligenciar tais

⁷⁵ SAID, E. *Em busca de coisas tocadas: Presença e memória na arte do pianista*. In: *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

esclarecimentos, mostrando aos alunos o verso e o reverso da moeda, alertando-os para a responsabilidade de uma atuação musical consciente, eficiente e coerente, que se viabilize em alegrias de um conhecimento fundamentado nas experiências de vida de cada um, e não em frustrações que podem decorrer de sonhos muitas vezes inatingíveis. Isso não significa, contudo, diagnosticar e informar ao estudante que se ele, aos vinte anos, ainda não domina o grande repertório do piano, deva optar por outra profissão. Tal diagnóstico estaria a entender o estudo do piano por preconceitos referenciados nos moldes do ideal pianístico do século XIX. Alguém que passou vinte anos da vida estudando música demonstra, no mínimo, ter alguma relação com ela, ter algum interesse, caso contrário, já teria desistido. Portanto, trata-se aqui de redimensionar esse fazer musical, mostrando os tantos outros caminhos que possibilitam atuar com música, tão importantes quanto tocar as grandes obras do repertório.

Aliás, se pensarmos bem, não faz nenhuma diferença para o mundo se alguém tocar melhor ou pior essas ou aquelas obras. Mas, com certeza, faz muita diferença para o mundo de alguém a possibilidade de interessar-se por estudar e fazer música. Essa diferença diz respeito somente à construção do “vir a ser” de cada indivíduo. Melhor ou pior, aqui, refere-se às possibilidades do próprio melhorar. Mais do que melhorar a performance de uma obra, do que se trata, portanto, é da possibilidade de “melhorar-se” com ela. Trata-se, como diz Heidegger ⁷⁶ a respeito da filosofia de que, se não podemos fazer nada pela obra, podemos, no mínimo, pensar o que ela poderá fazer por nós. A musicalidade das pessoas não deveria ser medida por avaliações fragmentadas, tais como habilidades instrumentísticas, habilidades de percepção auditiva, habilidades de comunicação. O que poderia significar “fazer música”, vai muito além das habilidades musicais. Verdadeiramente, fazer música reúne e transcende todas essas habilidades, reintegrando-as na totalidade do ser. Poder-se-ia dizer que fazer música relaciona-se com a possibilidade de harmonizar-se com o mundo, no mundo.

⁷⁶ HEIDEGGER, M. *Introdução à Metafísica*, op. cit.: 39.



2.3.2.3 – Aprender a Fazer: Teoria ou Prática?

Outro ponto de vista a respeito da formação musical que cremos ser relevante para compor os assuntos que cercam o fazer musical refere-se aos desencontros entre a teoria e a prática. Philippe Perrenoud, sociólogo e professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação em Genebra, em recentes palestras realizadas no Brasil (agosto de 2001), observa que, em diversos domínios, prevalece uma idéia que deve ser combatida ativamente, visto comprometer a construção de competências: a idéia de “formação prática”. “Que se entende por isso”, pergunta o autor? Em geral, esse termo designa o conjunto dos estágios e, eventualmente, trabalhos práticos, análises das práticas ou ensinios clínicos de campo. O educador demonstra que o seguinte modelo é bastante simples e, sobretudo, muito cômodo:

- ♦ Os teóricos priorizam uma formação teórica, isto é, aulas e seminários clássicos, sem se preocupar muito com a referência à profissão;
- ♦ Os profissionais “práticos”, que acolhem e preparam estagiários para o trabalho de campo, encarregam-se de iniciá-los nos “ossos do ofício” (PERRENOUD, 2002: 22).⁷⁷ E acrescenta:

Se pensarmos teoria e prática desse modo, teremos como resultado máximo que a formação teórica permite a aprovação nos exames e a obtenção do diploma, enquanto a formação prática fornece as bases para a sobrevivência na profissão (PERRENOUD, *ibid.*).

É preciso combater essa dicotomia e afirmar que formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, assim como reflexiva, crítica e criadora de identidade. Ela acontece em toda a parte, nas aulas e nos seminários, em campo e nos dispositivos de formação que levam os diversos tipos de formadores a trabalharem juntos: acompanhamento de atuações profissionais, análise de práticas ou reflexão comum sobre problemas profissionais. Isso significa que todos os formadores devem sentir-se igualmente responsáveis pela articulação teórico-prática

⁷⁷ PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G.. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed. 2002.

e trabalhar por ela, cada um à sua maneira; devem ter a sensação de contribuir para a construção desses saberes e competências. Isso não acontece hoje em dia, diz ele. Em parte, porque é mais simples que alguns, desenvolvam saberes teóricos e metodológicos sem se perguntar muito se são pertinentes e se podem ser mobilizados em campo, enquanto outros se iniciam na profissão sem perguntar se o que mostram ou pregam está de acordo com os saberes teóricos e metodológicos recebidos pelos estudantes (PERRENOUD, *ibid.*: 24).

É necessário que cada um de nós, na especificidade de sua disciplina, possa oferecer as teorias e as práticas com ela relacionadas e, sobretudo, compor um currículo que vise cercar os problemas profissionais do curso como um todo. Na área de piano, por exemplo, poder-se-ia acrescentar, como parte da disciplina, módulos relacionados com a pedagogia e didática geral, além da específica do instrumento, avaliados conjuntamente com a prática de estágios orientados, que poderiam ser efetivados no próprio espaço da Faculdade, ou mesmo em parceria mais ampla com outras instituições. Enfim, é preciso haver uma verdadeira articulação entre a teoria e a prática, visando a possibilidades de construção de competências mais contextualizadas com a realidade profissional.

Sobre essa questão entre teoria e prática, Schoenberg inicia seu tratado de Harmonia argumentando sobre a arte do carpinteiro e a arte do músico. Diz ele que, quando alguém ensina composição musical, é chamado “professor de teoria”, mas, se escreveu um tratado de harmonia, é denominado “teórico”. Por outro lado, diz ele, não ocorreria a ninguém apresentar um marceneiro, que também deve ensinar o ofício a seus aprendizes, como “professor de teoria”. Evidentemente, o ensino musical é mais “teórico” do que o da marcenaria, no entanto, é pela observação e pela experiência que o teórico musical sabe quais acordes podem ser encadeados eficazmente, do mesmo modo que o marceneiro sabe como unir peças de madeira com firmeza (SCHOENBERG, 1999: 41-47).⁷⁸ Schoenberg conclui o texto traduzindo perfeitamente seu compromisso com a arte de ensinar e de compor:

Se eu conseguisse levar um só aluno ao domínio absoluto do ofício de nossa arte, como o mestre marceneiro faz sempre com seus aprendizes, dar-me-ia por satisfeito. E ficaria orgulhoso se, parodiando uma frase famosa, pudesse dizer: ‘Privei os alunos de composição de uma má estética, mas forneci-lhes um bom ensino do ofício’ (SCHOENBERG, *ibid.*).

⁷⁸ SCHOENBERG, A. *Harmonia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.



Sem adentrarmos as questões relacionadas com a dissidência de Schoenberg com os teóricos de seu tempo, é interessante atentar para a comparação que ele estabelece entre o marceneiro e o músico. Em geral, considera-se a prática como capacidade advinda da experiência de fazer algo com perícia, técnica, hábito, treinamento e, nesse sentido, a prática pode parecer opor-se ao ato de pensar. Mas, o que seria o “aprender a fazer” de um teórico senão a própria teoria? Observar, investigar, especular é o “fazer” do teórico e assim também sua prática. Da mesma maneira, podemos afirmar que o “fazer” do filósofo é o filosofar, o pensar, portanto, também, a sua prática. Heidegger diz que: **em cada obra da mão** (grifo nosso) **se gesta o elemento do pensar**. **Toda obra da mão se baseia no pensar** [...] (HEIDEGGER, op.cit.: 23)⁷⁹.

Faz-se necessário entender, portanto, que há uma teoria que, envolvendo um fazer implícito, vai-se desenvolver numa atividade explícita até voltar a ser teórica, no sentido de **reunir o fazer e o contemplar**. Ou seja: o conhecimento teórico do fazer e o fazer do conhecimento teórico.

Ainda sobre aprender a fazer, podemos observar que, por parte dos estudantes, teoria e prática caminham em direções opostas. O instrumentista “erudito” aprende a ler relativamente bem, sabe equalizar, frasear, timbrar, mas, via de regra, não reconhece auditivamente os elementos da estrutura musical, não improvisa, não sendo capaz, muitas vezes, de realizar um simples encadeamento harmônico no seu instrumento ou criar uma linha melódica. O músico popular, ao contrário, parte da prática. Ouve harmonicamente bem, pois, pela própria prática desenvolve essa capacidade auditiva, memoriza tudo, improvisa, toca em grupos, tem “ginga” mas, salvo exceções, não sabe ler, não sabe nomear os elementos da estrutura musical, não reconhece estilos da música erudita e, quase sempre, sua performance pianística é musicalmente mais linear, não tendo preocupações com fraseado, equalização, qualidade sonora, timbres. O pianista erudito só consegue tocar o que está literalmente escrito, não sabendo, em geral, ler cifras, por exemplo. O músico popular, ao contrário, normalmente só consegue ler cifras, tendo sérios problemas com o desenvolvimento da leitura convencional. Os dois lados, no decorrer do curso, mostram-se geralmente resistentes para constituir as habilidades que lhes faltam. Do pianista erudito exige-se intensa dedicação ao repertório normalmente complexo, de acordo com o programa do currículo do bacharelado em

⁷⁹ HEIDEGGER, M. ¿Qué significa pensar? op.cit.



instrumento principal. Do pianista popular, exige-se muito menos, pois a grade curricular de seu curso prevê o piano, como instrumento complementar, com duração de aula bem menor, nem mesmo levado muito a sério pelos professores em certas circunstâncias. Acaba que a formação básica de ambos pode tornar-se menos abrangente do que poderia ser. Poder-se-ia integralizar as duas vertentes oferecendo uma formação que abarcasse uma experiência mais ampla de leitura, improvisação, noções de composição, referências pedagógicas, didáticas, iniciação científica, além da performance específica.

2.3.2.4 – A Competência do Músico: um fazer abrangente

Embora o repertório dessas duas vertentes da música (popular e erudita) seja muito diferenciado, é difícil concordar com a opinião de muitos que a música popular e a música erudita são dois universos distintos, demandando, por isso, professores específicos em cada área para possibilitar a construção de conhecimentos em cada uma delas. Será que um músico não deveria ser capaz de fazer música na sua totalidade, o que significa ler, escrever, improvisar, transpor, traduzir, compor e criar? Quando aprendemos uma língua, não é isso o que ocorre? Aprendemos a falar e assim, aprendemos a ler; porque podemos ler, aprendemos a escrever; podemos escrever, porque sabemos falar e ler. Essas possibilidades, se bem direcionadas e elaboradas, nos permitem interpretar, traduzir, improvisar e, se exercitarmos o pensamento crítico e reflexivo, nos permitem compor, inventar, sonhar e criar. Isso não significa que todos venhamos a ser escritores ou que possamos criar uma grande obra literária, mas tais capacidades, incentivadas desde a infância, nos possibilitam, no manusear de seus elementos básicos, refletir e interpretar. Por que em música isso seria diferente? Afirmar que é preciso um professor especializado em harmonia e outro especializado em harmonia popular equivale a afirmar que o médico que trata do braço esquerdo não conhece o braço direito e, portanto, não pode tratá-lo. É de crer que o músico deveria saber música, assim como um médico deveria saber medicina, ambos podendo, contudo, dedicar-se, posteriormente, a várias especializações. Isso não significa que todos os médicos possam operar o cérebro, tampouco que todos os músicos possam ser grandes intérpretes, compositores e arranjadores simultaneamente. Porém, parecer-

nos-ia estranho se o neurocirurgião pouco soubesse a respeito das conexões que o cérebro mantém com o resto do corpo, assim como nos parece estranho que o pianista erudito, em geral, pouco conheça da estrutura musical de forma que não possa nada improvisar ou mesmo criar. Só é possível especializar-se a partir de uma base sólida de qualquer conhecimento. Provavelmente esta seja a questão. O estudo da música, mediado pelo instrumento, segue, quase sempre, da iniciação ao doutorado, visando à realização performática repertorial do próprio instrumento. O instrumento visto dessa forma pode vir a tornar-se um fim em si mesmo, relegando, muitas vezes, outras possibilidades que a música e ele próprio oferecem.

No entanto, esse é o modelo de ensino-aprendizagem até hoje vigente, não só nas artes como também nas ciências. Em lugar de alargar os horizontes a partir de um “ponto”, trata-se de aumentar a lente do microscópio, na tentativa de especificar a “parte da parte” do ponto, na especialização da especialização, muitas vezes, sem uma fundamentação adequada do todo. Quando trabalhamos com programas de computação que permitem grande ampliação da imagem, se não voltarmos freqüentemente ao tamanho normal, perde-se totalmente a noção do todo. As diretrizes do Relatório e, conseqüentemente da nova LDB, apontam para a necessidade dessa conexão com o todo: um ensino mais flexível e de maior abrangência, sobretudo, no que se refere às questões da interdisciplinaridade e da diversificação das competências e habilidades.

2.3.2.5 – Competências pensadas desde a formação inicial.

A respeito das competências para o indivíduo do século XXI (formação e desafio da avaliação), Perrenoud diagnostica que as questões que envolvem o ensino-aprendizagem (de todas as áreas do conhecimento), além da transmutação do conceito de especialização para o conceito de habilidades e competências, devem ser repensadas em suas bases. Isso se complica, diz ele, porque vários cursos de formação inicial são baseados em uma visão mais prescritiva da profissão do que em uma análise precisa de sua realidade (PERRENOUD, op. cit.: 17).

Essa questão, apontada por Perrenoud, pode relacionar-se com o estudo do piano que, pelo que se discutiu até aqui, precisa ser repensado a partir da base para se estabelecerem, desde o início, possibilidades mais abrangentes do que as que

se limitam à leitura e interpretação do código musical, via de regra projetada para o domínio repertorial de performance. O modelo da formação musical, intermediada pelo piano, desde há muito se imobilizou, o que não significa que, ao nos depararmos com tais limitações, tenhamos de nos conformar, aceitar e reproduzir o modelo. De qualquer modo, cremos ser preciso unir esforços para refletir e repensar nossas posições perante as grandes mudanças que já se fazem sentir em nosso tempo e, assim, oferecer possibilidades mais abrangentes do fazer musical, que considere os múltiplos perfis profissionais, privilegiando as competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais.

2.3.2.6 – A música e o instrumento como possibilidade de conagração

Uma das questões contidas no início deste capítulo indaga sobre o motivo de tantas discussões a respeito do instrumento musical, visto ser ele objeto de encantamento, de congregação, desde as primeiras civilizações até os dias de hoje. Encontramos nas reflexões de Francisco Monteiro interessante contribuição para compor essa linha de pensamento. Monteiro define que o fenômeno musical é, nas múltiplas sociedades e culturas atuais, um fenômeno complexo e multifacetado, envolvendo sons, estruturas e pessoas. A atividade musical, vista na sociedade atual, engloba diversos aspectos revelando-se assim, extremamente diversificada, incluindo o simples assobiar, a participação em grupos folclóricos, os concertos e a audição das múltiplas músicas: erudita, contemporânea, rock, pop, ópera, trash, transe, house, rap, hip-hop e outros. No entanto, diz ele, fala-se essencialmente de promover o consumo musical sob diferentes formas: a música entendida simplesmente como atividade no âmbito do espetáculo, reforçando seu caráter efêmero e mediático; a música entendida como pedagogia musical, interessada em melhor conhecer música, preparar e promover a audição e procurar talentos para uma possível profissionalização; quase nunca, entretanto, a música é entendida como atividade coletiva, o “saber-estar-com-os-outros”, o fazer música em conjunto, enfim, como forma direta de afirmação pessoal e coletiva e não de afirmação mediatizada por meio do consumo de músicas “feitas por outros”. Na verdade, a sociedade atual contempla parcamente esta questão central: fazer música.

A tradição da “house music”, de fazer música em casa ou entre amigos, de participação em sociedades corais, em bandas, em pequenos grupos amadores, em orquestras amadoras, até em produções amadoras de ópera, perdeu-se completamente, subsistindo apenas em alguns países da Europa Central e do Norte e em alguns lugares da Inglaterra. Nessas regiões é possível, ainda, encontrar grupos de nível muito diverso que, mais do que pelo prazer de ouvir música, existem para fazer música coletivamente. A atividade de tais associações é deveras relevante, diz o autor, como fator de desenvolvimento em termos sociais e comunitários, como forma de integração social e como ambiente incentivador ao crescimento individual dos seus membros. Fazer música é, muitas vezes, um anseio do homem; conseqüentemente, forte fator de realização pessoal. Saber fazer música, mesmo com poucos conhecimentos, marca a diferença de um indivíduo num grupo, animando e incentivando todos a participar. Fazer música em conjunto tem ainda outras particularidades: o reconhecimento do trabalho de conjunto e da contribuição de cada um entre os seus pares; a aprendizagem — a troca de experiências — entre os membros do grupo; o desenvolvimento da autonomia e da organização interna do grupo de modo a serem cumpridas entre os membros todas as tarefas; o conhecimento dos outros e a criação de fortes cumplicidades dentro do grupo para atingir os objetivos propostos; a extrapolação dessas cumplicidades musicais para outras muito diversas; a possibilidade de diluir algumas das dificuldades, quer musicais, quer essencialmente pessoais e valorizar algumas porventura magras virtudes, dentro do espírito de solidariedade e conseqüente satisfação pessoal. Recentes estudos de antropologia cultural, de etnomusicologia e de sociologia comprovam que a atividade musical foi e é importante nas diferentes formas de civilização (MONTEIRO, 2000: 1;7).

Por todas essas considerações, evidencia-se o fato de que o trabalho de musicalização das pessoas deva ser amplo e abrangente. Nesse caso, é importante incentivar os jovens a fazer música, pesquisando e experimentando soluções para as diversas situações em que o piano pode atuar.

2.3.2.7 – Tékhne e Poiesis: o fazer musical redimensionado como possibilidade de habitar poeticamente o mundo

O Fazer está relacionado à técnica. A palavra *técnica*, bem como o termo *tecnologia*, têm a mesma raiz: o verbo grego *tiktein*, que significa criar, produzir, conceber, dar à luz. A *tékhne* para, os gregos, significava arte, em particular arte manual, ofício. Dessa maneira, dizia-se de alguém que “sabia sua arte”, seu “ofício”, por ter uma habilidade particular e notória. Platão fala, por exemplo, de fazer algo com arte ou sem arte (Phaedon, 89 D). Mas os exemplos dados por Platão relativos à necessidade de fazer as coisas “com arte” não tardaram a aplicar-se a uma arte não manual, mas intelectual, a arte da palavra ou do raciocínio. O mais elevado era, pois, a filosofia, o saber. Pode-se concluir, assim, que *tékhne* designava um “modo de fazer algo”, incluindo nesse fazer, o pensar. Enquanto esse “modo”, *tékhne* implicava a idéia de método ou conjunto de regras, havendo tantas artes quantos tipos de objetos, atividades, organizando-se tais artes de modo hierárquico, desde a arte manual ou ofício até a suprema arte intelectual do pensar para alcançar a verdade (MORA, 2000:199).⁸⁰

A técnica, para os gregos, não era mero instrumento ou meio, mas incluía um contexto social ético no qual se indagava como e por que se produzia um valor de uso. Nesse sentido, a *tékhne* compreende não apenas as matérias-primas, as ferramentas, as máquinas e os produtos, mas, também o produtor, um sujeito altamente sofisticado do qual se origina todo o resto. Na visão positivista, ao contrário, o que importa é o produto, não o produtor e seus padrões éticos. O eixo passa do sujeito para o objeto, do produtor ao produto.

Para a mentalidade moderna, a técnica é simplesmente o conjunto de matérias-primas, ferramentas, máquinas e mecanismos que são necessários para produzir um objeto utilizável. O julgamento definitivo de valor de uma técnica é operativo: baseia-se na eficiência, habilidade e custo (BOOKCHIN, apud LION, C. G. A. 1997: 25).⁸¹

⁸⁰ MORA, F.A. *Dicionário de Filosofia*. Tomo IV (Q-Z) São Paulo: Loyola, 2001.

BOOKCHIN, M. apud LION, C. G. A. Mitos e Realidades na Tecnologia Educacional. IN: *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.⁸¹

Nessa concepção, a noção de técnica é reduzida aos instrumentos sem os valores éticos e o próprio processo de criação. Não se trata de fazer da técnica apenas a matéria prima ou o produto final, mas de levar em conta o produtor e o caminho desse produtor no aspecto do “aprender a fazer”. O aprender a fazer da técnica é a tarefa de produção intelectual e de instrumentação à competência pessoal. Saber fazer música é um caminho de descoberta, de conexões inesperadas, de junções, de superposições, da capacidade de maravilhar-se: um caminho criativo e inovador.

Práxis é o agir e fazer, no sentido mais amplo, que inclui também a *poiesis*.
⁸² (HEIDEGGER, op.cit.: 86)⁸³.

Tékhne é a instauração de vigor do saber (HEIDEGGER, Ibid.187).

Para Heidegger, a *tékhne* inclui a *poiesis*, que, como vimos no primeiro capítulo, significa: “o fazer, fabricação, produção, poesia, poema”, que, por sua vez, vem de *poiein*, “fazer”, criação. Vimos também que as obras das mãos se relacionam com o pensar. O pensamento encontra-se vinculado à verdade compreendida a partir de um sentido bem mais fundamental, que não se apóia na eficácia dos procedimentos orientados tecnicamente pelas teorias científicas. Trata-se, segundo Heidegger, da verdade enquanto horizonte que precede e condiciona toda visão possível. Enquanto visão, oposta ao cálculo, o pensar implica a obscuridade, do mesmo modo como a luz produz a sombra. No entanto, na época em mais se fazem e se constroem coisas, Heidegger afirma que o nosso habitar está comprometido, está sufocado pela crise habitacional, pois *o que se entende hoje por habitar refere-se ao trabalho reduzido à caça de vantagens e sucesso e enfeitiçado*

⁸² **Pensar, Poetar** – A conjunção desses dois verbos possuem em Heidegger um significado profundo e essencial. As palavras portuguesas, poesia, poetar, poema, traduzem mal o que Heidegger quer dizer com (Dichtung = Poesia), (Dichten = Poetar) (Dichter = Poeta). Em todas elas ele se reporta à dimensão originária expressa, de alguma maneira, na palavra alemã (Dichten) que tem o sentido de “colher”, “ajuntar”, “concentrar”, “reunir”. Assim, o adjetivo (Dichten) significa “concentrado”, “denso”, “compacto”. Concentrar-se em alguma coisa, pensar nela, meditar [LEÃO, C. (tradução, Prefácio e notas) In: Introdução à Metafísica, op. cit.].

Todo pensar é “inventivo”, mas nem todo pensar é “poético”, nem “atencioso”. Mas a grande filosofia é tanto atenciosa quanto poética. A própria linguagem é (Dichtung = Poesia). *Poesie*, arte em forma de linguagem, é anterior às outras artes, porque elas operam no reino já aberto da linguagem (INWOOD, op.cit.).

⁸³ HEIDEGGER, M. *Introdução à Metafísica*, op. cit..

pelo lazer e descanso organizados (HEIDEGGER, 2002: 165).⁸⁴ Sendo assim, o que nos resta para o poético, para o contato com o mundo das letras, do belo espiritual, só acontece através dos livros e dos meios de comunicação. Ou seja, perdemos a capacidade de habitar o mundo poeticamente e a poesia só é entendida como coisa do passado, como suspiro nostálgico, como vôo ao irreal e fuga para o idílico ou como literatura. A poesia torna-se mero o objeto de estudo literário com fins educacionais. Poesia, no entanto, não se refere apenas a um gênero literário, mas refere-se à capacidade que perdemos de fazer poeticamente nossa relação com o mundo.

Há, portanto, uma simbiose fundamental entre Poética (relação com o mundo) e *Poiesis*: o fazer poético. De acordo com Heidegger, *Técnica é uma forma de desencobrimento. A técnica vive e vigora no âmbito onde se dá descobrimento e des-encobrimento, onde acontece a Alethéia, que, em grego, significa Verdade* (HEIDEGGER, 2002:18).⁸⁵

A *téchne*, diz Heidegger, é o “saber”. Contudo, não o saber como resultado de simples constatações a respeito de dados objetivos antes desconhecidos. Tais conhecimentos são indispensáveis ao saber, mas são apenas acessórios. O saber, no sentido autêntico, é precisamente um ver, que ultrapassa o que é dado de modo objetivo e, assim, se torna princípio e origem de permanência e consistência.

Saber é o poder de pôr o Ser em ação (grifo nosso) como um tal ou qual ente. Os gregos chamavam de modo especial *techné*, a arte em sentido próprio e a obra de arte, porque é a arte que, do modo mais imediato, erige e esculpe em algo que está presente: o Ser, o aparecer, que se apresenta em si mesmo. A obra de arte não é em primeiro lugar, obra porque é confeccionada, é feita, mas porque opera o Ser em um ente (grifo nosso) (HEIDEGGER, *ibid.*).

Técnica, portanto, é *poiesis*. Música como *poiesis* transcende a noção do domínio das habilidades como normalmente pensamos, por exemplo, a respeito do tocar piano (habilidade motora, qualidade sonora, agógica, interpretação do texto, sensibilidade emotiva e outros). *A téchne não significa nunca a execução de um*

⁸⁴ HEIDEGGER, M. Poeticamente o homem habita... In: *Ensaio e conferências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

⁸⁵ HEIDEGGER, M. A questão da Técnica. In: *Ensaio e conferências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

fazer (HEIDEGGER, 1998:61)⁸⁶. No dizer de Heidegger, “saber” não é o saber “isso” ou “aquilo”. Esse saber, embora importante, é apenas acessório. Fazer música, no sentido de *poiesis*, é, portanto, a possibilidade da relação. Fazer música é o poder **pôr-se-em-obra** da Verdade, é esculpir no som, é trazer à luz o **Ser que se “presenta” na música**. *A arte é o estabelecimento da verdade que se institui na forma.[...] a arte é a salvaguarda criadora da verdade na obra [...], é pois, um devir e um acontecer da verdade* (HEIDEGGER, 1977: 57).⁸⁷

O fazer música pode ser entendido como um fazer que possibilita harmonizar e reger a vida; é uma das possibilidades de habitar poeticamente o mundo: fazer o mundo, no mundo.



⁸⁶ HEIDEGGER, M. *Caminhos da floresta*. Lisboa: Calouste Gulbekian, 1998.

⁸⁷ HEIDEGGER, M. *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.



Capítulo III

Harmonia: A Reunião dos Complexos

Ah! Perante esta única Realidade...

(21/10/1935)

Ah, perante esta única realidade, que é o mistério, Perante esta única realidade terrível - a de haver uma realidade. Perante este horrível ser que é haver ser. Perante este abismo de existir um abismo, Este abismo de a existência de tudo ser um abismo, Ser um abismo por simplesmente ser, Por poder ser, Por haver ser!

Perante isto tudo como tudo o que os homens fazem, Tudo o que os homens dizem, Tudo quanto constroem, desfazem ou se constrói ou desfaz através deles, Se empequena! Não, não se empequena... transforma-se em outra coisa - Numa só coisa tremenda e negra e impossível. Uma coisa que está para além dos deuses, de Deus, do Destino.

Aquilo que faz que haja deuses e Deus e Destino, Aquilo que faz que haja ser para que possa haver seres, Aquilo que subsiste através de todas as formas, De todas as vidas, abstratas ou concretas, Eternas ou contingentes, Verdadeiras ou falsas! Aquilo que, quando se abrangeu tudo, ainda ficou fora, Porque quando se abrangeu tudo não se abrangeu explicar por que é um tudo,

Por que há qualquer coisa, por que há qualquer coisa, por que há qualquer coisa!

Minha inteligência tornou-se um coração cheio de pavor, E é com minhas idéias que tremo, com a minha consciência de mim. Com a substância essencial do meu ser abstrato. Que sufoco de incompreensível, Que me esmago de ultratranscendente, E deste medo, desta angústia, deste perigo do ultra-ser,

Não se pode fugir, não se pode fugir, não se pode fugir!



Cárcere do Ser, não há libertação de ti? Cárcere de pensar, não há libertação de ti? Ah, não, nenhuma - nem morte, nem vida, nem Deus! Nós, irmãos gêmeos do Destino em ambos existirmos, Nós, irmãos gêmeos dos Deuses todos, de toda a espécie, Em sermos o mesmo abismo, em sermos a mesma sombra, Sombra sejamos, ou sejamos luz, sempre a mesma noite.

Ah, se afronto confiado a vida, a incerteza da sorte, Sorridente, impensado, a possibilidade quotidiana de todos os males, Inconsciente do mistério de todas as coisas e de todos os gestos, Por que não afrontarei sorridente, inconsciente, a Morte? Ignoro-a? Mas que é que eu não ignoro?

A pena em que pego, a letra que escrevo, o papel em que escrevo, São mistérios menores que a Morte? Como, se tudo é o mesmo mistério? E eu escrevo, estou escrevendo, por uma necessidade sem nada. Ah, afronte eu como um bicho a morte que ele não sabe que existe! Tenho eu a inconsciência profunda de todas as coisas naturais,

*Pois, por mais consciência que tenha, tudo é inconsciência,
Porque é preciso existir para se criar tudo,
E existir é ser inconsciente, porque existir é ser possível haver ser,
E ser possível haver ser é maior que todos os Deuses.*

ÁLVARO DE CAMPOS / FERNANDO PESSOA*
(1888 – 1935)

* Ah, perante esta única realidade que é o mistério... In: *Ficções do Interlúdio* (515). *Obra Poética em um volume*. GALHOZ, M. A.(org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003: 402.



Capítulo III

3.0- Ser e Conviver: a harmonia dos diversos

3.1- Apresentando o fundamento

[...] o progresso povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens. Deu-lhes mais coisas, mas não lhes deu mais ser (grifo nosso) (PAZ, Octavio apud CHAUÍ, 1992:56).⁸⁸

Cremos ser de importância iniciar o terceiro capítulo traçando um breve retrospecto do trabalho. Vimos que o homem, a música e o instrumento musical podem ser observados desde sua origem no mito, numa espiral de interação contínua. O homem faz música e, para tal, cria os instrumentos. Os primeiros instrumentos ofertam seus mecanismos simples às máquinas mais complexas: as máquinas “recriam” o instrumento, o homem recria as máquinas. Trata-se, pois, da poiesis criadora, o fazer do homem produzindo e produzindo-se: o fazer do homem no mundo, reinventado o homem, a música, os instrumentos e o próprio mundo na linguagem cronológica do tempo. E, do nosso tempo, podemos falar do auge da razão, do apogeu da ciência, da complexidade dos instrumentos, da tecnologia, dos veículos de comunicação, da indústria cultural, da grandeza da técnica, da cibernética, do mundo globalizado. Podemos também contar das guerras, da miséria, dos conflitos, das dores e dos terrores. Aprendemos muito, criamos muitas coisas, conquistamos patamares de bem-estar, de longevidade e, ainda assim, adentramos o novo milênio inseguros, angustiados pela violência, ameaça de novas guerras, imposição do poder instituído, fome e miséria.

⁸⁸ CHAUÍ, M. S. O Que é ser educador hoje? Da Arte à Ciência: a Morte do Educador. In: *Educador: Vida e Morte: escritos sobre uma espécie em perigo*, op.cit.

De que prescinde o homem?

A atualidade do pensamento de Octávio Paz, destacado na epígrafe deste capítulo, nos responde: do Ser.

Para Martin Heidegger,⁸⁹ todo pensar filosófico tem sua origem no questionamento sobre o sentido do Ser. *O homem é o ser que indaga sobre o Ser, "o homem não é o senhor do ente", o homem é o "pastor do Ser"* (HEIDEGGER, 1991: 26).⁹⁰ Por esse motivo, o filósofo alemão parte, no seu pensar, de uma investigação fenomenológica do ser do homem estabelecendo, contudo, uma distinção ontológica entre ser e ente. O homem visto como ente é uma coisa entre as coisas, em situação de abandono, de estar lançado no mundo; por outro lado, visto como *DASEIN*⁹¹, é o lugar, a clareira do Ser, em virtude da intencionalidade de sua consciência, que lhe possibilita atribuir sentido à realidade, a si próprio e aos outros. Para que o homem passe da situação de objeto à de sujeito de seu existir, para dar o salto para a autenticidade, é preciso voltar à instância fundante do estar no mundo como ser contextualizado, voltar a indagar e, por esse caminho, desocultar o sentido do ser.

⁸⁹ Dois pensadores marcaram profundamente a abordagem fenomenológica deste capítulo: Martin Heidegger (1889 -1976) e Martin Buber (1878 -1965). No entanto, evitaremos, dentro do possível, servir-nos de complexas expressões técnicas da linguagem filosófica de ambos, apenas pontuando, portanto, algumas delas (as imprescindíveis), com o mínimo de indispensáveis explicações como nota de rodapé. O pensamento desses dois filósofos, especialmente o de Martin Heidegger, promoveu mudanças importantes na filosofia do século XX. Nosso recorte dessas duas visões filosóficas trata somente de evidenciar seus pensamentos em exemplos relacionados com o Ser, com o Conviver e com a Arte.

⁹⁰ HEIDEGGER, M. *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Moraes, 1991.

⁹¹ **DASEIN** - A palavra alemã (DA)- significa lá ("lá vão eles") e aí ("aí vêm eles"). Como prefixo de *sein* (ser), ela forma *da-sein*, (ser aí), presente. No século XVIII, *Dasein* passou a ser usada por filósofos como uma alternativa para a palavra derivada do latim *Existenz* (a existência de Deus) e os poetas a utilizavam no sentido de vida.

Em Heidegger, Pre-sença - não é sinônimo de existência, nem de homem, nem de ser humano, nem de humanidade, embora conserve uma relação estrutural. Evoca o processo de constituição ontológica de homem, ser humano e humanidade. É na pre-sença que o homem constrói o seu modo de ser, a sua existência, a sua história. Como infinitivo substantivado, *Dasein* não tem plural. O verbo no infinitivo (*Seiende*) (sendo), "aquele que é", refere-se a qualquer e todo SER. *Dasein* está essencialmente no mundo e ilumina a si mesmo e ao mundo. O "aí" é o espaço que abre e ilumina: não é um lugar que contrasta com um "lá", mas uma dimensão. *Da-sein* significa às vezes "aí onde o ser reside", quando ele chega: este "onde", como o aí da morada, pertence ao próprio ser, "é" o próprio ser, sendo assim, chamado *Da-sein*. *Dasein* unifica o homem, evitando a tradicional tripartição em corpo, alma (o princípio da vida) e espírito (o princípio intelectual) (INWOOD, M. J. Dicionário Heidegger. BUARQUE DE HOLANDA, L. (trad.) Rio de Janeiro: Zahar, 2002.29).

Michael Inwood é Membro e Tutor em filosofia no Trinity College da Universidade de Oxford. Também é autor do conceituado Dicionário Hegel (Jorge Zahar, 1997).

Esse indagar pressupõe a linguagem poética⁹² como morada do Ser. Em seu *ser-no-mundo*⁹³, o homem precisará situar corretamente a questão do Ser para ter dele uma experiência adequada. A correta disposição do problema do Ser ocasionará, também, uma correta compreensão da verdade. A nova metafísica proposta por Heidegger supõe um único significado autêntico do ser: aquele cuja essência se encontra na própria temporalidade. O conceito de Da-sein traduzido por “ser-aí” (a Presença do Ser) assume um papel fundamental na metafísica heideggeriana. É o “ser-aí” que permite o entendimento do ser, a partir do próprio ser.

A filosofia de Martin Buber⁹⁴ também se vincula com o ser no mundo. A característica marcante de seu pensar filosófico foi sua grande fé no ser humano.

⁹² **Linguagem Poética** – Lembrando, como vimos no Capítulo II, que Poética refere-se ao pensar reflexivo, inventivo, criativo (Concentrar, meditar, reunir). Heidegger associa (*dichten* = poetar) a (*erdichten*, “inventar, fabricar, construir”), e *ausdichten*, uma palavra usada por Nietzsche em sentido similar: Apesar de a bétula (designativo comum das árvores do gênero Bétula) parecer diferente em diferentes estações, condições meteorológicas e perspectivas, eu a considero como sendo a mesma árvore, não por comparações elaboradas ou inferências a partir dos seus aspectos mutantes, mas eu “sempre já” a considere como sendo a mesma árvore.

Como a árvore idêntica a si mesma não me é de fato dada, o “pôr-se de algo ‘semelhante’ é uma invenção e fabricação do pensamento”. Este caráter inventivo é a essência da razão e do pensamento. “Antes de pensarmos em sentido usual, precisamos inventar”. Kant foi o primeiro a especificamente observar e refletir sobre o caráter inventivo da razão, em sua doutrina da imaginação transcendental. Até mesmo as palavras usadas para indicar impressões sensoriais — “vermelho, verde, amargo etc.” — dependem da invenção de uma semelhança, mesmidade e constância, que não estão dadas na multiplicidade das sensações. “As categorias da razão são horizontes de invenção”, uma invenção que primeiro encontra um lugar livre para o que nos vem ao encontro, no qual ele se estabelece e a partir do qual pode aparecer como algo constante, como um objeto.

“A própria linguagem é (*Dichtung* = Poesia) no sentido essencial”, isto é, a linguagem “em primeiro lugar traz o ente como um ente ao aberto”, por nomeá-lo. Ela é “saga projetiva do dizer” [o dizer originário do Ser (o mito, o conto, a lenda)] e constitui Poesia: “o dizer do mundo e da terra, [...] o dizer do desencobrimento dos entes”. Dessa maneira Poesie, em sentido restrito, é (*Dichtung*= Poesia) mais original no sentido essencial. *Poesie* acontece na linguagem, porque a linguagem guarda a essência original de (*Dichtung* = Poesia) (INWOOD, op.cit. 144).

⁹³ **Ser-no-mundo** – Significa a transcendência de Dasein e, como tal, constitui a estrutura da subjetividade. Não há sujeito sem mundo; não há homem sem Dasein. Mas a transcendência pertence a Dasein, isto é, à sua constituição fundamental. É mais uma região ontológica do que uma realidade dada. O mundo que está aí, diante de nós, não é ente ou receptáculo de objetos. Só no mundo os entes se tornam acessíveis, inclusive o Dasein, que não está dentro do mundo. Longe do plano contemplativo, o mundo que Heidegger focaliza preliminarmente, o mundo circundante, intercambia, na práxis cotidiana, as dimensões da vida ativa, o prático da ação ao poético do produzir e do fabricar (NUNES, B. *Heidegger & Ser e Tempo*. Filosofia passo a passo 6. Rio de Janeiro: Zahar, 2002).

⁹⁴ BUBER, M. EU e TU. São Paulo: Centauro, 1974.



O maior compromisso de sua reflexão é com a experiência concreta, com a vida, com a relação entre a questão teórica e a práxis (*logos*⁹⁵ e práxis). Buber propõe um duplo par de palavras-princípio para fundamentar a relação entre o homem e o mundo, um mundo duplo, de acordo com a atitude dupla do homem perante o mundo. Uma palavra-princípio EU-TU e outra palavra-princípio EU-ISSO. O mundo como experiência diz respeito à palavra-princípio EU-ISSO – coisas internas, coisas externas, coisas entre coisas. A palavra princípio EU-TU fundamenta o mundo da relação. Aquele que diz TU não tem coisa alguma por objeto, o TU não se confina a nada. Ele permanece em relação (BUBER, 1974: 5).

Buber não vê o homem enquanto indivíduo, mas como a relação entre o EU-TU e o EU-ISSO. Reciprocidade é a marca definitiva da atualização do fenômeno da Relação: a pessoa humana, o ser de relação. O Eu não é uma realidade em si, mas relacional, pois não se pode falar em Eu sem o mundo, sem o Isso ou sem o Tu. A relação engloba o encontro. O entre da relação, o inter-valo é o lugar de revelação da palavra proferida pelo ser. As duas palavras-princípio instauram dois modos de existência: a relação ontológica EU-TU e a experiência objetivante EU-ISSO. O espírito em sua manifestação humana é a resposta do homem a seu Tu. O homem fala diversas línguas - língua verbal, língua da arte, língua da ação - mas o espírito é um, e esse espírito é a resposta do Tu que se revela nos mistérios e que, do seio desse mistério, o chama. O espírito é palavra.

O homem que se conformou com o mundo do Isso como algo a ser experimentado e a ser utilizado faz malograr a realização deste destino: em

⁹⁵ **Logos** - Termo grego traduzido por "palavra", "expressão", "pensamento", "razão", "intelecto". Em Heráclito de Éfeso (séc. V a.C.) conjunto harmônico de leis, regularidades e conexões que comandam o universo, formando uma inteligência cósmica onipresente que se plenifica no pensamento humano.

No estoicismo, força criadora e mantenedora do universo, agindo como princípio ativo que anima, organiza e guia a matéria, além de determinar a lei moral, o destino e a faculdade racional dos homens. No misticismo filosófico de Filon da Alexandria (séc. I d.C.), no neoplatonismo e no gnosticismo, inteligência ativa, transformadora e ordenadora de Deus em sua ação sobre a realidade, semelhante a um instrumento de ação ou um princípio intermediário entre a divindade e o universo material. Na filosofia patristica dos primórdios da Igreja, sabedoria divina manifestada no mundo, revelada plenamente em Cristo e refletida palidamente, na inteligência humana (HOUAISS, op.cit.)

Logos em Heidegger, retomando Heráclito e Parmênides, Heidegger remete-se ao sentido original da palavra, logos - *que corresponde exatamente ao significado próprio da palavra: "a unidade de reunião", "o que, estando reunido, reúne"; "o reunificante originário". Logos, portanto, não significa nem "sentido", nem "palavra", nem "doutrina" nem mesmo "sentido de uma doutrina", mas significa a unidade de reunião constante e, em si mesma, imperante, que é a que reúne em sentido originário [...] Logos é a reunião constante, a unidade de reunião, consistente em si mesma, do ente, - o Ser [...]. Physis e logos são a mesma coisa. Logos caracteriza o Ser de um ponto de vista novo e antigo, ao mesmo tempo: o que é ente, o que é consistente e estável, acha-se reunido em si mesmo por si mesmo, e se mantém nessa reunião. O ente, é, em sua essencialização, presença reunida [...] Xynon [presença reunida] não significa o "universal", mas o que reúne tudo em si e o mantém junto. "O ponto inicial e o ponto final, reunidos em si, são um e o mesmo na linha circular" (HEIDEGGER, M. Introdução à Metafísica, op. cit. Cap. IV: 150-159).*

lugar de liberar o que está ligado a este mundo, ele o reprime, em lugar de contemplá-lo, ele o observa, em lugar de acolhê-lo, serve-se dele. Se um homem não pode viver sem o Isso, não se pode esquecer que aquele que vive só com o Isso não é homem (BUBER, op. cit.: 47).

Complementando a tarefa iniciada no Capítulo II, em que tratamos das aprendizagens referentes ao “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”, os últimos dois pilares do Relatório a destacar referem-se ao “*aprender a conviver*” e “*aprender a ser*”.

Apresentados os dois pensadores que nortearão a discussão deste capítulo, acrescentamos ainda, que, por suas conexões intrínsecas, não poderíamos tratar esses últimos dois pilares como categorias estanques. Nem mesmo Heidegger ou Buber os consideram como tal. Preferimos enfocá-los no seu entrelaçamento, na sua pertença. Serão, portanto, observados por dois aspectos:

- ♦ nas relações existentes entre o Relatório da UNESCO e o ensino - aprendizagem da música e do piano;
- ♦ à luz da fenomenologia de Martin Heidegger e Martin Buber.

Iniciamos, assim, por investigar e contextualizar as tensões que, no mundo moderno, levaram filósofos e educadores a se preocuparem com as questões do ser e do conviver. Procuramos também, a partir das diretrizes propostas pelo Relatório da UNESCO a respeito dessas duas aprendizagens, estabelecer relações com a fenomenologia de Heidegger e Buber, nas situações referentes ao Conviver, ao Ser e ao ensino-aprendizagem da música e do instrumento.

3.2 - Tensão: a crise que gera

Os conceitos “aprender a conviver” e “aprender a ser”, sempre estiveram subentendidos nos alicerces da educação. Contudo, só a partir do Relatório da UNESCO é que se estabeleceram como pilares fundamentais, norteadores das leis e diretrizes propostas para a Educação em todos os países, estando, atualmente, no foco central da maior parte da reflexão pedagógico-educacional.

Nos capítulos antecedentes, sobretudo nos itens que tratam dos assuntos referentes à indústria cultural, à massificação e banalização do conhecimento, aos problemas relacionados à profissão do músico, à visão crítica sobre a educação linear e suas relações com o ensino-aprendizagem, pudemos perceber, por suas argumentações, a importância do Relatório da UNESCO e as conseqüentes mudanças no pensamento educacional que, por ele, estão ocorrendo. Embora essas mudanças ainda não sejam tão perceptíveis para nós no dia-a-dia, as áreas do conhecimento que dialogam com a educação no ensino fundamental, médio e superior, estão discutindo e adequando-se às propostas de tal documento.

Examinaremos, neste momento, os fatores que levaram a Comissão Geral da UNESCO a convocar uma Comissão Internacional encarregada de refletir sobre o educar e aprender para o século XXI, na tentativa de entender o por que estão ocorrendo tais mudanças.

O amplo estudo realizado pelos membros dessa Comissão, de que resultou o Relatório para a UNESCO: *Educação, um tesouro a descobrir*, reflete a crise mundial determinante da necessidade de reavaliação dos modelos educacionais vigentes, bem como a urgência de novas propostas para a Educação. Sem adentrarmos maiores detalhes, sugerimos ao leitor interessado em conhecer mais profundamente a questão a leitura do próprio documento. Faremos, contudo, um breve comentário a respeito dessa crise, partindo de sua evidência, explicitada por toda a obra de Heidegger, especialmente em duas de suas conferências do início da década de cinquenta.



3.2.1- Contextualizando a Crise

Em sua conferência *“Habitar, Construir e Pensar”* (5 de agosto de 1951), Heidegger adverte que não se pensa mais, em sentido pleno, que habitar é o traço fundamental do ser-homem. Resgatando o significado da antiga palavra alemã *bauen* (construir), a que pertence a palavra *bin* (sou), Heidegger estabelece uma relação entre *eu sou*, *tu és*, e *eu habito*, *tu habitas*. A maneira como *tu és* e *eu sou*, diz ele, *o modo segundo o qual somos homens sobre esta terra é o “bauen”, o habitar*. A palavra *bauen*, porém, significa, ao mesmo tempo: proteger e cultivar, tal como “cultivar o campo”, “cultivar a vinha”. Construir significa *cuidar do crescimento que, por si mesmo, dá tempo aos seus frutos*. No sentido de *proteger e cultivar*, *construir não é o mesmo que produzir*. As atividades de *edificação e produção acabam apropriando-se com exclusividade do termo bauen (construir) e, com isso, da própria coisa nele designada*. O sentido próprio de *construir*, a saber, o *habitar*, cai no esquecimento (HEIDEGGER, 2001: 127).⁹⁶ *Construir é habitar, no sentido de permanecer, “de-morar-se”, ser e estar apaziguado, ser e permanecer em paz* (HEIDEGGER, *ibid.*: 129). E continua:

A palavra “paz” (Friede) designa “livre” (Freie, Frye, e fry) e livre é o que está resguardado para sua liberdade. Pôr em liberdade (Freien) significa: *libertar para a paz de um abrigo*. *Habitar, ser trazido à paz de um abrigo*, diz: *permanecer pacificado na liberdade de um pertencimento* (grifo nosso). O resguardar próprio acontece, quando deixamos algo (ser) em sua liberdade, isto é, quando deixamos que ele se dê em sua própria essência. “Morar” significa, portanto, ser levado à paz, isto é, permanecer livre em sua essência, estar resguardado. O traço fundamental do morar é o resguardar (HEIDEGGER, *ibid.*: 129).

O resguardo perpassa o habitar em toda a sua amplitude. Mostra-se tão logo nos dispomos a pensar que ser homem consiste em habitar, no sentido de um de-morar-se dos mortais sobre essa terra. “Sobre essa terra” já diz, no entanto, “sob o céu”. Ambos supõem conjuntamente “permanecer diante dos deuses” e, isso, “em pertencendo à comunidade dos homens”. [...] Os quatro: terra e céu, os divinos e os mortais, pertencem um ao outro numa unidade originária (HEIDEGGER, *ibid.*).

⁹⁶ HEIDEGGER, M. Construir, habitar, pensar In: *Ensaio e conferências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Com a quaternidade terra, céu, divinos e mortais (demorar-se junto às coisas),⁹⁷ Heidegger pretende mostrar a verdadeira, mas esquecida, morada do homem: a sua relação originária com as coisas do mundo. De há muito, diz o filósofo, *nosso pensamento habituou-se a fixar a essência das coisas de forma extremamente indigente* (HEIDEGGER, *ibid.*: 133). A coisa, para Heidegger, é sagrada enquanto reúne em si a quaternidade. O ente será sagrado, portanto, quando aparecer como coisa para o homem.

João Bosco Batista, professor adjunto do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de São João del Rey, corrobora essa questão, esclarecendo que o sagrado não tem para o filósofo alemão o sentido teológico de transcendência divina da religião judaico-cristã. Ao contrário, o sagrado é um modo de aparecer do ente como coisa, de modo que sua essência reúne as quatro regiões da quaternidade. O sagrado é o sentido "coisal" de desvelamento do Ser, além de toda pretensão objetivista e, conseqüentemente, subjetivista, do pensamento calculador. Os deuses, obviamente, não têm uma forma substancializada; a divindade não existe em si, mas apenas na reunião, isto é, na simplicidade com as outras três regiões (BATISTA, J.B. 2002).⁹⁸

Em *Construir, Habitar, Pensar*, Heidegger aborda o tema da "coisa" em sua relação sagrada com a quaternidade, por meio do exemplo da ponte. A ponte é o que converte as extremidades em extremidades. A ponte atravessa a corrente do rio de um a outro lado das margens. O campo que a circunda, as margens e a correnteza do rio, reúnem a terra como paisagem em torno do rio. A ponte, enquanto ponte, remete-nos ao céu, enquanto preparada a suportar os mais diversos climas: o vento, o vendaval; e enquanto é lugar de contemplação, onde se recebe a agradável brisa que se origina das ondas do rio de águas frescas, nos dias serenos. A ponte reúne os mortais que caminham sobre ela, como a garantia de atravessar de uma margem a outra. *A ponte da cidade conduz aos domínios do castelo para a praça da*

⁹⁷ O demorar-se, a demora junto às coisas, é essa mencionada simplicidade dos quatro (terra, céu divino e mortais). Céu não possui aqui absolutamente a carga semântica conferida pela teologia cristã. O seu sentido é definitivamente poético. O céu é o curso arqueado do sol, as mudanças da lua em seus diversos aspectos ou fases, a translação dos astros, o brilho das estrelas, as estações do ano, a amanhecer e o declinar do dia, a escuridão e a claridade da noite de lua cheia, a amenidade e a rudeza da atmosfera, o movimento fugidio das nuvens e a profundidade azul do éter. Ao falarmos, portanto, do "céu", já abordamos implicitamente os outros três. A quaternidade dá-se na unidade e simplicidade (HEIDEGGER, M. *Construir, habitar, pensar*, op. cit.: 138).

⁹⁸ BATISTA, J. B. *O lugar do sagrado no pensamento de Martin Heidegger*. vislumbre de uma ética onto-ecológica, (2002). Disponível em:

< <http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/FES/fes0502.htm> > Acesso em julho de 2003.



catedral. A ponte sobre o rio surgindo como paisagem, dá passagem aos carros e aos meios de transporte. *Sempre, e de maneira diferente a cada vez, a ponte conduz os caminhos hesitantes e apressados dos homens, de forma que eles cheguem ao outro lado, como mortais*. Toda ponte tem a função de travessia. Ansiando superar sua finitude e sua “des-graça”, os mortais são justamente aqueles que estão a caminho até a última ponte (a morte) – a travessia para a graça salvadora dos deuses. A imagem da ponte como travessia reúne então, a seu modo, junto de si, a terra, o céu, os mortais e os deuses. Nesse sentido, a ponte não significa uma mera construção do engenheiro civil, mas uma “coisa” (HEIDEGGER, *ibid.*: 132).

Portanto, “construir” é um deixar habitar privilegiado, onde as coisas construídas preservam a quadratura. *Resguardar a quadratura, salvar a terra, acolher o céu, aguardar os divinos, acompanhar os mortais, esse resguardo de quatro faces é a essência simples dos mortais*. Fala-se por toda parte da crise habitacional, e com razão, diz Heidegger. Tenta-se suplantar a crise por meio da criação de conjuntos habitacionais, incentivando-se a construção habitacional, porém, a crise propriamente dita do habitar não se encontra, primordialmente, na falta de habitações. *Essa crise é mais antiga do que as guerras mundiais e as destruições; é mais antiga, também, do que o crescimento populacional na terra e a situação do trabalhador industrial. A crise propriamente dita do habitar consiste em que os mortais devem primeiro aprender a habitar* (HEIDEGGER, *ibid.*: 138; 140).

Também em *Poeticamente o Homem Habita* (6 de outubro 1951), Heidegger nos fala da crise de habitação no mundo. Nessa conferência, ele nos diz que o homem de nosso tempo relaciona-se com o mundo visando à eficácia e ao controle. Esse habitar, predominantemente marcado pelo tecnicismo, perdeu a poesia da relação do homem com o mundo. Sem dúvida, diz Heidegger, o homem é digno de muitos méritos, cuida da terra, planta, colhe, constrói, no sentido de *aedificare*, ou seja, edificando o que não pode surgir e, nesse sentido, são consideradas edificações e construções tudo o que o homem cria, todos os trabalhos feitos pela mão do homem. *No entanto, os méritos dessas múltiplas construções nunca conseguem preencher a essência do habitar. Ao contrário: elas chegam mesmo a vedar para o habitar a sua essência, tão logo sejam perseguidas e conquistadas somente com vistas a si mesmas. São os méritos que, em virtude de*

sua abundância, comprimem por toda parte o habitar aos limites das construções (HEIDEGGER, op.cit.: 169).

Nessa meditação de Heidegger, transparece o sentido essencial da terra que suplanta o discurso ecológico e é condição de possibilidade deste. A terra se revela não apenas como planeta com suas reservas energéticas e naturais, com sua fauna e sua flora e toda a biodiversidade, mas como o lugar de nossa morada, isto é, como aquilo que “dá guarida”, que resguarda a essência mesma do homem. De acordo com Batista, com a palavra “terra”, Heidegger quer mostrar o princípio que encerra, que abriga o ente em todos os sentidos, sendo diferente, de acordo com os caracteres do ente em questão. A terra é aquilo que compreende a determinação do sentido do ente em um conjunto de referências significativas. Por exemplo, no caso do ser humano, é sua corporeidade; no caso da obra de arte, a matéria de que se serve o artista, ou “natureza”, no caso dos entes cuja forma de ser não é a existência. Ela apresenta-se em sua essência sagrada enquanto permite que o homem apareça naquilo que é, quando é oportunidade de manifestação do Sagrado, da verdade do Ser. A ecologia, enquanto ciência, não consegue penetrar no âmbito do discurso essencial ético-ontológico do morar que se revela no resguardar da quaternidade. A Terra não é algo que se apresenta primariamente na relação sujeito-objeto, mas é uma região do *Geviert* (“quaternidade”) que constitui a totalidade de nosso ser como essencialmente habitante, isto é, como resguardado e resguardador do Sagrado. A meditação heideggeriana provoca nosso pensamento para um discurso que não é simplesmente ecológico, ele unifica as quatro regiões: terra, céu, divinos e mortais, como o lugar de morada do homem na verdade do Ser (BATISTA, J.B. 2002 op. cit.).⁹⁹

Morar significa, portanto, deixar que a terra aconteça em sua essência como terra: essa é a condição de possibilidade ontológica da ecologia enquanto ciência do bem-estar da terra. Salvar a terra, de acordo com o pensamento heideggeriano, é o contrário de reduzi-la a um mundo técnico, a um mundo no qual o Ser é degradado à máxima objetividade e representado como subsistência

⁹⁹ De acordo com João Bosco Batista, a Ecologia é uma ciência que se distingue das outras por apresentar, na maioria das vezes, um posicionamento crítico que vai de encontro com o discurso das ciências experimentais e hipotético-dedutivas; e maciçamente com a prática tecnológica. Quando ela faz levantamentos e amplia sua pesquisa é no intuito de salvar e recuperar a Terra, na tentativa de encontrar soluções que venham resgatar as condições e a qualidade de vida do Planeta. Ela parte da premissa de que o homem precisa urgentemente se conscientizar da essencialidade de sua relação com a natureza. Hoje esta dimensão tem se ampliado na perspectiva das ciências holísticas – que evidenciam a integração de todas as coisas do universo. O homem se constitui em sua humanidade, por meio da interação ativo-receptiva que mantém com o ecossistema e com os micro e macro sistemas (BATISTA, J.B. *ibid.*)

disponível para o operar técnico do homem. Salvar a terra é “guardar” que no ente aconteça a verdade do Ser, em seu segredo no ente, é evitar que o homem técnico (tecnológico) decrete, definitivamente que não há ser e que, desse modo, desapareça a possibilidade de um acontecer do Ser em sua verdade como ser, e não como objetividade do ente. Assim, temos a afirmação de Heidegger:

Os mortais habitam, na medida em que salvam a terra, tomando-se a palavra salvar em seu antigo sentido [...] Salvar não diz apenas erradicar um perigo. Significa, na verdade: deixar alguma coisa livre em seu próprio vigor. Salvar a terra é mais do que explorá-la ou esgotá-la. Salvar a terra não é assenhorar-se da terra, nem tampouco, submeter-se a terra, o que constitui um passo quase imediato para a exploração ilimitada (HEIDEGGER, Construir, Habitar, Pensar op. cit.: 130).

A inusitada meditação heideggeriana, de valorização poético-ontológica, além da intenção de resgatar o pensamento originário, no sentido do habitar, resguardar, construir o mundo poeticamente, insere, também, um conteúdo crítico, que se opõe à situação da civilização técnico-científica. O pensamento técnico-científico, para Heidegger, tem liderado o processo de devastação das *coisas como coisas*, por meio da objetivação extrema de tudo como pura representação.

A respeito do pensamento técnico-científico, Heidegger, evidenciando que o Homem atual está em fuga do pensamento, distingue o pensamento que calcula e o pensamento que medita. É deste último que o Homem foge, *porque pensa que a pura reflexão paira sobre a realidade, perde o contato com o solo, [portanto] não serve para dar conta dos assuntos correntes, em nada contribuindo para levar a cabo a práxis*. E adverte: o pensamento que medita exige, por vezes, grande esforço. Requer treino demorado. Carece de cuidados ainda mais delicados do que qualquer outro verdadeiro ofício. Contudo, diz ele, o homem atual negará incisivamente tal fuga ao pensamento. (HEIDEGGER, 1959: 13)¹⁰⁰. Afirmará o contrário:

Dirá – e com pleno direito – que em época alguma se realizaram planos tão avançados, se realizaram tantas pesquisas, se praticaram investigações de forma tão apaixonada, como atualmente. Com toda a certeza, esse dispêndio de sagacidade e reflexão foi de extrema utilidade. Um tal pensamento será sempre indispensável. Mas convém precisar que [...] a

¹⁰⁰ HEIDEGGER, M. *Serenidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 1959.

sua particularidade consiste no fato de, quando concebemos um plano, investigamos ou organizamos uma empresa, contamos sempre com condições prévias que consideramos em função do objetivo que pretendemos atingir. Contamos, antecipadamente, com determinados resultados. Este cálculo caracteriza todo o pensamento planificador e investigador. Este pensamento continua a ser um cálculo, mesmo que não opere com números (grifo nosso), nem recorra à máquina de calcular, nem a um dispositivo para grandes cálculos [...] com possibilidades continuamente novas, sempre com maiores perspectivas e simultaneamente mais econômicas. O pensamento que calcula corre de oportunidade em oportunidade. O pensamento que calcula nunca pára, nunca chega a meditar. O pensamento que calcula não é um pensamento que medita, não é um pensamento que reflete sobre o sentido que reina em tudo o que existe. Existem, portanto, dois tipos de pensamento, sendo ambos à sua maneira, respectivamente, legítimos e necessários: o pensamento que calcula e a reflexão que medita (HEIDEGGER, *ibid.*).

O enraizamento do Homem atual está ameaçado na sua mais íntima essência pelos equipamentos técnicos e pelos autômatos. Estamos de tal modo apegados aos objetos técnicos, que nos tornamos seus escravos. A verdade, porém, é que podemos utilizar os objetos técnicos e, no entanto, ao utilizá-los normalmente, permanecer ao mesmo tempo livres deles de tal modo que os possamos largar a qualquer momento. Podemos utilizar os objetos técnicos tal como eles têm de ser utilizados. Mas podemos, simultaneamente, deixar esses objetos repousarem em si mesmos, como algo que não interessa àquilo que temos de mais íntimo e de mais próprio. Para impedir que esses objetos técnicos *nos absorvam, verguem, confundam e, por fim, esgotem a nossa natureza*, Heidegger propõe que possamos dizer um “sim” e “não” simultâneos à utilização inevitável dos objetos técnicos, tendo com eles, portanto, uma relação ambígua. Designa essa atitude em relação ao mundo técnico com uma palavra antiga: “a serenidade” para com as coisas, dado que, em tal atitude, já não veríamos as coisas apenas do ponto de vista da técnica (HEIDEGGER, *ibid.* 23).

Denomino a atitude em virtude da qual nos mantemos abertos ao sentido oculto no mundo técnico, a abertura ao mistério. A serenidade em relação às coisas e a abertura ao segredo são inseparáveis. Concedem-nos a possibilidade de estarmos no mundo, de um modo muito diferente. Prometem-nos um novo solo sobre o qual nos possamos manter e subsistir, sem perigo, no seio do mundo técnico. A Serenidade, em relação às coisas e a abertura ao mistério, nos dá a perspectiva de um novo enraizamento que, um dia, poderá mesmo recordar, de uma nova forma, o velho enraizamento que agora se desvanece rapidamente. [Se não meditarmos

sobre isso, adverte]: poderá chegar um dia em que o pensamento que calcula venha a ser o único pensamento admitido e exercido, a par da indiferença para com a reflexão, para com a ausência total de pensamentos. E então? Então o Homem teria renegado e rejeitado aquilo que tem de mais próprio, ou seja, o fato de ser um ser que reflete. Por isso, o importante é salvar essa essência do Homem. Por isso o importante é manter desperta a reflexão. Porém, a serenidade para com as coisas e a abertura ao mistério nunca nos caem do céu. Não são frutos do acaso. Ambas medram apenas de um pensamento determinado e ininterrupto (HEIDEGGER, *ibid.* 24; 25).

Qualquer pessoa, diz Heidegger, pode seguir os caminhos da reflexão à sua maneira e dentro dos seus limites, porque o homem é o ser que pensa, ou seja, que medita. Basta demorarmo-nos junto do que está perto e meditarmos sobre o que está mais próximo: *aquilo que diz respeito a cada um de nós, aqui e agora; aqui neste pedaço de terra natal; agora na presente hora universal* (HEIDEGGER, *ibid.*: 14).

A partir dessa exposição, podemos deduzir que a investigação fenomenológica hermenêutica a respeito do ser, que se traduz na importante obra de Heidegger, considerado como um dos maiores filósofos do século XX, está, de alguma forma, associada ao pensamento dos autores que redigiram o Relatório da UNESCO para a educação do século XXI, uma vez que todo o texto desse documento enfatiza a necessidade de maior reflexão a respeito dos problemas relacionados com o ser e o conviver, a importância de desenvolver o pensamento crítico e criativo. Quanto às questões referentes à técnica e aos modos do conviver do ser, os relatores apontam para as grandes transformações que ocorreram nos últimos tempos: um planeta cada vez mais povoado, a abertura das fronteiras rumo à globalização, a interdependência planetária, progressos econômicos (desigualmente repartidos), violência, miséria e tantos outros fatores. Foram tais circunstâncias que levaram alguns dos pensadores e educadores do mundo a reavaliar os procedimentos que embasam os processos educacionais que, por sua vez, têm como maior compromisso delinear as metas gerais que devem nortear a formação dos indivíduos que compõem os diversos povos. Percebemos o tom preocupado na voz dos autores do documento, a indicar que o final do século XX notabilizou-se por descobertas e progressos científicos que representam, paradoxalmente, esperanças e cuidados para a humanidade. Se pensarmos que essa comissão, convocada em 1991 e formalmente instituída em 1993, elaborou um

trabalho que tem apenas dez anos, podemos avaliar a velocidade com que os novos fatos vêm ocorrendo e se transformando.

Parece dominar no mundo um sentimento de desencanto que contrasta com as esperanças surgidas logo após a Segunda Guerra Mundial. No plano econômico e social, as decepções do progresso podem, nitidamente, ser percebidas pelo aumento do desemprego, pelas crises econômicas dos países emergentes, pelos perigos que ameaçam o meio ambiente natural e por mais de 150 guerras que, desde 1945, provocaram vinte milhões de vítimas. Novos riscos ou riscos já antigos? Pouco importa, as tensões permanecem latentes e explodem, tanto entre nações, como entre grupos étnicos, ou a propósito de injustiças acumuladas no plano econômico e social, não bastando como consolação ou como forma de arranjar álibis afirmar que a História é trágica (grifos nossos) (DELORS, op.cit.: 13).

A situação paradoxal do último decênio do século XX, I pode ser localizada em suas relações tencionais marcadas por destruições sem precedentes versus progressos inimagináveis; os massacres mais cruéis de que se tem memória e avanços espantosos em matéria de bem-estar; produção de armas de um poder desconhecido até então e a exploração fecunda do espaço. Essa situação paradoxal pode ser observada por diversos ângulos: nunca se produziu tanto e, ao mesmo tempo, houve tanta miséria e desemprego; nunca, na história da civilização, a comunicação foi tão intensa, no entanto, é a época de menor comunicabilidade do indivíduo consigo próprio e com o próximo; nunca se informou tanto... e o que vemos, é uma total desinformação; nunca se fez tanta música e, talvez, nunca a música tenha feito tanta falta; nunca se entendeu tanto de Deus, contudo, nunca houve tamanha carência e incompreensão da divindade. Para exemplificarmos a abrangência das reflexões sobre essas questões, optamos pelo pensamento de dois integrantes da Comissão do Relatório que representam países muito distantes do nosso: a Índia e a China.

Karan Singh (1999)¹⁰¹, diplomata e ministro da educação e saúde da Índia, diz que vivemos num mundo onde as distâncias não param de reduzir-se e que devemos renunciar à herança perniciosa do passado, feita de conflitos e concorrência. Propõe, para essa crise, a realização de uma nova cultura de

¹⁰¹ SINGH, K. Educar para a Sociedade Mundial In: DELORS, J. (coord.) *Educação: um tesouro a descobrir*, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, Mec: UNESCO, 1999.

convergência e cooperação, que preencha o fosso alarmante entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento, sob pena de ver desaparecer as promessas de um mundo melhor, por entre as lutas e o caos de que já são vítimas numerosas regiões do mundo. Singh afirma, também, que não nos faltam recursos intelectuais ou econômicos para resolver os problemas. Faltam-nos, entretanto, sabedoria e compaixão. O conhecimento progride, mas a sabedoria enfraquece cada vez mais. Ortodoxias de outrora e orientações ultrapassadas continuam a impedir que as novas gerações tomem consciência, de maneira adequada, da unidade fundamental do mundo que os viu nascer. É raro, diz ele, que o tremendo potencial dos prodigiosos meios de comunicação estendam sua rede à volta do planeta a serviço da propagação de valores universais e da criação de uma consciência mais atenta e compassiva em relação ao Outro. Pelo contrário, os meios de comunicação social propagam muito mais a violência, a crueldade, o consumo desenfreado, deformando, desse modo, não só os jovens espíritos, mas tornando a todos nós insensíveis e cada vez mais egocêntricos. É preciso ter a coragem de pensar em escala planetária, romper com os modelos tradicionalistas e mergulhar, decididamente, no desconhecido. A dimensão espiritual deve estar no centro da nossa nova reflexão sobre educação. A educação holística deve ter em conta as múltiplas facetas – físicas, intelectuais, estéticas, emocionais e espirituais da personalidade humana e tender para a efetivação de um ser humano plenamente realizado, vivendo num mundo em harmonia (SINGH, 1999: 243).

Também Zhou Nanzhao (1999)¹⁰², em seu artigo final no Relatório, afirma: estudar a educação e a cultura só tem sentido na perspectiva do desenvolvimento, processo multidimensional, mundial, evolutivo e mobilizador, de que o ser humano é, ao mesmo tempo, origem, ator e finalidade. Nanzhao sugere que a educação deve cultivar valores culturais universais para promover uma ética global: o reconhecimento dos direitos do homem em conjugação com o sentido das responsabilidades sociais; compreensão e tolerância em relação às diferenças e ao pluralismo cultural, solicitude para com o outro, espírito de solidariedade, espírito de

¹⁰² NANZHAO, Z. Interações entre educação e cultura, na ótica do desenvolvimento econômico e humano: uma perspectiva Asiática In: DELORS, J. (coord.) Educação: um tesouro a descobrir, op.cit. *Educação: Um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, Mec: UNESCO, 1999.

Zhou Nanzhao é especialista em educação, vice-presidente e professor do Instituto Nacional Chinês de Estudos Educacionais.



iniciativa, criatividade, espírito aberto à mudança, sentido das responsabilidades no que diz respeito à proteção do ambiente e ao desenvolvimento sustentável. Esse educador chinês propõe que uma maneira de cultivar esses valores universais é promover, pela educação, o enriquecimento recíproco das culturas do Oriente e do Ocidente, expressas nos pensamentos de Confúcio e Platão. Os pensamentos desses filósofos enfatizam a importância da educação do indivíduo, bem como sua interação com o meio social onde vive. O Oriente, desde Confúcio até os pensadores contemporâneos, sempre perseguiu o ideal de um mundo unido e harmonioso e o Ocidente, desde Platão até a declaração de independência dos USA, perpassando por todos os filósofos da História do Ocidente, lutou, durante séculos, para impor os ideais de igualdade, justiça, liberdade e dignidade humana (NANZHAO, 1999:263).

Todos os textos do Relatório, cuja Comissão reuniu, como já dito, pedagogos, educadores, cientistas, historiadores, diplomatas, de todas as regiões do mundo, anunciam os perigos da globalização, denotam preocupação com os rumos que a humanidade que adentrou o novo milênio pretende tomar e propõe uma reflexão mais profunda para as questões educacionais do novo século. O texto apresenta, também, sugestões para os conflitos que nos desafiam, para soluções que destacam a reflexão, o desenvolvimento do senso crítico, o resgate de valores éticos e estéticos, a valorização do ser humano e a importância de promovermos os valores culturais universais a caminho de uma ética global.

As recomendações sobre a necessidade de recuperar princípios, tradições e utopias perpassam todo texto e contexto deste documento, evidenciadas por frases como: “harmonia no mundo”, “respeito às oposições”, “compreensão do outro”, “justiça”, “educação ética e estética”, “sentido do belo”, “dimensão espiritual”, “realização utópica de um mundo melhor”.

Ora, para onde apontam essas questões?

Se, como exposto, buscamos sempre por aquilo que nos falta, então, a busca por justiça, ética, estética, harmonia no mundo, respeito ao diferente significa que esses valores estão em falta; significa que estão em crise.

Estão em falta, estão em crise para quem? Para o mundo?

Uma resposta provável é que estão em crise para o *ser no mundo*, visto que é o Ser que dá sentido ao mundo, ao mesmo tempo em que o Ser só pode Ser

no mundo. Nas relações possíveis entre a fenomenologia de Heidegger, de Buber e os aspectos sociais e educacionais que estamos expondo, podemos perguntar:

De que nos fala, então, o Relatório?

Fala de nossas diferenças e igualdades, das nossas competências e dificuldades, dos entrelaçamentos entre o ser e o (con)viver. Esses conflitos, vistos em analogia com a música, retratam as “dissonâncias em meio à consonância”, “os acordos (acordes) errantes”, “as tensões provocadas pelos choques de alturas distantes”. No entanto, sabemos que são desses contrastes que a harmonia se gesta.

Não pode ser complexo o que não for campo de forças contrárias (grifo nosso). Sua identidade não é aquela da sempre mesma coisa, mas da mesma coisa em processo, em “vir a ser” (DEMO, op. cit.: 13).

E assim, em meio à crise, na **necessidade** que se enraíza na **falta**, geram-se as possibilidades. *A falta é a favor do ser* (HEIDEGGER, LXV: 328), *a indigência é a indigência do abandono do ser, e deve ser transformada em necessidade de criação* (HEIDEGGER, apud INWOOD, op.cit.: 18).

A crise instituída por nossas incapacidades de entendimento do Ser e do *con-viver*, leva-nos a buscar maior reflexão. Temos, assim, que as propostas geradas pelo Relatório da UNESCO, fundadas pela necessidade, se ofertam como diretrizes para meditação cuidadosa sobre essas questões. Passamos, a seguir, à exposição de alguns problemas detectados pelos relatores do documento, bem como de algumas diretrizes por eles traçadas, especificamente ao que se refere a aprender a conviver e aprender a ser.

3.3- Possibilidades de melhor encadeamento

3.3.1 - Conviver: Aprender a Ser com o Outro¹⁰³

O Relatório afirma que a aprendizagem do conviver e do ser representa, hoje em dia, um dos maiores desafios à educação. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo, especialmente o extraordinário potencial de autodestruição criado no decorrer do século XX. A opinião pública, pelos meios de comunicação social, é observadora impotente, até refém dos que criam ou mantêm os conflitos. Os relatores estimulam a observação da luta pela não-violência e a resistência contra os preconceitos geradores de conflitos. A tarefa é árdua porque, muito naturalmente, os seres humanos têm tendência a supervalorizar as próprias qualidades, as do grupo a que pertencem, e alimentar preconceitos irracionais em relação aos outros. Por outro lado, o clima geral de **concorrência** que caracteriza atualmente a atividade econômica no interior de cada país, mas, sobretudo em nível internacional, tende a priorizar o espírito de **competição** e o **sucesso individual**.

O texto indica algumas sugestões que a educação deve observar e efetivar, na tentativa de melhorar essa situação. A educação deve utilizar duas vias complementares: num primeiro nível, a **descoberta progressiva do outro**; num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em **projetos comuns**; um método que pode ser eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes. A educação tem por missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a **diversidade da espécie** humana e, por outro, levar as pessoas a tomar consciência das **semelhanças** e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta. Passando à **descoberta do outro** necessariamente pela **descoberta de si mesmo**, é possível, dar à criança e ao adolescente uma **visão ajustada do mundo**. Os professores que, por dogmatismo, matam a **curiosidade** ou o **espírito crítico** dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com essa atitude arriscam-se a

¹⁰³ Esclarecemos que nesse item do terceiro capítulo utilizaremos o negrito como ênfase a algumas expressões-chave.



enfraquecer por toda a vida, nos estudantes, a capacidade de **abertura à alteridade** e a enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI. O texto sugere também, como diretriz fundamental, o trabalho em conjunto sobre projetos motivadores e fora do habitual como nova forma de identificação. Tais projetos permitem ultrapassar as rotinas individuais que valorizam aquilo que é comum, e não as diferenças. A educação formal deve, pois, reservar tempo e ocasiões suficientes em seus programas, não só para iniciar os jovens em projetos de cooperação, logo desde a infância, mas também estimular a sua participação em atividades sociais: renovação de bairros, ajuda aos desfavorecidos, ações humanitárias, serviços de solidariedade entre as gerações (DELORS, op.cit: 96).

3.3.1.1 - Relações do Ser e do (Com)viver

Para Heidegger, no modo de se relacionar e viver “do homem com os outros homens”, baseiam-se fundamentalmente todos os enfoques filosóficos e científicos que encontramos no decurso histórico. Ao tematizar essa questão, Heidegger procura caminhos de aproximar o evidente, o Simples¹⁰⁴, o fundamental que ficou esquecido, escondido e enterrado pelo turbilhão do raciocínio representativo e, mais recentemente, pelo raciocínio pragmático e tecnológico.

Em sua obra *Ser e Tempo*, Heidegger introduz a expressão “ser-no-mundo” ou, “sendo-no-mundo”, que corresponde ao modo básico de o ser humano existir¹⁰⁵, expondo detalhadamente seu significado. “Sendo-no-mundo” diz respeito

¹⁰⁴ **Simples** - O termo “Simples” não se confunde com a simploriedade de um ingênuo sonhador, nem com o simplismo da artificialidade e, nem mesmo, com a simplicidade em seu sentido usual, às vezes pejorativo. O Simples (em maiúscula) é o próprio manifestar silencioso e sereno do Ser em sua verdade. “O Simples guarda o enigma do que permanece e do que é grande. Visita os homens inesperadamente, mas carece de longo tempo para crescer e amadurecer”. O Simples é o pensamento meditante, do qual pelo pensamento representacional e calculador da técnica, o homem se distanciou. Ao afirmar que o “simples desvaneceu-se” e que “sua força silenciosa esgotou-se”, Heidegger refere-se ao predomínio da técnica planetária que através de seu alarido tem-se alastrado por todo mundo, incutindo o pensamento representacional técnico-científico como o único possível e universalmente plausível (BATISTA, J.B. *O lugar do sagrado no pensamento de Martin Heidegger*. vislumbre de uma ética onto-ecológica, op. cit.).

¹⁰⁵ **Existência = Existenz** - A palavra existência resulta da aglutinação da pre-posição ek e do verbo sistere. No plano meramente vocabular, existência diz: 1) um movimento de dentro para fora, expresso na preposição; 2) a instalação que circunscreve e delimita um estado e um lugar; 3) uma dinâmica de continua estruturação em que se trocam os estados, as passagens e os lugares. Devido a pregnância desse conjunto semântico é que Ser e

às várias maneiras que o existir humano – o *Dasein* – tem possibilidade de viver. “Mundo”, primordialmente, não é uma caixa noética que contém tudo o que existe, nem mesmo um espaço homogêneo em que se encontra tudo o que existe. Este – ser “no” – (ser “em”) – significa, originariamente, familiaridade, o sentir-me confiante, como, por exemplo, nas expressões habituais “estou por dentro (ser em) do negócio, do assunto”. O mundo no qual o ser humano existe é anterior ao mundo espacial, topográfico, interior. “Ser-no-mun-do” são as múltiplas maneiras que o homem vive, os vários modos como se relaciona e atua com os entes que encontra e que se lhe apresentam. **Ser-com** ou **sendo-com** é um constitutivo fundamental do “ser-aí” do existir humano. **Com**, cuja origem é o latim “cum” e o grego “syn” (simbiose, sincronizar...), significa junto a algo ou alguém, na presença do outro. Sem essa característica fundamental e genuína do ser humano, que Heidegger chama existenciária¹⁰⁶ – maneiras características de se relacionar e de viver –, a vida humana não teria sentido para nós. Expressões como: “trabalhar **com** tecidos”, “lidar **com** problemas educacionais”, “brincar **com** bonecas”, “falar comigo”, em nenhuma língua poderiam existir sem a palavra **com** (no caso, em português), que possibilita o relacionar, o atuar, o sentir, o pensar, o viver. “Ser com os outros”, “sendo com os outros”, é a característica fundamental e genuína, mais especificamente, o como me relaciono, atuo, sinto, penso, vivo com os meus semelhantes: os seres humanos. Heidegger especifica as palavras “com” e “também”, independentemente da sua forma gramatical, como preposições; especifica-as como aquilo que é existencial. (HEIDEGGER, 1981 apud SPANOUDIS: 18).¹⁰⁷

Heidegger distingue nossas relações com as pessoas das nossas relações com as coisas pela utilização de diferentes preposições: *DASEIN* é (mit), **com**, os outros, mas (bei), **junto** às coisas. **Ser-com**, **ser-junto** e **ser-si-mesmo** são

Tempo reservou “existência” para designar toda a riqueza das relações recíprocas entre “pre-sença” e ser, entre “pre-sença” e todas as entificações, através de uma entificação privilegiada, o homem.

Nessa acepção só o homem existe. “A pedra é” mas não existe. O carro “é” mas não existe. Deus “é” mas não existe. Privilegio não diz aqui, exercício de poder e dominação, mas, a aceitação do dom da existência que lhe entrega a responsabilidade e a tarefa de ser e assumir esse dom. A resposta a essa doação se dá como história. Na história do Ocidente, a resposta predominante tem sido a era da metafísica. Nela, a existência reduz-se à instalação que circunscreve e delimita um estado e lugar na tensão com a essência. Por isso, qualquer inversão da ordem entre essência e existência consolida e não supera a resposta metafísica (grifos nossos) [HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo* 10ª ed. Parte I. CAVALCANTI, S. M. S. (tradução e notas). Petrópolis: Vozes, 2001: 310].

¹⁰⁶ **Existenciária = (Existenziell)** Indica a delimitação factual do exercício de existir que sempre se propaga numa pluralidade de singularidades, situações, épocas, condições, ordens, etc. [HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo* 10ª ed. Parte I. CAVALCANTI, S. M. S. (tradução e notas) *ibid*].

¹⁰⁷ HEIDEGGER, M. *Todos nós...ninguém*. SPANOUDIS, S. (Apresentação, introdução, notas e epílogo) São Paulo: Moraes, 1981.

três constituintes coordenados do **ser-no-mundo**, que correspondem ao “mundo circundante”, ao “mundo-com as pessoas à nossa volta, convivência” (ST, 118). “Outros” não devem ser concebidos como entes estranhos de quem nós nos distinguimos: “os outros” são, mais propriamente, aqueles de quem, na maioria das vezes, não nos distinguimos, entre quem nós também estamos” (a “gente”). Nem são os outros “espécimes indiferenciados, do gênero *homo sapiens*, considerado pelo cientista. Na estrutura do **ser-com** “podemos nos colocar no lugar dos outros” ou por eles sentir empatia (INWOOD, op. cit.:166).

Quando a criança ou o adulto falam: eu **também**, não necessariamente se reportam à imitação do outro, à identificação com o outro, mas principalmente ao “participar com o outro”. Em expressões tais como: “*eu também* fui à palestra”, “*eu também* fiz tal curso”, não há, primordialmente, o tomar alguém para exemplo, mas o expressar que *eu também* participei e experienciei tal ou tal situação. O imitar ou o tomar a palavra *também* apenas como indicador do seguir o exemplo de alguém é uma redução empobrecedora do significado primordial da palavra **também** que, antes de tudo, é um existencial.¹⁰⁸ O relacionar-se com alguém, com o outro, numa maneira envolvente e significante, é o que Heidegger chama de “solicitude”, que imbrica as características básicas do ter consideração para com o outro, de ter paciência com o outro. Ter consideração e paciência com os “outros” não são princípios morais, mas dizem a maneira como se vive com os outros por meio das experiências e expectativas (HEIDEGGER, apud SPANOUDIS op.cit.)

A princípio, torna-se difícil relacionar essas questões com o ensino-aprendizagem de um instrumento musical. No entanto, sabemos que elas estão implícitas nas relações interpessoais e intrapessoais, dos indivíduos com a música. O estudo da música, por excelência, pressupõe o **eu-com-o-outro** em **con-junto**.

Todas as práticas vocais e instrumentais exigem o diálogo do **eu com o outro**. O pianista e o cantor, por exemplo, deverão perceber-se e relacionar-se para que o movimento do ouvir-se de cada um venha a efetivar, na totalidade um só movimento, respirações, fermatas, agógicas e dinâmicas. Só assim podemos perceber a música sendo realizada. A música exige essa integração. Tal prática requer ouvir e pensar o **si mesmo** e requer ouvir e pensar o **con-junto**, a reunião das partes integrantes do todo que, em última instância, reflete a totalidade da obra.

¹⁰⁸ O termo “existencial” deve sempre ser pensado em sua acepção factual, como aquilo que possibilita as várias maneiras de atuar, participar e significar – característica temporal.

Num coral, não interessam as vozes individuais, por melhores que sejam: as vozes solistas devem reunir-se em **(con) junto**. Para isso, é necessário que o indivíduo tenha percepção de si mesmo e do outro. Assim também, ocorre na música de câmara e na música orquestral. Essa é uma das dificuldades que os solistas encontram quando iniciam suas atividades camerísticas. Ouvir várias vozes presume, portanto, mais que um exercício de treinamento auditivo. Presume, antes de tudo, a predisposição de acolher o outro como a si mesmo: o “eu não ele” e o eu “não isso” tornam-se “eu e ele” e o “eu e isso”.

Esse conagração do eu com o outro é a grande possibilidade da música que representa, por excelência, as possibilidades universais do conviver humano em harmonia consigo mesmo e com o próximo, desde as mais remotas civilizações. A música congrega os seres em todas as atividades: de culto à divindade, de oração, de comemorações nas festas de colheita, no trabalho em conjunto no cultivo da terra, nas angústias e alegrias do ser em convívio. Daí a importância de ampliar as possibilidades para que muitos tenham oportunidade de conhecê-la e realizá-la nos seus patamares mais autênticos. Por ela se viabilizam o pensamento meditante (concentrado, reunido), o pensamento criativo e reflexivo, que ofertam os caminhos para o descobrimento, para a percepção sutil e atenta, para a interpretação de si mesmo, do outro e do mundo.

3.3.1.2 - Competição: Prova (Eu-Tu) e Concorrência (Eu-Isso)

Outro item apontado no Relatório como cuidado a observar nas relações do ensino-aprendizagem diz respeito à **concorrência, competição e sucesso individual**. Essas questões também podem ser observadas no caminho do fazer musical. No que se refere ao piano, tomamos como exemplo uma das atividades que, se não for bem direcionada, pode ser propícia para que tais atitudes se evidenciem: os concursos de piano e suas relações com o ato de provar.

O espírito de competição é um dos modos de ser no humano inserido em contexto social, facilmente observável em nossa história. Os jogos olímpicos, por exemplo. Essa característica pode assumir, em grande medida, efeito estimulante e benéfico. É estimulante no sentido de desafio (fído, is, físus sum, fidère) que significa fiar-se, confiar, ter confiança. Diz respeito a precipitar-se para a frente, atirar-se,

voar (HOUAISS, op.cit). Ou seja, no sentido de desafiar-se, precipitar-se a um propósito interior que possibilite ultrapassar os próprios limites e conquistar fronteiras.

Na fenomenologia de Heidegger, o “por-*vir*”, (*vir para*) é “futuro que está vindo para (nós)”. Não é, contudo, algo que está vindo para Dasein, mas Dasein vindo para si mesmo: “o futuro não significa, aqui, um Agora que ainda não se tornou ‘atual’, mas que, em algum momento, será o sim, a vinda, na qual Dasein vem para si mesmo em seu próprio *poder-ser*”. Assim, o próprio Dasein é “futuro”, “aquele que está vindo”. Dasein sempre vem para si mesmo: é futuro em seu próprio ser. Está sempre à “frente de si mesmo”, “além de si mesmo”; ele sempre “projetou-se nas possibilidades definidas de sua existência” e essa projeção de si “em função de si mesmo” está fundada no futuro. Tendo, porém, decidido tacitamente o que quer alcançar, Dasein “volta para si mesmo”, no presente, dando os passos necessários para alcançá-lo. Não se podem indicar fronteiras para o presente, dizer o que alguém está fazendo “agora” ou decidir o que fazer “agora”, sem levar em conta o objetivo orientado para o futuro do agente. O objetivo do agente também determina qual o segmento ou aspecto do passado – do passado vivo ou vigor de “ter sido”, e não passado morto – se relacionará com o presente. Por exemplo: se um autor está tentando mudar o curso da filosofia pela revitalização das idéias de Aristóteles, isso significa visitar um passado vivo, o vigor de “ter sido”, ao passo que um escritor que está tentando cumprir um contrato assinado há cinco anos, relaciona-se com um passado morto. O Dasein autêntico ou decidido adianta-se muito mais no futuro, do que o Dasein cotidiano e, correspondentemente, recua muito mais no passado, antes de vir a pousar no presente e fazer o que ele tem de fazer agora (INWOOD, op. cit. : 76).

Essa estrutura associa-se aos nossos desafios de sempre superar-nos, uma vez que, quando projetamos a conquista de algo, estamos no futuro “presente”, dizem do ser-aí *tornar-se*, pois que somos o nosso *ter-sido* e, o que seremos, é muito mais do que somos ou estamos *sendo*.

Voltando aos aspectos psicossociais da competição, podemos dizer que, como desafio, ela promove o crescimento individual e, conseqüentemente, o coletivo, visto que foram tais desafios que levaram o homem a conquistar e a produzir grandes feitos. Porém, quando essa competição evidencia o individualismo, o sucesso pelo sucesso, a valorização egóica que denota rivalidade, inveja e

estimula disputas pelo poder ensimesmado, torna-se coisa entre coisas. São esses aspectos que as diretrizes do Relatório apontam como questões importantes do aprendizado, a observar e trabalhar criteriosamente, desde sempre, em qualquer situação de aprendizado, tanto individual como coletiva.

Que benefícios podem advir dos concursos de piano na formação do pianista? Exatamente a prova. A preparação do ato de provar. O desafio que gera metas a alcançar, o sonho, o sacrifício e as alegrias de transcender obstáculos; a característica especial da experiência da prova. A cotidianidade pode nos tornar relaxados, mas as ocasiões especiais nos colocam em estado de alerta, de maior atenção, de maior cuidado. Esse estado pode **pro-mover** um aprendizado mais concentrado. Uma prova requer um compromisso pessoal que exige o exercício da responsabilidade, da seriedade e, sem dúvida, o prazer que **antecipamos** na possibilidade de uma conquista. Nesse sentido, a **prova** é importante. Pelo estado de concentração que promove, pela preparação que a antecede; porém, nesse caminho, só quem prova é que pode delimitar as metas a conquistar. As metas são vinculadas diretamente ao sujeito que se propõe a provar, sendo, portanto, apenas do sujeito a possibilidade de avaliar o saber de uma prova. A preparação de uma performance, seja ela qual for, envolve todas essas questões. É importante fazer com que o aluno compreenda de que se trata o ato de provar.

A preparação de um programa de piano para uma prova de concurso, por exemplo, requer do estudante, e até mesmo do professor, atitudes diferenciadas em relação às aulas comuns. Essas aulas podem representar o relaxamento da cotidianidade (o mundo do ISSO), ao passo que a apresentação em performance demanda maior atenção, melhor acabamento das obras a apresentar, comprometimento pessoal mais dedicado, esforço intensificado, que poderão contribuir, verdadeiramente, para a conquista de outros patamares de entendimento e realização do aprendizado pianístico e, sobremaneira, do “interpretar-se a si mesmo” (a relação EU e TU). Aposta-se, nesse processo, que o estímulo gerado pela comprovação de que é possível, pelo empenho e estudo concentrados, ultrapassar barreiras a princípio intransponíveis, transforma a atitude estática inicial do aluno na possibilidade de querer saber mais e melhor, criando assim, figurativamente, uma espécie de engrenagem que impulsiona um movimento interno. A prova termina sempre antes de sua efetivação concreta. As conquistas interiores não têm necessidade de quantificação. Não é necessário provar nada a ninguém. As

metas a avaliar encontram-se na intenção do processo engendrado no caminhar em direção a elas. Uma prova vale pela aposta sem nenhuma expectativa de resposta ou recompensa. Vale pelo risco, vale pela disposição de lutar a luta. Barganhar consigo mesmo é covardia. Se o objetivo de uma prova estiver calçado em expectativas de sucesso individual, de premiações, em vaidades pessoais perdemos, então, a chance de efetivar algo de real valor. No que se refere a qualquer situação de prova, destacando, aqui a performance pianística, não é necessário provar nada a ninguém, por dois motivos. Primeiro, como já dito, o único que pode avaliar, de fato, o saber de uma prova é o próprio provador. Segundo, a grande complexidade de uma performance musical, sobretudo por seu caráter temporal, torna a tarefa de “julgar” impossível. Pretende-se medir o imensurável. É muito difícil estabelecer parâmetros objetivos de mensuração e avaliação da performance musical, dado que, em última instância, o que está sendo avaliado é o ser. A própria premiação é um estímulo exterior que, a princípio, movimenta o aprendizado, principalmente das crianças. Mas essa premiação também não pode ser linearmente quantificada, já que seu significado é outro; refere-se novamente a conquistas interiores. O prêmio, em sua instância aparente (certificados, medalhas, troféus, dinheiro), serve apenas para registrar ou enfatizar a qualidade dos verdadeiros prêmios, portanto, é simbólico. Ninguém fica feliz por receber medalhas, porque, se assim fosse, compraríamos muitas medalhas e ficaríamos sempre felizes. A felicidade de receber um prêmio está no significado dessa representação. Esse significado diz respeito às nossas verdadeiras conquistas. É fundamental, portanto, conduzir o aluno para essa reflexão, oferecendo-lhe as ferramentas para que ele próprio construa sua autocrítica e, assim, sua auto-avaliação e reflexão.

3.3.1.3 - Gerenciar conflitos: a graça do encontro

O trecho do Relatório que trata do aprender a conviver aponta também para a necessidade de educarmos pessoas capazes de gerenciar conflitos. Sem dúvida, a música, quando realizada em suas instâncias mais verdadeiras, congrega, toca o espírito das pessoas, retira o ser da cotidianidade e se faz caminho para outros mundos: o *mundus imaginalis*, o mundo da criatividade, o mundo do poeta. Além disso, a música é um conhecimento que possibilita gerenciar nossos próprios

conflitos, à medida que nos coloca frente a frente com nossas capacidades e limitações. É interessante perceber, contudo, que capacidades e limites apresentam-se de modo inverso ao que, em geral, parecem demonstrar.

Temos a tendência de assumir a noção de “resolver problemas” como proposta de nos livrarmos deles. Segue daí que o ideal seria situação sem problemas, marcada pela rotina tranqüila de todos os dias, um após outro. Olhando bem, não há problema maior do que não ter nenhum (grifo nosso), só realidades mortas, se existissem, seriam assim [...]. O preço da autonomia é viver perigosamente (grifo nosso) (DEMO, op.cit : 22).

As **limitações** podem **promover**, as **capacidades** podem **aprisionar**. Em nossas capacidades mora o perigo. Aquilo que normalmente julgamos ser a “graça” de alguns pode ser, efetivamente, a sua “des-graça”. Em piano, por exemplo, pessoas com muitas facilidades normalmente não têm paciência de estudar devagar e minuciosamente um texto a aprender. Acabam, em geral, realizando apenas o periférico de uma obra, não adentrando suficientemente as possibilidades dela. Por sua vez, aqueles com maiores limitações são obrigados, pelas próprias circunstâncias, a forjar um trabalho mais intenso, percebendo, ao final, que podem chegar ao mesmo patamar dos colegas “agraciados”. É comum, por exemplo, que alunos com grande facilidade motora apresentem, muitas vezes, uma técnica de mecânica falha e superficial; outros, com muita facilidade de leitura, apresentem sérias dificuldades de memória e bom acabamento das obras. Em contrapartida, podemos observar estudantes que, por suas dificuldades, são obrigados a dedicar-se de forma perseverante e regular, podendo, graças a isso, até mesmo superar os que apresentam tantas facilidades. Portanto, o caminho do saber pressupõe uma forja, um esforço, um habitar, uma construção, uma vontade verdadeira.

Martin Buber diz que a graça acontece no encontro, sendo, na verdade, uma presunção de nossa parte falar sobre ela como se fosse de algo além do encontro.

O que deve nos ocupar, aquilo pelo que nós devemos nos interessar, não é a outra parte, mas a nossa; não é a graça, mas a vontade. A graça nos diz respeito, na medida em que nós avançamos para ela e aguardamos a sua presença; ela não é nosso objeto (grifo nosso). O Tu se apresenta a mim. Eu, porém, entro em uma relação imediata com ele. Assim, a relação é, ao mesmo tempo, escolher e ser escolhido [...] (BUBER, op.cit.: 89).

A graça ofertada não é graça alcançada. Despertar a Bela Adormecida¹⁰⁹ exige a disposição de enfrentar a floresta emaranhada de espinhos e perigos. Ninguém guarda o ouro em lugares de fácil acesso. É preciso estar disposto a lutar, mesmo sabendo que se vai perder. Ganhar ou perder não é a questão. Buscamos por nossas certezas, no entanto, se soubéssemos de antemão o resultado do jogo, ele perderia a graça. Analogamente à estrutura da graça, Pedro Demo ilustra perfeitamente essa questão, referindo-se ao desejo:

[...] se fosse possível apelar para metáfora, diria que é similar à tessitura do desejo: feito para realizar-se, frustra-se sempre que se realiza, porque sua essência é desejar por desejar, não se realizar (grifo nosso). Todo desejo realizado alcança menos do que esperava. Realizar desejo também é frustrá-lo; por isso, sempre renasce, porque a essência do desejo é desejar o desejo. Quando atingimos um ideal, deixa de ser e é menos do que queríamos. O ideal de um ideal é não se realizar, como é a utopia. Utopia realizada deixa de ser utopia. Todavia, sem ela, contentamo-nos com o que temos. Para continuar marchando vida afora, é mister nutrir utopias [...] (DEMO, op. cit.: 22).

A **graça**, portanto, como vimos em Buber, está na intenção, na relação, no ir ao encontro para alcançá-la. A graça é o **querer e não querer saber** de toda questão. Se pudermos refletir acerca de nossos próprios conflitos, exercendo o pensamento crítico e poético, identificaremos em nossos limites as possibilidades de estímulo e vontade para atingir o nosso **tornar-se**.

¹⁰⁹ A Bela Adormecida é uma metáfora que pode ser entendida como o "interpretar-se". Ilustramos essa questão com o Poema de Fernando Pessoa: Eros e Psique.

CONTA A LENDA que dormia uma Princesa Encantada, a quem só despertaria um Infante, que viria de além do muro da estrada. Ele tinha que, tentado, vencer o mal e o bem, antes que, já libertado, deixasse o caminho errado por -o que- à Princesa vem. A Princesa Adormecida, se espera, dormindo espera. Sonha em morte a sua vida, e orna-lhe a fronte esquecida, verde, uma grinalda de hera. Longe, o Infante esforçado, sem saber que intuito tem, rompe o caminho fadado. Ele dela é ignorado. Ela para ele é ninguém. Mas cada um cumpre o destino. Ela dormindo encantada, ele buscando-a sem tino, pelo processo divino que faz existir a estrada. E, se bem que seja obscuro, tudo pela estrada afora, falso, ele vem seguro e, vencendo estrada e muro, chega onde em sonho ela mora. E, inda tonto do que houvera, a cabeça em maresia, ergue a mão e encontra a hera, e vê que ele mesmo era, a Princesa que dormia (grifo nosso) (PÉSSOA, F. Eros e Psique In: *Cancioneiro* [182] Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 2003: 181 apud BEAINI, T. C. *A Memória: medida ontológica do cosmos*. São Paulo: Palas Athena, 1989:25).

De acordo com Thais Beaini, o mito de Eros e Psique, tão bem ilustrado na poesia de Fernando Pessoa, nos coloca diante dos princípios que movem o real em sua totalidade: vida e morte. Psique, a personificação da alma, da mente, é a busca da certeza racional, do conhecimento. Ela tem como limite o mistério do real em sua imprevisibilidade, do que se furta à apreensão [...] (BEAINI, *ibid.*).

3.3.1.4 - Descoberta de si mesmo e do outro: aprender a viver-com

Sabemos que a descoberta de si mesmo, a descoberta do outro, o espírito crítico e a abertura à alteridade podem ser praticados, em sua atividade mais elementar, como, por exemplo, em trabalhos de equipe, trabalhos em grupo. Tais reuniões sempre acrescentam muito à formação musical dos integrantes.

No estudo do piano, essa atividade requer que todos expressem, com autenticidade, suas experiências e percepções. Exercitar uma audição crítica, por exemplo, a respeito de uma obra executada por um colega pressupõe perceber o que, efetivamente, poderia contribuir para melhorar determinada performance. Isso requer um ouvir atento, não bastando expressar simplesmente: “gostei” ou “não gostei”. Esse “ouvir” exige a elaboração do conhecimento interior, o trabalho de **reconhecer-se em si mesmo e colocar-se no lugar do outro**. Ou seja, apenas para oferecer um exemplo bem simples, se um aluno consegue perceber, no seu modo de tocar, que a linha do baixo interfere na linha da melodia porque ainda lhe falta o controle necessário das duas mãos para conseguir tal equalização, imediatamente reconhecerá **o mesmo** na execução do **outro**. O inverso deste processo também ocorre, uma vez que, na troca de idéias inerentes ao conviver, tudo o que for percebido pelo conjunto acresce como percepção e entendimento ao individual. O exercício desse (com)-viver é de grande valia na formação de todos nós, já que o ser atualiza-se nas relações de uma abertura consigo mesmo e com o Outro.

O confronto por meio do diálogo e pela troca de razões é um dos instrumentos indispensáveis ao conviver. A participação em projetos comuns pode dar origem à aprendizagem e às resoluções de conflitos, constituindo uma referência à vida futura de todos. *A solidariedade é tanto mais necessária, quanto a competição é um fenômeno cotidiano e onipresente em todos os domínios da existência. A solidariedade deve ser a nossa palavra de ordem: cada um de nós deve assumir a parte que lhe cabe de responsabilidade coletiva* (DELORS, op.cit: 97).

É preciso ultrapassar a noção de simples organização das partes, para atingir, modos de ser: na complexidade não-linear pulsa a relação própria entre o todo e as partes, feita ao mesmo tempo de relativa autonomia e profunda dependência (grifos nossos) (DEMO, op. cit: 17).

Mônica Thurler, professora de Ensino e Pesquisa na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação na Universidade de Genebra, que, juntamente com Perrenoud, participou no Brasil de conferências a respeito da Educação para o século XXI, adverte que as novas diretrizes da educação representam a oportunidade de finalmente passar, de modo irreversível, de uma lógica de programa para uma lógica de objetivos, ou seja: *não se trata do que o professor tem para ensinar, mas trata-se do que os alunos necessitam aprender* (THURLER, 2002:89).¹¹⁰ Diríamos mais: trata-se do que todos nós necessitamos aprender: **o-ser-com**.

As reformas atuais confrontam os professores com dois desafios de envergadura: reinventar o trabalho e reinventar a si próprios, enquanto pessoas e membros de uma profissão. Observa, também, que a maioria de nós deverá enfrentar condições e contextos profissionais totalmente novos, bem como assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizavam o contexto escolar no qual aprendemos nosso ofício. Isso significa, diz ela, que daqui para a frente é preciso não apenas pôr em questão e reinventar práticas pedagógicas como, também, reinventar nossas relações profissionais com os colegas de trabalho (**o ser-com**). A introdução de novos objetivos de aprendizagem e de novas metodologias não mais permitirá organizar o ensino em torno de uma sucessão rígida de conteúdos, e, sim, nos obrigará a criar, permanentemente, arranjos didáticos e situações de aprendizagem que respondam melhor à heterogeneidade de necessidades de nossos alunos (THURLER, *ibid.*).

No que se refere ao piano, por exemplo, é muito produtivo quando reunimos nosso trabalho, o trabalho dos nossos alunos, em atividades em que outros colegas atuam, oferecendo suas idéias, acrescentando ou mesmo introduzindo opiniões divergentes, que provocam maior reflexão para determinado contexto musical e, conseqüentemente, maiores ganhos para o próprio aluno.

¹¹⁰ THURLER M.G. Da Avaliação dos Professores à Avaliação dos Estabelecimentos Escolares. In: PERRENOUD, P. ; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Infelizmente, essas oportunidades quase nunca acontecem. Poderíamos criar formas de intercâmbio regulares onde pudéssemos debater idéias e refletir sobre nossas práticas. Só é possível exercitar a aprendizagem do conviver atentando para a disponibilidade de aprender uns com os outros e de nos reconhecermos iguais em nossas diferenças.

Todo esse panorama nos permite avaliar quanto as diretrizes propostas pelo Relatório da UNESCO apontam para questões que requerem profunda reflexão para penetrar nos conceitos principais e principiais das formas **aprender a conviver** e **aprender a ser**. São propostas que instauram a valorização das disciplinas humanísticas. Daí a importância da interdisciplinaridade, no que respeita os currículos dos cursos de música, porque tal intercâmbio permite a ampliação dos conceitos particulares de cada disciplina, na ação e interação com outras áreas do conhecimento. A área das artes, sobretudo, tem destaque especial nesse processo. O Relatório propõe que as artes e a poesia passem a ser matérias obrigatórias nas escolas, desde o ensino fundamental. Conseqüentemente, é preciso que o inverso também ocorra. A área de música, em especial a que se refere à formação dos instrumentistas, muito tem a lucrar ao integrar-se com outras áreas, dada a tendência de se fechar em suas competências específicas. Disciplinas como pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia, podem contribuir para a efetivação de uma visão mais ampla do processo do conhecimento (*o espírito crítico*). A informação em si é um dado bruto, o ato de transformar a informação em conhecimento não é uma tarefa simples. Exige capacidade de processamento dessa informação. Isso implica capacidade de raciocínio, questionamento, confronto com outras fontes e experiências, enfim, implica habilidades adquiridas ao responder ao estímulo de ver os mesmos panoramas a partir de diferentes perspectivas. Os estudos das ciências humanas, em especial da filosofia e sociologia, conectam-se com a música, visto ser da essência desses campos do conhecimento a tarefa de desenvolver o pensamento sem nenhuma utilidade ou objetivo prático, tanto quanto a música. Essas áreas têm muito a acrescentar na formação dos jovens, naquilo que lhes é mais peculiar: o questionamento. A sociologia e, sobretudo, a filosofia podem contribuir para desmistificar ideologias e apurar o pensamento crítico das novas gerações.

3.3.1.5 – Ética e Alteridade: um caminho para a paz.

As propostas sugeridas no Relatório evidenciam um movimento que tende a romper com o egoísmo e a auto-suficiência e promover a cooperação, a generosidade, o trabalho em equipe, a interpretação de si mesmo e do outro, rumo a uma ética global. Por toda reflexão e mudanças propostas por esse documento, que vem interferindo gradualmente em nosso processo educacional, tem-se a impressão de um retorno aos princípios gregos, contudo, num movimento espiral. As disciplinas não mais fechadas em conteúdos lineares, mas focalizando a preocupação com a formação do cidadão e a ênfase nos valores éticos e estéticos. A questão da ética, sobretudo, parece retomar o princípio originário do *ethos* grego que, como discutido no primeiro capítulo (padrões estéticos), fundava-se nos laços da liberdade nas normas da tradição e, de acordo com Heidegger, nada tinha a ver com a moral.

A ética discutida nesse Relatório é a da identidade, que substitui a moralidade dos valores abstratos e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar, no coração humano, aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público. Essa ética se constitui a partir da estética e da política, e não pela negação delas. A ética da identidade tem como fim mais importante a autonomia. Esta – condição indispensável para os juízos de valor e as escolhas inevitáveis à realização de um projeto próprio de vida – requer uma avaliação permanente e a mais realista possível das capacidades próprias e dos recursos que o meio oferece. A autonomia requer, sobretudo, o esforço para alcançar a competência da paz, o entendimento de si mesmo que, antes de tudo, já pressupõe o “ser-com”, o “também”, o “a gente”, o “ter sido”, o “sendo” e o “tornar-se”.

Isabel Baptista, em seu artigo *Aprender a conviver ou a paz como competência ética*, contribui com essa questão ao dizer que o convívio é gerador de sentimentos, de afetos, de idéias, de memórias, de desejos e de valores. Porém, as normas que entendemos necessárias para regular a vida social só assumem um caráter Ético quando se impõem como imperativo de convivência e não de mera coexistência. A descoberta do outro, condição necessária para a descoberta de si mesmo, deve ser marcada pela consciência da interdependência e pelo sentimento de proximidade que suportam uma cultura de paz. Todavia, a promoção dessa

consciência e desse sentimento não pode ficar confinada à transmissão de conteúdos sobre a diversidade humana ou sobre os valores do pluralismo humanista. Enquanto prática de convivência, a paz não se confunde com atitudes de tolerância passiva, com indiferença, conformismo ou quietismo. Pelo contrário, a paz começa no movimento que rompe com o egoísmo e a auto-suficiência, traduzindo-se no prazer do encontro, na atenção, no cuidado e na ação solidária em favor do outro (BAPTISTA, 2003).¹¹¹

Entre as diretrizes do Relatório, os itens que se referem à **descoberta de si mesmo**, à **descoberta do outro**, ao **espírito crítico** e à **abertura à alteridade**, sobremaneira no que se refere ao **viver-com**, vinculam-se às propostas de Heidegger, bem como ao pensamento de Martin Buber.

Buber estabelece uma diferença entre o egótico¹¹² e a pessoa. O Eu, da palavra-princípio Eu-Isso aparece como egótico e toma consciência de si como sujeito (de experiência e de utilização). O Eu, da palavra-princípio Eu-Tu, aparece como pessoa e se conscientiza como subjetividade (sem genitivo¹¹³ dela dependente). O egótico aparece na medida em que se distingue de outros egóticos e a pessoa aparece no momento em que entra em relação com outras pessoas. Quem está na relação participa de uma atualidade, quer dizer, de um ser que não está unicamente nele nem unicamente fora dele. Toda atualidade é um agir, do qual eu participo sem poder dele me apropriar. Onde não há participação, não há atualidade. Onde há apropriação de si, não há atualidade. A participação é tanto mais perfeita quanto o contato do Tu é mais imediato. O Eu é atual por sua participação na atualidade. É este o domínio da subjetividade, em que o Eu toma consciência, simultaneamente, tanto de seu vínculo, quanto de sua separação. A autêntica subjetividade só pode ser compreendida de um modo dinâmico, como a vibração de um Eu no seio de sua verdade solitária. É aqui, também, o lugar onde irrompe e cresce o desejo de uma relação cada vez mais elevada, o desejo de uma participação total com o Ser. Na subjetividade, amadurece a substância espiritual da

¹¹¹ BAPTISTA, I. *Aprender a conviver ou a paz como competência ética*. Disponível em:

< www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2496 > Acesso em agosto de 2003.

¹¹² **Egotismo** – 1- apreço, amor exagerado pela própria personalidade; egolatria, ego. 2 - tendência a conduzir para si a atenção, revelando pouca ou nenhuma consideração pelas opiniões dos outros; ego. 3 - método literário em que o próprio eu é o ponto de referência de investigações e experimentos psicológicos (HOUAISS, op.cit.)

¹¹³ **Genitivo** – que exprime a relação de posse, possessivo (HOUAISS, ibid.).

pessoa. A pessoa toma consciência de si como participante do ser, como um **ser-com**, como um ente (BUBER, op. cit.: 73).

Não há duas espécies de homem, há, todavia, dois pólos do humano. No entender de Buber, homem algum é puramente pessoa, e nenhum é puramente egótico; nenhum é inteiramente atual e nenhum é totalmente carente de atualidade. Cada um vive no seio de um duplo Eu. Entretanto, diz ele, há homens cuja dimensão de pessoa é tão determinante que se podem chamar de pessoas, e outros, cuja dimensão de egotismo é tão preponderante, que se pode atribuir-lhes o nome de egóticos. Entre aqueles e estes, se desenrola a verdadeira história. Quanto mais o homem e a humanidade são dominados pelo egótico, mais profundamente o Eu é atirado na inatualidade (BUBER, *ibid.*: 76).

O egótico toma consciência de si como um ente-que-é-assim e não-de-outro-modo. A pessoa diz: "Eu sou", o egótico diz: "eu sou assim". "Conhece-te a ti mesmo" para a pessoa significa: conhece-te como ser; para o egótico: conhece o teu modo de ser. Na medida em que o egótico se afasta dos outros, ele se distancia do Ser. A pessoa contempla-se o seu si-mesmo, enquanto que o egótico ocupa-se com o seu "meu": minha espécie, minha raça, meu agir, meu gênio. O egótico não só não participa como também não conquista atualidade alguma. Ele se contrapõe ao outro e procura, pela experiência e pela utilização, apoderar-se do máximo que lhe é possível. Tal é a sua dinâmica: o pôr-se à parte e a tomada de posse; ambas as operações se passam no Isso, no que não é atual. O sujeito, tal como ele se reconhece, pode apoderar-se de tudo quanto queira, no entanto, ele não obterá substância alguma, ele permanecerá como um ponto funcional: o experimentador, o utilizador e nada mais. Todo o seu modo de ser múltiplo ou sua ambiciosa "individualidade", não podem lhe proporcionar substância alguma (grifos nossos) (BUBER, *ibid.*: 75).

Entendemos, assim, que aprender a viver, a "con-viver" implica participação, diálogo e ajuda mútua. A prática de convívio realiza-se na relação que aproxima subjetividades misteriosamente separadas pelo segredo que mora dentro de cada pessoa, tornando-a especial e única. Diz respeito à ética. Antes de constituir-se como reflexão sobre valores, princípios ou regras de conduta, a ética diz respeito a essa disponibilidade para sentir, escutar e aprender com os modos de ser e de viver diferentes. Alteridade é reconhecer a natureza ou condição do que é Outro, do que é distinto. **Alteridade** implica a ação de alterar, causar ou sofrer mudança ou alteração; modificar-se, transformar-se. Significa que um **ser em si** se reconhece em seu **ser em outro**.

Consideramos também de relevância para os pilares do aprender a conviver e aprender a ser apresentar um assunto que é foco de inúmeras discussões na atualidade. Refere-se ao que o Relatório adverte a respeito de a opinião pública tornar-se observadora impotente e até refém perante os meios de comunicação social. Como vimos no Capítulo I, a mídia e a indústria cultural podem aprisionar as pessoas num estado de alienação, visto que a ausência do pensamento crítico e reflexivo nos faz tomar por verdade quase tudo o que ouvimos e vemos. Trata-se, portanto, da verdade como informação e deformação. Para compor esse assunto, valemo-nos do pensamento de Marilena Chauí,¹¹⁴ que apresentamos no item a seguir.

3.3.1.6 - Verdade como Informação e Deformação

O ser humano é movido por suas crenças, dúvidas, certezas e inseguranças, buscando sempre uma melhor maneira de entender e solucionar os problemas com os quais se depara. No entanto, muitas vezes, acomoda-se com a história que lhe foi contada, identificando-se tão intensamente com ela que passa a reproduzi-la ao invés de criá-la. Sendo assim, perde a capacidade de questionar.

Acreditar na história contada é aceitar, sem crítica, as informações que nos são passadas. É não desconfiar de que a vida não é o conto nem a novela.

Chauí afirma que nunca uma sociedade foi tão informada. Recebemos informações vinte e quatro horas por dia, vindas de jornais, rádios e televisões. Vivemos em uma sociedade informada e informatizada que possui editoras, livrarias, bibliotecas, museus, salas de cinema e de teatro, vídeos, fotografias e computadores. Paradoxalmente, existe menos espaço para refletir sobre a verdade. É justamente essa enorme quantidade de veículos e formas de informação que acaba tornando tão difícil a busca da verdade, já que todo o mundo acredita que está recebendo, de modos variados e diferentes, informações científicas, filosóficas, políticas, artísticas e que tais informações são verdadeiras, sobretudo porque há outras pessoas (o jornalista, o radialista, o professor, o médico, o policial, o repórter) dizendo a elas o que devem saber, o que podem saber, o que podem e devem fazer

¹¹⁴ CHAUI, M. *Convite à filosofia*, op. cit.



ou sentir. As pessoas se sentem seguras e confiantes porque não questionam a palavra dos *emissores de mensagens*, não havendo, portanto, incertezas, inseguranças e, conseqüentemente, motivos para questionar (CHAUÍ, op.cit.: 92).

Acreditar sem duvidar é fanatismo. Duvidar por duvidar, também. A verdade só se estabelece como questão quando nos percebemos ignorantes. O problema, geralmente, é não desconfiarmos que ignoramos, ou seja, não sabermos que não sabemos. A ignorância é formada pelas nossas certezas, uma atitude muito natural, espontânea, dogmática, que temos desde crianças. Acreditamos que o mundo existe e que é exatamente tal como o percebemos, tal como nos ensinaram que é, que pode ser modificado por nós ou conservado por nós, que é explicado pelas religiões e pelas ciências e representado pelas artes. Temos essa crença porque somos seres práticos, isto é, nos relacionamos com a realidade como um conjunto de coisas, fatos e pessoas, que são úteis ou inúteis para a nossa sobrevivência. Na atitude dogmática, tomamos o mundo como dado, já feito, já pensado, já transformado. Estamos instalados e existimos no interior de uma realidade natural, social, política e cultural, que criamos. Mesmo quando descobrimos que alguma coisa é diferente do que havíamos suposto, essa descoberta não abala nossa crença e nossa confiança na realidade, nem a nossa familiaridade com ela. Na atitude dogmática ou natural aceitamos, sem nenhum problema, que há uma realidade exterior a nós e que, embora externa e diferente de nós, pode ser conhecida e tecnicamente transformada por nós. Achamos que o espaço existe, que nele estão as coisas como um receptáculo; achamos que o tempo também existe e que nele as coisas e nós próprios estamos submetidos à sucessão dos instantes (CHAUÍ, *ibid.* 93). E exemplifica:

O mundo é como a novela da televisão: muita coisa acontece, mas, afinal, nada acontece, pois quando a novela termina, os bons foram recompensados, os maus foram punidos, os pobres bons ficaram ricos, os ricos maus ficaram pobres, a mocinha casou com o mocinho certo, a família boa se refez e a família má se desfez. Em outras palavras, os acontecimentos da novela servem apenas para confirmar e reforçar o que já sabíamos e o que já esperávamos. Tudo se mantém numa atmosfera ou num clima de familiaridade, de segurança e sossego (CHAUÍ, *ibid.*: 94).

A atitude dogmática ou natural se rompe quando somos capazes de estranhamento diante das coisas que nos pareciam familiares. Na incerteza,

descobrimos que somos ignorantes, que nossas crenças e opiniões parecem não dar conta da realidade, que há falhas naquilo em que acreditamos e que, durante muito tempo, nos serviu como referência para pensar e agir. A dúvida e o estranhamento ocorrem quando, de repente, algo nos parece estranho, algo que pensamos, vemos, ouvimos ou sentimos pela primeira vez e, em geral, algo que percebemos, na enésima vez, como sendo a primeira vez. Falamos, por exemplo, do tempo e do espaço desde sempre como algo familiar e entendido, mas, de repente, como sugere Chauí, podemos nos perguntar, como Santo Agostinho, em suas "Confissões":

O que é o tempo? Tentemos fornecer uma explicação fácil e breve. O que há de mais familiar e mais conhecido do que o tempo? Mas, o que é o tempo? Quando quero explicá-lo, não encontro explicação. Se eu disser que o tempo é a passagem do passado para o presente e do presente para o futuro, terei que perguntar: Como pode o tempo passar? Como sei que ele passa? O que é um tempo passado? Onde ele está? O que é um tempo futuro? Onde ele está? Se o passado é o que eu, do presente, recordo e o futuro é o que o eu, do presente, espero, então não seria mais correto dizer que o tempo é apenas o presente? Mas, quanto dura um presente? Quando acabo de colocar o - 'r' - no verbo 'colocar', este 'r' é ainda presente ou já é passado? A palavra que estou pensando em escrever a seguir, é presente ou é futuro? O que é o tempo, afinal? E a eternidade? (SANTO AGOSTINHO, apud CHAÚÍ, op.cit: 95).

As coisas são mesmo tais como me aparecem? Estão no espaço? Mas o que é o espaço? Se eu disser que o espaço é feito de comprimento, altura e largura, onde poderei colocar a profundidade, sem a qual não podemos ver, não podemos enxergar nada? Mas, a profundidade que me permite ver as coisas espaciais é justamente aquilo que não vejo e que não posso ver, se eu quiser olhar as coisas. A profundidade é ou não espacial? Se for espacial, porque não a vejo no espaço? Se não for espacial, como pode ser a condição para eu que veja as coisas no espaço? Verdade e Realidade parecem idênticas e, somente quando essa identidade se desfaz ou se quebra, surge a incerteza que promove o caminho da busca. Para a atitude crítica ou filosófica, a verdade nasce da decisão e da deliberação de encontrá-la, da consciência da ignorância, do espanto, da admiração e do desejo de saber (CHAÚÍ, ibid.:106).

A linguagem escrita nos causa, muitas vezes, esse estranhamento. Quando percebemos algo que nos parece muito familiar, como um ovo, por exemplo,

que se apresente de forma diferente. Para exemplificar, vejamos um trecho de Clarice Lispector: "Atualidade do ovo e da galinha".

Olho o ovo com um só olhar: Imediatamente percebo que não se pode estar vendo um ovo apenas. Ver o ovo é sempre hoje: mal vejo o ovo e já se torna ter visto um ovo, o mesmo, há três milênios. No próprio instante de se ver o ovo ele é a lembrança de um ovo. Só vê o ovo quem já o tiver visto... Ver realmente o ovo é impossível. O ovo é supervisível como há sons supersônicos que o ouvido já não ouve. Ninguém é capaz de ver o ovo... O ovo é uma coisa suspensa. Nunca pousou. Quando pousa, não foi ele quem pousou, foi uma superfície que veio ficar embaixo do ovo... O ovo é uma exteriorização: ter uma casca é dar-se... O ovo expõe tudo (LISPECTOR, apud CHAUI, op. cit.: 96)

Ou ainda, quando lemos pela primeira vez, tais frases:

O nadificar do nada não é um episódio casual, mas, como remissão (que rejeita) ao ente em sua totalidade em fuga, ele revela este ente em sua plena, até então oculta, estranheza como o absolutamente outro — em face do nada.

Somente na clara noite do nada da angústia surge a originária abertura do ente enquanto tal: o fato de que é ente — e não nada. Mas este "e não nada", acrescentado em nosso discurso, não é uma clarificação tardia e secundária, mas a possibilitação prévia da revelação do ente em geral. A essência do nada originariamente nadificante con-siste em: conduzir primeiramente o ser-aí diante do ente enquanto tal (HEIDEGGER, 1991: 41).¹¹⁵

Nesses dois exemplos podemos perceber que a linguagem, tanto no texto reflexivo da ficcionista quanto na reflexão poética do filósofo, pode ser intrigante e que tanto o pensamento reflexivo como a criatividade imaginativa podem atingir planos nunca pensados. O estranhamento a que somos remetidos nos leva a realizar um esforço do pensamento, nos leva à reflexão mais profunda sobre as nossas verdades. O espanto e a admiração, assim como a dúvida e a perplexidade, nos fazem querer saber o que não sabíamos, nos fazem querer sair do estado de insegurança ou de encantamento, nos fazem perceber nossa ignorância e criam o

¹¹⁵ HEIDEGGER, M. Que é metafísica? In: *conferências e escritos filosóficos*, STEIN, E. (trad.) São Paulo: Nova Cultura, 1991 (Os Pensadores).

desejo de superar a incerteza. Quando isso acontece, estamos na disposição de espírito chamada *busca da verdade*.

A verdade se conserva, portanto, como o valor mais alto a que aspira o pensamento (CHAUÍ, *ibid.*: 106).

A música e a filosofia atuam nestes dois planos: reflexão e imaginação, no sentido de possibilidade ativa e criadora. A atitude crítica é função da filosofia e a proposição da Arte. O exercício do pensar reflexivo se instala quando adquirimos a capacidade de levantar a primeira questão, ou seja, quando somos capazes de sair da atitude dogmática.

3.3.1.7 – Questionar: a possibilidade de transformação do Dasein humano

Os clássicos diziam que a filosofia nasce do espanto.

Como suscitar hoje o espanto como vontade de saber, exercício de leitura, diálogo e abertura para o pensamento “meditante”, se o dogmatismo da instrumentalização do saber já impede todo esforço criador? Esse é o grande desafio da Educação. O Relatório, em suas diretrizes para o encaminhamento dessa questão, enfatiza que desenvolver o pensamento crítico é uma das tarefas mais importantes da educação, uma vez que o pensamento crítico propicia o questionamento sobre a verdade como uma instância a construir do pensamento, e não, como normalmente a entendemos, ou seja: como conhecimento reproduzido, acabado, sempre já conhecido, compreendido e terminado.

Pedro Demo corrobora que conhecer é profundamente revoltar-se, confrontar-se, não aceitar as coisas como estão, pretender para além do razoável, usar a razão para explodir seus próprios limites. O senso padronizador serviria apenas como porta de entrada. Esse movimento pode ser visto facilmente na noção de que argumentar é questionar. Longe de ser atividade reprodutiva, implica confronto com a realidade no sentido reconstrutivo ostensivo. O argumento que apenas afirma só confirma; nada traz de novo e útil para o conhecimento. É mister ver mais do que a aparência, surpreender curvas inesperadas, penetrar a Semântica para além da Sintaxe, agir como sujeito que reconstrói a realidade, não como objeto inerte (DEMO, *op.cit.*: 43).

Para Heidegger, o pensamento autêntico se faz no *intervalo* que reúne *logos* e *ethos*, já que é buscando sentido que o homem habita primeiramente o mundo e a verdade. Em sua obra *¿Qué significa pensar?* Heidegger afirma que só podemos pensar se nos interessarmos pelo que em si é o que cabe pensar cuidadosamente. Para adentrar esse pensamento, cumpre, de nossa parte, aprender a pensar. Aprendemos a pensar à medida que voltamos nossa atenção para o que cabe pensar cuidadosamente. Chamamos de “amigável”, diz ele, o que pertence à essência do amigo e dele procede. De forma correspondente, podemos chamar de “pensável” aquilo que cabe pensar cuidadosamente: que **“todo pensável dá” o que pensar**. Tal doação, entretanto, ocorre somente e sempre à medida que o pensável, a partir de si mesmo, já é o que cabe pensar cuidadosamente (Pensar o Pensamento, Refletir sobre o próprio Pensamento). “O que mais cabe pensar” àquilo que sempre e insistentemente dá a pensar, porque antes de toda e qualquer coisa, outrora o deu e amanhã o dará. O que mais cabe pensar cuidadosamente mostra-se no fato de ainda não pensarmos. Insistentemente, ainda não, diz Heidegger, apesar da situação mundial tornar-se cada vez algo a pensar mais cuidadosamente. Esse processo parece exigir, antes, que o homem atue, ao invés de discursar em conferências e congressos e, assim, mover-se em meras representações do que deveria ser e como precisaria ser feito. Assim, parece que falta ação e de modo algum pensamento. E, no entanto... ***Talvez, já desde séculos, o homem vem agindo demais e pensando de menos*** (HEIDEGGER, 2001: 112).

Por meio da aplicação dos métodos científicos no tratamento da maioria das questões da vida cotidiana, o pensamento racional tem-se tornado, cada vez mais, o fundamento da nossa cultura. Mas qual é a essência do pensar? Para compreender adequadamente essa essência, é preciso evitar tanto a definição que a toma como atividade interna da subjetividade, voltada sobre si própria, quanto a que reduz o pensamento ao conhecimento racional, e este aos métodos das ciências em geral. A primeira definição leva à compreensão do pensar como devaneio interior; a segunda, à sua compreensão como atividade de cálculo tendo em vista a previsão, o planejamento e o domínio dos fenômenos humanos e naturais.

As reflexões de José Luiz Furtado contribuem para o entendimento dessa questão, quando diz que o pensamento encontra-se vinculado à verdade compreendida a partir de um sentido bem mais fundamental, que não se apóia na eficácia dos procedimentos orientados tecnicamente pelas teorias científicas.

Enquanto visão oposta ao cálculo, o pensar implica a obscuridade (a profundidade) do mesmo modo como a luz produz a sombra. Desse ponto de vista, é na imediação do “im-pré-visível” que o pensar se faz autêntico, avizinando-se da verdade em sua essência. A abertura da consciência para a luminosidade do mundo e para tudo o que por meio dela se mostra caracteriza a transcendência do pensamento. Pensar não é estar recolhido sobre si mesmo, fechado em sua própria interioridade. Pensar é se dirigir para o que algo é verdadeiramente, buscando a evidência da sua visão. Por isso, o pensamento autêntico é essencialmente interrogativo e aventureiro. Por tudo isso, é inútil definir a essência do pensamento a partir do conhecimento científico ou, mesmo, das preocupações que nos assaltam o tempo todo, quando buscamos solução para os problemas cotidianos. O pensar autêntico, em sentido fundamental, é buscar o sentido da vida, ou seja, a orientação da existência no mundo e com os outros. “Mundo” não significa um espaço que conteria a totalidade indiferenciada das coisas existentes, de um computador ao homem, da ameoba às galáxias. Ao contrário, fenomenologicamente considerado, o “mundo” designa a abertura de um horizonte de Presença, de um plano de luminosidade onde se dá a manifestação originária de todo fenômeno. O homem não está simplesmente no espaço, como uma pedra. O homem habita essa abertura que se confunde com a própria essência da verdade. Para alcançar essa dimensão do pensamento, devemos evitar concebê-lo a partir da representação conceitual. Uma das tarefas da fenomenologia consiste, então, em explicitar as estruturas fundamentais do vínculo originário que une na existência, indissolivelmente, o sujeito e o mundo, a alma e o corpo, o espírito e a carne, vínculo que constitui a própria essência do pensamento. Se ser homem é “tornar-se” o que se “deve-ser”, a essência do pensar consiste em orientar essa projeção da existência no seu *vir-a-ser* por meio da temporalidade histórica, em antecipar, sob a forma de ideal ou de utopia, a realidade à qual consentimos (FURTADO, J. L. 2003).¹¹⁶

De acordo com Inwood, a cotidianidade considera Da-sein como um assunto de ocupação simplesmente-dado, isto é, algo dirigido e calculado. “A vida é um negócio, quer ela cubra ou não os seus gastos” (ST, 289). “Pensar no sentido de

¹¹⁶ FURTADO, J. L. *O que significa pensar*. Revista da Pesquisa & Pós-Graduação – UFOP, 2003. Disponível em:

< www.ufop.br/pesquisa/revista/revsum.htm > Acesso em agosto de 2003.

José Luiz Furtado é Professor de Filosofia da UFOP (Universidade Federal de Ouro Preto).



calcular subsiste unicamente dentro de um horizonte fixo dentro de limites não vistos por esse pensar". O pensamento do cientista não é tão ofuscado quanto o do comerciante, mas nenhum deles transcende o seu horizonte para refletir sobre ele e sobre o seu próprio pensamento. No topo da hierarquia, está o genuíno pensamento filosófico. Pensar inclui questionar. Uma questão, é distinta de um problema. Um problema, (tal como o problema do livre-arbítrio) é uma entidade objetificada e extemporânea extraída por filósofos tais como Windelband e Hartmann, de obras de Platão, Kant e outras. Uma questão é um acontecimento concreto, situado. Questões, ao contrário de problemas, não se restringem a uma seleção tradicional. Uma inquirição genuinamente livre de pontos de vista, conhece apenas "assuntos" como possíveis fontes e motivos de questionamento e de desenvolvimento de aspectos nos quais eles devem ser questionados". Respostas a questões não são proposições predeterminadas: "uma resposta só é uma resposta quando sabe desaparecer do modo correto". Uma resposta nos impele para outras questões: "filosofia é filosofar", não um corpo de verdades. O questionador se desenvolve à medida que o questionamento prossegue – "aquilo com que a filosofia lida revela-se apenas na, e a partir da, transformação do Dasein humano". O pensar e o pensamento não são separáveis como o veículo e a nossa destinação. O pensamento aproxima-se da poesia: "Todo pensamento filosófico e, precisamente, o mais rigoroso e prosaico é intrinsecamente poético, não sendo, contudo, jamais poesia no sentido de uma forma artística. O pensamento é "construção ou construtivo", "removedor" e "aniquilador" ou "destrutivo". Ele limpa o solo para construir até alturas ainda desconhecidas (INWOOD, op.cit.: 143).

Em *Poeticamente o homem habita*, conferência, já abordada no item 3.2.1 - *Contextualizando a Crise*, deste capítulo, Heidegger associa o Pensamento à Poética, partindo de um poema de Hölderlin¹¹⁷, cujo título é o mesmo que o da conferência. O filósofo explica que Poética não significa apenas um jogo de fantasias, uma vez que, ao falar do habitar poético, Hölderlin vislumbra o traço fundamental da presença humana nesse habitar. Ele vê o "poético" a partir da relação com esse habitar, compreendido nesse modo vigoroso e essencial. Isso decerto não diz que o poético seja apenas um adorno e um acréscimo ao habitar. As

¹¹⁷ Johann Christian Friederich Hölderlin, (1770 – 1843) é considerado o maior poeta do Romantismo alemão. Entusiasta dos valores da Revolução Francesa como seus companheiros de seminário Hegel e Schelling, foi tradutor de Sófocles e Píndaro e autor de grande produção poética, de ensaios e de obras "chave" da literatura européia (*Hiperión*, *A morte de Empédocles*).

palavras “poeticamente o homem habita...” dizem muito mais. *Dizem que é a poesia, que é o pensamento poético, que permite ao habitar ser um habitar. Poesia é deixar-habitar, em sentido próprio.* No entanto, o homem só pode adentrar a essência do poético, a partir de onde ele a recebe, ou seja: ele a recebe no apelo da linguagem. *Mas isso, certamente, apenas e enquanto o homem já estiver atento à essência da Linguagem.* Para Heidegger, a própria “Linguagem é Poesia” no sentido essencial, isto é, a Linguagem “em primeiro lugar traz o ente como um ente ao aberto”, por nomeá-lo. Ela é “saga¹¹⁸ projetiva do dizer”, o dizer originário do Ser (o mito, o conto, a lenda, e constitui Poesia: “o dizer do mundo e da terra, o dizer do desencobrimento dos entes”. Todavia, diz Heidegger, *circula no planeta, de maneira desenfreada e hábil, um falatório, um escrever e uma transmissão de coisas ditas. O homem se comporta como se fosse o criador e o soberano da linguagem. A Linguagem, no entanto, permanece a soberana do homem. Quando essa relação de soberania se inverte, o homem decai numa estranha mania de produção.* [grifos nossos] *A linguagem torna-se meio de expressão. Enquanto expressão, a linguagem pode apenas ser rebaixada a simples meio de pressão* (HEIDEGGER, op.cit. 167).

Nesse habitar “poeticamente”, portanto, a poesia não é um **sobrevôo que se eleva**, pairando sobre a terra. Hölderlin, temendo esse entendimento, enfatiza: “**esta terra**”. Comparando a reflexão poética (pensamento) com a criação reflexiva (poesia), Heidegger demonstra que o poema de Hölderlin fala sobre o habitar do homem, sobre seus méritos, mas não estabelece uma conexão entre habitar e construir, não fala das construções, do cultivo, da colheita. Essas construções, diz ele, são feitas pelo nosso pensamento. O pensamento expressa, portanto, **o mesmo** que Hölderlin dita poeticamente. Contudo, observa Heidegger: *o mesmo não se confunde com o igual e nem tampouco com a unidade vazia do que é meramente idêntico. Com freqüência, o igual se transfere para o indiferenciado a fim de que tudo nele convenha. Poesia e Pensamento encontram-se somente e enquanto permanecerem na diferença de seus modos de ser. O mesmo é, ao contrário, o mútuo pertencer do diverso que se dá, pela diferença, desde uma reunião integradora [Logos, Linguagem].*¹¹⁹

¹¹⁸ **Saga** – 1-qualquer das antigas narrativas e lendas escandinavas, redigidas principalmente nos séculos XIII e XIV 2- canção popular que tem como tema alguma dessas lendas; 3 - canção lendária ou heróica; 4 -narrativa fecunda em incidentes (HOUAISS, op.cit).

¹¹⁹ Para Heidegger, a Linguagem é a casa do Ser. *Nessa habitação do Ser, mora o homem. Os pensadores e os poetas são os guardas desta habitação. A guarda que exercem é o consumir a manifestação do Ser, na medida em que levam essa manifestação do ser à Linguagem e nela a conservam. O pensar não se transforma em ação*

O mesmo apenas se deixa dizer quando se pensa a diferença. No ajuste dos diferentes vem à luz a essência integradora do mesmo. O mesmo deixa para trás toda sofreguidão por igualar o diverso ao igual". O mesmo reúne integrando o diferente numa unicidade originária. O igual, ao contrário, dispersa na unidade pálida do um, somente uni-forme. Hölderlin conhecia, a seu modo, essas relações. Ele diz o seguinte, num epigrama intitulado "Raiz de todo mal:

'Ser reunido é divino, é bom; de onde vem então esse vício dentre os homens de só admitir o um, o uno?' (HEIDEGGER, *op.cit.*: 170).

Para Martin Buber, na atualidade vivida não há unidade do ser. Só há atualidade "interior" na medida em que houver ação mútua. A atualidade mais forte e profunda é aquela onde tudo se dirige à ação, o homem na sua totalidade, sem reserva, e o divino que tudo envolve, o Eu unificado e o Tu ilimitado. O Eu unificado, portanto, implica a unificação, a concentração de forças em um núcleo, o instante decisivo para o homem (BUBER, *M.op.cit.*: 104).

Mas, isso não é, como aquela absorção, uma abstração da pessoa atual. A absorção não quer conservar senão o que é puro, autêntico, durável e se desfazer de tudo o mais; a concentração não considera o instintivo como impuro, assim como não considera o sensível como superficial e o emotivo como fugaz; tudo deve ser incluído, integrado. Ela não deseja o si mesmo abstrato, mas o homem inteiro, integral. Ela quer a atualidade, ela é a atualidade. A doutrina da absorção exige e promete a entrada no uno pensante, "naquele que pensa o mundo", no sujeito puro. Porém, na realidade vivida, não há pensante sem pensado, e mais, aqui o pensante depende tanto do pensado como este daquele [...] Não há pensante em si senão no pensamento do qual ele é o produto e o objeto, como um conceito-limite isento de qualquer representação (grifos nossos) (BUBER, *ibid.*).

Encontramos nas reflexões de Manuel Antônio de Castro depoimentos importantes que consideramos de valia para esclarecer essa questão. Em seu artigo *Interpretação e ética: a afirmação das diferenças culturais como vigor da poiesis*, Castro expõe que, num mundo dominado pela comunicação, quando esta se tornou mercadoria cujo valor é estabelecido pelo potencial de venda (mercado), faz-se

*apenas por irradiar um efeito ou por ser aplicado. O pensar age enquanto exerce o pensar. Esse agir é provavelmente o mais singelo e, ao mesmo tempo, o mais elevado, porque interessa à relação do ser como homem. Toda eficácia funda-se no ser e espalha-se sobre o ente. O pensar, ao contrário, deixa-se requisitar pelo ser para dizer a verdade do ser (HEIDEGGER, M. *Carta sobre o Humanismo* op. cit.:1) (grifo nosso).*

necessário perguntar pelo lugar e pelo alcance da **palavra poética**. Ao tematizar a respeito das diferenças culturais, o autor afirma que a dicotomia mais radical é a que distingue **cultura** de **natureza**. Refletindo sobre essa dicotomia, propõe a comparação de duas situações: um ser humano vivendo numa tribo recém-descoberta na Amazônia e outro, internauta, tendo à disposição as descobertas técnicas mais recentes. Os termos **diferenças culturais** dariam conta de apreender a radicalidade da singularidade de cada um desses mundos? Como falar de diferenças culturais sem antes repensar a relação natureza e cultura? Aparentemente, diz ele, o problema pode parecer solucionado com a afirmação: um vive num mundo mais “*natural*” e o outro num mundo mais “*técnico-cultural*”. A ilusão dicotômica se mantém quando deslocada novos conceitos, dando a impressão de que o círculo lógico torna-se a fechar. No caso, os conceitos **mundo** e **técnico**. Mundo passaria a ser o que **identifica**, ou seja, o termo comum a “mundo mais natural” e “mundo mais técnico”. E a **diferença** adviria dos predicativos **natural** e **técnico**, sendo determinantes das diferenças dos mundos. Resta saber, diz o autor, se os predicativos podem fundar não só a **diferença**, mas também a **identidade** do conceito **mundo**. Na realidade, está-se escamoteando a problemática inicial expressa nos conceitos “natureza” e “cultura”. Eis o grande problema: não se saiu da problemática inicial. O ser humano não pode negar a sua dimensão natural. E falar das diferenças culturais é encarar, em primeiro lugar, essa questão. A dicotomia “natureza–cultura” é uma falsa dicotomia e, por isso mesmo, não se pode, como de regra se faz, reduzir a natureza a um conceito cultural. É nesse equívoco que caem as afirmações sobre diferenças culturais. A grande questão prévia é: O que é a natureza? Mas essa questão não é já uma formulação cultural? Essa objeção dá ensejo à formulação da outra questão: O que é cultura? Para sair desse círculo, o autor propõe a reflexão sobre o conceito que parece oferecer uma resposta: **mundo**. Esse conceito, de semântica abrangente, pode, inicialmente, se confundir com o conceito de cultura. Mas há outras possibilidades, porque o conceito de mundo refere-se a um mundo pessoal, sinônimo de universo. Esse conceito manifesta, também, o processo histórico-cultural quando, por exemplo, distinguimos o mundo medieval e o mundo moderno. Uma mesma cultura, por exemplo, a portuguesa, pode apresentar esses dois mundos. Outra possibilidade bastante usada é a que diz respeito ao seu emprego para diferenciar realidades distintas, como, por exemplo, mundo religioso e mundo profano. Podemos, no entanto, aplicar todas essas

distinções ao conceito cultura? Castro afirma que não, porque algumas distinções podem ocorrer dentro de uma mesma cultura e num mesmo período histórico, numa dimensão pessoal e numa social. Mundo, como conceito, traz dimensões que o conceito de cultura estratificado não comporta. Contudo, são distinções essenciais para entender as diferenças culturais.

Buscando aprofundar o conceito de mundo, Castro remete-se a Heidegger, afirmando que, em *Ser e Tempo*, o filósofo lança os fundamentos de ultrapassagem da dicotomia metafísica "natureza-cultura", apresentando significados completamente novos em relação à semântica já estabelecida e conhecida. Heidegger afirma que mundo diz respeito ao próprio sentido e verdade do real. Mundo não é uma vivência cultural, é a própria possibilidade de cultura, de toda cultura, enquanto possibilidade de abertura do ser humano para o sentido e verdade do real. Esse sentido e verdade, ou seja, **mundo**, lhe advém do próprio real e se manifesta no homem, enquanto este o manifesta ao agir (*poiein*). O homem age, mas a essência do agir provém do **ser** do homem. Aqui se dá o encontro tensional de **natureza** e **cultura**. Nessa tensão, o homem se humaniza à medida que o real se mundifica. Esse mundificar é a identidade concreta de todas as culturas. O mundificar institui mundos, no sentido de diferentes culturas. São elas que, concretamente, afirmam a **identidade** de todo mundificar. Disso se conclui que toda **identidade** só se afirma em tensão com as **diferenças**. Por outro lado, **toda diferença é diferença da identidade**. "Cultura", "diferença", "mundo" advêm enquanto agir (*poiein*). Nesse agir, o real se manifesta enquanto sentido e verdade. Eles eclodem pelo agir do homem (*ethos*) enquanto lugar de manifestação da poiesis. Essa é a dinâmica e essência de toda obra de arte.

A *poiesis* (o fazer) não é qualquer agir; por exemplo, o do nosso corpo que cresce. Mas a **percepção** de corpo e do crescimento **já se dá** porque a Poiesis ocorre como **Logos**, ou seja, **Linguagem**. Linguagem não é língua, mas a manifestação do real enquanto sentido e verdade. Por isso é que podemos nos referir à Linguagem da pintura, da música e outras. Nelas, a cor se torna pintura; o som, música; a palavra, linguagem. É nesse sentido que a poiesis mundifica. O mundo só eclode na e pela palavra poética. Não podemos considerar o mundo como algo dentro do qual o homem se move ou que, por ele, pode ser objetivado, de que a linguagem seria a mediação. Muito ao contrário, é no discurso da Linguagem que o homem se constitui como homem. O homem não se apropria da Linguagem para

fazer dela um instrumento de mediação. O homem só é homem quando é apropriado pela Linguagem, pela poiesis. Nessa apropriação o homem se torna “poeta”. É nesse sentido que Heidegger afirma: “É a Linguagem que fala, não o homem” (***O pensável que “dá” o que pensar***).

A palavra só pode ser comunicativa por ser poética. Mundo da comunicação e mundo poético são coisas distintas. Mundo verdadeiramente só se dá, enquanto vigor da poiesis, enquanto desvelamento poético. Heidegger vai, por isso mesmo, distinguir *mundo de relações intramundanas*. O mundo da comunicação diz respeito às relações intramundanas de sobre-vivência e de con-vivência. Nessas, a Linguagem se torna mediação instrumental e, como tal, é apreendida e valorizada de acordo com a sua funcionalidade e eficácia. Nessa dimensão, o poder instaurador da palavra poética é substituído pela utilidade relacional. Porém, não é esta que possibilita o poder criativo da palavra poética. Pelo contrário, somente por ser poética é que a palavra pode ser usada comunicativamente como mediação. É na tensão dessa dupla presença da palavra (desveladora e mediadora) que se vai colocar a questão da interpretação e da ética. As possibilidades de con-vivência emergem do próprio vigor da palavra poética. A palavra poética, contudo, pode comparecer como ***diá-logo*** ou como comunicação. É nessa dupla faceta que se decide a questão da interpretação e da ética. Por ser tensional e radical, a ***identidade se dá como diferença e a diferença como identidade***. Quando tal ocorre, temos a obra poética e, nela, as diferenças culturais se tornam poéticas e, como poéticas, não dizem mais respeito a determinado mundo cultural, mas ao mundificar do real. É nesse mundificar que a interpretação e a ética se tornam a afirmação das diferenças culturais, não a partir delas mesmas, mas como vigor da *Poiesis* (CASTRO, M. A. 2003).¹²⁰

Podemos entender assim que o pensar autêntico, o pensar poético relaciona-se com um profundo questionar, com interpretar e interpretar-se, e não apenas com um pensamento que explica, calcula ou busca por repostas objetivadas (a ocupação da cotidianidade), mas refere-se ao pensar da obscuridade (o profundo, o gravíssimo), a região da im-pre-visibility. O pensamento Poético, para Heidegger, é o pensar reflexivo, que cria, concentra e reúne. O mundificar do mundo.

¹²⁰ CASTRO, M. A. *Interpretação e ética: a afirmação das diferenças culturais como vigor da poiesis*. Disponível em: <www.geocities.com/ail_br/interpretacaoeetica.html> Acesso em setembro de 2003.

Os argumentos até aqui apresentados permitem afirmar que as questões levantadas por Heidegger, por Buber, pelo Relatório da UNESCO, clamam por nosso “pensar cuidadoso”. Por tudo o que foi exposto, podemos entender que o impulso vital e criador do homem deve atualizar o entrelaçamento entre a razão e a imaginação criativa, o si mesmo e o outro, o indivíduo e a pessoa, o ser e o tornar-se e, sobretudo, aprendermos a pensar o pensamento Simples, o pensamento Poético. Esse grande esforço é tarefa de todos nós como educadores, professores de música e arte. A música, por sua intrínseca relação com o homem, por sua possibilidade de cognição e pensamento criativo, pode ser proposta como via pedagógica para o entendimento das questões aqui apresentadas. Por sua abrangência temporal e asemântica, oferta, em seu aprendizado, as condições para o mundo da interpretação e para a interpretação de “mundo”.

3.3.1.8 - Interpretação: passado e futuro no presente do ser-aí.

Como vimos no item anterior 3.3.1.2 - *Competição: Prova e Concorrência*, na fenomenologia de Heidegger, o “caráter de futuro” de Dasein é anterior ao “caráter de futuro” de qualquer outra coisa, ou seja, não é por ter uma idéia de futuro que meu ser se transpõe para o futuro, mas só posso representar o futuro porque, como Da-sein, meu ser tem a característica básica de deixar o que está vindo vir em sua direção, de se transpor para o que está vindo. “O fenômeno primário da temporalidade originária e autêntica é o futuro”. Várias palavras expressam nossa relação com o futuro, tais como: “esperar, estar preparado (para)”; “aguardar (por)”, “porvir”. Assim, também, o passado, em suas palavras usuais, tais como: “passar, passar por, morrer”, denota um tom de “terminado para sempre”. Dizer que alguém ou algo “é história” pode significar que ele vive no presente, mas pode significar, especialmente se for “história antiga”, que está terminado para sempre. Para Heidegger, o passado experimentado como historicidade autêntica é qualquer coisa, menos o que passou. “Ele é algo para o qual eu posso retornar sempre mais uma vez”. O Filósofo forja, então, uma outra palavra, usando o particípio passado de “ser” e “ter sido” para significar o “passado vivo”.¹²¹

¹²¹ Heidegger forja a palavra *Gewesenheit* usando o particípio passado de *sein* (“ser”), *gewesen* (“ter sido”): *(die) Gewesenheit*, “(vigor de) ter sido, passado vivo” explicando: desde que Dasein



Gewesenheit, “o vigor de ter sido”, junto com *Zukunft*, “futuro”, e *Gegenwart*, “presente”, é uma das três “ecstases” da **temporalidade**. *Ekstase* vem do grego *ekstasis*, “deslocar, desordenar, via *ekstasis*”, **distração, desordem, espanto, transe** (INWOOD, M. op.cit. : 140).

Heidegger reanima o sentido original de “*sair de si*”: o tempo sai de si para o passado, presente e futuro. Enquanto o caráter fenomenal do **futuro** é “em direção a si mesmo” e o do **presente** é “deixar que algo venha ao encontro de alguém”, o do passado, o do **ter-sido** (eu sempre já sou) é “de volta a”. Assim como o futuro envolve o “à frente de si mesmo” e o presente “ser junto às coisas”, do mesmo modo o passado envolve o “já ser no” mundo (INWOOD, *ibid.*).

Como o passado sobrevive no presente? Não simplesmente em virtude de efeitos que acontecimentos passados causam em nosso estado presente. Pedras, árvores e animais são afetados por seu passado, mas possuem apenas um “passado” e não o “vigor de ter-sido” ao qual possam “retomar”. O passado também não sobrevive devido à pesquisa histórica: reconhecer um texto ou artefato existentes atualmente como evidência daquilo que foi pressupõe uma anterior compreensão do passado.

Outras palavras expressam nosso relacionamento com o passado: “reter, retenção”; “esquecer, esquecimento”, “relembrar, recordar, recordação”; “repetir, retrair, buscar de volta”. Em *Ser e Tempo*, essas palavras são relatadas assim: o autêntico **vigor-de-ter-sido** é repetição, isto é, ir de volta ao passado da vida de alguém e/ou da “tradição” de alguém, e retrair possibilidades, o mais próprio “poder-ser” de alguém (INWOOD, M. *ibid.*: 142).

Embora essa estrutura seja complexa, sua aparente simplicidade pode ser evidenciada por sermos capazes de fazer música. Como argumentou Husserl, *ouvir uma melodia envolve “reter” as notas que já ouvimos — o que não é relembrar, mas sim a sua pré-condição* (HUSSERL apud INWOOD, op.cit.: 141).

fatidicamente exista, ele nunca será passado, mas sempre foi: /“**é**”, /“**sido**”, / no sentido de “**eu sou um-ter-sido**” (ST, 328). A expressão “sempre já” ou, “alguma vez já” é formada por analogia com “sempre ainda”, uma forma enfática de “ainda” — “Ele ainda não está trabalhando!”. Heidegger relaciona-a com o Ser-lançado do Dasein. O “**o já**” significa “o sentido existencial temporal do ser deste ente que, na medida em que ‘**é**’, é alguma vez já lançado”. Isto também se aplica a outros aspectos do ser de Dasein: “nós sempre já funcionamos em uma compreensão do ser”. Ele expressa duas idéias: 1- Todo Dasein foi arremessado no mundo, adquiriu uma compreensão do ser que carrega consigo. 2- Eu não posso dirigir, ou observar, minha própria entrada no mundo, nem minha aquisição de aspectos essenciais ao fato de eu ser Dasein; a partir de minha própria perspectiva eu sempre estive no mundo. “O vigor de ter-sido” está mais relacionado ao que eu “sempre já sou” do que à cronologia (INWOOD, M. op.cit: 140).

Sem dúvida, essa é a pré-condição essencial para qualquer interpretação musical, visto que, quando fazemos ou ouvimos música, não apenas retemos as notas, as harmonias que já ouvimos (passado), como, também, projetamos, pressentimos as que iremos ouvir (futuro). Ou seja, fazer ou ouvir música é a possibilidade de ouvir o que eu já tinha ouvido e ouvir o que ainda não ouvi, no mesmo instante em que estou ouvindo. É um ouvir além do que está sendo ouvido para outros elementos audíveis, ouvir a relação de algo ouvido perante algo já não, ou ainda não, ouvido.

[...] a duração interior é a vida contínua de uma memória que prolonga o passado no presente, seja porque o presente encerra distintamente a imagem incessantemente crescente do passado, seja, mais ainda, porque testemunha a carga sempre mais pesada que arrastamos atrás de nós à medida que envelhecemos (BERGSON, H. 1979:31 apud SEINCMAN, E. 2001:32).¹²²

Podemos, ainda mais, redimensionar, pela memória, o passado no presente, reconhecendo acordes semelhantes que, no tempo, possuem conteúdos distintos. Seincman, a esse respeito, apresenta um exemplo que permite verificar essa possibilidade de reconstrução auditiva no ato da escuta com os primeiros quatro compassos do "Grave" do Concerto em Ré menor, F XII, nº 19, de Vivaldi, que transcrevemos a seguir:

Grave

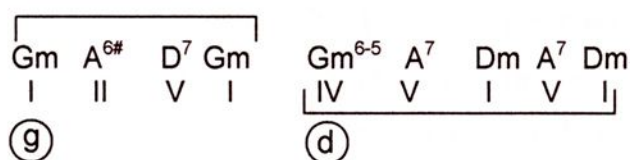
Violin

Organ

Exemplo citado por Seincman

¹²² BERGSON, E. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 apud SEINCMAN, E. *Do tempo musical*. São Paulo: Via Lettera, 2001.

Para facilitar a análise, Seincman apresenta a seqüência harmônica do trecho:



Os primeiros dois compassos apresentam a cadência – I - II - V - I de Sol menor. O acorde D⁷ do segundo compasso pede resolução sobre a Tônica Gm. No exato momento em que este último acorde é tocado, nossa memória projeta o primeiro acorde de Gm (que já faz parte do passado) neste Gm (do presente) e é só a partir deste confronto que se constata que o primeiro Gm pode ser chamado de I (Tônica). Quando o terceiro compasso reafirma Gm⁶⁵, este ainda soa, momentaneamente, como um acorde de Tônica. Porém, enquanto a voz do baixo mantém o desenho sol-lá do primeiro compasso, a próximo acorde muda de A^{6#} (II de Sol menor) para A⁷ (V de Ré menor). Sendo assim, há, simultaneamente, tanto uma identidade quanto uma diferença entre as duas seqüências Gm A^{6#} / Dm e Gm⁶⁵ A⁷ / Dm (grifos nossos) (SEINCMAN, E. 2001:33).¹²³

A pergunta que nos intriga é: como podemos perceber tão imediatamente tais fenômenos? Quem é o ser que se “presenta” (pre-sença) na música com o qual entramos em sintonia tão direta?

Heidegger, em *Introdução à Metafísica*, também questiona: o que há com o Ser? Pode-se ver o Ser? Vemos o ente, diz ele, “esse giz aqui”. Acaso vemos o Ser do giz? Acaso vemos o Ser como a cor, a luz, o escuro? Ou será que o ouvimos, cheiramos, saboreamos, tocamos? *Ouvimos a motocicleta, seu barulho pela rua. Ouvimos as galinhas silvestres passarem em arribação pela alta floresta. Propriamente, ouvimos apenas o barulho do bater do motor; o ruído, que as galinhas silvestres fazem. Ademais, é muito difícil e, para nós, insólito, descrever o ruído puro, porque não é o que ouvimos comumente. Com relação ao simples ruído, ouvimos sempre mais.* Ouvimos a ave que voa, embora rigorosamente se deva ser uma galinha silvestre não é algo audível, alguma espécie de som, que se pudesse enquadrar na escala. E o mesmo ocorre com os demais sentidos. Tocamos o veludo, a seda. Vemo-los, sem mais, como ente de tal ou qual maneira. Vemos que um é diferente do outro. Em que reside e em que consiste o Ser? (HEIDEGGER, M. op.cit.: 61)

¹²³ SEINCMAN, E. *Do Tempo Musical*. São Paulo: Via Lettera, 2001.

“Uma cordilheira de montanhas, ao longe, debaixo de um grande céu... também ‘é’”. Em que consiste o seu Ser? “Quando e a quem ele se manifesta?” “Ao viajante, que admira a paisagem ou ao camponês, que dela e nela constrói seu trabalho diário, ou ao meteorologista, que deve redigir o boletim com as previsões do tempo?” Quem desses apreende o Ser? Todos e nenhum. Ou acaso aquilo que eles apreendem na cordilheira de montanhas, debaixo de um largo céu, não são senão determinados aspectos dela, e não a cordilheira em si mesma, tal como ela é, quer dizer, não apreenderei aquilo em que consiste propriamente o Ser dela? (HEIDEGGER, M. *ibid.*: 62). Embora afirmando que os exemplos conduzem à possibilidade de tudo “Ser”, ele argumenta, mais uma vez, que a apreensão do Ser assemelha-se à apreensão do vazio, do nada: ***tudo o que mencionamos, sem dúvida “é” e, todavia, ao quisermos apreender o Ser, ocorre-nos sempre como se pegássemos no vazio. O Ser que investigamos é quase como o Nada, embora quiséssemos sempre resistir e precavermo-nos contra a atenção de dizer que tudo o que ‘é’, NÃO É*** (HEIDEGGER, M. *ibid.*: 63).

O mesmo podemos dizer da Música, uma vez que sempre que buscamos definir, explicar o que música é, nos deparamos com a mesma dificuldade.

No entanto, sempre falamos em torno dessa questão de maneira muito natural. Numa performance pianística, por exemplo, dizemos ao aluno que ele ***deve ser, não sendo***. Ou seja, a obra só pode ser realizada por ele mas o que deve ***soar***, não é ***ele***. O fazer música adentra “um lugar sem lugar” (vazio) que não é nem a razão, nem a emoção, nem sentimentos, no sentido psíquico.

Quem é o Ser que se apresenta na música, então? A habilidade do intérprete? A personalidade do compositor? A Obra? As emoções de um “eu”? As qualidades sonoras do Instrumento?

Para discutir esse assunto, que consideramos de máxima importância para este trabalho, recorreremos ao pensamento de um dos mais relevantes filósofos e musicólogos austríacos: Victor Zuckerkandl¹²⁴.

¹²⁴ **Victor Zuckerkandl** - Viena (1896) - Locarno (1965) Recebeu o título de Ph.D. pela Universidade de Viena em 1927. Foi pianista, regente e crítico musical para jornais de Berlim. Em 1940 foi para os Estados Unidos como membro do departamento de música do Wellesley College. Ministrou cursos de teoria musical na Faculdade New School, em Nova York. Por meio da Sociedade Americana de Filosofia, Dr. Zuckerkandl desenvolveu um curso especial para os estudantes de artes liberais. Ao invés de ser um curso técnico, de pesquisa ou de apreciação, dedicou-se a pesquisar e ensinar a natureza, estrutura e significado da linguagem tonal usada por grandes compositores do passado. Tal curso foi posteriormente adotado como requisito para os estudantes de artes liberais do St. John College (Annapolis, Maryland). Destaca-se em sua obra *The Sense of Music* (O Sentido da Música), *Man the Musician* (O Homem Músico) e *Music and the External World* (Música e o Mundo Exterior).

Para este filósofo, ouvir música é ouvir o movimento no movimento.

Interpretações sobre música, diz Zuckerkandl, têm diferido em todos os tempos, mas neste ponto prevalece uma concordância muito abrangente. Já que a música existe só e inteiramente para ser ouvida, devemos experimentar o tipo de movimento que ela é, por ouvi-la. Como devemos entender o tipo de audição que pode perceber progressões tonais como movimento? (ZUCKERKANDL, op.cit.: 141).

Ouvir movimento geralmente se refere a eventos bem diferentes de eventos musicais. Quando ouvimos alguém passando em frente à janela, nosso ouvido funciona como um órgão de orientação espacial: ele determina o lugar e pelo mesmo sinal a mudança de lugar de uma fonte de som. Ao realizar essa função, o ouvido humano não tem destaque por sua exatidão; muitos animais são muito superiores nesse ponto. Ainda assim, a função é valiosa biologicamente, já que informa o organismo sobre eventos em seu ambiente quando não há luz e o olho não serve para nada. Vamos supor, contudo, que nosso transeunte esteja murmurando uma melodia. Agora ouvimos dois movimentos - aquele do cantor e o da canção - Porque o mesmo verbo "ouvir" serve para denotar ambos, poder-se-ia pensar que ele denota uma única função apreendendo dois eventos diferentes. Mas isso seria tomar a linguagem muito literalmente. Nem podemos argumentar que o mesmo órgão está envolvido em ambos os casos. Em vista da esmagadora complexidade do ouvido e de sua rede de nervos, "o mesmo órgão" pode denotar muitas coisas diferentes. Só numa compreensão grosseiramente superficial pode (a função de apreender o movimento de um tipo familiar, o deslocamento de um corpo) ser "o mesmo" que aquela de apreender um tipo radicalmente de movimento, um movimento *sui generis* em que nada está se movendo, nada está num dado lugar num dado momento jamais. Num caso, a audição, como outras percepções sensoriais, refere-se ao comportamento de um organismo em seu ambiente e, portanto, serve à sua autopreservação no sentido mais amplo; no outro caso, a audição não serve a absolutamente nenhum propósito biológico. Esta função é, como tem sido freqüentemente dito, um luxo; a informação que ela transmite - a respeito de relações entre sons musicais - não tem nada a ver com a autopreservação do organismo. Por outro lado, se considerarmos o tremendo esforço que a natureza teve de fazer para desenvolver a habilidade do ouvido de distinguir alturas puras (sem as quais música alguma pode ser ouvida) – sua "harpa" com dez mil cordas sustentando células capilares eletricamente carregadas e uma

rede altamente complexa de nervos, que as conecta com um centro cerebral especializado em ouvir música – se considerarmos tudo isso, hesitaremos em chamar essa função de luxo, a não ser que usemos o termo no mesmo sentido que quando dizemos que **o homem é um produto “de luxo”** no mundo animal, ou a **mente um produto “de luxo”** da natureza (ZUCKERKANDL, *ibid.*: 141).

Para entender como o movimento tonal é apreendido, temos de formar uma idéia tão exata quanto possível desse tipo de movimento. Fazendo a distinção entre movimento animado e inanimado, entre mover-se, ou automação, e ser movido por outra coisa, ou estar em movimento, Zuckerkandl explica que um corpo inanimado está em movimento ou por inércia ou porque foi acionado por uma força externa. Racionalmente, a causa do movimento, a “força” é “o outro” em relação ao “corpo”. Corpo é o que resiste à força, e força é o que age “de fora” contra a resistência do corpo; um corpo está em movimento quando sua resistência foi superada por uma força. Um movimento é inanimado quando uma força ativa causou o movimento do corpo por necessidade absoluta; por isso, esse movimento é sempre calculável, em princípio. Em outras palavras, um movimento é inanimado em sendo ele um fenômeno puramente físico. O princípio do indeterminismo que, de acordo com a física moderna, governa os movimentos das menores partículas conhecidas refere-se a situações, nas quais a distinção entre corpo e força se torna fluida, nas quais a pergunta “*Por quê?*” perde seu sentido tradicional, de modo que perguntas e respostas devem ser formuladas com novos termos (ZUCKERKANDL, *ibid.*: 142).

Movimento animado ou vivo não é nada senão indeterminado. É verdade, diz o filósofo, que mesmo um corpo que move a si mesmo teve sua resistência superada por uma força ativa. Mas, nesse caso, a força não é “o outro” do corpo, não age de fora. “Eu me movo”, implica o **movedor ser movido**, a força agir de dentro. “Movimentos do meu braço” junto com os processos nervosos que os dispararam podem certamente ser considerados como produzidos por forças agindo de fora ou por processos elétricos e químicos dentro do organismo, mas isso não acaba com a distinção entre esse movimento como “meu” e todos os movimentos que não são e nunca poderão ser “meus”. “Eu me movo”: aqui, “eu” sou o movedor e o movido e, em sendo o movedor, “eu escolho”, não está determinado para mim: “eu” determino o movimento, que, por essa razão, é o que **“eu” o faço ser**. Assim o movimento não é indeterminado, mas autodeterminado, determinado apenas do

ponto de vista da “identidade (self)”, porém indeterminado do ponto de vista “dos outros”. Ao mesmo tempo, “indeterminado” aqui denota não “menos”, mas, “mais” determinado. A determinação está totalmente lá, mas **é acessível somente de dentro**. É essa sobredeterminação, característica de todo movimento animado, que nos permite reconhecê-lo como animado. Para exemplificar tal movimento, Zuckerkandl compara uma folha conduzida pelo vento com uma andorinha voando. O movimento da folha, diz ele, é inteiramente determinado por forças ativas externas: a folha se rendeu a elas. “Quão diferente é o vôo da andorinha”. Aqui realmente podemos ver essa orientação, direção vinda de dentro; impulsos internos estão trabalhando. Sem dúvida, também estão envolvidas forças externas e a força interna não as põe de lado ou as ignora; ao contrário, ela baseia suas próprias ações nela, entra em acordo com elas, ora cedendo, ora resistindo, como que brincando. Se o pássaro cede ao vento ou à gravidade, deixa-se levar ou cai, isto não apenas acontece; acontece com o consentimento do pássaro, que pode ser retirado a qualquer momento. Quando é retirado, quando o movimento é revertido, quando o pássaro voa contra o vento ou sobe verticalmente ou espirala ou circula, o que quer que faça resulta de uma decisão que deve ter sido diferente, e é exatamente por esse motivo que os movimentos do pássaro nunca são descontrolados, acidentais, arbitrários, mas, pelo contrário, internamente consistentes, determinados e guiados por impulsos internos. Em comparação, o movimento da folha, que é inteiramente determinado, necessário, que jamais poderia ser diferente disso, parece-nos aleatório, arbitrário, acidental (ZUCKERKANDL, *ibid.*: 146).

Em analogia com tal exemplo, o filósofo afirma que movimento tonal é movimento animado. Se fosse inanimado, se seu curso fosse exatamente predeterminado em cada caso, se as notas seguissem um caminho prescrito por forças ativas, como é o caminho trilhado por corpos sem vida, que são sujeitos da física, elas não teriam escolha: *sempre cairiam ao chão como pássaros mortos*. Mas o que ocorre no movimento animado é o extremo oposto: um jogar com forças, um acordo com elas, um ceder e resistir, cada passo livremente tomado, determinado de dentro, guiado através de um impulso interno, o resultado de um todo bem-ordenado, significativo (ZUCKERKANDL, *ibid.*: 149).

Moção viva é, portanto, automoção. Pergunta Zuckerkandl: quem é “a identidade (self)” que se move nas notas? A vida de quem se manifesta nelas?

Sabemos que o movimento audível na música não é o do compositor, do intérprete ou do ouvinte, mas, precisamente, o da própria música e não o da automação de um “eu”. Não há dúvida de que há uma relação viva entre a música e seu compositor, intérprete e aqueles que a ouvem. Mas o que faz da música ser música e o que apreendemos **como um processo vivo** são as relações intrínsecas da própria música.

Padrões tonais não são essencialmente diferentes de padrões novelescos ou dramáticos. A vida expressa num romance não é a do autor ou dos leitores; a vida expressa numa peça teatral não é a do roteirista: é a vida da própria obra. De fato, diz o filósofo, muitos romancistas admitem que as personagens que criaram freqüentemente dominam seus criadores, guiando ao invés de serem guiadas. Não somos surpreendidos quando nos dizem isso; afinal, aqui temos uma “identidade (self)”, ainda que fictícia, que pode se dizer viva. No caso da música, contudo, especialmente da música instrumental, não há sequer uma identidade (self) fictícia: a vida das notas não é aquela de uma identidade “self”, mas vida como tal, pura automação. Na música, há algo como automação, vida pura, e, mesmo assim, relutamos em aceitar tal fato. Tudo, diz Victor – hábitos intelectuais, lógica, a própria linguagem – parece se opor a ela. Aderimos teimosamente à idéia de que vida deve ser vida “de alguém”; se não for, não é vida em nenhum sentido (ZUCKERKANDL, *ibid.*: 150).

No entanto, diz Zuckerkandl, a afirmação de que ouvir música é ouvir emoção (*emotion* – movimento) ainda é mal compreendida, tanto pelos que a aceitam, quanto pelos que a rejeitam. Exatamente como no caso da vida, perguntamos quase automaticamente, **Emoção de quem?** A suposição implícita em questão pode prejudicar a resposta: a emoção do compositor, ou do intérprete, ou do ouvinte. Assim, música vem a ser considerada a linguagem das emoções, dos afetos. Exatamente como palavras faladas são sinais audíveis pelos quais uma “identidade (self)” expressa e comunica idéias, notas deveriam ser sinais audíveis para expressar e comunicar emoções. Se essa visão for rejeitada, resta apenas negar qualquer relação entre música e emoção. Ou música é a linguagem das emoções ou não tem nada a ver com emoção. Assim começa e termina o debate estéril sobre se música é autônoma ou heterônoma, se se refere a emoções ou a absolutamente nada (ZUCKERKANDL, *ibid.*).

Sem adentrarmos essa discussão expomos, resumidamente, a linha de pensamento do autor quando compara o pensamento radical de Hanslick, que, em seu conhecido tratado *O Belo Musical*, rejeita as moções psíquicas da música com o pensamento de Susanne Langer que, apesar de rejeitar as interpretações psicológicas triviais (segundo as quais o conteúdo significativo da música é puramente “subjetivo” e somente seu conteúdo acústico é “objetivo”), conserva, de acordo com Zuckerkandl, a divisão básica entre “externo” (aspectos da música percebidos pelos sentidos) e os aspectos “internos”, como expressos em “sentimento”. Segundo Langer, música é forma, expressão, símbolo, e aquele que é formado, expresso, simbolizado em padrões tonais é a “vida interior” de uma psique. “A morfologia do sentimento”, “nosso mito da vida interior” (ZUCKERKANDL, *ibid.*: 153).

Tais frases, diz Victor, implicam “sentimento” visto como estado de espírito e “vida interior” vista como realidade psicológica. No entanto, contrapõe o filósofo, a vida interior que a música revela por detrás de notas externas é a vida interior das próprias notas, não a de uma psique, ou, se quiséssemos falar de psique, teria de ser a **psique da música**, algo externo psicologicamente. A música é simbólica não porque nos ajuda a perceber algo que é imperceptível em princípio, mas primordialmente porque seu dinamismo puro é diretamente apreendido pelo ouvido. Até onde isso pode ser chamado “expressão”, ela não é a expressão de um sentimento, mas da própria qualidade dinâmica dos tons. Uma expressão de relacionamentos dinâmicos, moção pura; **e só porque as notas são tudo** é que elas podem ser consideradas a expressão de um movimento psíquico, do auto-sentimento de um “eu”. (Podemos identificar aqui o que Heidegger diz sobre a Linguagem permanecer como soberana do homem). Com certeza, música é morfologia - uma morfologia de forças puras. Ela também pode ser chamada de o *mito da nossa vida interior*, mas não o mito de uma alma ou da psique num sentido mais amplo; ou, **se ela é o mito de uma alma, ela é o mito de uma alma mundial, o mito da vida interior do mundo** (ZUCKERKANDL, *ibid.*: 154).

Somente moção viva pode perceber moção viva: auto-moção só pode ser auto-percebida. Aqui o agente percebedor é também o objeto percebido. Ou seja, percebemos somente o próprio movimento como moção viva ou auto-moção. Quando percebemos moções vivas de outros, vendo-os (o vôo de uma andorinha, por exemplo), esse “ver” é mediado, “não é percepção no sentido devido, o

movimento está em outro corpo (andorinha), cujo movimento é dele próprio”. Sendo assim, o que vemos é a trajetória de um movimento animado, não o próprio movimento. Quando tentamos descrever tal sensação, usamos palavras que denotam os atos de ver e ouvir, mas não encontramos nenhuma palavra que denote o ato de perceber movimento animado: devemos, por isso, contentarmos-nos com o termo vago, ambíguo - “sentimento” - do qual nos valemos sempre que precisamos de um termo para preencher, pelo menos provisoriamente, a lacuna em nossa compreensão. De qualquer modo, se “sentimento” for tomado no sentido de “emoção” (e-motion) isto é, auto-moção, pareceria que esse ato, também, se incluiria na categoria de movimento (ZUCKERKANDL, *ibid.*:156).

Há, contudo, algo tal como música, movimento tonal, moção viva audível. Em música, eu experimento um movimento animado que ***não é nem meu, nem de outro***, e que percebo diretamente, e não através da intermediação de um corpo do qual seria o movimento - pura auto-moção - não ligada a corpo algum, “identidade “self ” alguma. O ato de perceber esse movimento deve ser ele próprio um movimento. O que o olho não pode atingir - a saber, a percepção direta de movimento animado - pode ser atingido pelo ouvido. No ato de ouvir, realidades vivas tomam contato direto; ***ouvindo notas, eu as movo; eu experimento seu movimento como meu próprio movimento. Ouvir notas em movimento é mover-se junto com elas*** (ZUCKERKANDL, *ibid.*:157).

O intelecto - a faculdade de abstração e conceituação - não tem participação alguma na estruturação da experiência musical; o intelecto não entra em cena senão mais tarde, enquanto reflexão sobre música.

Semelhantemente, “sentimento”, no sentido em que o termo é usado naquele contexto, como singular de “sentimentos”, sòmente depois entra em cena. Sòmente por ser esse singular de sentimentos é que pode abarcar o plural de todos os sentimentos (alegria, tristeza, paixões) não sendo, contudo, nenhum deles.

Música é experimentada tão-somente por ser ouvida. O ato de ouvir é, ele mesmo, um ato de sentir e compreender - sentir no sentido de estar em movimento animado, “em emoção (e-motion, movimento – ***o sair de si*** proposto por Heidegger) porque somente desse modo pode o movimento de notas ser percebido e compreender no sentido de perceber as qualidades dinâmicas que determinam o movimento das notas. A idéia de “contemplação desinteressada” que ainda assombra a estética não está em nenhum outro lugar tão distante da realidade como

no caso da experiência musical. Um tipo de audição que não fosse movimento animado, que fosse completamente divorciado de processos vivos, que servisse meramente como espelho das notas e as tratasse com “sublime indiferença”, **seria surdo para tudo que é essencial em música**. Um tipo imóvel de audição não pode jamais se aproximar de movimento tonal. **O ouvido não é um refletor, mas um ressonador de música. Tão mais profundamente eu partilho da moção viva das notas, mais genuína, mais válida, mais informada será minha experiência** (ZUCKERKANDL, *ibid.*: 158).

Geralmente se pensa que a transmutação milagrosa de eventos físicos em sensações é efetuada pelos órgãos sensoriais (incluindo as partes relevantes do sistema nervoso), que ligam o mundo físico ao psíquico de modo completamente insondável. De acordo com isso, a tarefa específica do ouvido é transmutar as vibrações do ar em sensações de som. **A experiência musical, contudo, revelou o ouvido no exercício de outra função. Em música, o ouvido não está situado entre dois mundos radicalmente diferentes, separados por um abismo intransponível: pelo contrário, os eventos deste lado do órgão sensorial não diferem em espécie dos eventos do outro lado** (ZUCKERKANDL, *ibid.*)

Ao transmutar eventos físicos em sensações, os órgãos sensoriais são inevitavelmente enganosos, desencaminhadores: as figuras que nos dão do mundo mal se assemelham aos originais. Eles traduzem ondas eletromagnéticas em cores, movimentos do ar em notas ou ruídos. Tais observações podem, é claro, ser julgadas irrelevantes por não serem cognitivas as funções sensoriais e seu verdadeiro propósito não dar um retrato verdadeiro do mundo, mas ajudar o organismo a sobreviver no ambiente.

A experiência musical, contudo, nos ensina que os órgãos sensoriais humanos não estão confinados à função biológica. Ouvir movimento tonal é um ato de cognição por meio do qual realmente percebemos um evento em nosso ambiente. Não devemos ver nossos órgãos sensoriais servindo apenas funções biológicas, como receptores de sinais, “informações” de um mundo essencialmente “outro” - hostil ou, no mínimo, alheio - que são transmitidas a outras partes do organismo e aí traduzidas em reações biologicamente úteis. Sem dúvida, órgãos sensoriais servem como receptores de sinais, entre outras coisas, e esta função pode ser de longe a mais importante nos animais. Mas não no homem, cujos sentidos são órgãos que servem não meramente para protegê-lo contra perigos e

determinar seu comportamento em seu ambiente, mas primeira e principalmente ***órgãos de cognição, de apreensão da verdadeira natureza do mundo e de si mesmo - não apenas janelas obstruídas que separam “mundo” e “indivíduo (self)” um do outro, mas portas abertas através das quais os dois podem se aproximar um do outro*** (ZUCKERKANDL, *ibid.*: 159).

A antiga definição de visão como encontro de uma luz interior que emana do olho e outra exterior que se move na direção do olho é francamente “primitiva”, contudo, ainda que encontre os mais altos requisitos intelectuais, ela se tornou estranha a nós. Preferimos considerar o olho o protótipo de todos os receptores de sinais. A pele humana pode ser considerada o protótipo de um órgão sensorial que combina as funções de janela obstruída e porta aberta, que separa o organismo do seu ambiente e, ao mesmo tempo, o expõe a ele. A perda de toda cobertura protetora natural da pele, que distingue homem de animal ao menos tão basicamente quanto a postura ereta do homem, pode muito bem marcar o ponto de transição na história evolucionária em que a auto-preservação, como o objetivo mais elevado de um ser vivo, foi subordinada à auto-imposição no encontro com o mundo, o conhecimento da identidade “self” e do mundo como o objetivo mais elevado de um ser espiritual. O ouvido tem muito mais em comum com a pele do que com o olho: é por isso que, em pessoas surdas, a função de órgão de sensação “musical” do ouvido é assumida pela pele, não pelo olho. Nenhuma representação gráfica de sons na forma de linhas e curvas na tela do osciloscópio pode servir como substituto para sensações de som. Em contraste, quando uma área da pele sensível a vibrações sutis é exposta a ondas sonoras, ela tem sensações que, por mais indistintas que sejam, correspondem a sensações de som. Assim como calor interno e calor externo, frio interno e frio externo encontram-se na pele, também moção viva interna e externa encontram-se no ouvido. Cores não nos colorem do mesmo modo que calor nos aquece, mas notas nos “notam” e tensão tonal nos “tensiona”. Ondas sonoras sendo transformadas em sensações de som: é assim que ouvimos ruídos. Ouvir música é outra coisa. Como uma mão infinitamente sensível numa membrana tensamente esticada, o ouvido repousa na superfície tensionada das notas. ***O ouvido é como uma mão que a vida interior estende à vida exterior, esperando fazer contato com ela e sabendo-se espiritualmente viva no contato - uma mão espiritual, a mão da minha interioridade. Essa mão não transforma: ela acena, recebe, dá boas vindas, reconhece*** (ZUCKERKANDL, *ibid.*:161).

Quando ouço música, meu ouvido não é um órgão que uso para um propósito específico, antes o contrário - **o órgão faz uso de mim**. O ouvido que percebe música faz exigências a mim, me agarra, pode funcionar somente se ele mesmo for um “eu”, por assim dizer, capaz de moção viva. A situação é apropriadamente expressa pela frase “eu sou todo ouvidos”. Usamos a mesma frase para indicar que estamos ouvindo, ou querendo ouvir, atentamente a um relato falado; mas fazemos isso porque pretendemos reagir explicitamente, por responder a ele, ou implicitamente, por armazená-lo em nossa memória. O ouvinte de música não tem tal intenção; sua atitude não é a de um jogador esperando pela bola para jogá-la de volta ou meramente para pegá-la, mas a de um nadador que se permite ser levado pela corrente ou pelas ondas enquanto nada. **Quando ouço música, o ouvido me possui, sou possuído pelo ouvido, que, por sua vez, é possuído pela música: torna-se o ouvido da própria música**. Nesse ponto, a linguagem, sendo firmemente atada à estrutura sujeito-predicado-objeto, começa a nos falhar. O “eu” não é mais algo que “faz” alguma coisa (isto é, ouve) e “tem” os resultados do que fez (sensações de notas); agora ele denota apenas um dos três aspectos (os outros dois são “ouvir” e “música”) que constituem um evento vivo (ZUCKERKANDL, *ibid.*). **A música é, assim, o meio pelo qual a transmutação ocorre**.

Por todos os argumentos até aqui apresentados, podemos entender que muitas das palavras que usamos no cotidiano da atividade de educadores, professores de música, tais como: é necessário “conectar-se” com o que toca, “este aluno não se ouve”, aquele aluno precisa ouvir-se melhor, ou mesmo às quais nos referimos desde sempre, como já dadas e compreendidas, como: mundo, coisa, interioridade, ser, não ser, conviver, escondem significados que podem causar o espanto necessário para instigar o pensar reflexivo. Podemos compreender também que a música trabalha essencialmente com a possibilidade de transpor barreiras entre o homem e a “coisa”, o homem e o mundo; ela reúne e integra os mundos. Em se tratando da própria performance pianística, podemos dizer que essa é uma das possibilidades de experimentar **quem em nós se ouve quando ouvimos**, a possibilidade de **projetar-se** para fora ao encontro do **outro de si-mesmo**. Ouvir-se é ouvir quem **se é**, no sentido de quem **se será**: é ouvir a possibilidade poética (Eu-Tu), que não é a personalidade empírica (Eu-Isso). É uma experiência pessoal, uma experiência espiritual. É o aprendizado do **ser-com**.

E assim, também, podemos compreender melhor o que Heidegger quer dizer quando afirma que, ao usar a linguagem poética, o homem manifesta o “movimento de desvelar-se” do Ser, colocar-se na clareira do Ser. É no espaço privilegiado da obra de arte que o Ser se desvela. Na obra de arte o ser do ente acede à clareira do Ser. Ocorre também que a manifestação artística revela não só o que é o ente isolado, mas possibilita a desocultação do ente em sua relação com a totalidade. As manifestações artísticas constituem, portanto, projetos clarificantes, razão por que Heidegger não aceita a separação entre verdade e beleza, dado que verdade é desvelamento do sentido do Ser.

Diz ele, **“a arte é o pôr-se-em-obra da verdade”** (HEIDEGGER, M. op.cit; 30)¹²⁵ *Desta forma, o ser que se oculta clareia-se. O Clareado desta natureza na obra é o belo. A beleza é um modo como a verdade enquanto desocultação advém.* (HEIDEGGER, ibid.: 45).

Podemos também entender que todo o processo pedagógico-musical do aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a ser refere-se, sobretudo ao conhecer a si mesmo, ou seja: interpretar-se. Mas sabemos o que é interpretar-se?

Em seu artigo *Poética e Poiesis: a questão da Interpretação*, Manuel Antônio de Castro nos diz que a interpretação faz parte da nossa existência cotidiana, embora nem sempre nos demos conta de que nossas escolhas e decisões se fazem a partir de interpretações. Elas se processam ao longo do dia, dos anos e da vida, de maneira natural. Mas o que é a interpretação? pergunta o autor. Essa é a questão. Questionar radica no que há de mais profundo em nós. Nele sabemos e não sabemos, queremos e não queremos. O caminho da interpretação é a interpretação do caminho como o não-querer e o não-saber de toda questão. Se já soubéssemos o que desejamos na interpretação, não questionaríamos. **Existir é interpretar a questão.** Mas o que é a interpretação para que nela se dê a questão? A interpretação, o questionar e o que somos estão assim profundamente interligados. Por isso, quando tomamos como tema a interpretação, é em nossa própria existência que estamos pensando. Interpretar nessa dimensão é interpretar-se. A questão é: O que é o interpretar para que nele possa acontecer um interpretar-se? Interpretar-se é eclodir no que cada um é. Eclodir diz-se, em grego, *poiein*.

¹²⁵ HEIDEGGER, M. *A origem da obra de Arte*. op. cit.

E aqui Manoel Antonio de Castro, corajosamente, à revelia da filologia¹²⁶, define *poien* como eclodir. Eclodir, em grego, é *phisis*, é desabrochar, é surgir, sendo, portanto, exatamente o contrário de *poiein*, que é o fazer. Fazer com o sentido de artifício. Arte no sentido de artifício, portanto, é o artificial, é o que, a partir de Platão, é contrário à *phisis*. É a *tekné*, a *polis*. Poieta é o criador, poiema é a obra, poiesis é o compor a obra (o fazendo). No entanto, Castro está interpretando, está tentando vincular *poiein* à *phisis*, que é, na verdade, uma intenção heideggeriana de reunificar o fazer humano com a natureza. A natureza dos pré-socráticos entendida como sagrada. Portanto, mesmo não sendo filologicamente correta, é uma interpretação poético-filosófica muito interessante. Se lembramos que esse eclodir é um eclodir dentro do homem para que se dê a interpretação, isto se torna possível.

Continua Castro: de *poiein* se formaram as palavras poeta, poema e poiesis. E como reflexão em torno do que eclode em todo *poiein*, se fundou a Poética. É a interpretação filosófica do que é a arte, isto é, o poeta, o poema e a poiesis. E, como tal, há dois mil e trezentos anos tem acompanhado as vicissitudes da filosofia e da arte na cultura ocidental. Mas, ao lado da Poética filosófica, que pensa as obras poéticas por um paradigma que lhe é externo, podemos também pensar outra Poética, que se origina na dinâmica do próprio fazer poético. Há, portanto, duas Poéticas: a que nos advém na palavra do filósofo e a que nos advém na palavra do poeta, ou seja, nas obras como manifestação da poiesis. Nessa perspectiva, temos um duplo caminho contraditório. De um lado, a Poética filosófica define o que é a poiesis a partir da sua concepção de conhecimento e verdade; de outro, é a poiesis que se dá como Poética nos poemas dos poetas. Seja na palavra do filósofo, seja na voz do poeta, Poética e poiesis radicam na questão da interpretação. Mas, para que a Interpretação nos fale, diz o autor, não podemos nos ater a conceitos já estabelecidos. Apreender o seu âmbito é empreender um esforço em que o penhor do empenho se dá enquanto sentido de uma livre relação com a própria interpretação. Começamos pela sua etimologia. Etimologia não é aqui

¹²⁶ Filologia – 1- estudo das sociedades e civilizações antigas através de documentos e textos legados por elas, privilegiando a língua escrita e literária como fonte de estudos. 2-estudo rigoroso dos documentos escritos antigos e de sua transmissão, para estabelecer, interpretar e editar esses textos. 3- o estudo científico do desenvolvimento de uma língua ou de famílias de línguas, em especial a pesquisa de sua história morfológica e fonológica baseada em documentos escritos e na crítica dos textos redigidos nessas línguas (p.ex., filologia latina, filologia germânica etc.); gramática histórica. 4- estudo científico de textos (não obrigatoriamente antigos) e estabelecimento de sua autenticidade através da comparação de manuscritos e edições, utilizando-se de técnicas auxiliares (paleografia, estatística para datação, história literária, econômica etc.) (HOUAISS, op. cit.).

entendida filologicamente, mas no sentido de apreensão da verdade do real enquanto “identidade de acontecimento e enunciação”.

A palavra *interpretação* vem do latim. O substantivo latino *interpretatio* tem origem na feira, no negócio, na discussão dos preços ou do preço, *pretium*, perante o qual os interlocutores assumem posições diversas, de onde o *interpretum*. Estranhemos esse uso não corrente de *interpretação*. Examinemos, porém, os componentes da palavra: o prefixo *inter* e o radical *pretium*. *Inter*, quando traduzido por “entre”, põe em cena o diálogo, o debate em que há posições diferentes. Indica também o lugar no qual e a partir do qual acontece o diálogo, o embate. O preço é algo mutável, que se define no decorrer e como consequência do diálogo. *É o valor que está em jogo*. O diálogo em torno do jogo do valor se faz a partir do lugar no qual os dialogantes se movem. A esse lugar de abertura e possibilidade do debate e embate, deram os gregos, o nome de *ethos* (a postura do homem perante a vida). A tensão e relação do *inter* (entre, intervalo) como diálogo e do *pretium* como *ethos* fazem aparecer a terceira dimensão de toda interpretação: **o barganhar, o especular**. Todo interpretar implica, portanto, o diálogo, o *ethos*, o especular. Especular é um verbo comum tanto à interpretação comercial como à filosófica. E isso não é de estranhar, pois a palavra *interpretatio* é a tradução da palavra grega *hermeneia*, formada do verbo *hermeneuein*, **interpretar**. *Hermeneuein*, *hermeneia* e *hermeneus* não dizem, como sempre de novo se ouve, **esclarecer no sentido de conduzir uma coisa estranha e obscura para o âmbito claro e familiar da razão e do discurso**. A tarefa do intérprete não consiste em esclarecer o sentido da obra, que nela está oculto, mas num desvelar que implica **diálogo, ethos, especulação**. Desvelar se diz em grego *poiein*. A interpretação e a Poética têm em comum, portanto, essas três dimensões (CASTRO, M. A. 2002 op. cit).

Toda mediação pressupõe o *diá-logo*. Ele ocorre quando a Linguagem se faz ponte entre o eu e o outro. É isso que a palavra diálogo diz: o *logos* enquanto mediação de dois (diá-). Mas é isso também o que a palavra inter-pretação significa. *Inter* ou entre **anuncia a relação do eu e do outro**. Toda interpretação é, já desde sempre, um diá-logo. Mas, além do *inter*, temos o *pretium*, que significa preço, atribuição de um valor, ou seja, toda interpretação é um exercício dialógico do qual emerge sempre um valor. Tal valor pode dizer respeito às relações intramundanas de sobrevivência ou de con-vivência (relações políticas). Aí operam valores

diferentes. Se num caso é numérico (tal objeto que fabriquei vale tanto), no outro não (é o caso do valor do diálogo de um pai com o filho, de um padre os fiéis, de um professor com os alunos). E o diálogo do leitor com o texto/obra? Aqui entramos na questão fundamental do valor. Retirado o seu caráter numérico, vemo-nos diante da questão do valor enquanto modalidade de relação institucional ou não. É nesse sentido que falamos em valores da escola, da família, da religião, da cultura. São valores inerentes a determinada instituição. Tais valores implicam um sentido e uma verdade. É a partir de tais valores que as relações intramundanas se instituem, que o real é vivenciado como real. Eles predeterminam as relações. Nas relações dialógicas institucionais, os referentes do diálogo, o eu e o outro, tendem a convergir, a adotar os valores comuns, daí a comunicação, em que as diferenças se anulam. E os valores comuns são os valores dos diferentes sistemas. Aí o **logos se faz o lugar**, enquanto mediador, do que será comum ao eu e ao outro. É isso que se opera através da palavra enquanto comunicação. **A linguagem (logos) aparece aqui como sistema. Ela não mundifica**, apenas operacionaliza as instituições enquanto relações intramundanas. **Mas não pode haver relações intramundanas sem mundificação, que é operada como Linguagem pelo vigor da poiesis**. Esta ocorre também como diá-logo. Contudo, aqui não temos a Linguagem como mediação, o que reduplicaria a comunicação. Ela se torna o núcleo gerador das diferenças em que o eu e o outro podem aparecer naquilo que têm de próprio. Ou seja, eles se apropriam do que cada um é e não são apropriados pelo que é comum. **Isso não significa a afirmação de cada um como sujeito, mas a eclosão do real em cada um em sua ambigüidade fundamental**. Nesse caso, o dia, de diálogo, não diz dois, mas a tensão permanente daquilo que se oculta enquanto se manifesta. Nisso consiste a ambigüidade poética e não em dizer coisas com duplo significado. O mundificar de toda obra poética se funda nessa ambigüidade, pela qual o real se manifesta enquanto se oculta. Disso resultam dois pontos de vista importantes. Pelo primeiro, concluímos que a obra poética não é um artefato enquanto objeto, um significante em que se esconde um significado, uma linguagem que, além de denotativa, também é conotativa, mas um **operar a tensão radical do real, e só é obra enquanto opera a ambigüidade constitutiva do real**. Aí reside o significado mais radical de diálogo. Disso resulta o segundo ponto de vista, que diz respeito à interpretação e à ética. **Interpretar uma obra de arte é se abrir para o operar de toda obra em que se dá a ambigüidade radical do real**. Tal abrir-se é

manifestar a verdade e sentido do real, não do interpretante nem de um objeto ilusório. Os antigos o expressavam como a escuta das Musas, filhas de Mnemósine (memória, tempo e história). É nessa dimensão que se coloca a questão da interpretação enquanto ética. Não se trata de um valor advindo de relação intramundana, mas indicia a abertura para a manifestação da verdade do real. Tal verdade é operada na obra. A interpretação salvaguarda essa manifestação da verdade operada na obra. Enquanto salvaguarda, as interpretações dizem sempre o mesmo, o que não significa que digam as mesmas coisas. *Ethos* enuncia esse lugar de abertura de tensão de contrários e não decisão valorativa de um sujeito a partir de um sistema institucional ou paradigma operacional. ***A interpretação, para ser ética, tem de ser poética.*** E esta, fundada no vigor da poiesis, se manifesta enquanto Linguagem do real. ***Interpretação é sempre diá-logo, mas diá-logo da verdade do real se manifestando enquanto se oculta como identidade e diferença.*** O interpretante não é sujeito nem objeto, assim como a obra não é um artefato à espera de nossa intervenção reveladora. Compreender o intérprete e a obra assim ainda seria jogar o jogo metafísico da dicotomia do real. ***Não há o intérprete e a interpretação. Interpretar é sempre interpretar-se enquanto experiência radical do ser.*** Mas este "se" não é mero pronome reflexivo; pelo contrário, indicia a presença do vigor da poiesis pela qual o real se mundifica enquanto Linguagem (CASTRO, M. A. 2003).¹²⁷

Cremos, assim, ter contribuído para o esclarecimento das questões que nos propusemos investigar neste Capítulo, que se referem ao Ser, ao Conviver e ao Interpretar-se. Partindo das tensões relacionais do ser e do conviver, evidenciamos a Crise promovida por essas tensões, contextualizando-as pelo pensamento de Heidegger, Buber e pelos autores do Relatório da UNESCO. Discutimos as possibilidades de melhor encadeamento, buscando nas diretrizes do Relatório e no pensamento dos filósofos que nortearam este capítulo abordar e esclarecer as aprendizagens do ser e do conviver no *ser-com* e no *ser-junto* às coisas e aos outros. Apresentamos a importância da prova, da graça alcançada, da descoberta de si-mesmo e do outro na busca por um caminho de paz através da Ética. Procuramos evidenciar os problemas relacionados com a informação e deformação da verdade e, finalmente, enfocamos a importância do Pensamento Poético, criativo,

¹²⁷ CASTRO, M. A. *Interpretação e ética: a afirmação das diferenças culturais como vigor da poiesis* op.cit.

instaurador do Logos e da Linguagem no Fazer Musica. Mais que isso, procuramos demonstrar como a Música se apresenta como possibilidade de interpretação e caminho para o interpretar-se.

Gostaríamos ainda, antes de tecer as considerações gerais, de encerrar o terceiro e último capítulo deste trabalho com o pensamento do Mestre que nos possibilitou as ferramentas para esse aprendizado no sentido de nos “deixar aprender”, e que pode sintetizar o que procuramos evidenciar neste empreendimento.

Acreditar na arte e acreditar em valores e verdade é acreditar num projeto de realização do ser humano. Humanidade aqui entendida não enquanto confronto estatístico, mas enquanto espécie, e não enquanto espécie biológica, mas espécie enquanto eidos. Esta realização não é apenas uma realização psico-biofísica, mas uma realização espiritual, ou seja, uma realização eidética e ética. *Eidética* porque diz respeito a um projeto humano e ética porque não basta só o projeto humano: é preciso poder sustentar este projeto humano. Na dimensão filosófica da música e na dimensão musical da filosofia, esta questão refere-se a um ethos, uma ética, refere-se ao ato de um “postar-se” diante da realidade empírica e da realidade transcendente. Todo ser humano participa desse projeto ontologicamente e não apenas cultural, social ou psiquicamente. A educação quer preencher este hiato. A música, enquanto arte, quer preencher este hiato (RIZEK, R. op.cit.).

Considerações Gerais

Coda e da Capo... “senza fine”

A fenomenologia da Percepção

*Eu não sou um 'ser vivo' ou mesmo 'um homem' ou mesmo 'uma consciência', com todos os caracteres que a zoologia, a anatomia social ou a psicologia indutiva reconhecem a esses produtos da natureza ou da história – eu sou a fonte absoluta; minha experiência não provém de meus antecedentes, de meu ambiente físico e social, ela caminha em direção a eles e os sustenta, pois sou eu quem faz ser para mim (e, portanto, ser no único sentido que a palavra possa ter para mim) essa tradição que escolho retomar, ou este horizonte cuja distância em relação a mim desmoronaria, visto que ela não lhe pertence como uma prioridade, se eu não estivesse lá para percorrê-la com o olhar. (MERLEAU-PONTY-1999: 3).**

* PONTY, M. M. *A fenomenologia da percepção*. MOURA, C. A. R. (Trad.). 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.



Considerações Gerais

Coda e Da Capo... “senza fine”

Cremos que pesquisar a respeito das questões que abrangem o conteúdo deste trabalho: Aprender e Fazer, Conviver e Ser, Música e Interpretação, não convoca fechamentos, mas aberturas. São questões que desde sempre se ofertam como propostas para novos e diversificados questionamentos e novas investigações.

Contudo, podemos afirmar que nos foi possível, por este estudo, reconstruir uma visão mais abrangente e de maior profundidade de entendimento em relação aos assuntos. Nesse sentido, acreditamos ter atingido o objetivo inicial do trabalho, aprofundando-nos no diálogo que nos propusemos estabelecer entre a nossa prática pedagógica e as diretrizes apontadas pelo Relatório da UNESCO para os quatro pilares da Educação, à luz da Fenomenologia de Martin Heidegger.

Vimos que a música nasce junto com o homem e, dessa interação primordial, geram-se possibilidades de entendimento do homem como o ser que cria e recria a música, os instrumentos, reinventando o mundo e a si mesmo. O homem é músico. No entanto, mesmo sendo evidente tal fato, como mostrado no decorrer deste trabalho, vimos que nossa sociedade carece de música, embora sua produção seja imensa. O que detectamos é que as transformações que ocorreram no mundo a partir da segunda Revolução Industrial no século XIX, prosseguindo no que se denomina agora sociedade pós-industrial ou pós-moderna, as novas regras estabelecidas pelo mercado capitalista e a ideologia da indústria cultural submeteram as artes e o próprio homem a uma nova servidão. O desenvolvimento da produção em massa, a vulgarização e banalização de conceitos éticos, o estímulo ao consumismo que promove idéias de bem-estar, de realização pessoal, de status vinculados ao poder do capital levam o homem a se afastar dos princípios essenciais de sua natureza. O mundo globalizado, a tecnologia substituindo o fazer do homem, a valorização do individualismo, da concorrência, da caça de vantagens levam o homem a se sentir pressionado pelo desejo de ter sempre mais coisas em

menos tempo. A alienação promovida pelos meios de comunicação, o “tempo” avaliado na cronologia das horas, as “coisas” avaliadas nos mercados de compra e venda, levam o homem a esquecer-se das realizações mais simples que o rodeiam e que se ofertam como possibilidade de compreensão de si mesmo, do outro e do mundo.

Observamos como essa atitude se reflete também nas crianças, nos jovens e na própria Educação. Pelas diretrizes do Relatório, a multiplicidade de informações rápidas e mediatizadas não prioriza o tempo necessário para a “descoberta”, perdendo assim a possibilidade de, em muitas situações, se consolidar como conhecimento. Tal situação gera o desejo de fórmulas prontas, de aprendizado rápido, uma vez que o próprio meio cobra desse jovem velocidade e quantificação. Talvez nunca se tenha cobrado tanto. Hoje, um adolescente de 16 anos já deve decidir o que vai escolher como profissão, optar por múltiplas escolhas, preparar-se para competir no mercado. Essa cobrança ocorre em todas as instâncias. O processo de ensino e aprendizagem foi acelerado. Nesse sentido, sugerimos uma reflexão mais cuidadosa a respeito dos currículos, sobretudo os que se referem ao curso de bacharelado em piano, ressaltando que o ensino compromissado com a qualidade do aprendizado, em detrimento da quantidade, é mais tranquilo e produtivo do que quando voltado para programas preestabelecidos, homogêneos e quantificados *a priori*. Procuramos também demonstrar que as aulas de instrumento, por serem individuais, oferecem a oportunidade de tratar atentamente as singularidades de cada aluno e portanto, pode-se estabelecer uma relação mais aos moldes do “artesão”, que aos da fabricação em série. Acreditamos que as contribuições dos pedagogos e filósofos com os quais procuramos estabelecer diálogo foram de grande valia para a compreensão dessas questões.

Propomos, também, uma reflexão que considere o estudo da música fundamento que possa construir a “*poiesis* poética”, como pensamento criativo, como um fazer autêntico, que viabilize a abertura do ser para o sentido da verdade e do real. Um conhecimento efetivado no tempo de cada um, relacionado com a vida de cada um, com as possibilidades de cada pessoa, para que possam construir estruturas que lhes permitam criar e gerenciar o próprio mundo. Sabemos que hoje a sobrecarga de “fazer” imposta aos jovens e sobretudo às crianças provoca agitação e dispersão. A música, nessa questão, é uma proposta valiosa para

exercitar o lento, a concentração, o pensamento criativo, a percepção de si mesmo, contribuindo para a formação mais abrangente da pessoa como ser total. Lembramos, a esse respeito, que a idéia de pessoa inclui a de indivíduo, a de cidadão, a de profissão e refere-se à representação de papéis que assumimos na vida nos diversos âmbitos em que atuamos: filosófico, ético, estético, religioso, social, profissional, econômico e político. Sugerimos um ensino-aprendizagem do fazer musical que abarque e ultrapasse o desenvolvimento das técnicas, habilidades e profissionalização.

No que diz respeito ao instrumento, vimos quanto ele pode ser importante enquanto meio que se oferta a um saber autêntico, conectado com o desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, da coordenação, das realizações pessoais e do prazer de fazer, finalmente, música. No que se refere à profissionalização, propomos que o bacharelado possa ser mais flexível e adequado à realidade vigente, inclusive em relação às propostas da própria LDB, pois, como vimos, a lei prevê competências abrangentes, a valorização dos trabalhos em grupos, a importância da interdisciplinaridade e da realização de uma educação continuada que nos capacite a uma autonomia responsável. Enfatizamos nesse item a importância do aporte das disciplinas pedagógicas e didáticas, tanto gerais, quanto específicas, dado que é possível obter por seu meio, conhecimento mais amplo das questões que envolvem o ensino-aprendizagem. Se tais questões forem mais bem compreendidas, todo o processo que as envolve também o será.

No caso da música, muitos dos nossos modelos pedagógicos são os da fase culminante da música ocidental (Romantismo). Evidenciamos quanto o modelo das escolas de piano ainda está arraigado nos moldes dos conservatórios europeus. Essa estrutura sólida permite-nos, sem dúvida, reproduzir tal modelo como “certeza”, sem haver necessidade alguma de estabelecer com ele um diálogo crítico para aceitá-lo ou rejeitá-lo. Mas aceitar passivamente ou rejeitar sem questionamento não promove nenhum tipo de atualização. Ficamos apenas com a reprodução.

Em face das significativas mudanças em curso na sociedade, é importante que as questões relacionadas com o ensino-aprendizagem do instrumento musical estejam comprometidas com a preparação de indivíduos para uma nova ordem social. Essas questões implicam, também, o interesse em constituir opções diferenciadas que possam contribuir com as necessidades e possibilidades de cada pessoa. Isso significa oferecer ao aluno de piano outras modalidades de

atuação como músico em diversos segmentos, além da realização do repertório convencional no instrumento.

Em relação ao piano, instrumento destacado neste trabalho, procuramos mostrar diversas maneiras de atuação e interação, tais como: instrumento e dança, instrumento e teatro, instrumento e musicalização, instrumento e composição, improvisação e outros. Sugerimos que tais possibilidades sejam enfocadas desde a base, propiciando habilidades diversificadas que possam associar-se às exigências de um futuro próximo. Nesse sentido, propomos atenção e disposição para redimensionar o enfoque da formação musical que, da iniciação à pós-graduação, tende a afunilar-se na especificidade de uma única habilidade. Ao contrário, os enfoques pedagógicos apontam para que a especialidade se solidifique e se enriqueça na integração com outras áreas de conhecimentos afins, alargando assim o território das possibilidades profissionais ao relacionar música e pedagogia, psicologia, filosofia, informática, literatura; até mesmo algumas áreas que, a princípio, não parecem ter conexão com música como, por exemplo, Administração. Embora à primeira vista estranho, compete, no entanto, a essa área tratar dos assuntos que se relacionam com o melhor desempenho dos funcionários de grandes empresas, destacando a música como possibilidade qualitativa desse melhor desempenho (música e ambiente). Temos, assim, que a música se relaciona com praticamente todas as áreas do conhecimento.

Enfatizamos sobremaneira que, além de tantas possibilidades de atuação do músico, tal conhecimento abarca, antes de tudo, as possibilidades de conagração e de realização pessoal, mais conectado com o pensamento do "habitar o mundo poeticamente" - de que nos fala Heidegger - do que com a exclusiva valorização do domínio das habilidades técnicas.

No que se refere às questões do Conviver e do Ser, pudemos constatar o quanto são complexas, intrigantes e fascinantes. Contudo, responder a elas pressupõe, apenas, possibilidades de interpretação, possibilidades que se estabelecem "em torno" da Questão, embora seja sempre "em torno" que se fundam *todas as questões* do homem. Sendo assim, também foi "em torno de" que procuramos estabelecer o diálogo. Pudemos, dessa forma, com base nas diretrizes do Relatório e à luz da fenomenologia de Heidegger, de Buber e de outros pensadores, apresentar os diversos "modos do ser".



Vimos que a crise gerada pelas tensões das diversidades, por nossa incompreensão do ser e do conviver, pode resultar em melhores encadeamentos, portanto, em harmonia, se atentarmos para as características fundamentais dessa relação. Assim, evidenciamos a importância da música em suas possibilidades do *aprender a ser com o outro*, do *viver-(com)*, do *(com)-junto*, a importância da prova como exercício de estabelecer metas pessoais, no sentido de *tornar-se* o que se *deve ser*, a viabilidade de trazer o futuro (por-vir, o de-vir) para o presente e poder revisitar o passado em seu autêntico vigor de ter-sido.

Vimos como essa complexa estrutura se atualiza na simplicidade de fazer e ouvir música e como essas relações, impossíveis de quantificar, medir ou explicar, ocorrem espantosamente, de maneira espontânea e natural no ser.

Também observamos, como a atividade de fazer música arrisca tornar-se apenas mais um fazer entre tantos, se não atentarmos para as verdadeiras possibilidades que essa *poiesis* oferece. Fazer música ou tocar um instrumento musical tendo como pressuposto um valor em si mesmo, ou seja, da música pela música ou do instrumento pelo instrumento, um valor egótico do “meu”, “minha espécie”, “meu agir”, “meu gênio”, destrói a possibilidade de a música atuar como intermediadora entre a consciência do sujeito empírico e a verdadeira realização da pessoa como **o ser da relação**. Na fenomenologia de Buber, para que o fazer musical não transforme o *ser da relação* em *objeto da relação*, tornando-se assim mais um item da lista dos “issos” no mundo do “Isso”, a música e o instrumento devem ser atualizados e presentificados no encontro possível gerado pela palavra princípio EU–TU.

Na Introdução deste trabalho, três questões se apresentaram como pressupostos interrogativos de nossas investigações: Quais os fatores sociais que descaracterizam o real valor da música? Qual o valor de estudar, hoje, um instrumento musical? Qual o valor da música na formação do jovem?

Podemos afirmar que essas três questões puderam ser esclarecidas. Referente à primeira, constatamos como as mudanças ocorridas com o desenvolvimento da técnica transformaram e vêm transformando o habitar do homem na terra. Lembrando Octávio Paz, *o progresso povoou a história com as maravilhas e os monstros da técnica, mas desabitou a vida dos homens. Deu-lhes mais coisas, mas não lhes deu mais ser*. A citação é verdadeira e poética, ainda assim, sabemos nós realmente o que é Técnica? Coisa? ou Habitar? Podemos

vislumbrar, pela fenomenologia de Martin Heidegger, que as palavras criam mundos e que nossa familiaridade com elas nos faz sempre supor ter compreendido seu significado. Também vimos com Heidegger que Técnica, Linguagem, Poética, Poiesis, Ser, Conviver, Interpretar radicam na mesma Questão e, se nos submetermos ao pensamento “meditante”, elas podem nos conduzir a outros mundos. Daí a importância de exercitar a “Leitura” e entrar em sintonia com as “Obras” de “Arte”, lembrando que “Obra” e “Arte”, referem-se à “Poética” do “Habitar” e “Construir” o “Mundo”. No dizer de Heidegger, filosofia é o filosofar no sentido de questionar, estar aberto e atento para o chamado da “Linguagem”, ou seja: filosofia não é o estudo da história da filosofia. Mas só conseguimos adentrar essas questões, a partir de uma *de-cisão*, que requer um esforço do pensamento. Acredita-se, contudo, que essas questões nada tenham a ver com música, com instrumentos ou com outras áreas do conhecimento.

Mas o que é conhecimento senão a tentativa de maior entendimento das questões do Ser? Neste projeto, **tornar-se** o que **devemos ser** é a única finalidade da existência e dele só podemos ter, a certeza da morte. Mas a própria morte pode significar outras tantas mortes. Podemos morrer para o trivial, em troca de vivermos o essencial. Vivemos tão perdidos em nossos estados de paixões, razões, conflitos, incompreensões, ganâncias, vaidades, que esquecemos o ser. Esquecemos de habitar poeticamente o mundo, de nos reverenciarmos e admirarmos as “coisas” simples e, por elas, nos compreendermos como humanos. A “humanidade em potência, mas ainda não efetivada”, de que nos fala Dahlhaus. A “humanidade” do “eu” **em devir** que deve se esforçar por **tornar-se**; a forja do homem universal que cada um de nós representa.

De que nos servirão todas as outras conquistas, se não nos esforçarmos para conquistar aquilo que nós *devemos nos tomar*?

Nesse caminho, estudar música, piano, ou qualquer outra atividade é o “disfarce” para atingirmos a meta maior: a única que verdadeiramente importa. Mais do que pianistas, professores, engenheiros, eletricitas, devemos, antes de tudo, **poder ser**. Conhecer-se a si mesmo e reconhecer-se no Outro é interpretar-se.

Interpretar-se é saber quem se “é”.

Afirmamos, assim, que as duas outras questões já estão respondidas, pois é para a finalidade desse projeto que a música e as artes têm a contribuir. A música apresenta essa possibilidade de entendimento e conexão. Nosso ouvido,

órgão dos sentidos pelo qual fazemos e ouvimos música – “a mão espiritual”, “a mão da nossa interioridade” - de que fala Zuckerkandl possibilita a cognição e apreensão da verdadeira natureza do mundo e de si mesmo. A Música faz parte da vida humana. Não é apenas um meio de expressão ou um meio de profissionalização, mas antes de tudo, ela constitui-se num conhecimento verdadeiro e abrangente, com poder de nos envolver e de nos mover profundamente, carregada que está de propriedades dinâmicas análogas às propriedades da nossa experiência humana.

Afirmamos também que a reflexão apresentada neste trabalho, motivada por nossas indagações a respeito da Música e do Ser, possibilitou uma compreensão muito mais ampla do processo de ensino-aprendizagem do Piano.

Esperamos, assim, que nosso esforço e comprometimento com tais questões possam ter gerado uma contribuição, ainda que modesta, para que outros venham aprofundá-las e redimensioná-las.

Na tentativa de sintetizar o pensamento dos filósofos e educadores que se ofertaram como fonte onde buscamos embasar este trabalho e, por nos faltarem as palavras que julgamos estar à altura de representá-los, fazemos nossas, para finalizar, as palavras de Thais Beaini, que traduzem de forma poética, musical e artística, o contexto desta dissertação:

Recorrer às metáforas, Música, Poesia e Arte, é uma empresa daqueles que, refletindo, não temem correr o risco de estar atentos ao inesperado fulgor, integrando, na totalidade humana da racionalidade, a emoção inspiradora. Heidegger o fez, buscando na frase musical o momento de superação da subjetividade imersa no dizer, que ousará, a partir de então, erigir-se como pronúncia nomeadora na qual eclode a identidade do Ser com o Verbo [...]. A **Música-Poema-Pensar-Arte** é o recurso fundamentalmente humano de mostrar o que a ele fulgura na contemplação, conteúdo que, por vezes, perde-se, sem diluir-se, no ouvido daqueles que não permitem o seu ressoar rompente dos cânones estabelecidos. Obra sem fracasso, porque eminentemente criadora, sem troca dialogante com seus leitores, que não busca aprovação ou aplausos, posto que se satisfaz em ser comunhão que, sem o recurso ao vento, arrepia, arrebatava. A Música-Poética, em sua ausência de porquês, como o próprio Ser, cria, gerando. Supera seu momento histórico em metáforas sonoras, que descerram o encontro poético com a invisibilidade de um Ser, na tentativa de dar a ver o que, por ele tendo-sido-visto, é inspiração, transcendência, grau supremo de abertura à “com-vocação” do Ser que instaura o Da-sein, poético-sonoramente, no horizonte do símbolo. Nele, o homem atento é projeto que visa à complementaridade, ao elo do indissolúvel vínculo que estreita a totalidade do Ser. Não teme o vazio caótico, o abissal, o Nada, posto que se erige na busca questionante, maduro-silente que, aguardando uma

mensagem, expressa a unidade do Ser na multiplicidade dos entes: o **músico-poeta** arraiga-se, assim, ao essencial, ao Ser do Ser que “foi, é, e será”, na especificidade de um movimento captado por Homero e legado à contemporaneidade como questão a ser re-pensada, no processo vigoroso no qual o real emana das raízes da Árvore, centrado na medida, enquanto eixo que, atento aos excessos, re-instaura a ordem inerente ao ontológico. O poeta, em sua voz, libera o cântico oriundo do Ser – boca divino-aberta, que des-cerra a pertença ao resplandecente relâmpago clareador do essencial (BEAINI, Thais Curi. Máscaras do Tempo op.cit: 416; 417).

Tais palavras traduzem, de modo ímpar, o que pensamos a respeito de Música e Ser. É por esse prisma que propomos o estudo da Música, da Arte e, particularmente, o estudo do piano. Um estudo que possa fazer de cada um o *Instrumento de tocar outras pessoas*. Interpretar as Obras para:

“Tocar”, “ser Tocado” e poder “Tocar o Outro”.

Marisa Rosana Lacorte

Novembro de 2003.



Referências Bibliográficas

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. *O fetichismo na música e a regressão da audição*. In: BENJAMIN, W. et. al. Textos escolhidos. São Paulo: Abril Cultural, 1980 (Os pensadores).

ALLESSANDRINI, C. D. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In: PERRENOUD, P. ; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, R. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1994.

_____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. *Diálogos impertinentes: utopia*. São Paulo: NET Gravado no TUCA, Teatro da Universidade Católica de São Paulo, 1995.

AURÉLIO, B. H. F. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa: séc. XXI*. Versão 1.0: Nova Fronteira, 2001.

BAILLY, A. *Dictionnaire grec français*. Paris: Hachette, 1950.

BAPTISTA, I. *Aprender a conviver ou: a paz como competência ética*. Disponível em: < www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=2496 > Acesso em agosto de 2003.

BATISTA, J. B. *O lugar do sagrado no pensamento de Martin Heidegger*. vislumbre de uma ética onto-ecológica, 2002. Disponível em:

< <http://www.ufop.br/ichs/conifes/anais/FES/fes0502.htm> > Acesso em julho de 2003.

BARADEL, H. F. *O músico e seu mercado de trabalho*, 2003. Disponível em: <<http://www.baraoemrevista.org/musicar/default.asp?ncont>> Acesso em julho de 2003.

BEAINI, T. C. *Máscaras do tempo*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *A memória: medida ontológica do cosmos*. São Paulo: Palas Athena, 1989.

BERGSON, E. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 apud SEINCMAN, E. *Do tempo musical*. São Paulo: Via Lettera, 2001.

BOOKCHIN, M. apud LION, C. G. A. Mitos e realidades na tecnologia educacional. In: *Tecnologia educacional: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRABO, R. J. *Audição Musical e Respostas a Dilemas Morais*. Dissertação de Mestrado, São Paulo: IMES, 2003.

BRASIL: Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design, do Parecer CES/CNE 146/2002 aprovado em 03/04/2002 da atual LDB 9.394/96. Brasília, DF: Ministério da Educação, CNE, 2002.

BUBER, M. *Eu e tu*. São Paulo: Centauro, 1974.

CANDÉ, R. de. *Historia Universal de la Música*. Madri: Aguilar, 1981.

CASTRO, M. A. *Interpretação e Ética: a afirmação das diferenças culturais como vigor da poiesis*. UFRJ, 2003. Disponível em:

<www.geocities.com/ail_br/interpretacaoeetica.html> Acesso em setembro de 2003.

CATUNDA, M. *Comunicasom: uma reflexão sobre o som na sociedade tecnológica*. Trabalho de Doutorado em Educação e Meio Ambiente. Instituto de Educação, UFMG, 2001. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/uni/poa/famecos/capafan12.htm>> Acesso em agosto de 2001.

CHAUÍ, M. S. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2001.

_____. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: *Educador: vida e morte: escritos sobre uma espécie em perigo*. 10ª ed., Rio de Janeiro: Graal, 1992.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 3ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, Df: Mec: UNESCO, 1999.

DEMO, P. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2002.

DOURADO, O. *Apelo do mercado provoca conflito de opção*, 2003. Disponível em: <<http://www.facom.ufba.br/prod/lugar/doutor1.html>> Acesso em julho de 2003.

DRUCKER, P. *As novas realidades*. São Paulo: Pioneira, 1989.

FIGUEIREDO, S. L. F. de. *O desafio da formação do professor de música*. I seminário de Investigación. Santiago del Chile, Septiembre, 1996.



FONTEERRADA, M. T. O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. Tese de Livre-Docência apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São Paulo: UNESP, 2001.

FURTADO, J. L. *O que significa pensar*. Revista da Pesquisa & Pós-Graduação – UFOP, 2003. Disponível em: < [www. ufop.br/pesquisa/revista/revsum.htm](http://www.ufop.br/pesquisa/revista/revsum.htm) > Acesso em agosto de 2003.

GAINZA, G. J. J. *Afinacion y temperamento em la Musica Occidental*. Madrid: Alianza, 1992.

GROUT, D. J. ; PALISCA, C. V. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Printer Portuguesa, Gradiva, 1997.

GROVE, *Dicionário de Música*. SADIE, S. (Ed.): edição concisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

HALLEUX, R. *O instrumento na história das ciências*. Disponível em:

< [www. fiscuc/museu/hist.html](http://www.fiscuc/museu/hist.html) > Acesso em janeiro de 2003.

HEIDEGGER, M. *A origem da obra de arte*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

_____ A questão da técnica. In: *Ensaaios e conferências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ Construir, habitar, pensar. In: *Ensaaios e conferências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ Poeticamente o homem habita... In: *Ensaaios e conferências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____ *Caminhos da floresta*. Lisboa: Calouste Gulbekian, 1998.

_____ *Carta sobre o humanismo*. São Paulo: Moraes, 1991.

_____ *Introdução à metafísica*. 4ª ed., LEÃO, E. C. (Trad.) Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1999.

_____ Que é metafísica? In: *conferências e escritos filosóficos*. STEIN, E. (trad.) São Paulo: Nova Cultura, 1991 (Os Pensadores).

_____ ¿Qué significa pensar? Buenos Aires: Editorial Nova, s/d.

_____ *Ser e Tempo* 10ª ed. Parte I. CAVALCANTI, S. M.S. (tradução e notas). Petrópolis: Vozes, 2001.



_____. *Serenidade*. Lisboa: Instituto Piaget, 1959.

_____. *Todos nós...ninguém*. SPANOUDIS, S. (Apresentação, introdução, notas e epílogo) São Paulo: Moraes, 1981.

HOUAISS, A. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Versão 1.0: Objetiva, 2001.

INWOOD, M. J. *Dicionário Heidegger*. BUARQUE DE HOLANDA, L. (trad.) Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

JACKSON, M. *A evolução do piano através do tempo*. Disponível em:

<[http // geocities.com/Paris/Boutique/8844/piano.htm](http://geocities.com/Paris/Boutique/8844/piano.htm)> Acesso em agosto de 2003.

JACOMY, B. A habilitação das habilidades. In: SCHEPS R. (Org.) *O império das técnicas*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

KARDOZOZ, E. H. *A arte de tocar piano*. Rio de Janeiro: Salvo-Conduto, 1998.

LANGER, S. K. A transformação simbólica. In: *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

LAWLOR, R. *Sacred Geometry*. London: Thames and Hudson, 1989 apud MANCINI, O. M. M. *O estudo dos elementos teórico-musicais com o auxílio do computador*. Tese de Mestrado em Artes – UNESP/São Paulo, 2001.

LEVARIE, S.; LEVY, E. *Musical morphology: a discourse and dictionary*. Ohio, Kent: The Kent State University Press, 1983.

MACEDO, L. Situação-Problema: forma e recurso de avaliação. Desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACHADO, N. J. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD P.; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MENDONÇA, J. M. *A nota certa na hora certa*. Sup. do Jornal Estado de São Paulo. Disponível em: <[www. jt.estadao.com.br/suplementos/saba/2000/06/10/009html](http://www.jt.estadao.com.br/suplementos/saba/2000/06/10/009html)> Acesso em julho de 2003.

MONTEIRO, F. *A arte pode ser terapêutica*. Disponível em:

<<http://www.geocities.com/franciscomonteir/index.html>> Acesso em agosto de 2003.

MORA, J. F. *Dicionário de filosofia*. Tomo IV (Q-Z). São Paulo: Loyola, 2001.

MORAES, J. J. *O que é música?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

MURCHO, D. Música e cognição. In: *Crítica: revista de filosofia e ensino de São Paulo*, 2000. Artigo originalmente publicado na revista Monitor (maio 1995). Disponível em: <http://criticanarede.com/mus_cognicao.html> Acesso em maio de 2001.

NANZHAO, Z. Interações entre educação e cultura, na ótica do desenvolvimento econômico e humano: uma perspectiva Asiática. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, Df: Mec: UNESCO, 1999.

NESTROVSKI, A. *O livro da música*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

NICOLLETTI, A. *Apesar do preconceito, o mercado de música pode ser bom*. Folha de São Paulo, 2003. Disponível em:

<<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u13053.shtml>> Acesso em julho de 2003.

NUNES, B. *Heidegger & Ser e Tempo*. Filosofia passo a passo 6. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

PESSOA, F. Eros e Psique In: *Cancioneiro* [182]. Obra Poética em um volume. GALHOZ, M. A. (org.) Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 2003.

_____ A eterna novidade do mundo In: *O guardador de rebanhos* (II). Obra Poética em um volume. GALHOZ, M. A. (org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

_____ Ah, perante esta única realidade que é o mistério... In: *Ficções do Interlúdio* (515). Obra Poética em um volume. GALHOZ, M. A. (org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

PERRENOUD, P. A formação dos professores no século XXI. In: PERRENOUD, P. ; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PONTY, M. M. *A fenomenologia da percepção*. MOURA, C. A. R. (Trad.). 2ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PRATES, E. *Passeio relâmpago pelas idéias estéticas do Ocidente*, 1997. Disponível em: <www.geocities.com/eureka/8979/estetica> Acesso em abril de 2002.

PROJETO MUSICAL. *Instrumentos musicais*. Disponível em: <<http://www.projetomusical.com.br/instrumentos/index.php?pg=teclado03>> Acesso em julho de 2003.

REIMER, B. *A philosophy of music education: contemporary perspectives in music education*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1970.

RICHERME, C. *A técnica pianística: uma abordagem científica*. São João da Boa Vista, SP: AIR Musical, 1996.

RIZEK, R. Anotações de aula de Filosofia e Estética. De janeiro de 2000 até a presente data.

RUIZ, H. P. *Philosophie*. Paris: Bordas, 1986.

RUUD, E. *Caminhos da musicoterapia*. São Paulo: Summus, 1990.

SAID, E. Em busca de coisas tocadas: presença e memória na arte do pianista. In: *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SCHOENBERG, A. *Harmonia*. São Paulo: UNESP, 1999.

SEINCMAN, E. *Do Tempo Musical*. São Paulo: Via Lettera, 2001.

SINGH, K. Educar para a sociedade mundial. In: DELORS, J. (coord.) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF, Mec: UNESCO, 1999.

SOUZA, J. *Aspectos metodológicos na formação do professor de instrumento*. Anais do 3º Simpósio de Educação Musical. Londrina, 1994.

THURLER, M. G. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. *As competências para ensinar no século XXI: a formação de professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TUNSTEDE, S. *Quatuor principalia musicae apud HUSEBY, G. V.* In: MONGELLI, L. M. (Org.) *Trivium e quadrivium: as artes liberais da Idade Média*. Cotia, São Paulo: Íbis, 1999.

WEBER, M. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. WAIZBORT, L. (tradução, comentários e notas). São Paulo: Edusp, 1995.

WILLEMS, E. Definiciones de la música. In: *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós, 1994.

ZUCKERKANDL, V. *Man the musician*. New Jersey: Princeton University, 1973.



Bibliografia Geral

Bibliografia Geral

ABDOUNUR, O. J. *Matemática e música: o pensamento analógico na construção de si significados*. São Paulo: Escrituras, 1999.

ALMEIDA, J. M. G. Jr. *O perfil do educador do século XXI*, 2000. Disponível em: <<http://câmara.gov.br/internet/diretoria/conleg.estudos/00026.pdf>> Acesso em 20 de fevereiro de 2001.

ALVES, R. *Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação*. 6ª ed., São Paulo: Loyola, 1999.

ASPY, D. *As novas técnicas para humanizar a educação*. São Paulo: Cultrix, 1978.

BERNINI, E. *Música segundo a filosofia*. Disponível em:

<http://www.movimento.com/forum/display_message.as?mid=36/2000>. Acesso em setembro de 2001.

BRUNER J. *La importância de la educación*. Barcelona: Paidós, 1985.

CHIAMULERA, V. *Aproximações do pensamento de Piaget: com um ensino de piano*. Caderno Aberto, Curitiba: dezembro, 1988.

CORTOT, A. *Curso de interpretação*. THIEFFRY, J. (Redação), Brasília: Musimed, 1986.

DAHLHAUS C. *Estética musical*. Lisboa: Edições 70, 1991.

DASTUR, F. Merleau-Ponty e o pensamento do dentro. In: *O Nó Górdio: jornal de metafísica, literatura e artes*, ano 1, nº1. São Paulo: O Nó Górdio, 2001.

DOCZI, G. *O poder dos limites*. São Paulo: Mercuryo, 1990.

DOURADO, O. *A formação do instrumentista*. Fundamentos da educação musical ABEM. Série Fundamentos nº 3, p 50:60, julho, 1996.

DUTRA, A. P. (Org.) *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

ECO, H. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREINET, C. *Ensaio de psicologia sensível*. 1ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1970.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

GADAMER, H. G. *A razão na época da ciência*. DIAS, A. (Trad.). Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1991.

_____. *Verdade e método: traços de uma hermenêutica filosófica*. MEUER, F. P. (Trad.). Petrópolis: Vozes, 1999.

GARDNER, H. *Estruturas da mente*. COSTA, S. (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

_____. *Arte, mente e cérebro: uma abordagem cognitiva da criatividade*. COSTA, S. (Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. VERONESE, M. A. V. (Trad.) Maria Adriana. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GRECO, M. *Interdisciplinaridade e revolução do cérebro*. 2ª ed., São Paulo: Pancast, 1994.

GUERCHFELD, M. *A questão da pesquisa em execução e interpretação*. Em Pauta, Porto Alegre, v. 3 n° 4, p 54:59, 1991.

HARNONCOURT, N. *O discurso do som: caminhos para uma nova compreensão musical*. FAGERLANDE, M. (trad.) Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

HISTÓRIA E TEORIA DA EDUCAÇÃO. *Conteúdos Programáticos e Bibliografia específica*. Disponível em: <<http://www.cursoverao.pt/apresenta.htm>> Acesso em março de 2001.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KAPLAN, J. A. *O ensino do piano: ponderações sobre a necessidade de um enfoque científico*. João Pessoa: UFPB/ Universitária, 1977.

_____. *O ensino do piano: o domínio psico-motor nas práticas curriculares da educação músico-instrumental*. João Pessoa: UFPB/ Universitária, 1978.

_____. *Teoria da aprendizagem pianística: uma abordagem psicológica*. Porto Alegre: Movimento, 1987.

LEÃO, E. C. *Aprendendo a Pensar*. Vol. I; II. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEIMER, K. ; GIESEKING, W. *Como devemos estudar piano*. Trad. Tatiana Braunwieser. London, Paris, New York, Sul America: Mangione, 1949.

LITWIN, E. (Org.). *Tecnologia educacional: políticas, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MALVAZI, G. *A importância da utilização da música como recurso em contextos psicoterapêuticos*. Trabalho de conclusão de curso em psicologia, PUC-SP, 2000. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/~clinpsic/importm.htm>>2000. Acesso em abril de 2001.

MELLANDER, K. *O poder da aprendizagem*. São Paulo: Cultrix, 1995.

MONGELLI, M. M. (Org.). *Mudanças e rumos: ocidente medieval: séculos XI, XIII*. São Paulo: Cotia, 1997.

MORIN, E. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. NASCIMENTO, F. (Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NOSSO SÉCULO, 19310/1930. *Anos de crise e criação*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

OLIVEIRA, L. P, de Palestra: *Questões sobre música, cultura e educação*. Disponível em: <http://www.udesc.br/centros/ceart/hp/abemsul/artigo_18.html>. Acesso em março de 2002.

OSTROWER, F. *Universos da arte*. Rio de Janeiro: Campus, 1991.

PETRAGLIA, C.; MORIN, E. *A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 1993.

PALISCA, C. V. Scientific empiricism in musical though. In: *Seventeenth century science and the arts*. New Jersey: Princeton University Press, 1961.

PLATÃO. *Diálogos: Mênon, Banquete, Fedon*. PALEIKA, J. S. (Trad.). Rio de Janeiro: Ediouro, 1994.

_____. *A república*. PEREIRA, M. H. R. (Trad.). 9ª ed., Lisboa: Fundação Calouste Golbenkian, 1949.

RINK, J. *La práctica de la ejecución: estudios en interpretación musical*. Orpheotron nº 2, p 47:74: dezembro, 1997.

RIZEK R. Teoria da harmonia em Platão. In: *Letras Clássicas*. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas USP nº 1. São Paulo: Humanitas FFLCH / USP, 1997.

ROUSSEAU, J. J. *Discurso sobre as ciências e artes*. MACHADO, L.S. (trad.) São Paulo, SP: Abril Cultural, 1978 (Os Pensadores).

SCHEPS, R. (Org.) *O Império das técnicas*. Campinas: Papirus, 1996.

SKILBECH, M. *Quatro bases de educação geral, para a sociedade da informação*. Disponível em: [http://www.dceuapt/disciplinas/historia_ teoria_ educação /index.html](http://www.dceuapt/disciplinas/historia_teoria_educacao/index.html), 2000. Acesso em janeiro de 2002.

SLOBODA, J. *Perícia musical*. Orpheotron nº 1, p 7:34: junho, 1997.

SPENGLER, O. *O homem e a técnica*. Lisboa: Guimarães, 1993.



Anexo

Piano: A evolução em Parcerias

Anexo

Os Instrumentos que antecederam o Piano

Frequentemente associa-se a evolução do piano a partir de seus parentes mais próximos como o cravo, por exemplo. No entanto, esse desenvolvimento, partindo do instrumento musical mais primitivo até o piano atual, compreende uma longa e complexa árvore genealógica. Uma das bases dessa árvore começa nos primórdios da Grécia Clássica, com a invenção do Monocórdio. Max Weber e outros autores, como já apresentado no segundo capítulo deste trabalho, indicam dois instrumentos como os principais ramos da genealogia do piano: o clavicórdio, originado pela multiplicação das cordas do Monocórdio do início da Idade Média, e o clavicembalo, ou cravo. Sem dúvida, muitos outros instrumentos tiveram influência direta ou indireta para a constituição do mecanismo do piano que hoje conhecemos. No intuito de melhor esclarecer essa linha evolutiva resolvemos apresentar alguns desses antigos instrumentos que se prestaram a tal contribuição. Em nossa pesquisa encontramos, muitas vezes, um mesmo nome indicando vários instrumentos. A palavra sinfonia, por exemplo, nomeava vários tipos de instrumentos capazes de tocar notas simultaneamente, como a gaita de foles e a viela de roda, bem como, instrumentos de teclado em geral. Na Itália, ainda hoje, encontra-se o termo sinfonia (sinfônia) para designar uma espécie de “sanfona” de oito baixos; um instrumento bastante rudimentar e de difícil execução. Outro exemplo que apresenta divergências ocorre com a nomenclatura da Espineta e Virginal. Alguns autores tratam como dois instrumentos diferentes, outros, indicam os dois nomes como sinônimo do mesmo instrumento. Para esclarecer tais questões seria necessário uma pesquisa específica, não sendo essa, contudo, tarefa da competência deste trabalho. Nossa intenção limita-se apenas a mostrar esse caminho entre o monocórdio e o piano atual, com a descrição e a ilustração de alguns instrumentos que, de alguma forma, participaram dessa evolução. Por se tratar de instrumentos muitos antigos, nem todas as pessoas os conhecem, residindo aí, nossa modesta contribuição. Para efetivarmos o caminho entre o

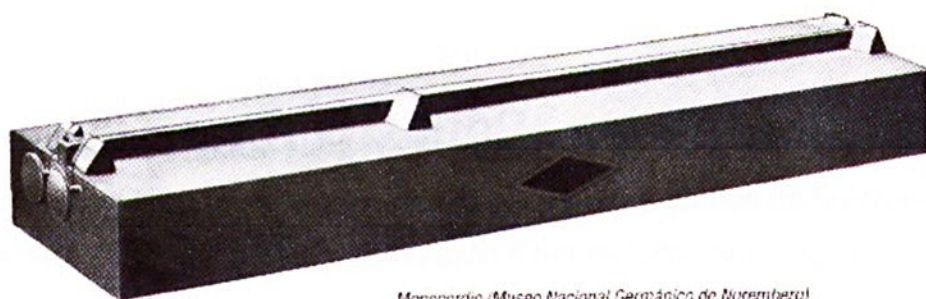
monocórdio e o piano, percorremos a seguinte ordem: a evolução do monocórdio e a viela de roda, para chegar ao clavicórdio. A cítara, o saltério, o dulcimer e a espineta, para chegar ao clavicembalo, na tentativa de mostrar que a fusão de todos eles, resultou no piano. Assim sendo, passamos à descrição desses instrumentos.



O Monocórdio (Figs. 1-2-3)

Conhecido como *cânon harmonicus*, era um antigo instrumento de uma única corda, mencionado pela primeira vez na Grécia, no séc. V a.C. Atribui-se sua invenção a Pitágoras (582 a.C. -500 a. C.). Permaneceu como um elemento musical viável, para ensino, afinação e experiências, até o advento de instrumentos mais precisos, no final do séc. XIX. Em sua forma mais antiga, a corda única era estendida entre dois cavaletes fixos, montados sobre uma prancha ou mesa. Um cavalete móvel era então colocado sob a corda, dividindo-a em duas seções. As marcas indicando a posição do cavalete fixo, eram gravadas na mesa, embaixo da corda. O comprimento do instrumento era de cerca de 90-122cm. Diagramas e instruções baseados no monocórdio, para determinar as consonâncias, são abundantes nos tratados medievais. O monocórdio é citado em textos gregos e medievais como um instrumento de conjunto. No final da Idade Média e do Renascimento é geralmente mencionado como uma ferramenta para projetar ou dar as proporções para sinos e tubos de órgão (GROVE, op. cit.: 615, 616). O monocórdio era um instrumento muito simples, não permitia, por exemplo, tocar simultaneamente duas ou mais notas ao mesmo tempo. Tal problema só foi resolvido aumentando o número de cordas, com a criação de um instrumento denominado helicon. Esta adaptação do monocórdio tinha 9 cordas e um cavalete adaptado para suportar a maior pressão das cordas sobre a caixa. Do desenvolvimento do monocórdio com outros instrumentos que veremos à seguir, chega-se ao clavicórdio, que já é um instrumento de teclado bem mais evoluído. Segundo Mauro Jackson, a fusão do mecanismo do monocórdio, do mecanismo do órgão, que já era um instrumento mais evoluído na época, juntamente com o mecanismo da viola de roda, (que também possuía teclado), resultou na criação do clavicórdio, instrumento que, como já dissemos é considerado um dos ramos da árvore genealógica do piano (JACKSON, 1997).¹²⁹

¹²⁹ JACKSON, M. *A evolução do Piano através do tempo* Disponível em:
<[http // geocities.com/Paris/Boutique/8844/piano.htm](http://geocities.com/Paris/Boutique/8844/piano.htm)> Acesso em julho de 2003.



Monocórdio (Museo Nacional Germánico de Nuremberg)

Fig. 1 – Monocórdio do Museu Nacional de Nuremberg

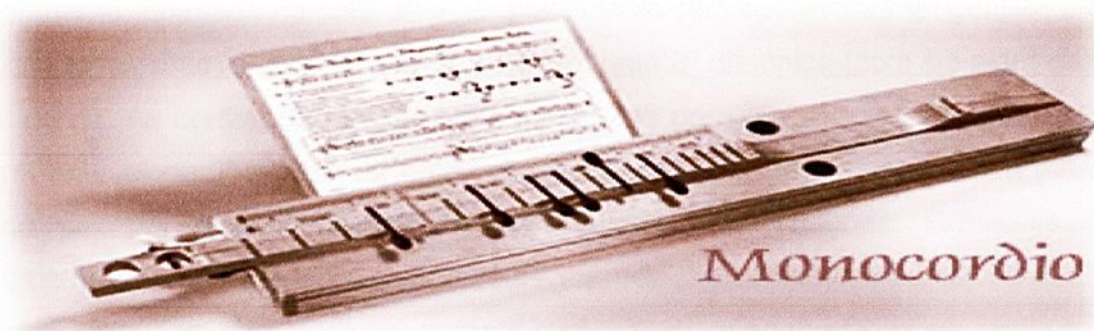


Fig. 2 - Monocórdio

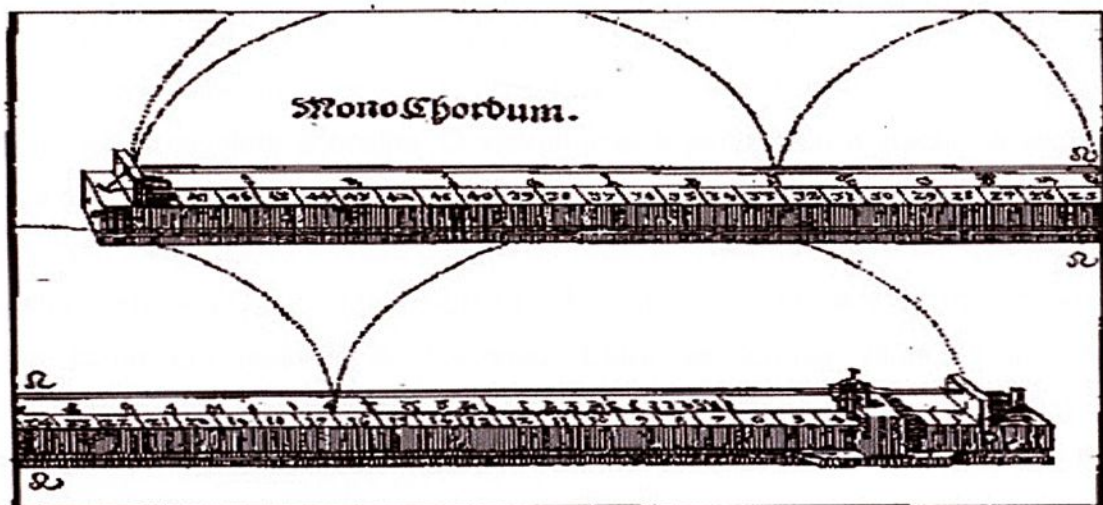


Fig.3 – Esquema do Monocórdio

Viola de roda (Fig. 4)

Organistrum; hurdy-gurdy. Instrumento de cordas com “arco mecânico” e três elementos principais: um conjunto de cordas melódicas e cordas de bordões; uma roda de madeira resinada, que funciona como arco e um teclado com tangentes, que entram em contato com as cordas quando se pressionam as teclas. Na Idade Média, a viola de roda era usada no ensino e na execução de música religiosa. Registros iconográficos do séc. XII mostram-na com forma de rabeca, com três cordas, tendo até 2m de comprimento, pousada no colo de dois executantes (um operava as tangentes, o outro girava a roda). Oito tangentes proporcionavam uma 8ª diatônica (com sib além de si), a partir de dó. As cordas de bordão eram separadas por uma 8ª, com a corda melódica central uma 4ª ou 5ª abaixo da mais aguda. No séc. XIII, o instrumento era menor, e tocado por um músico, geralmente para acompanhar canções. Firmou-se como instrumento característico dos menestrelis. Sua posição social foi variada: no séc. XVII era um instrumento de mendigos; durante o séc. XVIII, quando esteve em moda o estilo “rústico”, desfrutou de popularidade entre a aristocracia francesa com o nome de *vielle à roue*. Foram escritas peças especialmente para ela, por exemplo, as quatro danças alemãs, K.602, de Mozart. Haydn escreveu para um instrumento similar, a *lira organizzata*. A viola de roda tem geralmente a forma de viola, com duas cordas melódicas atravessando a caixa que abriga as tangentes. Uma das cordas de bordão faz com que o cavalete chocalhe. O instrumento é pendurado a tiracolo e seguro de forma a que as teclas voltem para o lugar após serem soltas. O intérprete pode articular o ritmo com interrupções ínfimas do giro da roda, ao mesmo tempo em que pressiona as teclas com os dedos da mão esquerda. A viola de roda ainda é tocada em parte da Europa como um instrumento folclórico. Entre as formas variantes inclui-se a *nyckelharpa* sueca, tocada com um arco em vez da roda (GROVE, *ibid.*: 991). Mais tarde criou-se o clavicórdio; não mais posicionado no colo do músico, mas à sua frente, na posição como entendemos hoje em dia do pianista com o piano. É interessante notar que desde 500 a.C. até o século XVIII não havia acontecido muita modificação na evolução do piano (JACKSON, *op. cit. ibid.*).



O Clavicórdio (Fig. 5)

É um instrumento de teclado com cordas, utilizado do séc. XV ao séc. XVIII. A forma habitual é de uma caixa retangular com o teclado encaixado ou projetando-se de um dos lados mais longos. Quando o executante pressiona a tecla, a tangente, pequena lâmina metálica presa à extremidade posterior de cada tecla, percute a corda. O volume do som, determinado pela força com que a tangente percute a corda, fica sob o controle direto do executante. Como a tangente permanece em contato com a corda quando esta está vibrando, o executante pode influenciar o som, alterando a pressão sobre a tecla: a altura pode ser modificada, pode-se produzir um vibrato *Behung* e pode-se criar até, a ilusão de um aumento gradual de volume sonoro. Durante a maior parte de sua história, o clavicórdio foi apreciado sobretudo como um instrumento em que era possível aprender, treinar e ocasionalmente compor. Surgiu como uma alternativa para o virginal e o cravo nas páginas de rosto das coletâneas do séc. XVI. Os clavicórdios do séc. XVI, surpreendentemente, tinham possante volume sonoro e assemelhavam-se ao virginal. Eram sensíveis ao toque e mostraram-se ideais para as primeiras coletâneas de música para dança. Parece ter havido muito pouco reconhecimento de suas possibilidades especiais antes do início do séc. XVIII e antes de meados do mesmo século, não se conhece nenhuma música composta especificamente para ele. Quando os estilos *Sturm und Drang* e *Empfindsamkeit* estiveram em vigor, de meados ao final do séc. XVIII, o clavicórdio teve sua mais ampla utilização e foi também, quando se criou uma literatura própria para o instrumento. Carl Philipp Emanuel Bach foi o compositor mais importante a conceber sua música de acordo com as possibilidades do clavicórdio. Seu influente tratado *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* (1753-62), muito o elogia. Escritores alemães posteriores o encararam como veículo ideal para uma expressão pessoal intensa. Caiu em desuso, no entanto, durante o período clássico. Sua revitalização teve início no final dos anos 1880, por iniciativa de Arnold Dolmetsch (GROVE, op. cit.: 202).





Fig.4 – Viela de Roda



Fig. 5 – Clavicórdio

A cítara, o Saltério, Dulcimer são também instrumentos de cordas antigos que contribuíram para a evolução dos mecanismos que vieram a resultar no instrumento de corda pinçada que é o clavicembalo.

A Cítara (Figs. 6-7)

Foi o mais importante instrumento de cordas da antiguidade greco-romana, maior e mais pesado do que a Lira, com a qual se parece. Tinha dois braços de madeira que se erguiam verticalmente a partir da caixa de ressonância (também de madeira), unidos por uma barra transversal. As cordas eram esticadas entre a barra transversal e a caixa de ressonância: de três a cinco nos exemplares mais antigos, sete ou mais a partir do séc. VII a.C. A caixa de ressonância podia ser retangular ou menor e arredondada. A mão esquerda rasqueava, dedilhava ou amortecia as cordas por trás, enquanto a direita picava-as com um plectro. A cítara provavelmente teve origem na Ásia menor; na Grécia, era indispensável nos cantos de louvor aos heróis helênicos e nas apresentações coral, enquanto em Roma aparecia virtualmente em todas as áreas da vida musical, incluindo o teatro e a música religiosa. Harry Partch usou o nome “cítara” para instrumentos que construiu parecido com os originais gregos. Em seu sentido original e mais familiar, a palavra refere-se a um grupo de instrumentos folclóricos e populares alpinos. Consiste de uma caixa trasteada com cordas melódicas e cordas soltas; desenvolveu - se a partir de instrumentos rurais, nos anos 1830. A forma mais familiar é o modelo de Salzburg, em formato retangular, com uma projeção semicircular e orifícios de ressonância abertos no corpo. Tem cinco cordas melódicas digitadas com a mão esquerda e pinçadas com um plectro preso ao polegar direito (“dedeira”). A palavra “cítara” também é usada de forma genérica para se referir a qualquer instrumento que consista de um ressonador e um conjunto destacável de cordas. O termo exclui todas as harpas, os alaúdes e as liras, mas abrange uma grande variedade de instrumentos de cordas de todas as culturas, incluindo dulcimers, cravos e pianos (GROVE, op. cit.: 199).



O Saltério (Figs. 8-9-10)

É um instrumento da família da cítara, consistindo de uma caixa de ressonância de madeira, na qual estendem-se séries de cordas entre pinos metálicos ou cravelhas de madeira. A palavra tem origem no latim psalterium, que, historicamente, indicava qualquer um dos instrumentos de cordas dedilhadas associados a Davi e aos salmos. Saltério e psalterium parecem ter se tornado sinônimos por volta do séc. XII, quando o saltério, ou qanum do Oriente Médio chegou à Europa através da Espanha e influenciou a forma do saltério, que viria a ser amplamente utilizada durante toda a Idade Média. O instrumento não tinha como atender ao cromatismo renascentista e, a partir do final do séc. XV, foi sendo cada vez menos usado. É o ancestral do dulcimer, e assim, plausivelmente, do cravo e do pianoforte (GROVE, op. cit.: 817).

O Dulcimer (Figs. 11-12)

É um instrumento de cordas, da família da cítara de caixa, sem teclado. Costuma ter uma caixa trapezoidal. Suas cordas, habitualmente de duas a seis para cada ordem, não são trasteadas; as ordens costumam ser em planos horizontais interseccionados. O executante pode percutir as cordas com martelos, ou pinçá-las com os dedos, ou com um plectro. O instrumento foi usado na música popular, folclórica e erudita ocidental; difundiu-se na Europa oriental, na África do Norte, na Ásia central, na Índia, na Coreia, na China e especialmente no Irã. O corpo é quase sempre uma caixa, habitualmente com cerca de 1 metro no comprimento da parte inferior. Pequenos instrumentos, com cerca de 60cm. de comprimento foram feitos em Flandres no séc. XVII e na Inglaterra no séc. XIX, e instrumentos maiores, com cerca de 1.30cm, são conhecidos na Inglaterra, nos EUA e nas regiões alpinas. O cimbalom de concerto é ainda maior, com cerca de 1.60cm. Os cavaletes são de madeira, habitualmente com



um suporte metálico no alto. Os martelos podem ter cabeças rígidas ou macias; para as cordas, usa-se o arame de aço do piano. O instrumento foi introduzido na Europa ocidental no séc. XV, provavelmente vindo de Bizâncio. O saltério medieval é habitualmente segurado contra o peito, sem que o executante precise olhar para o instrumento durante a execução. Conhecem-se mais detalhes sobre o dulcimer barroco; os instrumentos que chegaram até nós têm de 18 a 25 ordens de cordas. Os dulcimers eram tocados na Boêmia, na Inglaterra (Pepys mencionou-os em 1662 acompanhando espetáculos de marionetes) e na Espanha, tendo se tornado mais difundidos na Itália. Mersenne (1663) fez uma ilustração de um instrumento de ordens duplas com notas em apenas um lado de um único cavalete. Em 1704, Pantaleon Hebenstreit trouxe uma versão grande para Luís XIV, e dizem que este teria determinado que o instrumento fosse chamado de “pantaleon”. Os instrumentos do séc. XVIII podiam ter até cinco cavaletes e sete ou oito cordas para cada ordem. O repertório inclui danças escocesas e irlandesas. O cimbalom de concerto ingressou na orquestra com Liszt, na versão revista de sua *Ungarischer Sturmmarsch* (1876) e em sua Rapsódia húngara n.6. A ligação do instrumento com a música cigana húngara foi explorada por Kodály (*Hâry János*, 1926) e Bartók (*Rapsódia para violino n. 1*, 1928). Stravinsky usou-o em *Renard* (1915-16) e em *Ragtime* (1918) (GROVE, op. cit.: 282).



Fig. 6 - Cítara



Fig.7 - Cítara



Fig. 8 - Saltério



Fig. 9 e 10 - Tocadores de Saltério



Figs. 11-12 - Dulcimer

Como vimos, a palavra “cítara”, serve para denominar vários instrumentos incluindo “dulcimers”, cravos e pianos. O Saltério é o ancestral do Dulcimer e, assim também, do cravo e do piano. Lembrando sobre o Clavicórdio, vimos que sua sonoridade assemelhava-se a outro instrumento antigo chamado Virginal ou Espineta.

A espineta (Figs. 13 e 14)

É um pequeno instrumento de teclado de uso doméstico da família do cravo. Costuma ser definido como tendo cordas que correm diagonalmente da esquerda para a direita, em vez de longitudinalmente em relação ao executante (como no cravo normal), ou transversalmente (como no virginal). Existe em geral um teclado e um único conjunto de cordas e saltarelos. É rara a variação de colorido sonoro. A parte uns poucos instrumentos alemães, pequenos e retangulares, do final do séc. XVI, as espinetas remanescentes mais antigas são italianas do início do séc. XVII. São

habitualmente fabricadas em formas irregulares de cinco ou seis lados, com o teclado no lado mais longo. (GROVE, op.cit.: 303).

Cerca de 1503, Giovanni Spinetti, de Veneza, construiu um instrumento de forma alongada, com cordas compridas de latão e um grande tampo harmônico abrangendo a totalidade do espaço disponível, o que fazia aumentar o volume de som. Neste instrumento as cordas não eram agitadas por um tangente, mas sim postas em vibração por um plectro acoplado a um saltarelo. O plectro era feito de pena de pato e colocado na ponta do saltarelo de modo a beliscar a corda ao passar por ela. O saltarelo era uma peça de madeira fina e com cerca de 10 centímetros de comprimento, que ficava apoiada na extremidade da tecla e que acompanhava o movimento da mesma. Uma pequena peça de feltro acoplada na ponta do saltarelo fazia funções de abafador, impedindo a corda de continuar a vibrar após a tecla voltar à posição de repouso. Esse instrumento chamou-se espineta. Apesar do sistema de funcionamento da espineta não permitir qualquer expressividade relacionada com o controle da intensidade, foi um instrumento que se tornou muito popular graças ao fato de produzir maior volume de som que o Clavicórdio. Giovanni Spinnetti fazia as suas espinetas com o teclado exterior à caixa de ressonância, tal como acontece nos pianos atuais mas, em 1550, Rossi de Milão construiu espinetas em que o teclado estava inserido na caixa, tal como acontecia nos clavicórdios, o que tornava o instrumento mais compacto e mais facilmente transportável. A espineta em forma de asa, também uma invenção italiana, alcançou sua maior popularidade na Inglaterra, onde substituiu o virginal retangular, tomando-se o mais habitual instrumento de teclado de uso doméstico no final do séc. XVII (PROJETO MUSICAL).¹³⁰

A nobreza da época logo se encarregou de criar a versão nobre da espineta: o virginal, instrumento luxuoso, finamente acabado, que possuía 3 ou 4 oitavas e era tocado pelas donzelas da corte, vindo daí o seu o nome (JACKSON op.cit.).

¹³⁰ PROJETO MUSICAL *Instrumentos musicais*. Disponível em:

< <http://www.projetomusical.com.br/instrumentos/index.php?pg=teclado03> > Acesso em Julho de 2003.





Fig. 13 – Espineta

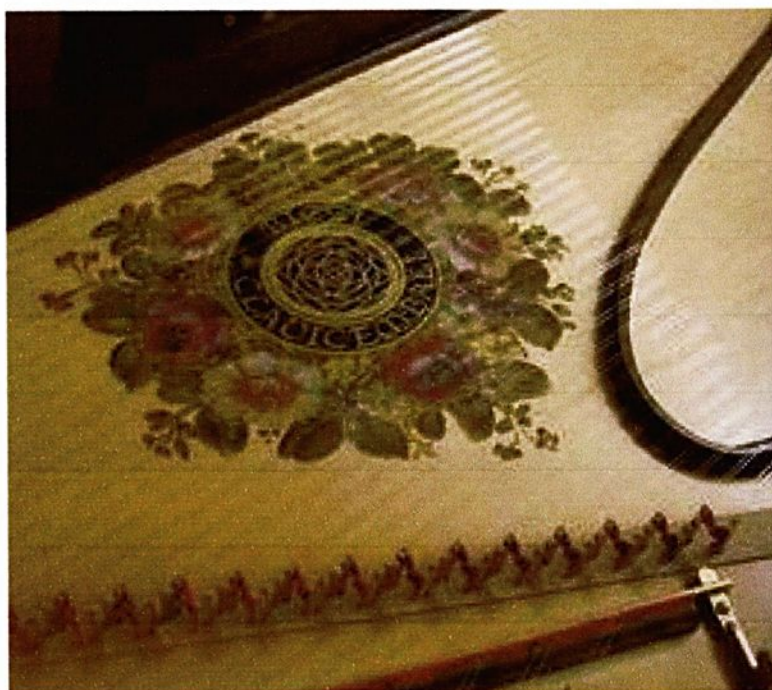


Fig. 14 – Decoração do Tampo Harmônico

O Virginal (Figs.15-16-17)

Era um pequeno tipo de cravo, com um grupo de cordas, saltarelos e um teclado. O termo foi utilizado na Inglaterra até boa parte do séc. XVII, para indicar qualquer instrumento de teclado com plectro. Existe, no entanto, uma definição específica consagrada: virginal é um instrumento cujas cordas correm paralelas ao teclado, diferentemente daquele em que as cordas correm diagonalmente (como na espineta), ou diretamente perpendiculares ao executante (como no cravo). O termo foi usado pela primeira vez cerca de 1460, num tratado que o descrevia como tendo a forma de um clavicórdio e cordas metálicas produzindo o som de um cravo. Essa forma retangular foi a primeira de muitas. Os virginais italianos tinham uma variedade particularmente ampla de modelos, tanto em formatos de harpa quanto poligonais, com o teclado projetando-se do corpo principal do instrumento. Os modelos flamengos tinham um teclado embutido no instrumento, quer centrado em um dos lados longos, quer à esquerda (caso em que o virginal era chamado de "spinett") ou à direita chamado então de Muselar. Os virginais ingleses seguiam o modelo flamengo. O virginal duplo, com dois teclados, um acima do outro e tocados separadamente ou acoplados, é também uma evolução flamenga (GROVE, *ibid.*: 1002).



Fig. 15 – Virginal do Renascimento



Fig. 16 - Virginal



Fig. 17 – Detalhe decorativo do teclado do Virginal da Fig.16

Segundo Jackson, certo dia, um fabricante de espinetas resolveu colocar não uma, como se fazia até então, mas duas ou mais cordas por nota para reforçar o som, trocou as espinhas por pontas metálicas e, dispôs as cordas perpendicularmente em relação ao teclado. Assim nasceu o cravo ou Clavicembalo (JACKSON, op. cit.).

O Clavicembalo (Figs. 18 a 21)

Clavicembalo, Clavecin ou cravo, é um instrumento de teclado com cordas, diferenciadas do clavicórdio e do piano pelo fato de suas cordas serem pinçadas e não percutidas. A referência mais antiga a um cravo é de 1397, em Pádua (clavicembalum); a primeira representação conhecida é um retábulo¹³¹ de 1425, em Minden. O cravo continuou em uso até o final do séc. XVIII, na música solo para teclado e basicamente como instrumento contínuo na música de câmara, orquestral e na ópera. Caiu em desuso cerca de 1810. Seu reflorescimento moderno data dos anos 1880. O cerne de seu mecanismo é o saltarelo ou martinete, uma tira fina de madeira que fica na extremidade posterior de cada tecla. Na parte superior do saltarelo fica um plectro de pena de ave, couro ou plástico, preso a uma lingüeta pivotante; quando a tecla é pressionada, o saltarelo se ergue e o plectro passa pela corda, pinçando-a. O mecanismo de pivô da lingüeta permite que o saltarelo retome sem voltar a pinçar a corda. Um pedaço de pano numa ranhura junto à lingüeta abafa as vibrações da corda, silenciando-a. Uma travessa acolchoada, denominada "régua", impede que o saltarelo salte para fora do instrumento quando a tecla é pressionada. Apesar desse mecanismo ser capaz de produzir legatos ou staccatos perceptíveis, as mudanças de dinâmica só são possíveis se o cravo tiver dispositivos especiais, ou se cada tecla tiver saltarelos e cordas adicionais que possam ser postos em ação à vontade (GROVE, op. cit.:233). O

¹³¹ Retábulo - Estrutura ornamental em pedra ou talha de madeira que se eleva na parte posterior de um altar. Dependendo da fase a que pertence a igreja e, portanto, do estilo, o retábulo pode apresentar colunas ou pilastras, coroamento em arco, revestimento em talha dourada e policromia, ornatos fitomórficos (cachos de uva, folhas de parreira, acanto, p.ex.), figuras de anjos etc. (HOUAISS, op.cit.)



tamanho dos cravos chegou a ser aumentado até 5 metros. O aumento do tamanho das cordas levantou problemas sérios e de difícil resolução: a sonoridade das cordas muito compridas e finas tornava-se desagradável nos graves por falta de “corpo” e, se as estruturas do instrumento não suportavam a tensão de cordas grossas, pesadas e de aço, também os plectros de pena de pato demasiado frágeis, não as poderiam fazer vibrar convenientemente. Em face destas dificuldades os melhores fabricantes acabaram por reduzir os seus maiores cravos a um comprimento vizinho de 3 metros, mas usando até 4 cordas por cada nota. Na metade do séc. XVII foram construídos cravos com 2 teclados e 3 cordas por cada nota. Como forma de aumentar ainda mais o volume e o “corpo” do som, os dois teclados podiam ser acoplados, isto é, quando se tocava num deles, o outro se movimentava fazendo soar também as suas cordas. Na mesma época surgiu o sistema de pedal para impedir que as cordas parassem de vibrar quando se largava a tecla.

Esse sistema não foi bem aceito e poucos construtores o aproveitaram. Essas evoluções ao longo do séc. XVII, fizeram do cravo, o instrumento preferido em detrimento da espineta. Todavia, essa vantagem não seria tão duradoura. Apesar de no Séc XVIII realizarem-se experimentos de plectros com a ponta forrada de cabedal macio, a sonoridade continuava não ser satisfatória, além do que, a total ausência de controle de intensidade em tempo real contribuíram para o declínio do cravo que viria a ser preterido pelo pianoforte. No entanto, não se deve entender que no fim do Séc XVIII todos passaram a preferir o pianoforte. Há que se considerar, que tanto o clavicórdio, como o cravo e até a espineta, eram instrumentos “adultos” que tinham atingido grande aperfeiçoamento, após terem se livrado de alguns sistemas de mecanismo bizarros e das sonoridades menos satisfatórios. O piano deve muito às experiências que se fizeram no clavicórdio (de corda percutida), e no cravo (de corda beliscada) (PROJETO MUSICAL, op.cit.). Lembrando Max Weber, citado no segundo capítulo deste trabalho, o cravo teve, sem dúvida, nos séculos XV e XVI, uma grande importância no desenvolvimento da música melódica e ritmicamente clara, e foi então um dos agentes da infiltração da sensibilidade harmônica simples e popular, que se opunha à música artística polifônica. No século XVI, o cravo ganhou terreno e tornou-se o instrumento característico para a música vocal acompanhada e a seguir para a ópera. No séc. XVIII, gerou a “indústria de cembalos” com o crescimento das orquestras e do virtuosismo.



Alguns dos mais importantes fabricantes de cravo: Shudi e Kirckman, (Inglaterra); a família Ruckers, (Antuérpia), que trabalhou durante um século, a partir de 1579; Ruckers, (Inglaterra), com teclado e ação à francesa; Blanchet, (França) que fundou a mais importante dinastia parisiense de fabricantes de cravos: sua oficina foi herdada por Taskin em 1766; Hubbard e Dowd, (Boston); W.J. Zuckennann (Alemanha) e Roberto de Regina (Brasil) (GROVE, op. cit.: 234).

Como podemos observar nas figuras 18-19-20, era comum no séc XVIII, os Clavicembalos possuírem um acabamento requintado, tendo em suas caixas de ressonância internas, bem como nas caixas externas, finíssimas pinturas e laqueaduras.



Fig. 18 - Clavicembalo Francês



Fig. 19 - Clavicembalo Francês



Fig.20 - Clavicembalo Francês



Fig.21 – Clavicembalo Italiano

Chegamos, assim ao instrumento “Piano-forte”. Como já contamos um pouco de sua história social no capítulo II, vamos contar aqui, sua evolução mecânica.

O Piano (Figs. 22 a 28)

O Piano desempenhou um papel fundamental na vida musical profissional e doméstica a partir da segunda metade do séc. XVIII, não apenas porque pode fazer soar dez ou mais notas de uma só vez, e assim permitir a execução de praticamente qualquer tipo de peça da música ocidental, mas também porque por ser tocado tanto de modo piano como forte (daí o seu nome), de acordo com o toque, que produz sua vasta gama expressiva. O piano de cauda moderno consiste de seis elementos principais: 1-as cordas - três para cada nota abaixo de Si ou Si b, depois duas para cada, exceto para o grave extremo, com apenas uma; 2 - a maciça estrutura de metal que sustenta a considerável tensão das cordas (cerca de 16,400kg); 3 - a tábua de harmonia, (tábua harmônica) de madeira, debaixo das cordas, sem a qual a sonoridade seria tênue e diluída; 4 - a caixa harmônica que abrange tudo o que se descreveu acima; 5 - a ação, compreendendo as teclas (normalmente 88), os martelos e o mecanismo que os opera; 6 - os pedais. O pedal à direita (o pedal de sustentação) que levanta os abafadores das cordas acrescentando duração e ressonância ao som, ainda que as mãos tenham sido retiradas das teclas; o da esquerda (o pedal “una corda” ou 2º pedal - surdina) que reduz o volume. Nos pianos de cauda esse mecanismo atua, deslocando a ação dos martelos lateralmente, para que eles atinjam uma corda a menos (duas ao invés de três). Nos pianos de armário, o mecanismo atua aproximando os martelo das cordas para que seu impacto seja diminuído, ou mesmo pela simples interposição de um pedaço de feltro. Alguns pianos têm um pedal central, geralmente o pedal tonal, que permite ao executante a sustentação de um grupo selecionado de nota ao mesmo tempo em que continua a abafar as cordas restantes; mais raramente, o terceiro pedal é um mecanismo abafador do som, para fins de exercícios.



Os primeiros pianofortes foram fabricados por Bartolomeo Cristofori, que começou a elaborá-lo em 1698. Cristofori era o encarregado dos instrumentos na corte dos Médici, em Florença, e sua invenção, que ele chamou de *gravicembalo col piano e forte* (cravo com suave e forte), tem um número notável de aspectos em comum com as versões posteriores e mais desenvolvidas do instrumento, especialmente o sofisticado “mecanismo de escape”, que impedia que o martelo voltasse a ferir a corda que este havia acabado de percutir. A idéia de Cristofori foi adotada na Alemanha por Silbermann, cujos aperfeiçoamentos tiveram a aprovação de J.S. Bach em 1747.

O principal impulso da fabricação de pianos na Alemanha e na Áustria, no entanto, concentrou-se no desenvolvimento do piano segundo as mesmas linhas do clavicórdio. Isso levou à invenção da *Prellmechanik* (uma ação simples em que o martelo fica na frente do executante, e preso à tecla), ou “ação vienense”, a qual, tal como desenvolvida particularmente pela família Stein, deu origem ao característico pianoforte vienense, cuja leveza de toque e sutileza de nuances garantiu sua popularidade até o séc. XIX. A escola inglesa começou com Johann Zumpe, sócio de Silbermann, que começou a fabricar pianos de mesa (com a forma de um clavicórdio) em Londres, em 1760. Estes, foram entusiasticamente aprovados por Johann Christian Bach, e aperfeiçoados por John Broadwood, Robert Stodart e Americus Backers, todos eles importantes no desenvolvimento do piano inglês. A “ação inglesa” foi desenvolvida primeiramente por Backers no início dos anos 1770. Stodart patenteou-a em 1777 e a firma Broadwood adaptou-a e aprimorou-a.

Outras melhorias na ação foram realizadas na França, por Sébastien Erard, o qual, ao mesmo tempo em que seguia principalmente modelos ingleses, fez modificações na ação para melhorar a repetição de notas. No final do séc. XVIII, a idéia de usar uma armação de ferro para suportar a tensão das cordas foi desenvolvida na Inglaterra e nos EUA. Muitas firmas envolveram-se nesse processo, incluindo a de John Isaac Hawkins, um fabricante inglês que trabalhava nos EUA, o qual inventou o piano de armário e um novo sistema de suporte metálico. Broadwood e Erard também usaram o metal, mas o primeiro fabricante a usar uma moldura de ferro vazada em um único molde, incluindo a placa com os pinos de engate, foi Alpheus Babcock, que trabalhou em Boston e em Filadélfia, e patenteou sua invenção em 1825.



O uso de molduras de ferro, que permitiam maior tensão e, assim, cordas mais grossas e uma sonoridade mais plena e vibrante, foram os últimos desenvolvimentos fundamentais na história do piano. A tensão das cordas seria posteriormente distribuída através da moldura pelo sistema de “cordas cruzadas”, no qual um grupo de cordas é estendido diagonalmente sobre o outro.

No séc. XIX, o maior volume e flexibilidade da ação inglesa levaram-na a prevalecer sobre o tipo vienense, apesar do instrumento vienense, (de fabricantes como Walter, Schantz, Streicher, os Stein e Graf, e finalmente Bösendorfer) ter sido preferido por muitos compositores e executantes, por sua maior sensibilidade (uma exceção notável foi Chopin, que preferia os tipos ingleses e franceses). O piano de armário, ou vertical (desenvolvido por Robert Wornum, em Londres, e outros) surgiu durante o séc. XIX, para substituir o piano de mesa apesar daquele ter se desenvolvido extensamente nos EUA como instrumento doméstico padrão. A firma Steinway, em Nova York, desenvolveu tanto o piano de mesa quanto o piano de armário, mas logo tornou-se a principal fabricante do piano de cauda inteira. Steinway, com as firmas alemãs, Bechstein e Blüthner, (todas três foram fundadas em 1853) e, em menor extensão a Bösendorfer de Viena, passaram a ser consideradas as principais fabricantes. Entre os desenvolvimentos do séc. XX incluem-se o piano de um quarto de cauda (“baby”), adequado ao uso doméstico, e muitos tipos menores de piano de armário. O piano doméstico, como símbolo de prestígio social, atingiu seu auge nos anos anteriores a I Guerra Mundial. Em 1910, cerca de 600.000 pianos tinham sido construídos em todo o mundo (mais da metade nos EUA). Esse número reduziu-se nos anos do entre guerras, mas em 1980 já era superior a 800.000, dos quais bem mais de um terço fabricados no Japão (principalmente pela Yamaha). Entre os desenvolvimentos variados do piano durante o século atual incluem-se as tentativas de um instrumento com sustentação das notas (piano sostenente), os desenvolvimentos de vários outros acessórios elétricos e, finalmente, o de um piano elétrico. Houve também experiências com pianos de microtons. o piano mecânico automático (pianola) foi muito usado no início do séc. XX (GROVE, op. cit: 720-723).





Fig. 22 - Piano de Bartolomeu Cristofori



Fig. 23 e Fig. 24 – Primeiros pianos de cordas retas



Fig. 25 – Piano de Mesa

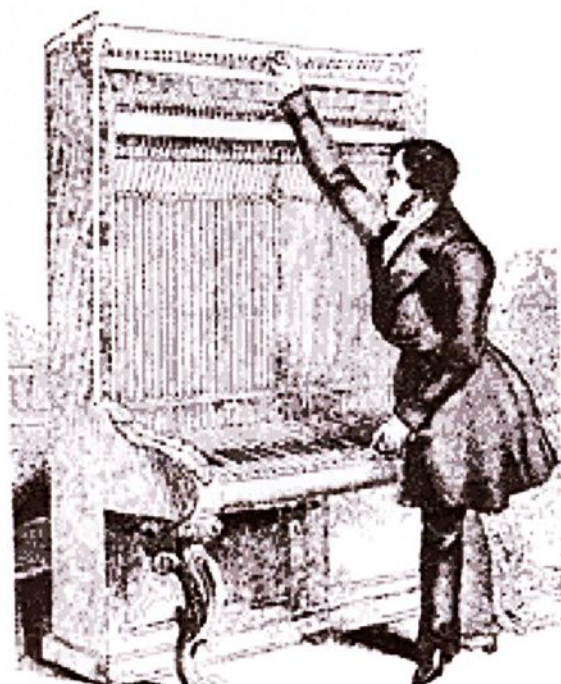


Fig. 26 – Primeiros Pianos de Armário de cordas retas

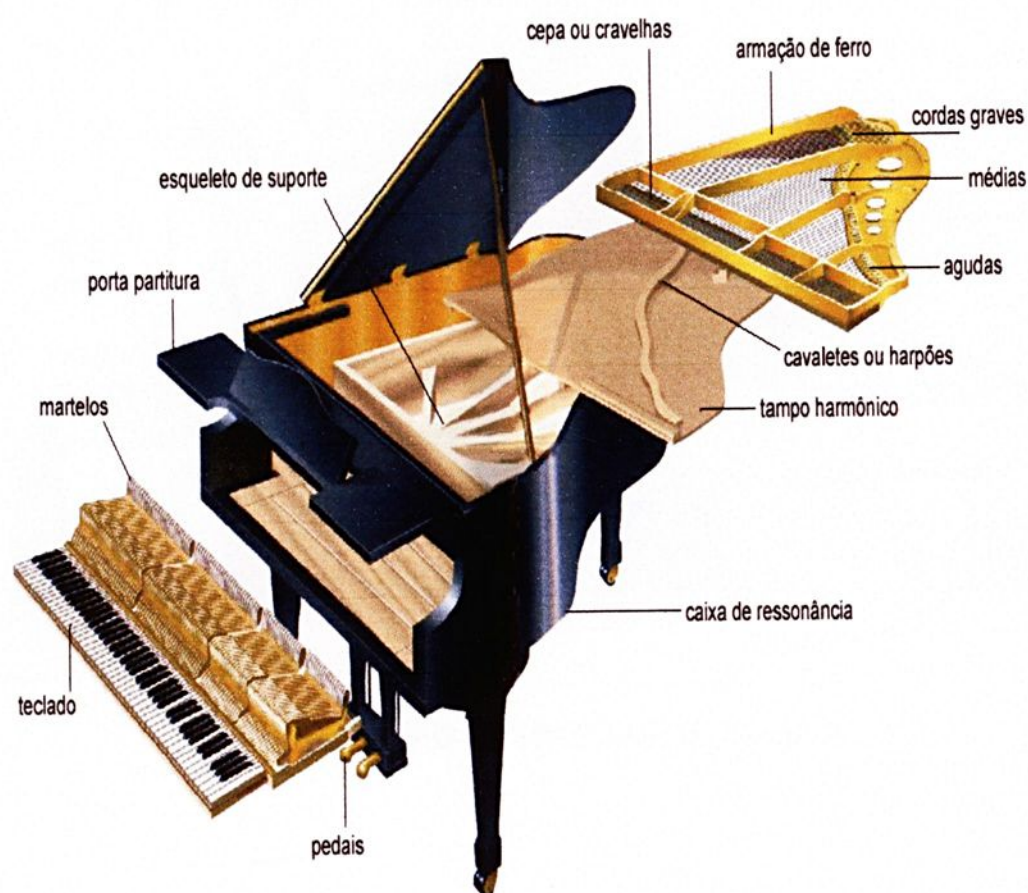


Fig. 27 - O Piano moderno

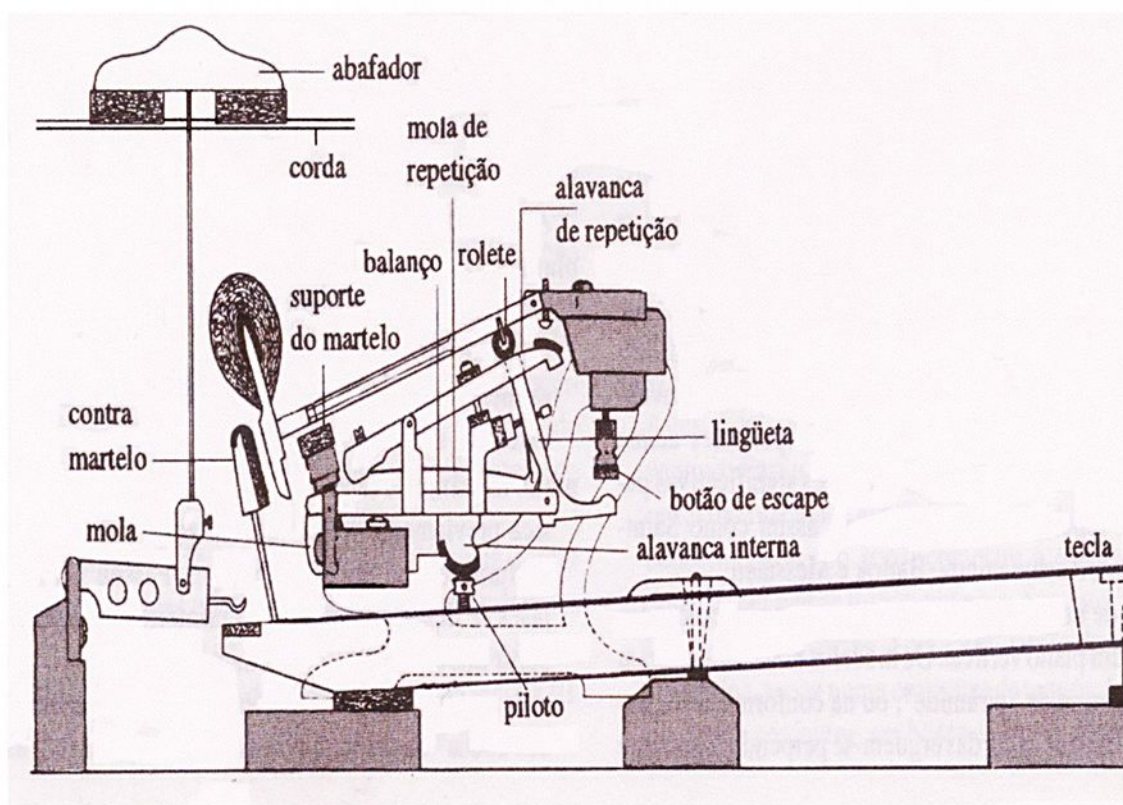


Fig. 28 - AÇÃO DE UM PIANO MODERNO

Quando a tecla é pressionada, o movimento é transmitido por meio do piloto para a alavanca interna; a lingüeta então atua sobre o rolete, que faz o martelo avançar para a corda. O botão de escape aciona a projeção da lingüeta para frente, e depois a lingüeta recua, permitindo que o martelo prossiga em seu movimento para ferir a corda e iniciar a decida; ele é então apanhado e retido pelo engate e pela alavanca de repetição, enquanto a tecla continuar pressionada. Se a tecla for parcialmente liberada, o martelo fica livre, e o rolete é acionado diretamente pela alavanca de repetição: toma-se possível, assim, ferir novamente a corda pressionando a tecla uma segunda vez. A lingüeta acionará novamente o rolete quando a tecla estiver liberada a meio curso, quando, então, um pleno golpe do martelo se toma novamente possível (GROVE, op. cit.: 721).



