

2010000456

T/UNESP
780.7
F683d



T/UNESP
780.7
F683d

Banca Examinadora



Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

*De tramas e fios:
um ensaio sobre música e educação*

Tese apresentada ao Instituto de
Artes da Universidade Estadual
Paulista "Júlio de Mesquita Filho",
como parte dos requisitos para a
obtenção do grau de Livre-Docência



Instituto de Artes – UNESP
São Paulo
2001



INSTITUTO DE ARTES
Registro N.º 456
São Paulo 22/02/02

TIUNESP
780.7
F683d

INSTITUTO DE ARTES
Aquisição a/da Marisa
Custo R\$ 10,00
Data 04.02.02

2010000456

BIA

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira

De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação / Marisa Trench de
Oliviera Fonterrada.-São Paulo : [s.n.], 2001.

477 p. : il.

Livre Docência – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes

1. Música – Estudo e ensino. 2. Educação musical

CDD – 780.7

*Para a Bia,
pelos ensinamentos
e inspiração*



...Tendes algo a dizer?

...Basta! Basta!

Nossa bela e mentirosa inteligência nos afirma que somos
o resumo e o prolongamento de nossos antepassados.

Talvez! ...Assim seja!

Mas, que importa?

Não queremos compreender!...

Ai de quem nos repetir essas palavras infames!...

Levantai a cabeça!...

De pé, no alto do mundo, atiramos, mais uma vez nosso desafio às estrelas!

Fragmentos do Manifesto Futurista (1909)

Agradecimentos

Este trabalho não seria possível sem a colaboração de muitos.

Em primeiro lugar, agradecimentos especiais ao Milton Sogabe, pela solidariedade e por ter me aliviado das questões da Direção do IA, para que eu pudesse concluir minha pesquisa;

A Martha Herr, pelo mesmo motivo e pela competência com que vem conduzindo as questões relacionadas ao Departamento de Música e, por extensão, a este concurso;

Ao Paulo, pelo empenho e competência;

À Sekeff, pelas amizade, pela orientação que nunca falta e pelas sábias palavras;

Ao John, por seu incentivo e energia positiva;

Ao Professor Ribeiro, ao Amílcar e ao Plácido, por terem se mostrado dispostos a ler e analisar este trabalho, o que muito me honra;

À Claudete, pela força e preciosas sugestões;

Ao Seicmann, por ter aceito ser membro da Banca Examinadora.

Agradeço, também, a Maria Helena Villas Bôas Concone, pela preciosa ajuda e pelo carinho;

À Yara e ao Samuel, pela presença amiga e apoio incondicional;

Ao Percival pela ajuda e preciosas sugestões;

À Valerie, que, como sempre, continua a me acudir no meu inglês;

A Ana Paula, Madalena e Sebastiana pela preciosa orientação nas questões bibliográficas;

À Tatiana e ao Altemar, pelas incontáveis vezes em que vieram em meu auxílio, sempre que se tratava de minhas relações com o computador;

A todos os funcionários do IA que me auxiliaram na preparação e finalização deste trabalho. Prefiro não nomeá-los a correr o risco da omissão, mas eles todos moram no meu coração;

A Joana, Tania, Emi e Leila, por terem “segurado” o trabalho do Coral Infante-Juvenil da UNESP, dando-me espaço para concluir esta pesquisa. E às crianças e jovens cantores, que têm sido meus mestres;

À Maria Aparecida Faria Marcondes Bussolotti, por seu competente trabalho de revisão;

À FAPESP, pelo apoio ao Projeto "Música na escola", que abre espaço à arte dentro da escola, bem como aos bolsistas do Projeto, por me ajudarem a inventar uma escola com música;

A meus alunos, que sempre me ensinam;

Ao Cenpec, pela confiança que depositaram em mim, e pela permissão de uso dos textos "Arte do som" e "Música e Movimento", que são parte, respectivamente, do Projeto "Amigos da escola" - Cenpec/Globo, e do Projeto Cenpec/Febem;

Ao Joel, pelo tratamento de imagens, e ao Marcelo, pelo trabalho de organização e cópia do material musical;

À Joana D'Arc, por me ajudar a organizar minha "bagunça";

Ao Wendell, pelo preciosíssimo trabalho de organização do material e pela diagramação e concepção visual. Sem ele, eu jamais poderia dar conta desta empreitada;

À Hilda, compreensiva e amiga, por manter minha casa funcionando, quando eu parto para outros mundos;

Ao Dori, pela compreensão e carinho com que me apóia e procura facilitar o meu caminho;

A Cláudia, Marta e Guilherme, pela tolerância com que enfrentam "uma mãe escrevendo tese";

À Bia, sempre.

Abstract

This work is essentially about music and music education, and discusses the value of teaching this subject in the school system. It also reviews the way in which the proposals for teaching music education have been presented in the past, and also analyzes current trends, in order to bring up alternative practices which will help guarantee the continuing presence of music in the schools.

The work is organized in four chapter, as follows:

The first chapter deals with the historical background of music and music education, beginning in ancient times and passing through different historical periods, continuing up until the present. The main focus is on the value placed on music in each period, and how this had a direct bearing on the value placed on the teaching of the music itself.

The second chapter concerns the "Active Methods" in music education, which appeared at the beginning of Twentieth Century and are still in use today. We discuss the influences of social, economical and political conditions on music education, as well as the contribution of science to the construction of educational concepts throughout the period.

The third chapter is about music education in Brazil, beginning with arrival of Pedro Alvares Cabral and the Portuguese settlers, and presents a critical evaluation of music courses from the beginning of Twentieth Century to the present. We also discuss the laws (including some recent ones) that influence music education in the country.

The fourth chapter concerns the great transformations that confront society today, and the ways in which these transformations must dictate alternative ways of

thinking. Contrary to the other chapters, which have a linear presentation, this chapter is presented as a net of procedures, since, in the narration of some unusual educational situations, the net approach is more adequate than a linear approach. In one of the sections, a novel by Murray Schafer, the Canadian composer and music educator is analyzed, and used as a metaphor for the process of acquiring knowledge.

In the conclusion, we show the similarities between the suggested procedures and systemic models studied by Fritjof Capra in the area of physics, which have been adopted on several occasions, and which substitute the directionality and causality of the traditional pedagogical models. In this way, the author intends to contribute to the discussion concerning alternatives for conducting music education in the Brazilian schools.



Este trabalho é um estudo sobre música e educação e tem o propósito de discutir o valor a ela atribuído, como indicativo de sua presença ou não no sistema escolar, bem como o modo com que se forjam as propostas de educação musical em cada época, incluindo a contemporânea, analisa as condições que se impõem atualmente, como determinantes de modos alternativos de atuação, para que se garanta a presença da música na escola.

O trabalho está dividido em quatro capítulos, dispostos da seguinte maneira:

O primeiro capítulo faz uma revisão histórica da música e da educação musical, iniciando pela Antiguidade e passando por diferentes períodos históricos, até os dias atuais. O foco do trabalho é mostrar de que modo, em cada época, o valor atribuído à música reflete-se no valor atribuído à educação musical.

No segundo capítulo, trata-se dos chamados "métodos ativos" de educação musical, surgidos na virada do século e chegando até os dias atuais. Discute-se de que modo as condições sócio-econômico-políticas determinam as condições em que a educação se dá, bem como as influências recebidas das questões da ciência, em cada época.

No terceiro capítulo, trata-se da música e da educação musical, desde o descobrimento do Brasil, até hoje, passando pela avaliação crítica dos cursos de música vigentes desde o início do século, até à recente LDB e a maneira como ela exerce influência no sistema educacional brasileiro.

No quarto capítulo trata-se especialmente das profundas modificações que a sociedade vem enfrentando, e de que modo essas transformações determinam modos

alternativos de atuação. Ao contrário dos capítulos anteriores, que se desenrolam como linha, este capítulo adota, em sua construção formal, procedimentos em rede, após expor algumas situações pouco comuns, em que os procedimentos em rede mostraram-se mais adequados do que a linha para enfrentar o que se nos apresentava. Analisa-se, também, num dos blocos, uma novela de autoria do compositor e educador musical canadense R. Murray Schafer, como metáfora para o processo de conhecimento.

Na Conclusão do trabalho, mostram-se as similaridades encontradas entre os procedimentos sugeridos e os modelos sistêmicos, estudados por Fritjof Capra na área da física, e que têm sido adotados em determinadas ocasiões, em substituição ao modelo pedagógico tradicional, centrados em movimentos direcionais e causais. Com esta discussão, a autora pretende fomentar a discussão acerca das possibilidades de reconduzir o ensino da música nas escolas brasileiras.



INTRODUÇÃO: TRAMAS E FIOS	1
DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO	7
1 CAPÍTULO 1: MÚSICA E EDUCAÇÃO - TECENDO A LINHA DO TEMPO	11
1.1 ANTIGÜIDADE GREGA	12
1.2 ANTIGÜIDADE ROMANA	17
1.3 IDADE MÉDIA	18
1.3.1 FINAL DA IDADE MÉDIA E PERÍODO GÓTICO	22
1.3.2 MÚSICA E EDUCAÇÃO NA ÉPOCA MEDIEVAL	24
1.4 ESTÉTICAS DA RENASCENÇA	29
1.4.1 PRENÚNCIOS DO BARROCO	34
1.4.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NO PERÍODO RENASCENTISTA	37
1.5 A IDADE MODERNA	39
1.5.1 A TEORIA DOS AFETOS	43
1.5.2 A DOCTRINA DAS FIGURAS	45
1.5.3 O ÚLTIMO BARROCO E O CLASSICISMO	47
1.5.4 EDUCAÇÃO MUSICAL NOS SÉCULOS XVII E XVIII	49
1.5.4.1 PRECURSORES DOS MÉTODOS ATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL	51
1.6 O PERÍODO ROMÂNTICO	57
1.6.1 OS FILÓSOFOS E A MÚSICA	64
1.6.1.1 HEGEL	65
1.6.1.2 OUTRAS TENDÊNCIAS	67
1.6.2 OUTROS PONTOS DE DISCUSSÃO	73
1.6.3 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO MUSICAL	76
1.6.4 MÚSICA E CIÊNCIA	78
1.7 O SÉCULO XX	88
1.7.1 EDUCAÇÃO MUSICAL	93
1.7.1.1 MÚSICA E PSICOLOGIA EXPERIMENTAL	94
1.7.1.2 MÚSICA, PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E PSICOLOGIA SOCIAL	99
1.7.1.3 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL	102



1.7.1.4	DISCUSSÃO DAS IDÉIAS DOS TRÊS FILÓSOFOS	117
2	DESENROLANDO OS FIOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL: OS MÉTODOS ATIVOS	120
2.1	A PRIMEIRA GERAÇÃO	123
2.1.1	ÉMILE-JACQUES DALCROZE	124
2.1.1.1	“RITMO E GESTO NO DRAMA MUSICAL DIANTE DA CRÍTICA”	133
2.1.1.2	A RÍTMICA	136
2.1.1.3	O SISTEMA	141
2.1.1.4	DALCROZE HOJE	142
2.1.2	EDGAR WILLEMS	144
2.1.2.1	PRESSUPOSTOS	146
2.1.2.2	O SOM	148
2.1.2.3	SENSORIALIDADE AUDITIVA	151
2.1.2.4	A SENSIBILIDADE AFETIVA AUDITIVA	153
2.1.2.5	A INTELIGÊNCIA AUDITIVA	158
2.1.3	ZOLTÁN KODÁLY	160
2.1.3.1	A PESQUISA MUSICOLÓGICA	162
2.1.3.2	APLICAÇÕES	165
2.1.3.3	O MÉTODO	168
2.1.4	CARL ORFF	171
2.1.4.1	PEQUENO HISTÓRICO	172
2.1.4.2	A ABORDAGEM ORFF	173
2.1.4.3	O INSTRUMENTAL ORFF	177
2.1.5	SUZUKI E A EDUCAÇÃO DO TALENTO	179
2.1.5.1	O MÉTODO	183
2.1.5.2	PRINCÍPIOS BÁSICOS DA APRENDIZAGEM	186
2.1.5.3	CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO MÉTODO	190
2.1.6	REFLEXÃO A RESPEITO DOS MÉTODOS ATIVOS DA PRIMEIRA GERAÇÃO	194
2.2	A SEGUNDA GERAÇÃO	195
2.2.1	GEORGE SELF	197
2.2.1.1	PRINCÍPIOS GERAIS	199
2.2.1.2	NOTAÇÃO SIMPLIFICADA	200
2.2.2	JOHN PAYNTER	202
2.2.3	BORIS PORENA	209



2.2.4	MURRAY SCHAFER	212
2.2.4.1	O OUVIDO PENSANTE	215
2.2.4.2	EDUCAÇÃO SONORA	223
2.2.5	NOVOS MATERIAIS	224
2.2.6	EDUCAÇÃO MUSICAL E CANTO CORAL	228
2.2.6.1	PRINCÍPIOS	233
2.2.7	ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES	235
3	DESENREDANDO A TRAMA DA MÚSICA NA ESCOLA BRASILEIRA	237
3.1	OLHANDO A HISTÓRIA	239
3.1.1	O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA	249
3.1.2	NOVOS RUMOS: A EDUCAÇÃO MUSICAL SOB SUSPEITA	249
3.2	E HOJE, COMO É?	252
3.2.1	O ENSINO DA MÚSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	256
3.2.2	A CONTRIBUIÇÃO DE VIOLETA GAINZA	257
3.2.3	PARALELOS COM A AMÉRICA LATINA.	260
3.3	A NOVA LDB E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	263
3.3.1	OS DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS	270
3.3.2	A EDUCAÇÃO INFANTIL	273
3.3.2.1	PRIMEIRO VOLUME – INTRODUÇÃO	277
3.3.2.2	FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL E CONHECIMENTO DO MUNDO	292
3.3.3	OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCNs	307
3.3.3.1	A ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS	308
3.3.3.2	OS TEMAS TRANSVERSAIS – UM OLHAR PARA QUESTÕES URGENTES	312
3.3.3.3	A MÚSICA NA PROPOSTA DOS PCN	316
3.3.3.4	EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO EM MÚSICA: IMPROVISACÃO, COMPOSIÇÃO E	321
	INTERPRETAÇÃO	
3.3.4	A BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA PELOS PCN	326
3.4	AS ÁREAS ARTÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL	326
3.5	MÚSICA E TRANSDISCIPLINARIDADE	328
3.6	ENTIDADES DE CLASSE	329
3.7	CONCLUSÃO	330
4	ALTERNATIVAS EDUCACIONAIS: URDINDO AS TRAMAS DA REDE	332
4.1	A LINHA E A REDE – O DESPERTAR PARA O TEMA	338



4.2	RETORNANDO À IDÉIA DE REDE – OS DESAFIOS DE DUAS PROPOSTAS	351
4.2.1	PROJETO CENPEC/FEBEM - A PROPOSTA	352
4.2.1.1	A OFICINA DE MÚSICA E MOVIMENTO	355
4.2.2	O PROJETO CENPEC-GLOBO	379
4.2.3	CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO PROJETO	396
4.3	UMA METÁFORA PARA O PROCESSO DE CONHECIMENTO	398
4.3.1	DICAMUS ET LABIRINTOS – UM EXERCÍCIO DE IMAGINAÇÃO	402
4.3.1.1	FICÇÃO E REALIDADE	403
4.3.1.2	OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE	408
4.3.3	PALAVRA MÁGICA	418
4.4	BURACOS NA NUVEM	422
	CONCLUSÃO - COSTURANDO A REDE: TRAMAS E FIOS	424
	LINHA, REDE E EDUCAÇÃO	430
	ABRINDO UM PARÊNTESES ...	432
	A MÁQUINA E O ORGANISMO	433
	O LABIRINTO E A FÊNIX	438
	CODA E PRELÚDIO DA AÇÃO	442
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	446
	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	455



Introdução **Tramas e fios**

NINGUÉM – Que andas buscando?

TODO O MUNDO – Mil cousas ando a buscar
Delas nem posso achar,
Porém ando porfiando
Por quanto é bom porfiar

NINGUÉM – Como há nome, cavaleiro?

TOTO O MUNDO – Eu hei nome Todo Mundo
E meu tempo inteiro
Sempre é buscar dinheiro
E sempre nisto me fundo

NINGUÉM – Eu hei nome Ninguém
E busco a consciência

BERZABU – Esta é boa experiência.
Dinato, escreve isto bem
Que ninguém busca consciência
E todo mundo dinheiro

NINGUÉM – Eu sempre a verdade digo
Sem nunca me desviar

Gil Vicente

De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação 1



Este trabalho tem como meta discutir a educação musical e o quanto ela decorre dos hábitos, valores, condutas e visão de mundo da sociedade, a cada época. A razão de abordar essa temática prende-se ao fato de se acreditar que este seja um momento propício para levantar o que está por trás das atitudes tomadas em relação ao ensino de música, tanto nas escolas especializadas, quanto nas de educação geral, caso se queira ter clareza a respeito do valor que ocupa e do papel que representa na sociedade contemporânea, e entender os motivos da dificuldade de afirmação da área no Brasil, especialmente no que se refere à educação pública. Após uma ausência de cerca de trinta anos dos currículos escolares, a música foi contemplada, pela última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com seu entendimento como disciplina, o que, teoricamente, permite que retome seu lugar na escola. No entanto, após esse tempo de ausência, perdeu-se a tradição; a música não pertence mais à escola e, para que volte, é preciso repensar os modos de implantação de seu ensino e de sua prática.

Um dos autores atuais que tem se dedicado a refletir acerca do valor da arte no mundo atual é o professor e filósofo americano Bennett Reimer (1970), de quem se emprestam algumas idéias, como suporte ao entendimento da questão da educação musical brasileira. De acordo com ele, não se pode falar da natureza e do valor da educação musical, sem que se toque na questão da natureza e do valor da música. Uma filosofia da educação musical deve ser uma afirmação sistemática da natureza e do valor



da música. O campo de pensamento que lida com essas questões é a estética; portanto, a educação musical deve ser educação estética. É impossível, diz ele, ter-se uma filosofia “que sirva para todas as épocas” e “para todas as pessoas” (p. 2); a educação musical, como tudo o mais, sofre modificações no decorrer do tempo, que são fruto das transformações ocorridas em uma dada sociedade. Desse modo, uma filosofia apropriada para determinada época pode ser apenas de interesse histórico em outra. No entanto, estudando a questão pelo viés da história, pode-se captar o sentido das mudanças sofridas pela área, neste caso, educação musical, e entender a transitoriedade da filosofia e sua adesão a seu tempo. Esse tipo de reflexão é importante pois, via de regra, não se pensa pormenorizadamente nessa questão, no Brasil. É como se não houvesse 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, constituição de competências e formação de habilidades, difiram bastante.

No entanto, se o valor da música é um consenso entre os músicos, não o é em outros segmentos da sociedade e caberia uma discussão e, mesmo, uma provocação, em um âmbito bem maior do que o espaço da arte, para que se percebesse que a questão do acesso ao fazer artístico é mais ampla do que a do lazer ou da indústria do entretenimento. Isso fica evidente quando se compara a prática musical e o ensino de música em épocas ou lugares diferentes; mas, mesmo na mesma época, convivem opiniões divergentes e é isso, também, o que ocorre quando se trata de educação musical e de sua importância e valor. Essa multiplicidade de pontos de vista sempre existiu e continuará a existir e, à medida que a profissão se torna mais complexa, as diferenças no modo de compreendê-la também o serão, pedindo por aprofundamento e reflexão.



Essa questão reitera a importância da adoção de um pensar filosófico, como norteador de atitudes e escolhas, pois este se constitui a partir de valores, e estabelece conexões entre os diversos elementos que compõem o conjunto de pressupostos a respeito da natureza e do valor de determinado campo de estudos. O pensamento filosófico permite que se compreenda qual é o lugar que a profissão ocupa, isto é, qual é, realmente, seu espaço, perante outras áreas do conhecimento. O impacto que determinada profissão pode ter na sociedade depende, em grande parte, do entendimento do que ela tem a oferecer. A filosofia torna claros, também, os objetivos, metas e referenciais da área, que compartilha com outras áreas ou tendências afins, e é a partir disso que novas idéias podem emergir e se transformar em práticas adequadas, salutareis e significativas. No caso da música, a filosofia é, também, necessária, para que se tenha clareza acerca de seu valor e da educação musical, o que permitirá chegar a uma maior competência e efetividade no exercício da profissão, além de encontrar razões que justifiquem sua presença na escola, quer como disciplina, quer como atividade extra-classe.

Atualmente, em face das profundas e rápidas mudanças sofridas no mundo, a área da educação musical pede por reformulação, que possa servir de guia aos profissionais da área e membros da comunidade. Hoje, há uma enorme necessidade de compreensão da música e dos processos de ensino e aprendizagem dessa arte. Até que se descubra seu real papel, 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 um lugar proeminente no sistema educacional.

Benett Reimer afirma que a filosofia de determinada área atua como uma espécie de “*consciência coletiva*” da profissão, mas a força dela depende da convicção de cada



membro da comunidade que a compõe. Dessa maneira, cada indivíduo pertencente a ela, deveria poder compreender, por si só, a natureza e o valor que a área define para si própria. Os motivos:

- o indivíduo que tem uma clara noção dos objetivos e metas de sua profissão, e que esteja convencido de sua importância, é um forte elo na cadeia dos indivíduos que também a abraçam; /.../
 - a compreensão da natureza e do valor da profissão afeta inevitavelmente sua compreensão acerca da natureza e do valor de sua vida profissional
- (Reimer, 1970, p. 4).

A falta de clareza com relação a esses motivos impede que se compreenda a área de forma abrangente e que se tenha a visão do campo maior em que ela está inserida, em cada época. Quanto à educação musical, é a reflexão acerca das questões que a cercam, dos seus valores, sentidos, condutas, que levará ao aprofundamento do pensamento em relação à área, aos alunos, agentes/pacientes da ação educativa, e aos professores e pesquisadores de educação musical, responsáveis pela ação e reflexão a respeito da música e seu ensino e aprendizagem.

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, mas se configura como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento aos alunos e à comunidade, sem sequer acercar-se da idéia de música como forma de conhecimento. Outro uso que dela se faz é o de reconhecê-la como auxiliar de outras áreas de conhecimento, ou disciplinas; nesse caso, ela tem outras funções: a *função de auxiliar a aula de matemática*, a *função de contribuir para a instalação de bons hábitos*, e outros.



O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social. Se, em determinada cultura, a música for uma das grandes disciplinas do saber humano, o valor da educação musical também será alto, em pé de igualdade com o de outras áreas do conhecimento. Se, porém, seu valor não for reconhecido, sua posição, em relação às demais áreas será, também, marginal. Essa é a questão crucial com que se depara hoje, no Brasil: o resgate do valor da música perante a sociedade, único modo de recolocá-la no processo educacional.

Uma série de fatores tem determinado diferentes práticas educacionais no que se refere à música, e essas transformações podem ser detectadas pelo exame de sua presença na história brasileira. Na década de setenta, após o longo período em que a atuação de Villa Lobos prevaleceu e se fortificou, a prática intensa do Canto Orfeônico nas escolas foi substituída pela disciplina Educação Artística o que, ao longo do tempo, levou à quase extinção da classe de educadores musicais, que se ausentaram da educação pública e privada. Hoje, eventualmente, ainda são chamados a trabalhar, mas a oferta é muito menor do que a procura. Desse modo, restam, como último reduto de trabalho para o educador musical, as escolas especializadas em música (escolas livres e conservatórios) e os centros culturais e outros espaços de cultura e lazer. O abandono da educação musical por parte das escolas e do governo fez-se acompanhar por profundas modificações na sociedade, que se abria para o lazer e o entretenimento ofertados pelos meios de comunicação de massa, afastando-se a população escolar, cada vez mais, da prática da música e aderindo, ao invés, aos *hits* do momento e ao consumo da música da moda, do conjunto instrumental da moda, do cantor da moda.

Não obstante a ausência da música do contexto escolar, por cerca de trinta anos, no final do século XX e início do XXI, a demanda mostra-se presente em diferentes



segmentos da sociedade, cujas necessidades trouxeram mudanças de conduta e diversificação. O declínio da música na escola afastou o educador musical, criando-se um vale entre a música praticada na época precedente à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5.692/71, e a não-música da escola atual. Algumas coisas logo se evidenciam ao ouvido atento: o professor da escola não sabe mais cantar ou tocar um instrumento. Alunos e professores têm um referencial musical quase único, que lhes é imposto pelos meios de comunicação. Hábitos de escuta e prática musical foram abandonados e já não fazem parte da vida escolar.

São necessárias alternativas para enfrentar a situação, pois acredita-se que a ausência da música reforça um hábito danoso: a imitação do que é oferecido pela indústria cultural, considerado modelo único e valorizado e, conseqüentemente, o desprezo pela auto-expressão. A música, então, torna-se simulacro. A presença da arte nas escolas e em outros pólos culturais permite a emoção/fruição diante da obra artística por parte dos alunos ou do público, e pode contribuir para o aumento da qualidade de vida. No entanto, a longa ausência provoca dificuldades de expressão e distanciamento, e uma das tarefas é investir na idéia de trazer a música para o cotidiano da escola.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

Feitas as explicações, passa-se, então, à descrição do corpo do trabalho:

No primeiro capítulo, traz-se ao leitor a discussão a respeito do valor e da natureza da educação musical. Para que essa discussão possa ser estabelecida, é importante buscar referenciais históricos, acompanhando as transformações da sociedade ocidental, desde a Antigüidade clássica até os dias atuais, na busca de fatores



que, a cada época, valorizam ou minimizam a importância da música, em geral, e da educação musical, em particular. Não se pretende, nesse percurso, escrever a história da educação musical no Ocidente, objetivo que iria muito além do âmbito deste trabalho, mas passar em revista as atitudes detectadas em cada período histórico em relação à música, os papéis que tem assumido em diferentes momentos, e suas ligações e influências na educação musical.

No segundo capítulo, dedica-se aos “métodos ativos”, mostrando que seus criadores estavam (e estão) inseridos em seu tempo, respondendo criativamente aos desafios impostos, provocados pela postura e modos de compreensão da vida por parte dos cientistas e artistas de sua época, reforçando-se a idéia apresentada inicialmente, de que a música e a educação musical têm valores idênticos aos da sociedade que as abriga. É importante ressaltar que, no Brasil, até a década de setenta, esses educadores foram bastante influentes, o que coincide com a época da implantação dos cursos de Educação Artística, quando seus métodos começaram a ser abandonados, ao mesmo tempo em que, também, desaparecia a prática musical na escola, substituída por outras atividades, como, por exemplo, as artes plásticas. Importantes, também, embora pouco conhecidos no Brasil, são os educadores musicais da chamada “nova geração”, isto é, os que atuaram nas décadas de sessenta e setenta, adotando como linha mestra o reconhecimento do som como matéria-prima da música, o estudo de suas propriedades e a aplicação desse conhecimento a propostas de criação musical.

No terceiro capítulo, dedica-se ao estudo das condições em que se deu a prática da música e da educação musical no Brasil, desde o descobrimento, até os dias atuais. Primeiramente, considera-se a educação musical em sua evolução histórica, destacando-se os acontecimentos importantes para o aperfeiçoamento da área; em seguida, apresenta-se uma visão crítica dos documentos governamentais emitidos após a



promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/96: Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil – RCN (1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCNs (1998), em especial no que diz respeito à música na escola.

No quarto capítulo, trata-se das modificações que vêm ocorrendo no mundo atual e da necessidade de a educação, de um modo geral, e da educação musical, em particular, adaptar-se a elas, buscando modos de ação alternativos, em substituição aos tradicionalmente empregados, incapazes, em muitos aspectos, de responder aos novos desafios. São dois os eixos de discussão: a maneira atual de se aproximar do conhecimento e receber informação, que abandona a característica linear e adota operações em rede, e a ausência ou o enfraquecimento de limites entre uma coisa e outra, isto é, entre a linha e a rede, que deixam de estar em campos opostos, mas que, com frequência, se confrontam, ou se aliam. Esses dois eixos são fruto de uma tendência mundial de aceleração da informação a que estamos expostos hoje, que faz com que ela ocorra por meio de *bits* não conectados, cabendo ao consumidor/fruidor estabelecer a ligação entre eles. Esse modo de ação está presente, também, no pensamento e na arte da atualidade, que se caracterizam pela não direcionalidade e multiplicidade de informações. A discussão dessa idéia não é gratuita, mas ampara-se em demandas reais de determinados segmentos da sociedade, algumas das quais, circunstancialmente, apresentaram-se à autora nos últimos tempos, desafiando-a a encontrar novos procedimentos, pois os comumente adotados na prática educativa não eram adequados naqueles casos.

Os mesmos procedimentos serviram de inspiração à organização do capítulo, que é composto, também, de maneira não linear, apresentando um conjunto de informações não conectadas (textos), relativas à educação musical. Além dos textos, e



compondo mais uma trama da rede, apresenta-se a análise de uma novela do compositor canadense R. Murray Schafer, intitulada *Dicamus et Labirinthos* (1976), como metáfora do processo de conhecimento.

Na Conclusão, faz-se uma recapitulação do que foi discutido, com a intenção de confirmar a existência de vínculos entre a visão de mundo de cada época e o valor atribuído à música e à educação musical. Além disso, constata-se que os modos de compreensão sofrem modificações no decurso da história e que, a partir do século XX, moldados pelas profundas transformações mundiais, acrescenta-se ao modelo linear outro, de caráter sistêmico. Pretende-se, com isso, encontrar subsídios para a discussão da principal questão deste trabalho, que é a ausência da música na escola e as dificuldades de reconduzi-la ao espaço perdido.

Ao que se descobriu, acresce-se a constatação de que o mundo atual, cada vez mais, impõe necessidades que obrigam a busca de alternativas, tornando-se claro que se está diante da emergência de um novo paradigma não linear, acausal e multidirecional que determinará, a partir de agora, procedimentos e ações humanas e que, talvez, seja a única maneira de se fazer frente à demanda da sociedade contemporânea em todos os campos, muito embora, neste trabalho, o foco de interesse esteja concentrado na música e na educação. Finalmente, encerrando o trabalho, são mostrados alguns projetos em operação na Unesp, como exemplos de operações em rede, que acenam para possibilidades de renovação. Acredita-se que, operando nesses moldes, será possível contribuir para a descoberta de soluções a questões aqui colocadas, em particular, a musicalização do povo brasileiro e a recuperação da música na escola.



Capítulo 1

Música e educação – tecendo a linha de tempo

Tudo deu certo, meu velho Heráclito,
Porque eu sempre consigo
Atravessar o teu outro rio
Com o meu eu eternamente outro...

Mario Quintana

De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação 11



A partir do exposto na introdução deste trabalho, inicia-se, agora, um percurso por diversas épocas, procurando-se, em especial, compreender o valor que a música e a educação musical tiveram em cada período histórico. Esse percurso considera, apenas, o mundo ocidental, herdeiros diretos que somos dessa civilização. Ver-se-á que, em cada época, os valores, a visão de mundo, os modos de conceber a ciência dão suporte à prática musical, à ciência da música e à educação musical; é importante que se reconheça esse fato, que ajudará a compreender a problemática que se enfrenta nos dias atuais, e talvez, também, aponte soluções para ela. Parte-se, então, em busca desses valores e a primeira parada é na Antigüidade clássica.

1.1 ANTIGÜIDADE GREGA

Neste trabalho, a investigação acerca do valor da música e da educação musical inicia-se na Grécia que é, para o Ocidente, uma forte referência, ainda nos dias de hoje. A ciência deve muito aos pensadores gregos, assim como a fantasia, pois os mitos gregos continuam a ter significado para o homem contemporâneo. No que diz respeito à música, a Grécia exerceu grande influência nos filósofos que pensaram a seu respeito, desde a Idade Média até agora. Desde o início da organização social e política grega,



acreditava-se que a música exercia grande influência no humor e no espírito dos cidadãos e, por isso, não podia ser deixada exclusivamente por conta dos artistas executantes. Assim, nas cidades-estado, ela foi objeto de preocupação por parte dos governantes e cidadãos e a responsabilidade por sua organização e pela maneira como seria apresentada ao povo, estava nas mãos dos legisladores. Em Esparta, em seu sistema de educação para os jovens e para o povo, Licurgo exigia que a música fizesse parte da educação da infância e juventude e fosse supervisionada pelo Estado. Como justificativa para esse procedimento, evocava a experiência em Creta, em que a prática da música, recomendada por Minos, provocara uma notável devoção aos deuses e tornara os cretenses um povo obediente às leis. Nenhum espartano, de qualquer idade, sexo ou classe social era excluído desse exercício, num sistema em que cada indivíduo tinha que cumprir a sua parte, pelo benefício moral, social e político do Estado.

Nesse contexto, era grande o valor atribuído à música, pois acreditava-se que ela colaborava na formação do caráter e da cidadania. As canções não podiam ofender o espírito da comunidade, mas deviam exaltar a terra natal. Os cantos conferiam aos jovens um senso de ordem, dignidade, obediência às leis, além da capacidade para tomar decisões. Por esse motivo, o modo preferido em Esparta era o dórico, que evocava equilíbrio, simplicidade e temperança.

Do mesmo modo, em Atenas, sob a legislatura de Solon, esperava-se promover a moral e a cidadania responsável, base do bem comum, do poder e da fama do Estado, por meio da educação musical. O valor atribuído à música era extramusical, isto é, seu exercício contribuía para o desenvolvimento ético e a integração do jovem na sociedade. No entanto, somente podiam praticar música os cidadãos livres, estando vedada sua prática entre os escravos. A intenção, nesse tipo de ação, era desenvolver a mente, o



corpo e a alma por meio da retórica, para a mente, da ginástica, para o corpo e das artes, para a alma.

Essa visão é corroborada por Platão que, em muitos de seus textos, desenvolve uma ampla discussão estética e ética a respeito da música, segundo ele, a mais importante das artes. Para Platão e todos os gregos, a literatura, a música e a arte têm grande influência no caráter e seu objetivo é imprimir ritmo, harmonia e temperança à alma. Por isso, deve-se preservá-la, tal como se apresenta, tarefa do Estado. Em *A República*, Platão expõe a conversa entre Sócrates e Adimanto a respeito de educação e da influência da música na formação do caráter:

As nossas prescrições, Adimanto /.../ são todas muito simples, com a condição de observar apenas um ponto, o único de importância, ou melhor, o único suficiente /.../ A educação da infância e da juventude /.../ cria bons caracteres /.../ Os responsáveis pela cidade [que] se esforcem para que a educação não se altere sem seu conhecimento; que velem por ela com todo o cuidado possível, evitem que nada de novo, no que diz respeito à ginástica e à música, se introduza contra as regras estabelecidas /.../ é de recear que a passagem a um novo gênero musical ponha tudo em perigo ... (Livro IV, p. 119)

E também: “Mas não é, como afirmamos, um misto de música e ginástica que conciliará estas partes, fortificando e alimentando uma delas com belos discursos e com conhecimentos científicos, acalmando a outra pela harmonia e pelo ritmo?” (Idem, p. 143). Em Platão, como na filosofia grega, de um modo geral, a música ocupa uma posição de liderança em relação às outras artes. Acredita-se que seja possível estabelecer estreitas analogias entre os movimentos da alma e as progressões musicais. Assim, o propósito da música não



pode ser apenas a diversão, mas “a educação harmoniosa, a perfeição da alma e o aquietamento das paixões” (Lang, 1941, p. 13).

A música é a mais imediata expressão de *eros*, uma ponte entre idéia e fenômeno. Nessa concepção, o principal papel da música é pedagógico pois, em razão do entendimento de que é a música responsável pela ética e pela estética, ela está implicada na construção da moral e do caráter da nação, o que a transforma em evento público e não privado. Cada melodia, cada ritmo e cada instrumento tem um efeito peculiar na natureza moral da *res publica*. Segundo a concepção helênica, a boa música promove o bem-estar e determina as normas de conduta moral, enquanto a música de baixa qualidade a destrói. Desse modo, na Grécia, a música boa é estreitamente relacionada e determinada pelas normas da conduta moral, o que é enfatizado pelo uso da mesma palavra – *nomos* – para designar a correta harmonia e lógica musicais, e as leis morais, sociais e políticas do Estado.

Além da relação apontada, acreditava-se, também, na estreita correspondência entre sons e fenômenos cósmicos: estações do ano, ciclos do dia, do sol e da lua, homem/mulher, morte/renascimento, o que a coloca em relação direta com a magia. A origem da música, compartilhada com a da dança, pode ser detectada nos antigos mitos e rituais de encantamento. Originária do Oriente, migrou para a Europa e atingiu sua culminância na doutrina grega do *ethos* que explica a influência da música na formação do caráter humano, bem como o papel dominante que lhe é conferido no sistema educacional e político, o que permite afirmar ser difícil encontrar-se outra época em que a música tenha ocupado um lugar tão preponderante na vida mental e espiritual de uma nação do que na Grécia clássica.

Não é apenas Platão que contempla a música em seus textos; Aristóteles também se posiciona a respeito, questionando seu poder e a necessidade de constar dos



programas educacionais. No entanto, embora levante dúvidas a esse respeito, reconhece a influência da música sobre os desejos humanos, por meio do conceito de imitação. Para ele, a música imita as paixões e estados da alma (Lang, 1941, p. 18).

Nesse aspecto, Platão e Aristóteles concordam, pois ambos acreditam que a música molda o caráter do homem, o que, essencialmente, está evidente na doutrina do *ethos*. Esta é a razão de o modo dórico ser o preferido na educação dos jovens pois, segundo a doutrina do *ethos*, propiciaria equilíbrio e força moral, importantes para a formação do cidadão e o fortalecimento da *polis*. A doutrina é derivada do pensamento de Pitágoras, que concebe a música como um sistema de sons e ritmos normatizados pelas mesmas leis matemáticas que operam na criação. Infelizmente, mantiveram-se os textos a respeito, mas não a própria música. Apesar dessa lacuna, é possível dizer que, entre os gregos, ela tem duas funções importantes, uma que concebe a música como regida por leis matemáticas universais e a outra, que acredita que seu poder emana da relação estreita entre ela e os sentimentos – *ethos*.

Os dois principais instrumentos dos gregos eram o aulos e a lira que, até hoje, permanecem como símbolos dos dois tipos de música mencionados, a música da razão e a música dos sentimentos. Murray Schafer, compositor e educador musical canadense, em seu livro “*A afinação do mundo*” (2001, p. 20), relembra dois mitos gregos que explicam, cada qual a seu modo, a origem da música. Num deles, a música teria surgido quando Hermes, encontrando uma carapaça de tartaruga na praia, estendeu sobre ela cordas de tripa de carneiro, inventando a lira, que deu de presente a Apolo. Na verdade, Hermes descobrira que a carapaça da tartaruga, utilizada como corpo ressonante, podia produzir som. A outra lenda, contada por Píndaro, diz que o aulos foi criado por Palas Athena quando, após a Medusa ser decapitada por Perseu, viu, comovida, suas irmãs lançarem gritos pungentes, que carregavam consigo todo seu sentimento de pesar frente



à morte. A partir desse sentimento de extrema dor, ela criou um *nomos* especial em sua honra; estava criada a música. O primeiro desses mitos a vê em seu aspecto objetivo, como resultado das propriedades sonoras dos materiais do universo; o segundo a considera como resultado da emoção subjetiva. Como se verá, no decorrer dos séculos, essas duas tendências continuarão a coexistir e as duas maneiras de compreender a música serão os alicerces em que as teorias da música subseqüentes se fundam. A lira, instrumento de Apolo, induz à serena contemplação do universo; o aulos, um sopro com palhetas, de origem oriental e antecessor do oboé, é o instrumento de Dionísio, da exaltação e da tragédia.

1.2 ANTIGÜIDADE ROMANA

A situação vivida na Grécia é diferente da de Roma. No entanto, a prática musical romana só pode ser compreendida à luz da cultura grega. Havendo-a assimilado, a música em Roma fortaleceu-se e ganhou características próprias. Essa prática caracterizou-se pelo acréscimo de elementos heterogêneos à música da nação conquistada, produzindo um misto de elementos greco-romanos. No entanto, aos poucos, a inclinação pelo grandioso e pelo virtuosismo se impôs e adquiriu feição própria quase “sinfônica”, afastando-se da prática musical grega e fazendo os princípios que a regiam serem completamente transformados.

Há relatos de grupos instrumentais imensos e de cantores, que se utilizam de técnicas virtuosísticas bastante semelhantes às dos modernos artistas dos séculos XVIII, XIX e XX. Sabe-se que os *virtuosi* praticavam vocalizes e desenvolviam ampla atividade técnica, similares aos modernos exercícios de canto e de solfejo. Em Roma, a vida musical era intensa e o prazer pela prática musical se espalhou, apresentando um



número cada vez maior de *diletanti*, o que fez que, não obstante a desconfiança que a cultura grega despertava, em pouco tempo, houvesse um número considerável de escolas de música e dança em Roma, para uso dos filhos dos patriarcas. No final da Antigüidade, sob a influência dos néo-platônicos e dos néo-pitagóricos, a antiga estética musical, aos poucos, se impôs tentando continuar as especulações acústico-matemáticas dos predecessores gregos, e a volta do estudo das relações misteriosas entre números e sons, a que não correspondia, no entanto, a prática artística, permanecendo no terreno teórico e especulativo. As idéias de Platão continuavam a exercer influência, relacionando música a magia. A falta de materiais sobreviventes impede que se penetre no mundo musical romano, tão afastado das concepções atuais e cuja linguagem é totalmente estranha ao homem contemporâneo (Lang, 1941, p.34-36).

1.3 IDADE MÉDIA

A Idade Média sempre fascinou o homem moderno e, em nossa época, ainda se mantêm liames invisíveis com o pensamento de teóricos medievais como Agostinho, Boetius, Abelardo e Tomás de Aquino. Entendê-la, porém, requer um estudo penetrante das forças e tendências espirituais que criaram uma nova concepção de vida e arte, embora não se possa negar a influência da Antigüidade grega, que ainda perduraria por muito tempo.

O mundo medieval é cristão e, quanto mais a música e a liturgia se desenvolvem, mais se sente que o novo culto requer uma justificativa teológica e um fundamento filosófico. No entanto, não há, realmente, uma revolução na arte cristã, que se alimenta nas fontes pagãs da Grécia e de Bizâncio, exercitando um sincretismo nem sempre fácil de ser compreendido. Assim, Hermes é o símbolo do bom pastor e Orfeu



representado como Cristo. Poetas medievais, como Prudentius, baseiam suas poesias em conceitos clássicos. O início da Idade Média estabelece um contato direto com a ciência musical clássica, embora os últimos grandes escritores desse período tenham produzido seus textos já na era cristã; néo-platônicos e néo-pitagóricos continuam a colocar a música dentro de um contexto mágico/cósmico, desenvolvendo um importante simbolismo especulativo (século IV). Teóricos cristãos, como Boetius e Cassiodorus, fornecem a base do pensamento musical da época, ainda extremamente influenciado pelos pensadores gregos. O simbolismo numérico dos néo-pitagóricos continua nos escritores cristãos e a música desempenha importante papel nas explicações alegóricas. A figura de Pitágoras continua forte e torna-se um dos principais nomes da mitologia musical da Idade Média, por sua concepção baseada no simbolismo e na especulação teórica dos números, e não em sons e melodias. Desse modo,

- três é o primeiro número com começo, meio e fim e representa a soma dos valores dos dois números precedentes. Simboliza a perfeição manifesta e é considerado “fonte de todo o bem”;
- quatro representa o *quadrivium*: há quatro elementos, quatro estações, quatro direções, quatro espécies de seres (anjos, demônios, seres animados e plantas).
- sete são os planetas, os dias da semana, as cordas da lira, as notas musicais, as artes liberais e as graças do Espírito Santo;
- oito é a dupla quaternidade e representa todas as harmonias;
- dez é o todo e ocupa a suprema posição entre os números. É o resultado da soma de $1+2+3+4$ e, por isso, é chamado *tetrakis* (Chevalier & Gheerbrant 1906/1995).



Na Idade Média, a música passa a ser considerada parte do *quadrivium*, a mais alta divisão das sete artes liberais, compartilhando seu espaço com a aritmética, a astronomia e a geometria, e essa organização também revela a influência das escolas gregas de pensamento. Por influência dos néo-platônicos e néo-pitagóricos, a aceitação da música como parte de uma estrutura cognitiva de base numérica e não verbal fez que sua função se ampliasse, indo além de sua missão de servir à moral e aos bons propósitos. Isso, porém, refere-se ao aspecto teórico da música e não à sua prática. Acreditava-se que, sem a música, nenhuma disciplina poderia ser perfeita. A palavra arte não significava, então, domínio técnico, mas exame filosófico e compreensão dos vários domínios do conhecimento.

Santo Agostinho (século IV) escreve um tratado em que demonstra seu grande interesse na relação entre música e poesia que, de acordo com o preceito clássico, seriam inseparáveis. Mas, falando a respeito de música, não hesita em classificá-la como ciência. Como se pode ver, nele, as opiniões do teórico e do teólogo, freqüentemente, se contradizem. Os elementos helenísticos em seu pensamento são evidentes, quando atribui a ordem, a medida e a beleza ao poder formativo dos números, ou quando considera a música como resultado da observação sensorial. Para ele, a música obedece à lei e à ordem matemáticas, apresenta analogia com todas as formas de existência organizada e segue as mesmas regras fundamentais da vida. Seu pensamento antecipa Boetius, para quem “a música é razão e especulação” (Lang, 1941, p. 56).

Diferentes concepções convivem e se entrelaçam e pode-se dizer que, na época, a música é considerada uma disciplina científica mas, de acordo com Santo Agostinho, “não serve a propósito educacionais e morais, como queria o pensamento platônico e de outros filósofos gregos” (Lang, 1941, p. 50). Para ele, a importância das artes liberais podia ser avaliada de outro modo: as várias disciplinas não seriam a única via para



Deus, mas um meio de prevenção contra as tentações oferecidas pelo mundo herético. A agilidade mental obtida pelo estudo das artes deveria mostrar a via de salvação àqueles que tomam o caminho errado. Esse caminho, porém, não deveria vir da razão, mas do “fogo do amor divino”. Esta concepção levará a uma certa negligência das artes liberais, mas as condições sociais da época não permitem o abandono total da erudição e de seu aprendizado. Além disso, além da “música boa”, há a “música diabólica” e as pessoas têm que ser protegidas de seus efeitos (Lang, 1941, p. 56.)

Embora influenciados pelos clássicos, Boetius, Agostinho, Cassiodorus e Isadoro de Sevilha desenvolvem teorias de caráter cristão, compatíveis com o espírito medieval. Esses autores, porém, que sofrem ainda a influência do pensamento musical clássico continuam por muito tempo a influenciar a teoria da música, fornecendo materiais para os estudiosos das épocas seguintes. Eles representam o final da antiga ciência musical no Ocidente. Com eles, inicia-se a teoria e a ciência medieval da música. Boetius (século V) é autor de um tratado, *De Institutione Musica*, em que reúne tudo o que fora escrito até então a respeito de música, sistematizando diferentes teorias. Na abertura de seu tratado, Boetius descreve os efeitos da música no homem e define seu domínio; de acordo com ele, existem vários tipos de música:

- *música mundana* - consiste no movimento dos planetas, na organização dos elementos, na alternância das estações do ano, na música das esferas (essa idéia, aliás, é a mesma de Pitágoras: música etérea, produzida pelo movimento planetário).
- *música humana* - combina o espírito eterno, incorpóreo, com o corpo, de um modo similar à formação das consonâncias, por meio de sons mais agudos e mais graves, unindo partes da alma com elementos do corpo, a partir de determinada ordem numérica.



- *música constituta in instrumentus* – única forma de música percebida sensorialmente (Lang, 1941, p. 60).

O historiador Henry Lang diz ainda que, considerando-se a classificação acima e acrescentando-se ao sistema de Boetius a *musica vocalis*, conclui-se que o *instrumentarium* mencionado não se refere a instrumentos musicais, mas às ferramentas que permitem a observação científica. Essa é a concepção de música dominante na Idade Média inicial e central e explica sua presença no *quadrivium* (1941, p. 60).

Boetius não está interessado na percepção dos sons pelo ouvido, e nem nos efeitos emocionais que provoca no ser humano, mas sim no fenômeno físico, nas proporções numéricas como base da compreensão musical; nesse sentido, é um clássico. Desde que as proporções numéricas são compreendidas pela razão e não pela escuta que, freqüentemente induz a erros, o poder analítico da mente é considerado superior à faculdade de discernimento do sentido da audição, o que faz com que os teóricos sejam considerados superiores aos músicos práticos. Boetius mantém ligação direta com Pitágoras e vê a música como ciência, não como arte. Seus estudos a respeito da teoria musical da época servirão de fonte referencial aos estudiosos durante muitos séculos, e sua teoria permanece estável até a época de Guido D'Arezzo (século XI).

1.3.1 FINAL DA IDADE MÉDIA E PERÍODO GÓTICO

O final do período gótico caracteriza-se pelo desenvolvimento da polifonia de que uma das principais formas desenvolvidas é o moteto. Na composição musical, seguindo-se a um primeiro período homofônico e ao início de formas como o *organum*, o *tractus* e a *sequenza*, que ensaiam os primeiros passos na direção do aumento do número de vozes, surgem as primeiras obras polifônicas, por volta dos séculos XII e



XIII que, após gerar muita controvérsia em seus primórdios, firmam-se, são aceitas como prática e têm seus princípios e bases discutidos por teóricos da música. A horizontalidade de ritmo e melodia apresenta estreita correspondência com as artes visuais e a literatura.

A multiplicidade das vozes torna-se, então, a marca da música ocidental, requerendo do ouvinte um jeito diferente de escutar, se comparado à homofonia. O ouvinte do período gótico não ouve verticalmente; no caso da polifonia, não se estabelece uma relação íntima entre o ouvinte e o cantor: em vez de concentrar sua atenção no cantor ou no grupo de cantores, o ouvinte tende a seguir as partes individuais, acompanhando-as em seus movimentos próprios. Há, na audição, uma escolha, uma seleção de trechos ou agrupamentos melódicos que o ouvinte deseja ou prefere ouvir e, para isso, deve dispor-se a segui-las, tornando-se, ele próprio, um co-construtor da obra.

Os tratados teóricos representam o conhecimento de uma prática musical estabelecida e aceita. O interesse dos teóricos concentra-se em encontrar pontos de convergência entre as próprias teorias e as da Antigüidade clássica. A música é tratada como ciência e o interesse renovado pela época clássica tenta fundamentar os procedimentos polifônicos. No movimento da *Ars Nova* (século ^{XII} XII), Philippe de Vitry volta-se às antigas doutrinas e busca atingir o ideal românico de perfeição, propósito, esplendor e suavidade. Há uma reconciliação entre o conhecimento profano e as crenças de uma religião revelada.

A tarefa das teorias dos séculos XI e XII tinha sido clarear doutrinas e regras da ciência, para aplicá-las à música. Já nos séculos XIII a XIV, seu propósito é classificar e organizar as regras da *musica mensurata* e seu maior interesse consiste em conhecer a natureza da música e sua classificação, num espaço situado entre as artes e as ciências.



Surgem bons tratados teóricos que revelam forte influência da literatura árabe. Raimundo de Toledo traduz alguns pensadores antigos, mas a primeira figura é Al-Farabi, que resgata para o Ocidente o pensamento de Aristóteles. Da mesma época são Gaudassali e Avicena, que traduzem os clássicos. E o monge Roger Bacon reitera a compreensão da música como parte da matemática (Lang, 1941, p. 138).

1.3.2 MÚSICA E EDUCAÇÃO NA ÉPOCA MEDIEVAL

Além da prática musical, influenciada pela concepção grega de música como fator de educação e da moral, que se mantinha ainda na Europa medieval, e da música como ciência, defendida pelos teóricos da época, há uma terceira posição, que a vê como incorporação e expressão da devoção cristã, intermediária entre Deus e os homens. É nessa acepção que, em Agostinho, a emoção é reconhecida na música, o que conflita com sua própria posição de valorização da música como ciência.

Dentro do entendimento de música como louvor a Deus e ao lado da visão teórica, constituindo-se a Igreja na grande disseminadora de conhecimento, o controle do aprendizado musical lhe é confiado e, embora ainda não se possa falar em “educação musical”, na acepção que hoje se dá ao termo, a atividade prática de música com a presença de crianças é considerada um de seus pontos principais. Era fundamental para a Igreja medieval que o cantochão fosse corretamente transmitido, pois fazia parte da disseminação da fé cristã, um dos principais elementos de unidade do culto, num de seus momentos de grande expansão. Daí a razão da criação das *scholae cantorum*, que se expandiram com o Papa Gregório, desde o final do século VI. Antes disso, as crianças que viviam sob a custódia das Igrejas tinham, contraditoriamente, um tipo de educação clássica, fortemente apoiada na filosofia grega.



Como o maior propósito da música era louvar a Deus, as instituições cristãs, isto é, igrejas, conventos e seminários arregimentavam crianças dotadas de boa voz para suprir as necessidades de seus coros. Geralmente provindas de lares pobres, essas crianças garantiam, muitas vezes, o sustento próprio e o da família. Henry Raynor, em sua *História Social da Música* (1981) explica pormenorizadamente o que ocorria com esses meninos, o que lhes era lícito ou ilícito fazer, quais as vantagens e desvantagens de ser menino-cantor, quanto ganhavam, o que aprendiam. Quanto ao conteúdo musical constante desse aprendizado, variava de igreja a igreja, ou de época a época, mas sabe-se que eram ministradas aulas de canto, contraponto e improvisação e que muitos dos pequenos cantores eram extremamente hábeis na realização de suas tarefas musicais. Essa prática perdurou por séculos; muitos dos importantes músicos dos períodos gótico, renascentista e barroco foram meninos cantores e já pertencem ao anedotário da música as peripécias pelas quais muitos deles passaram, ao serem raptados, com frequência, para fazerem parte de determinada corte ou capela. Orlando de Lassus, por exemplo, ficava intermitentemente nas cortes neerlandesa e italiana, por força de contínuos raptos. De tudo isso, porém, o que interessa destacar é o objetivo das *scholae*, centrado na boa produção musical destinada a atender as necessidades litúrgicas das igrejas, conventos ou paróquias, não existindo qualquer preocupação com o desenvolvimento musical da criança, ou com sua educação e bem-estar, o que só vai ocorrer muito mais tarde.

Talvez seja difícil ao homem contemporâneo compreender essa maneira de lidar com a criança, que serve de instrumento ao propósito maior de louvar a Deus por meio da música; no entanto, é preciso atentar para o fato de que, durante o período medieval, a sociedade não vê a criança e o adolescente da mesma maneira que hoje. Na sociedade medieval, não há um claro limite entre criança e adolescente e, com frequência, os



termos *puer* e *adolescens* se intercalam. A longa infância resulta da indiferença da sociedade pelos processos biológicos. A idéia de infância está ligada à de dependência; só se sai da infância ao se sair dessa condição. A criança pequena é vista como um animalzinho, fonte de diversão e entretenimento para os pais e habitantes do local. O elevado número de mortes de crianças pequenas não é sentido como perda, pois logo outra criança virá, em substituição. Não pode haver, portanto, preocupação quanto à educação infantil, ou outros investimentos a longo prazo, quando não se sabe por quanto tempo a criança vai estar na família. É essa a razão, também, de seu anonimato. As que conseguem superar o primeiro tempo de vida, tão logo cresçam um pouco, passam a participar da vida em condições semelhantes às dos servos. É aí que se dá seu aprendizado; observando e cumprindo ordens dos mais velhos, enquanto aprendem ofícios e habilidades. É freqüente que as crianças sejam enviadas a outras famílias, onde cumprirão tarefas domésticas, como servos da casa. Essa atitude, chocante, talvez, aos olhos de pais e educadores de hoje, explica-se pela própria função da família medieval, que não é afetiva, mas responsável pela conservação de bens, pela prática de um ofício, pela ajuda mútua entre seus membros e pela proteção à honra e à vida (Arriès, 1981, p. 29-56).

Esse conceito de infância apresentado por Philippe Arriès em seu estudo a respeito da criança e da família explica o funcionamento das *scholae* medievais; neste caso, a criança musicalmente talentosa e portadora de boa voz cantada era levada às instituições religiosas para aprender o ofício de músico. O afastamento da família era comum e, em alguns dos casos, os meninos cantores contribuíam para o sustento do grupo familiar, pois os pais ganhavam algo, em troca da cessão dos filhos à Igreja. Não havia, portanto, porque se lamentar de ter um filho retirado do seio da família; pelo contrário, essa atitude da Igreja era, com freqüência, considerada uma honra. A



ausência do conceito de infância faz a instituição religiosa se interessar pela criança como um instrumento de louvor a Deus; seu talento é a condição mínima que lhe permite aprender o ofício de músico e, mais tarde, exercer a profissão. Na instituição que a recebe, a criança não é separada do adulto, mas convive com ele e participa a seu lado dos agrupamentos corais.

A situação apontada não sofre grandes modificações no decorrer dos séculos, pois a preocupação da Igreja com a estabilidade da fé e, inclusive, com sua política de expansão, não estimula mudanças, mas a manutenção da tradição. Era importante que a liturgia e o canto permanecessem estáveis em todos os recantos por onde o cristianismo penetrava, funcionando como emblemas da Igreja. Os procedimentos em relação à aprendizagem da música, portanto, não sofreriam maiores modificações, além daquelas impostas pelas condições sociais, como, por exemplo, verba para manutenção de um grupo grande ou pequeno de cantores, ou a contratação ou não de um mestre de capela ou organista.

Só vai haver alterações significativas nesse estado de coisas ao redor do século XII, com a proposta de Guido D'Arezzo, que conduz a uma verdadeira revolução na prática musical do período. Ao contrário de Boetius, cujo principal interesse na música é de ordem teórica, o monge de Arezzo tem como maior objetivo educar o cantor da maneira mais rápida possível, até que este atinja a habilidade de cantar canções desconhecidas, a partir de notação escrita. Para atingir essa meta, abandona tudo que não está relacionado ao canto e concentra-se em seu trabalho, para favorecer os resultados práticos da pesquisa. Com ele, o aprendizado teórico-prático prepondera sobre o teórico, invertendo a ênfase dada por Boetius à teoria sobre a prática. O que é "científico" é, agora, descartado. De acordo com os preceitos da Abadia de Cluny, onde habita, a ênfase está no canto. A notação em uso até então pressupunha a tradição oral,



pois servia, apenas, de ajuda mnemônica; a invenção de Guido (notação musical) permite que cada monastério ou igreja tenha seu próprio coro que, pela primeira vez na história, seja capaz de cantar, não só o repertório tradicional, mas, também, cantos desconhecidos.

Duas coletâneas – Gebert e Coussemaker – reúnem a filosofia da música dos séculos IX a XV, período áureo da arte gregoriana e, ao mesmo tempo, de um extraordinário florescimento da teoria musical, cuja questão mais importante é estabelecer a origem da música. Nesse período, sua função é servir de suplemento à oração e à expressão da emoção e do sentimento religioso. O aprendizado começa a privilegiar a formação do músico artista, e não a do músico teórico.

Da produção musical da Idade Média, o que chegou a nós é, quase que exclusivamente, música litúrgica, que os mosteiros guardaram, graças ao sistema de notação gregoriana; há poucos registros de música profana do período, que quase se perdeu inteiramente, devido, entre outros fatores, à precariedade da escrita musical; sabe-se, porém, que durante o período feudal, era importante a educação secular dos cavaleiros. A arte da cavalaria deveria incluir a criação de versos e o canto, além do domínio do alaúde ou de outro instrumento. Os tocadores de flauta e lira, e outros músicos e cantores seculares, exercitam a invocação dos prazeres por meio de suas produções artísticas, melodias e composições. As características do aprendizado da música assemelham-se ao descrito acima, cabendo a um mestre a transmissão de conhecimentos ao aprendiz. A beleza e a perfeição do canto, fosse ele litúrgico ou profano, são procuradas, não como remédio, como as doutrinas dos tempos antigos ensinavam, mas em obediência ao espírito da época. Reprova-se a falta de conhecimento de contraponto, causada pelo parco conhecimento teórico e estabelecem-se comparações entre os músicos religiosos e profanos; os autores do período



romanesco mostram uma curiosa mistura de pensamento conservador e progressivo e os principais ideais da época são: perfeição, propósito, preparação, esplendor e suavidade.

1.4 ESTÉTICAS DA RENASCENÇA

A Renascença é a era do humanismo, da descoberta do mundo e do homem. O que a caracteriza é o rompimento de fronteiras, tanto geográficas, quanto as que se referem ao conhecimento humano, conduzindo a um estudo renovado das formas de arte. De acordo com o historiador Henry Lang, humanismo e renascença são termos intercambiáveis e o cultivo dos clássicos é a marca da arte do período (1941, p.169.) Nesse retorno aos clássicos, a música recebe atenção destacada. Ao lado da abertura de fronteiras, há uma busca constante por unidade, traduzida, na música, pela simultaneidade das vozes, que corresponde, nas artes visuais, à perspectiva.

A percepção simultânea das proporções entre as partes leva à harmonia (*concento*). E dela, *ouvido e olho* participam. A estética é baseada na proporção, na relação entre espaços e na simetria. O espaço é simultâneo, tanto nas ciências quanto nas formas de expressão artística. Essa concepção de proporcionalidade não era conhecida no período gótico; a harmonia, considerada *essência da beleza*, é quantitativa e baseia-se em medidas e proporções resultantes da observação da natureza. O desejo de ressuscitar a música da Antigüidade clássica é evidente na importância conferida ao texto e na preponderância do ritmo das palavras, na organização da linha melódica. As artes continuam dependentes da literatura e sua fonte é a poesia clássica.

O importante para os propósitos deste trabalho é detectar, no período, o surgimento de outra maneira de ouvir: o desenvolvimento horizontal da escritura musical, que fora a marca do período gótico, cede lugar à simultaneidade e à



verticalidade. O novo estilo exige uma nova escuta, comparável à nova maneira de ver, nas artes visuais, causada pela perspectiva e pela busca de unidade. O compositor planeja sua obra como pilares e não como linhas e tem que lidar com o complexo resultante dessa ação. O ouvinte escuta acordes simultâneos (verticalidades) e não múltiplas linhas melódicas. Em vez de acompanhar uma ou mais melodias da polifonia, o ouvido sintetiza a informação e aceita o acorde como unidade e não como um agregado de notas. Afirma Pietro Aron (1490-1545), "a música dos modernos é melhor do que a dos antigos, porque eles consideram todas as partes juntas e não compõem as vozes umas após as outras". (Lang, 1941, p. 293).

Esse é um ponto a enfatizar, pois, via de regra, atribui-se a escuta simultânea a um período posterior (século XVII), quando a harmonia se estabelece como teoria, mantendo-se, no século XVI, a importância do contraponto e pressupondo-se, por causa disso, um tipo de escuta horizontal. No entanto, em pleno século XVI e no auge da polifonia renascentista, o homem já escuta simultaneidades, tanto é que a escrita palestriniana, até hoje utilizada como modelo para o estudo do contraponto do século XVI, organiza a convivência das vozes em termos de consonância e dissonância, em que as consonâncias são permitidas em qualquer situação, e as dissonâncias, somente se preparadas e resolvidas. Esse tipo de regulação indica que o ouvido renascentista já não aceita superposições de melodias sem que estas mantenham relação entre todas as vozes, e nem o estabelecimento de relações únicas entre cada voz e o tenor, mas não com as outras, como ocorria na polifonia medieval até o século XIV. O homem do século XVI quer escutar as vozes em combinação, como um todo, isto é, *em harmonia*.

A ciência da música passa a reconhecer as terças maiores e menores como consonâncias e estabelece a tríade como um fenômeno natural. Os escritos de Ramos de Pareja lançam os fundamentos da moderna teoria da harmonia, abandonando as idéias



de Boetius, que até então eram aceitas de modo incontestado. O interesse pela teoria da música grega se justifica como revisão do conhecimento, mas os fundamentos da teoria da música renascentista se firmam e constituem a base do sistema moderno. Ela rompe com os sistemas medievais especulativo-simbólicos baseados em Pitágoras e Boetius e estabelece outro, fisicamente definido e matematicamente documentado, seguindo a valorização das ciências peculiar à época.

Para uma melhor compreensão da extensão dessas transformações ocorridas na música, enquanto se firma o modo de ser renascentista, é interessante observar a grande mudança nas concepções das artes visuais (Giotto) e da arquitetura do século XVI, à medida que o espaço temporal sucessivo do Gótico é suplantado pela simultaneidade geometricamente determinada da Renascença. O edifício gótico não é fechado e finito e nem representa algo rigidamente estático; ele se constrói continuamente, contando suas histórias. Por esse motivo, uma catedral gótica inacabada, freqüentemente, dá a impressão de grandeza e importância. Ao contrário do que ocorre no período gótico, pequenos espaços inacabados ou acrescentados à estrutura inicial não são tolerados pela unidade geométrica da Renascença. O espaço subjetivo transforma-se em objetivo.

Esse fenômeno encontra estreito paralelo na música: o contraponto do século XIII e XIV é tipicamente gótico, desenvolvendo-se em arcos construídos em direção a um destino, em que não importam as relações harmônicas e onde se empregam muitas dissonâncias entre os pontos inicial e final de cada arco. Entre os pilares consonantes, as linhas melódicas desenvolvem-se horizontalmente, do mesmo modo que a narrativa, ou a catedral. Um exemplo desse comportamento gótico é a “composição aditiva”, comum àquela época, em que as vozes se relacionam com o tenor (de *tenere* – sustentar), em termos de consonância e dissonância, mas independem umas das outras. Nesse tipo de composição, pode-se acrescentar ou omitir vozes, sem que a estrutura se altere



substancialmente. Do mesmo modo que o edifício gótico, a peça não se apresenta completa, e comporta constantes alterações, o que nos dá fortes indícios do tipo de audição da época, predominantemente horizontal.

O contraponto renascentista, ao contrário, é condicionado por princípios harmônicos (verticais), significando o uso coetâneo dos espaços subjetivo e objetivo. É claro que os princípios da escrita a várias vozes pedem um estilo linear, mas o contraponto tem uma resultante vertical de base cordal, curvando-se à eufonia. A grande inovação é a definição das vozes humanas em tessituras mais específicas, contrariando a tendência anterior, em que elas freqüentemente se sobrepunham e se cruzavam. Começa a se definir a composição coral a quatro vozes, que passa a ser sistematicamente empregada, apenas alguns anos mais tarde. Já não se considera a composição “aditiva”, como no estilo gótico. As vozes são bem definidas e, estruturalmente, essenciais à obra. Com Dufay inicia-se, verdadeiramente, o estilo coral, em que o baixo dá apoio ao tenor e a harmonia resultante não pode ser omitida, sob pena de expor acordes de 4a. (proibidos). Contudo, não há ainda imitação nas quatro vozes, da maneira que se imporá mais tarde, mas apenas pequenos fragmentos, que aparecem ao longo da obra. Esse procedimento tem paralelos na pintura da época, em que o artista pincela pequenos fragmentos em diferentes partes do quadro, compondo um tipo de “ressonância”, empregada, pela primeira vez, por Rafael e contemporâneos. Na música, o uso de um mesmo material temático percorrendo as diferentes vozes prenuncia e se desdobra no estilo imitativo que reflete, como na pintura, o crescente interesse por espaço, profundidade e perspectiva.

A estética da Renascença é baseada na proporção, na relação entre diferentes espaços, na qual a simetria é apenas uma, entre diferentes possibilidades. Para que se comparem espaços diferentes, é preciso vê-los juntos, simultaneamente. Leonardo da



Vinci – contemporâneo de Josquin e, ele mesmo, um hábil músico, expressa isso, quando observa que a percepção simultânea das proporções de todos os membros cria uma harmonia (*concento*) que fornece ao olhar uma sensação equivalente à experimentada pelo ouvido, na escuta musical. Essa concepção de proporcionalidade não é conhecida no período gótico, que privilegia o ritmo e a dinâmica do movimento, tanto na arquitetura quanto na música. O cuidado constante em estabelecer relações de proporção de modo acurado e agradável não significa apenas um meio inteligente de dispor as figuras, mas mostra um intenso desejo de realizar a representação clara e precisa das circunstâncias proporcionais expressas nas formas. O princípio da harmonia – considerado na Grécia a essência da beleza – foi eminentemente quantitativo e ligado à medida e às proporções. Todas as necessidades de ordem qualitativa, como cor, caráter e estado de espírito, são fruto apenas da correção e da verdade, resultantes da observação da natureza.

Contudo, a imaginação espacial predominantemente ótica da Renascença não invade a música e a poesia com a mesma rapidez com que conquistara as artes visuais. Ela mostra certa hesitação, certo evitar as questões da Renascença, tal como se manifestavam na arte italiana. Na medida em que evita tais questões, permanece mais estreitamente ligada ao espírito e à atmosfera do humanismo do Norte, grandemente imbuído das tradições medievais e com fortes tendências à melancolia e à meditação profunda. Os nortistas, com exceção de Erasmus, eram, na verdade, estranhos ao espírito da Renascença, que tentava a perfeição da vida terrestre por meio da arte, uma idéia que só lentamente conquistou também os países do Norte. A alegria espontânea pela mera existência da arte era um sentimento desconhecido; era natural, então, que a música hesitasse em abraçar a alegria consciente e orgulhosa que caracterizava as outras artes.



1.4.1 PRENÚNCIOS DO BARROCO

Se, num extremo, não se podem descobrir claras linhas delimitadoras entre Idade Média e Renascença, no outro, verifica-se que os limites entre o período renascentista e o imediatamente posterior também não se encontram claramente demarcados. Assim, embora seja possível definir com segurança cada um desses períodos, elementos característicos de uma fase encontram-se presentes na outra, esfumando, mais uma vez, os limites. Essa questão é ampla demais para ser coberta em todas as suas manifestações e nuances, para o que seriam necessários recortes destinados a mostrar um painel abrangente, ainda que não completo, do que foi a música nesses períodos de transição.

Veneza havia se tornado o centro da Igreja Católica, subordinada apenas a Roma. Embora o espírito que movia os dois centros fosse o mesmo, a manifestação musical, em cada um deles, segue direções opostas: Roma representa o conservadorismo dogmático, em sua busca por ordem, medida e tradição. Sua arte é retrospectiva, baseada na tradição flamenga; seu estilo, antigo e estreito. Em Veneza, a paixão extática, o poder e o fervor místico dos venezianos se manifestam na música de Andrea e Giovanni Gabrielli e expressam a mesma fé romana, de um jeito mais colorido e progressista. Mas os *clusters* tonais em forma de torre dos Gabrielli, com suas cores múltiplas e cintilantes, acompanhamento orquestral, brilhantes passagens solo e grandes contrastes dinâmicos já estão mais próximas da música monumental do Barroco do que da perfeição formal da Renascença.

O mesmo fenômeno observado na música litúrgica apresenta-se, também, na música profana: os compositores flamengos, até há pouco considerados os mestres da música, deixam as capelas e cortes principescas, enquanto os italianos tomam seus lugares; os compositores de madrigais, *vilanelle* e *balleti* ganham supremacia sobre os



outros compositores. No novo madrigal, há um crescente número de vozes e as alterações cromáticas são cada vez mais comuns. Já se está longe da arte gótica e da clara verticalidade do início do século XVI. As tintas carregadas e intensas empregadas pelos compositores já fazem vislumbrar alguns rasgos da nova estética. Aos poucos, a natureza do canto *a capella* começa a ser minada, e nota-se um crescente uso de instrumentos; a polifonia é mais ou menos relegada ao fundo, enquanto a voz superior ganha mais importância do que as outras partes que, com frequência, passam a ser tocadas por instrumentos. A arte aproxima-se do teatro. Não apenas os madrigais avulsos parecem enfatizar o emocional sobre o racional, mas surgem ciclos completos de comédias madrigalescas. Nessas comédias, polifônicas, os coros apresentam personagens dramáticas, em que verdadeiros diálogos são conduzidos. No final do século, as comédias madrigalescas ganham tal popularidade, que mesmo a estréia das primeiras óperas não as elimina do cenário musical, por muitos anos.

O compositor italiano Orazio Vecchi é um dos grandes mestres do estilo madrigalesco. Com um quadro dramático e colorido, cenas vivas, ritmos de canções populares e humor brilhante, sua música representa o último estágio no desenvolvimento do madrigal *a capella*. Por sua grande virtuosidade, sabe-se que a polifonia vocal atingira seu limite; a música prepara-se para fazer sua entrada no drama. A composição *Il Amfiparnaso*, de Vecchi (1594, publ. 1597), escrita no estilo da *Comedia dell'Arte*, ilustra esse modelo de madrigal, situado a um passo do teatro – a comédia madrigalesca. Seu título – literalmente, o duplo Parnaso, faz alusão a sua natureza de composição duplamente nova, por seu caráter a um só tempo poético e musical; nele, desfilam diálogos típicos do teatro cômico da época: confrontos entre servos e patrões, amantes jovens e velhos, além de episódios patéticos e serenatas. No entanto, não se trata de um embrião do teatro cantado ou da ópera. Com sua linguagem



polifônica, a proposta de Vecchi é a de um teatro imaginário, em que a não coincidência entre vozes e personagens, que aparecem simultaneamente nas muitas partes corais, engendra a completa impossibilidade de representação cênica. Trata-se, no dizer do próprio Vecchi, de um espetáculo “que se vê com o espírito, e no qual se penetra com os ouvidos e não com os olhos”, como bem explica Lelio, no prólogo da obra, ao fazer seu eloquente convite aos espectadores imaginários: “Portanto, façam silêncio e, em vez de olhar, escutem!” (Vecchi, *L’Amphiparnaso*, CD: 1993)

Não se poderia deixar de lado, neste percurso pelos momentos finais da Renascença, o nome de Luca Marenzio (1553-1599), que levou o madrigal ao máximo desenvolvimento; seu domínio total da técnica de composição, a maneira sutil com que controla o jogo de intensidades, seu grande poder expressivo, o emprego de acentuações altamente pessoais e a qualidade dramática de sua música fazem-no ser considerado por muitos o primeiro compositor verdadeiramente “moderno”. Marenzio coloca sua técnica burilada e infinitamente flexível de composição a serviço do conteúdo poético do texto. Com o livre agrupamento das partes, por vezes altamente complexas, por outras, simples homofonia, obtém efeitos virtuosísticos instigantes e coloridos. Sua rica imaginação apossa-se de cada idéia, de cada gesto e os transforma em quadros líricos e dramáticos, de extraordinário poder comunicativo – verdadeiras visões teatrais. Considerando, por vezes, o velho idioma modal insuficiente para “pintar seus quadros”, Marenzio o abandona e adentra o campo da moderna tonalidade. Sua arte incansável, subjetiva, movida por visões febris, abre, mais uma vez, um período revolucionário na música antecipando, em muitos aspectos, a estética barroca. Não apenas estiveram sob seu encanto Gesualdo de Veneza, outros harmonistas contemporâneos e integrantes da tardia escola madrigalesca inglesa, mas também o gênio universal do próximo período,



Claudio Monteverdi, que recebe de Marenzio o grande ímpeto que o levará a realizar uma nova arte, livre e passional.

1.4.2 EDUCAÇÃO MUSICAL NO PERÍODO RENASCENTISTA

No que se refere à educação, uma importante mudança se faz sentir a partir dessa época, com a aceitação da criança como um ser que necessita de cuidados especiais, de saúde, educação e lazer, afastando-se da maneira de entendimento vigente no período medieval, em que é considerada como um tipo de animal de estimação, feita para divertir os adultos e conviver com eles. Embora o princípio das *scholae* ainda subsista durante a Alta Idade Média e a Renascença, abrigando a prática musical desenvolvida a partir das necessidades inerentes às igrejas, durante o século XVI começam a ser criadas escolas de formação básica em música, dentro de um princípio de organização diferente do das *scholae*. Nelas, ensina-se uma grande quantidade de disciplinas, com vistas ao treinamento profissional. Essas escolas, nascidas na Itália, continuam, até certo ponto, a prática de formar músicos para as igrejas mas, enquanto condicionada ao repertório, certamente, se modificam e se adaptam à época, com coros dotados de um maior número de vozes e mais equilibrados, em relação aos das épocas anteriores. Essas escolas, conhecidas como “conservatórios”, são, na verdade, orfanatos. Veneza possui uma importante escola de meninas, enquanto Nápoles é reconhecida por seus “orfanatos” musicais para meninos, o primeiro dos quais, criado em 1537. Essas escolas recebiam a denominação geral de *Ospedale* (hospitais). Esse período coincide com a mudança na percepção da infância, por parte da sociedade e da família; o hábito de deixar a criança por conta de aprendizes, em convivência direta com os adultos, se modifica. A educação começa a ser organizada nos colégios e seminários e a criança a



ser encarada com maior responsabilidade pela família e autoridades da Igreja e do Estado, do que fora, nos séculos anteriores. Nesse contexto, o aparecimento dos *Ospedali* destinados à educação musical de crianças e jovens acompanha a tendência da época e a visão de mundo da sociedade, que reconhece sua responsabilidade na formação de seres humanos.

As escolas protestantes, assim como as mantidas pela igreja católica, esmeram-se para fornecer aos alunos formação competente, e existem registros detalhados do que se julgava adequado constar em seus currículos. Mas, tanto na Igreja católica quanto na protestante, a necessidade de buscar critérios uniformes que não descaracterizassem a música cristã enquanto esta se expandia, criou a necessidade da transmissão formal de conhecimento. A modificação dos hábitos, posta em evidência a partir da Reforma, especialmente entre os luteranos, em que a assembléia é estimulada a participar do culto religioso, institui o estilo coral protestante homofônico. Na verdade, exacerba-se, com essa prática, a característica encontrada na concepção renascentista de mundo, que privilegia a simultaneidade, pois o novo estilo coral, vertical, é amplamente difundido na Igreja reformada, favorecendo a participação comunitária, o que, sem dúvida, é, também, um tipo de educação, não importando aqui verificar se ela é ou não intencional.

Philippe Arriès discorrendo a respeito das escolas, informa que, do século XV ao XVII, o ensino passa a ser responsabilidade dos colégios, estando a cargo dos jesuítas, doutrinários e oratorianos, que, por seu modo de organização, estão bastante próximos do conceito atual de escola, sendo um dos principais indícios de evolução do sistema medieval, o estabelecimento de regras disciplinares, a vigilância e o aparecimento de externatos. Essas modificações já prenunciam uma mudança maior, que ocorrerá a partir dos séculos XVII e XVIII. Desde o século XVI, já é evidente a preocupação com



costumes, comportamentos e regras de cunho moral, afastando-se a sociedade do costumeiro deboche medieval. Existe, nas famílias, a preocupação em educar as crianças para que se tornem "perfeitos cavalheiros" e surgem, na época, inúmeros tratados, como *La Fortune des gens de qualité et des gentilhommes particuliers*, do Marechal Couillière, que apresenta no texto uma série de "conselhos aos jovens fidalgos" (1981, p. 169). É da mesma época o famoso tratado, entre os estudiosos da música antiga, *Orchesographie*, de Thoinaut Arbeau, que ensina, em forma de diálogo entre mestre e discípulo, como dançar e se comportar em sociedade (1589/1967). Na mesma época, o padre jesuíta Thomas Kempis, publica *A Imitação de Cristo* (1944), que contém exercícios e regras de comportamento ao jovem cristão, com exercícios diários, que devem ser cumpridos como aperfeiçoamento da fé cristã. Tudo isto se constitui em uma série de indícios de que a educação está prestes a se modificar profundamente; no entanto, seria preciso esperar até o século XVII, para que o novo conceito de educação se firmasse.

1.5 A IDADE MODERNA

No início do século XVII, o pensamento cartesiano surge como a grande mudança que irá nortear a tradição epistemológica ocidental. A atitude de questionamento constante e a utilização de procedimentos lógico/matemáticos, característicos do pensamento de Descartes, encaram a ordem, o método e a reflexão como condições para a compreensão e o conhecimento da verdade. A investigação baseia-se em dados objetivos, reais, e pode-se chegar à verdade por meio de "idéias claras e distintas". O século XVI fora o momento em que o homem abandonara a idéia medieval de Deus como centro do Universo, e voltara-se para si e para o mundo. O



cartesianismo, como afirma Alexandre Koyré, surge como resposta aos anseios do século XVI, e nele se origina a modernidade (Koyré, 1986, P. 9-33.). O método cartesiano responde à desagregação, desorientação e à crise das tradições históricas, satisfaz a necessidade de reconstrução de um universo de crenças, métodos e procedimentos, e consegue criar um mundo estável, garantido, compartilhável, mesmo que suas normas, regras e crenças sejam fundamentadas em valores subjetivos e, portanto, não controláveis. Faz parte das aspirações da época a construção metodológica do sujeito epistêmico, religioso, político. Nesse universo, não importam as particularidades, mas sim as regularidades, e o método é o modo de separar o genérico do particular. Espinoza avança em relação ao caminho indicado por Descartes, acrescentando, aos fatos físicos, os mentais. Físico e mental, com ele, acoplam-se num todo perfeito, em que a ordem e a conexão das idéias seriam, na verdade, a ordem e a conexão dos fatos.

Esse mesmo século, conhecido pela reviravolta nas concepções científicas, mostra-se, também, revolucionário na música, com a disseminação do *nuovo estilo*, baseado na melodia acompanhada e no melodrama. A música se vê ante inúmeras novas possibilidades e as prefere à polifonia. Todas as polêmicas de então - as famosas *querelles* dos franceses - têm origem no confronto entre *nuovo* e *vecchio stilo*; a simultaneidade, iniciada no século anterior, ganha, agora, feições novas, pela preferência à melodia acompanhada, ao melodrama e ao notável impulso dado aos instrumentos de teclado e ao baixo continuo. A simultaneidade não é casual. A melodia no melodrama depende do acompanhamento harmônico, que favorece a sucessão temporal dos diálogos e da ação dramática e facilita a apreensão, por parte do público, do desenrolar da trama.



Mas a transição entre os estilos não se dá sem lutas; o melodrama é bastante atacado no século XVII, mais por motivos éticos do que estéticos. Enrico Fubini tem uma interessante explicação para esse fenômeno. De acordo com ele, a base da condenação é resultado da concepção estética da época, que não aprova a idéia de arte enquanto arte. Para o espírito racionalista cartesiano que domina a cultura seiscentista, arte e sentimento não têm autonomia, não cumprindo nenhuma função essencial na vida do homem. A música representa apenas as formas inferiores de sentimento e, na classificação hierárquica das artes, ocupa o último lugar, enquanto a poesia, antiga companheira, desde a tragédia grega, ocupa o primeiro.

A importância da poesia não ocorre em razão de seus próprios méritos artísticos, mas sim da presença de um maior conteúdo conceptual e didascálico¹. Na concepção da época, a música faz um apelo direto aos sentidos, enquanto a poesia é guiada pela razão, motivo de sua supremacia. A união música/poesia, anteriormente buscada como ideal, daria origem a um conjunto absurdo, incoerente e inverossímil, que poderia levar o público à perda do gosto, deseducando-o, encantando-o, reduzindo-o e abrandando-o com a fascinação pelos sons, o que, certamente, o afastaria do autêntico espetáculo trágico, que nada ganharia com o acréscimo da música mas, ao contrário, se corromperia com ela.

Ainda que, excepcionalmente, a arte possa ser admitida, a música não tem salvação. Para a mente racionalista de então, música e poesia são originalmente irreconciliáveis e, por terem direções distintas, excluir-se-iam mutuamente. No entendimento da época, a música nunca poderia significar nada por si mesma e só se redimiria, se servisse à poesia. No melodrama, porém, ela não se limita a essa função subordinada e tende a sobrepor-se ao libreto que, por sua vez, adapta-se ao espírito da

¹ *Didascalia* é a palavra grega que designa as instruções aos poetas ou atores, na tragédia.



música, utilizando-se de argumentos vãos e inconsistentes. A música no teatro é também condenada, sendo considerada causa de dano aos costumes do povo, predispondo-o, ao escutá-la, à lascívia.

Um dos princípios constantemente evocados por ambos os lados – as facções pró e contra o melodrama – nas polêmicas em torno do estilo, é o de arte como imitação da natureza, conceito complexo, que abarca significados distintos e contrastantes, o que justifica sua utilização na elaboração de argumentos destinados a acolher ou combater o novo estilo. Os conceitos de imitação e natureza variam muito de significado, segundo o contexto em que estão inseridos, abrigando, por vezes, sentidos opostos. No século XVII, *natureza* identifica-se com a razão e a verdade, enquanto *imitação* é o procedimento destinado a embelezar e a tornar mais agradável e amena a *verdade da razão*.

Na segunda metade do século XVIII, quando já se mergulha no classicismo, esse entendimento inverte-se; *natureza* passa a ser símbolo de espontaneidade e expressividade, enquanto *imitação* indica coerência e verdade dramática, o que estabelece o vínculo entre arte e realidade. Vê-se, então, que a doutrina da arte como imitação da natureza é uma cômoda arma, empregada para defender ora um, ora outro desses pontos de vista, e pode justificar o que quer que seja. A história da estética musical nos séculos XVII e XVIII pode ser conduzida pelo estudo do conceito de imitação da natureza, em suas diferentes interpretações. Numa delas, esse conceito – herança de Aristóteles – é utilizado para justificar o gosto áulico e clássico da poesia da época. E leva, inevitavelmente, à condenação da arte e à negação de sua autonomia. Nesse modo de entendimento, a arte é associada ao conhecimento e se apresenta como verdade agradável, mas inferior, porque desprovida de rigor. Dentro desse conceito de arte como “agradável imitação da natureza-razão-verdade”, por meio da ficção poética,



só a poesia pode ser admitida no reino das artes. Não a música, que não pode imitar a natureza, por não ser nada mais do que um simples jogo de sons, capazes de acariciar o ouvido, sendo, então, objeto de prazer e diversão, sem nenhuma função mais elevada do que o estímulo emotivo. Enquanto permanece esse conceito, a música fica desterrada do reino das artes, ou admitida apenas quando vinculada à poesia.

No período estudado, todos falam de imitação da natureza como princípio soberano, ao qual devem ater-se todas as artes, mas não é claro o que é imitação quando se trata de música, acusada de insignificância e, por isso, incapaz de imitar o que quer que seja. À medida que se avança no século XVIII, porém, a música se impõe, além do melodrama, como música instrumental e passa a ser valorizada, inclusive, por seu poder imitativo (Fubini, 1974, p. 21-22).

1.5.1 A TEORIA DOS AFETOS

Willi Apel, em *The Harvard Dictionary of Music* (1975) descreve a Teoria dos Afetos, surgida no último período barroco, que explica os eventos musicais por sua relação com os sentimentos. Essa teoria, desenvolvida por Werkminster em sua obra *Harmonologia Musica*, de 1702, foi também objeto de estudo de vários músicos e pensadores, como J.D. Heinichen (1711), J. Matheson (1739), J.J. Quantz (1752), F.W. Malpurg (1763) e outros escritores do século XVIII. Matheson, em 1739, descreve a teoria com grande riqueza de pormenores, enumerando mais de vinte afeições e o modo pelo qual devem ser expressas na música:

A tristeza deve ser expressa por melodias de movimento lento e lânguido, e quebrada por saltos.



O ódio é representado por uma harmonia repulsiva e rude e por uma melodia semelhante.

Ele descreve, também, os afetos (isto é, as emoções características) de várias danças, dizendo que

a giga expressa “calor e impaciência” e a courante, doce esperança e coragem.

(Apel, 1975, p. 16)

Este tipo de explicação revela como é difícil chegar a qualquer tentativa de formular a Teoria dos Afetos. Todavia, não há dúvida de que, no período barroco, e em especial na Alemanha, os escritores e compositores estavam bastante familiarizados com essa doutrina estética e, com frequência, incorporavam suas manifestações em suas composições. Uma das normas usualmente aceitas era a de que uma obra ou um movimento de uma obra maior, podia expressar apenas uma emoção. Não se pode deixar de notar, também, que a Teoria dos Afetos, embora tenha florescido no barroco, muito deve à teoria do *ethos*, da antiga Grécia, com Platão e Aristóteles, e que continuou a florescer durante a Idade Média, a Renascença e o início do Barroco, com Isadoro de Sevilha, Glareanus, Ramos de Pareja, Monteverdi e Descartes. O canto gregoriano também se utiliza de climas emotivos, em que cada modo expressa um determinado estado de espírito e, por isso, não podem ser utilizados indiscriminadamente, como base de qualquer parte do ordinário da missa, ou em cada época do calendário litúrgico; isso, porque há os modos de júbilo e os modos de tristeza e recolhimento, que se adequam aos estados emocionais de cada parte da missa ou do ano litúrgico. Mas, embora sempre tenha havido, no decorrer da história, estreitas



ligações entre música e emoções, o período áureo desse tipo de proposta permanece sendo o século XVIII (Apel, Willi, 1975, p. 16).

1.5.2 A DOCTRINA DAS FIGURAS

Outra teoria que floresce no período barroco é a Doutrina das Figuras, que concebe a música como análoga à retórica, isto é, à “arte do bem falar”, como era conhecida desde a época latina. Willi Apel fornece explicações a respeito desse recurso de maneira pormenorizada. Embora a retórica estivesse ligada à oratória, seus preceitos eram empregados em toda espécie de composição literária. Os romanos, para quem as palavras têm um lugar preponderante, agruparam preceitos destinados ao aperfeiçoamento da composição e do estilo. A estreita relação entre música e palavra propiciava o emprego de recursos da retórica na composição musical. A idéia de empregar, em música, as figuras da retórica é conduzida a partir de um elaborado sistema estabelecido desde Quintiliano, de recursos standardizados, diferentes dos da fala comum para, se introduzidos, tornarem a oratória mais expressiva e impressiva. São exemplos de figuras:

- *Anaphora* - repetição da mesma palavra, no início de sentenças sucessivas;
- *Aposiopesis* – parada súbita, silêncio expressivo;
- *Pathopoeia* – expressão de sentimentos, como ódio, piedade, e outros;
- *Hypallage* - mistura de duas construções;
- *Hypotyposis* - uso de ilustração por exemplos;
- *Noema* - referência a algo comumente conhecido.



Entre os inúmeros compositores que empregaram as figuras em música, cite-se: Joachim Burnmeister (1599, 1606), Johannes Nuscus (1613), Joachim Thuringus (1625), Christof Bernhard (c. 1660), Johann Gottfried Walter (1708, 1724) e J. Matheson (1739).

Enquanto algumas das figuras podem ser adotadas pelos músicos sem adaptação, mantendo o mesmo significado, ou outro bastante similar ao da literatura, outras são aplicadas à música por aproximação. No primeiro caso, estão a *aposiopesis* e a *pathopoeia*, enquanto no segundo, a *hypallage*, o *noema* e a *hypotoposis*. Assim, a *hypallage* era utilizada como um termo específico para a imitação por inversão, o *noema* como designativo do estilo cordal e a *hypotoposis* como designativo do emprego de *word painting*² (Apel, 1975, p. 313).

Esse recurso é muito comum no período renascentista e ganha sua maior expressão no barroco. Os mais comuns são: “céu” – representado por um movimento ascendente, e “água”, por um movimento ondulatório. Podem ser, ainda, classificados como *word painting*: sons naturais, gritos de animais, fanfarras, a imitação de movimentos, como ficar de pé, correr, saltar, ou sugestões de associações de palavras, como “guerra”, a uma fanfarra, ou “igreja”, a sinos. Há um exemplo interessante em Thomas Weelkes, em sua obra *As Vasta was from Latmos hill Descending*, em que o autor utiliza, sucessivamente, duas, três, seis e uma vozes, para representar o texto que diz: “primeiro, duas a duas, então três a três, deixando sua deusa inteiramente só”. Outro tipo de *word painting* menos direta mas, nem por isso, menos sugestiva, pode ser visto nas próprias partituras, na maneira de organização da obra. O moteto *De pauperum refugium*, de Josquin, em contraponto estrito, interrompe esse tipo de escritura na expressão *via errantium*, quando as linhas parecem perder a direção e

² *Word painting* – expressão designativa de um recurso teórico, segundo o qual, a música reflete as idéias apresentadas ou sugeridas pelo texto, em uma composição vocal ou coral.



caminhar de forma “errante”, voltando ao contraponto, obviamente organizado, nas palavras *veritas et vita* (Apel, 1975, p. 929).

Há ainda outras figuras, interpretadas de diferentes maneiras pelos compositores: a *anaphora*, em Burnmeister, é um imitação fugada, enquanto em Thuringus é um baixo ostinato. Além destes, há o emprego de outras figuras, com significado estritamente musical, como: *anabasis* (movimento ascendente), *catabasis* (movimento descendente), *circulatio* (movimento circular), *saltus* (salto), *diminutio*, *fuga*, *syncopatio*, e outros.

Outros recursos da retórica são usualmente empregados em música, como, por exemplo, os *loci topici*, argumentos utilizados pelo orador para provar determinado ponto que, em música, são utilizados como recursos destinados a estimular a invenção; uso de diferentes tipos de notação, valores, inversões e respostas - *locus notationis*; mudança de metro e tempo e emprego de notas nas tessituras aguda e grave, como categorias de contraste - *locus oppositorum*; ou, ainda, imitação de estilo de outros compositores - *locus exemplorum* (Apel, 1975, p. 313).

1.5.3 O ÚLTIMO BARROCO E O CLASSICISMO

Tanto os recursos da Teoria dos Afetos quanto os da Doutrina das Figuras prestam tributo à união da palavra e da música e concebem a música como expressão de sentimentos. Essa expressão não é desenfreada, mas obedece a categorias previamente determinadas e claramente organizadas. Assim, mesmo na expressão de paixões e sentimentos, o homem barroco procede de maneira cartesiana. Todos esses modos de organização são sintomáticos do período que inaugura o modo de pensar científico, baseado na reflexão e na experiência. As teorias apresentadas compartilham os mesmos modos de apreensão de mundo.



A música desse período recebe as influências do espaço/tempo em que habita.

É nessa época que adquire as características que, durante muito tempo, irão nortear as atividades musicais do Ocidente, e que chegaram mesmo a ser interpretadas como absolutas por grande parte dos músicos e apreciadores de música, constituindo-se em normas com as quais se mediam (e ainda se medem) as manifestações e o ensino musicais chamados "clássicos". Tais características são:

- a medida matemática do tempo (o compasso surge nessa época);
- a tonalidade em substituição à modalidade antiga, (quando o movimento circular dos modos é substituído pela linearidade do discurso tonal);
- a melodia acompanhada (em substituição à multiplicidade de linhas da polifonia);
- a estrutura formal "clara e distinta";
- a valorização de elementos de repetição (ritornellos, seqüências, refrões, etc.) (Fonterrada, 1992, p. 49).

Essas características estão presentes na reexposição do tema, na forma "sonata", na forma Rondó, nas Variações. Esses elementos de repetição são intrinsecamente dependentes da memória, pois é essencial, para a apreciação dessa música, que o ouvinte reconheça os temas, frases e fragmentos, a cada vez que surgem, repetidos exatamente, ou de maneira variada.

Não obstante a mudança de estilo que ocorre do barroco ao classicismo, as características da música tonal já se encontram perfeitamente assentadas. No entanto, é

difícil estabelecer em que momento se faz a separação entre os dois estilos, pois, em muitos aspectos, eles se interpenetram, embora alguma coisa se altere, e isso é bastante significativo: o pensamento filosófico, no último barroco, sob a influência do iluminismo, recusa-se a aceitar a experiência como fonte de conhecimento pois, como se apresenta extremamente variável de pessoa a pessoa, não seria um dado confiável. A mente abstrata, capaz de se afastar do mundo sensório e mergulhar na introspecção, seria a fonte confiável de conhecimento. Embora este pensamento não seja consensual, pois muitos músicos ainda consideram a música a arte dos sentidos e dos sentimentos, é suficientemente forte para caracterizar a época. A grande mudança se dá no que se convencionou denominar “classicismo”, em que se volta, mais uma vez, ao ideal clássico de busca pela beleza.

▲ Henry Lang resume com felicidade os ideais buscados em cada época, dizendo:

Na Antigüidade, era a beleza, na Idade Média, o bem, durante o Iluminismo, a verdade /.../ Mas a veneração da verdade logo foi abandonada, com a descoberta de que /.../ [ela] varia de acordo com o ângulo pelo qual é vista. E nem a bondade serve mais, porque o Iluminismo mostrou que ela esconde motivos ulteriores. O homem, então, volta-se para os ideais da Antigüidade clássica /.../ pondo ênfase, novamente, no universal. (Lang, 1941, p. 618)

1.5.4 EDUCAÇÃO MUSICAL NOS SÉCULOS XVII E XVIII

A ânsia por organização, presente em todas as atividades do período, comparece, também, no âmbito educacional, continuando a tradição dos séculos anteriores; há, ainda, testemunhos das atividades dos conservatórios italianos criados no século XVI,



que se dedicam à educação de crianças órfãs, mas agora seu objetivo é decididamente de caráter profissionalizante. Scholes relata que o *Président de Brosse*, em sua obra *Letters from Italy* (1739) assim descreve a música feita pelas órfãs dos “Hospitais” de Veneza:

Elas são educadas e mantidas às expensas do Estado e seu único treinamento é a excelência musical. Assim, elas cantam como anjos, e tocam violino, flauta, órgão, oboé, violoncelo e fagote – de fato, não há instrumento, por maior que seja, que as intimide. Elas se vestem como freiras. Tocam sem qualquer ajuda externa e 40 garotas tomam parte em cada concerto. Juro que não há nada mais lindo no mundo, do que ver uma jovem e encantadora freira, vestida em hábito branco, com um ramo de flores de romã nas orelhas, conduzindo a orquestra e marcando os tempos com toda a exatidão que se possa imaginar (Scholes, 1978, p. 929).

O depoimento acima corrobora o estudo de Philippe Arriès (1981), que demonstra que, no século XVII, ocorrem dois fenômenos importantes na escola: a especialização demográfica das idades, dividindo a infância em classes de 5 - 7 a 10 - 11 anos, como também a especialização social, criando “dois tipo de ensino, um para o povo e outro para as camadas burguesas e aristocráticas.” (1981, p. 183.) Ele informa, também, que, iniciando-se no século XV, mas principalmente nos XVI e XVII, o colégio dedicar-se-ia essencialmente à educação e à formação dos jovens, “inspirando-se em elementos de psicologia que eram encontrados /.../ na *Ratio* dos jesuítas e na abundante literatura pedagógica de Port Royal.” (1981, p. 191).

Se a discussão acerca do valor da música e de seu significado estético pode ser acompanhada pela revisão histórica, pouco se pode dizer da educação musical após o período da supremacia da Igreja Católica e da Igreja Reformada. Sabe-se que, com o



advento da burguesia, a escola, anteriormente adstrita à igreja, passa a ser ministrada a quem possa pagar por ela. Pode-se inferir, também, que, após a Revolução Francesa, a música alargou seus domínios, saindo dos conventos, igrejas e palácios e alcançando o povo. A instrução musical é bastante calcada na relação mestre/discípulo. No século XVIII, aparecem as primeiras sistematizações de ensino da prática de baixo cifrado, lideradas por Matheson e pelo Padre Martini. E na Inglaterra, as escolas italianas inspiram Charles Burney (1774) a criar um *Plano para uma Escola de Música*, não reconhecido, porém, por seus contemporâneos (Scholes, 1978, p. 929.) Foi necessário esperar até o próximo século para que escolas de música fossem criadas.

Não obstante a ausência de escolas, há um volume enorme de informações a respeito da educação no período. Para os propósitos do presente trabalho, é importante notar que essa presença abundante de literatura pedagógica indica que a infância e a adolescência já são, a esse tempo, reconhecidas pelas autoridades e pelas famílias e, a partir daí, as crianças passam a ser objeto de estudo e preocupação. Não é de se admirar que esse período coincida com o surgimento de métodos educacionais, e das primeiras tentativas de se incorporar o ensino da música, na literatura pedagógica.

1.5.4.1 PRECURSORES DOS MÉTODOS ATIVOS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

a) Jean Jacques Rousseau – a natureza

No século XVIII, surge a figura de Jean Jacques Rousseau (1712-1778). Embora, em termos de pedagogia, vários teóricos tivessem se ocupado com essa questão, foi Rousseau quem deu uma expressão mais viva e concreta ao “naturalismo” pedagógico e marcou o fim da “ilustração” na França, pois percebeu que a educação meramente racionalista nada contribuía para melhorar a humanidade e acrescentou, ao

De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação 51

materialismo sensualista prevalecente, algo mais humano: a natureza do afeto, da personalidade, do culto à vida interior, de caráter individual. Em seu livro *Émile* (1762), defende a idéia de que a educação começa a partir da natureza da criança e que, portanto, a vida moral deve ser um prolongamento da vida biológica. Desse modo, o ideal ético não pode ultrapassar a expressão das necessidades, instintos e tendências que formam a vontade de viver. O homem, para ele, é naturalmente bom; é a sociedade que o corrompe. Esse pensamento repousa em sua crença de que a política e a moral convencionais se opõem e deturpam as condições biológico-naturais do comportamento humano, em que as tendências, os instintos e a afetividade são primordiais.

Por tudo isso, Rousseau é o grande inspirador da psicologia moderna, porque seu naturalismo o leva a enfatizar as diferenças individuais, a psicologia do crescimento e a adequação dos processos educacionais aos interesses espontâneos da criança. Elabora os currículos escolares de acordo com uma suposta organização do desenvolvimento psicológico e abre espaço para o aprendizado e a prática da estética, o ensino profissional, a educação moral e a educação política, filiados aos princípios revolucionários de *Liberté, Egalité, Fraternité*. Sua concepção de sociedade é associacionista, isto é, segundo ele, a sociedade é construída tendo por base os indivíduos que a formam. Em vez de adaptação do indivíduo à sociedade, o que prega é a necessidade de se formar indivíduos perfeitos, para que se constitua a sociedade perfeita.

No que se refere à educação musical, é ele que apresenta, pela primeira vez, um esquema pedagógico especialmente dirigido a isso. De acordo com seu entendimento, as canções devem ser simples e não dramáticas, e seu objetivo é assegurar flexibilidade, sonoridade e igualdade das vozes. Essas ações não incluem a leitura musical, que só deverá ocorrer anos mais tarde.



b) Pestalozzi, Herbart e Froebel – a prática da música na escola

Um pouco posteriormente a Rousseau, surgem outros pensadores, como Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Herbart (1776-1841) e Froebel (1782-1852). Pestalozzi, o educador suíço, como Rousseau, propõe um tipo de educação que tenha por base a prática e a experimentação afetivas. É a primeira tentativa de pedagogia experimental registrada na história. Ele desenvolve um grande número de experiências com crianças desamparadas, ora com propósitos filantrópicos, ora experimentais, e funda uma escola para professores, em que procura concretizar suas idéias. A educação, de acordo com seu entendimento, é o desenvolvimento natural, simétrico e harmonioso de todas as faculdades da criança. Sua pedagogia é uma reação contra os costumes bárbaros de punição, tão comuns nas escolas de sua época. Para ele, a educação baseia-se na intuição e visa à construção e à expressão de idéias. Pestalozzi influenciou grandemente a educação chamada “moderna”, a partir de sua “abordagem centrada na criança”.

Ele volta-se, também, para a educação musical, conferindo grande ênfase na utilização de canções na educação infantil e reconhece plenamente sua influência na formação do caráter. Para ele, a educação deve partir dos sentidos, daí a importância do cultivo das artes. Os princípios do sistema Pestalozzi de educação musical são:

- Ensinar sons antes de ensinar signos e fazer a criança aprender a cantar antes de aprender a escrever as notas, ou pronunciar seus nomes;
- Levá-la a observar auditivamente e a imitar os sons, suas semelhanças e diferenças, seu efeito agradável ou desagradável, em vez de explicar essas coisas ao aluno – em suma, tornar o aprendizado ativo, e não passivo.



- Ensinar uma coisa de cada vez: ritmo, melodia e expressão, antes de fazer a criança executar a difícil tarefa de praticar todas elas de uma vez;
- Fazê-la trabalhar cada passo dessa divisão, até que as domine, antes de passar para a próxima;
- Ensinar os princípios e a teoria após a prática;
- Analisar e praticar os elementos do som articulado para aplicá-los na música
- Fazer com que os nomes das notas correspondam aos da música instrumental.

Muitos desses princípios são, ainda, tópicos para discussão nos atuais encontros de educação musical". (Abeles, Hofer & Klotman, 1984, p. 11)

▲ Destaque-se, ainda, Herbart que, apesar de alinhar-se à mesma tendência naturalista, opõe-se às idéias de Pestalozzi e Rousseau, ao adotar uma atitude de compromisso com a nova ordem social que se apresentava na Europa, e faz da educação um processo conservador. Herbart propõe um trabalho pedagógico apoiado na rotina de atividades. Ele preocupa-se, também, em atuar dentro do espírito científico e nos dados fornecidos pela psicofísica e pela psicologia nascentes, o que pode explicar a boa acolhida de suas idéias nos Estados Unidos, até hoje presente naquele país, nas concepções de educação de base sociológica. Para Herbart, a vida mental é um jogo de representações, em que o conteúdo da consciência tem dois aspectos, ou classes de representações: formais ou lógicas, e materiais ou físicas. Sendo a vida mental resultado do jogo de representações, e sendo o homem, sobretudo, vida mental, dirigir e formar a vida mental é dirigir e formar o homem. Educar, portanto, é instruir. O desenvolvimento



mental se faz por associação de idéias e o desenvolvimento moral, pelo desenvolvimento mental de conceitos éticos.

Para que a educação tenha êxito, é preciso despertar o interesse do aluno. Esse interesse, porém, não é concebido nos moldes atuais, mas tem caráter mental, mais ou menos reflexo, e consiste na atração por determinado objeto. Da reunião de tudo isso, surge o método herbartiano:

- Partir do conhecido;
- Associar o novo ao já adquirido;
- Basear a atividade didática na experiência mental do aluno;
- Obedecer às fases ou passos da aprendizagem: esclarecimento, associação, sistematização e articulação, mediante as atividades de mostrar, relacionar, explicar, filosofar. (Larousse, 1960, 5ª v., p. 2326)

De Herbart derivam as preocupações com a metodologia de ensino, que se intensificaram a partir do século XIX, com os conhecimentos da psicologia e ainda hoje ocupam lugar importante na organização escolar.

O terceiro educador mencionado, Froebel, ilustre mestre de origem germânica e responsável pelo movimento dos Jardins da Infância, advoga a inclusão do canto e de outras artes nas escolas “com a intenção de assegurar a cada criança um amplo e completo desenvolvimento de sua natureza, na apreciação da obra artística (Scholes, 1978, p. 316). Pelos exemplos, pode-se ver a preocupação com a criança e com o ensino, estando, estas posturas, já distantes da concepção medieval de utilização da voz infantil a serviço da música, sem preocupações de ordem educativa.



c) Jean Philippe Rameau – música e matemática

No que se refere ao pensamento teórico que cerca a investigação musical, nos primeiros decênios do século XVIII, apresenta-se a figura de Jean Philipe Rameau que, com sua teoria da harmonia, imprime uma firme direção ao entendimento da música como ciência. Na época, há uma barreira entre arte e razão, sentimento e verdade, prazer auditivo e imitação racional da natureza. São reinos distintos. Rameau trata a música de um ponto de vista físico e matemático, cientificamente.

A música é uma ciência que deve ter regras definidas; estas regras devem ser extraídas de um princípio evidente; e este princípio não pode ser, realmente, conhecido, sem a ajuda da matemática /.../ O verdadeiro sentido dessas regras, sua aplicação apropriada, suas relações, sua seqüência (o mais simples, sempre introduzindo o menos simples, e assim por diante, de maneira gradativa) e, finalmente, a escolha dos termos. /.../ Não é suficiente sentir os efeitos da ciência ou da arte. É preciso, também, conceituar esses efeitos, para torná-los inteligíveis. (1722/1971, p. .XXXV)

Rameau é movido por uma exigência unitária e pelo espírito cartesiano. A música, é ciência, com regras estabelecidas e baseada em princípios matemáticos. Rameau não abandona a idéia de imitação da natureza mas, para ele, natureza é um sistema de leis matemáticas. Desse modo, afasta-se da estética de seu tempo, opondo o rigor de sua concepção matemática aos quadros pastoris da época. Seu conceito fundamental é que, entre razão e sentimento, intelecto e sensibilidade, natureza e matemática, não há contraste, mas perfeita concordância. Não basta sentir a música; é preciso torná-la inteligível, dentro das leis eternas que regem sua construção. Mas, a



razão só tem autoridade, na medida em que não se afaste da experiência e da audição. Como a música é racionalidade pura, é também a mais universal das linguagens. As diferenças entre músicas de diversas nações estão no contorno melódico, que depende do gosto, estando, portanto, ligada aos sentimentos. A harmonia é mais importante que a melodia, na obra de Rameau, porque representa o princípio ideal, racional, do qual derivam todas as outras qualidades da música.

1.6 O PERÍODO ROMÂNTICO

A complexidade do período romântico não permite discorrer extensamente a seu respeito no âmbito deste trabalho; por esse motivo, limita-se a traçar, em linhas bastante gerais, algumas de suas controversas características que convivem ou, rapidamente se sucedem, turbilhonando, com sua multiplicidade de tendências, as tentativas de se compreender claramente o período. Costumeiramente, vê-se o romantismo como um sucessor do período clássico. No entanto, o historiador Henry Lang alerta para o fato de, na verdade, por um longo tempo, essas tendências terem convivido, o que se pode notar nas antecipações sentimentais de alguns expoentes da literatura, ou em movimentos como o *Sturm and Drang*, de um lado, e a busca de clareza e perfeição formal que se pode detectar em certos músicos românticos, como Schubert, por exemplo, do outro.

O século XIX encontra-se repartido entre tendências opostas. Nele são detectadas, em meio à ordem vigente, áreas de resistência que se manifestam, em especial, nas ciências humanas e nas artes, e valorizam a expressividade, as vivências, as idéias libertárias, românticas e realistas. A outra tendência é representada pelo positivismo que, com seus ideais de ordem e progresso, privilegia o genérico, o estável, o mensurável. Nas artes, essa tendência é representada pelo academicismo. A



concepção romântica, embora presente, ainda, resíduos iluministas, mostra, também, posições que se evidenciam como germens de concepções futuras. Para os românticos, a música é a revelação do absoluto, sob a forma de sentimento. Ela é capaz de expressar sentimentos particulares, subjetivos, mas também, o próprio sentimento em si, o que lhe confere dupla interioridade. Dessa concepção, nasce a estética hegeliana que, num certo sentido, colabora na origem das duas correntes opostas do século XIX: a estética do sentimento e a estética formalista.

Mas, antes, de mergulhar no pensamento romântico, é importante destacar os fatores que lhe deram origem e que, no início do século XIX, anunciam os sintomas da crise do iluminismo:

- Mudança na posição social e na função da música;
- Declínio da influência italiana (ópera);
- Valorização da música instrumental;
- Retorno à música antiga (notadamente, Bach e Palestrina).

É difícil enumerar os motivos que contribuíram para a emergência da concepção romântica de música, que a conduziu do último para o primeiro lugar, na hierarquia entre as artes. Muitas convicções iluministas ainda permanecem no século XIX e, em muitas delas, o que realmente muda não é a convicção em si, mas o valor a ela atribuído; desse modo, o que era condenado passa, agora, a ser exaltado. No pensamento iluminista, a função da música na sociedade é, fundamentalmente, recreativa e utilitária. O músico serve à Igreja ou à nobreza, mas não tem qualquer autonomia. A música predispõe à oração ou à criação de ambientes festivos. Não tem conteúdo racional, moral ou educativo e, por isso, é considerada uma arte assemântica.



O romantismo mantém os mesmos pressupostos iluministas, mas os vê por outro ângulo. A música é tudo o que foi afirmado mas, justamente por ser asemântica, consegue transmitir o que não é possível pela linguagem comum. Por esse motivo é superior a qualquer outro meio de comunicação. Ela expressa o que a linguagem não consegue, porque vai muito além dela. Capta a realidade mais profundamente, a essência do mundo, a idéia, o espírito, o infinito... E quanto mais afastada estiver de qualquer tipo de semanticidade e de compreensão (conceitualidade), mais completamente consegue fazer isso (Fubini, 1974, p. 74-76).

A música instrumental é a que mais se aproxima dessa idéia. Mas, mesmo, antes, no período clássico, no melodrama, após as reformas de Gluck (1714 -1787), faziam-se sentir essas concepções pois, com ele, os aspectos musicais eram bastante valorizados, sobrepondo-se à poesia. Mozart (1756-1791), também, em suas óperas, fora o compositor que mais se aproximara desse ideal; para ele, a poesia deveria subordinar-se à música, sua "filha obediente", sendo a música o centro da ação dramática. A afirmação de Mozart, que confirma a preponderância, em suas obras, da música sobre a poesia, demonstra, também, que não estava familiarizado com a idéia de musicalidade da poesia.

Mais para o final do século, ganha intensidade a aspiração romântica da convergência de todas as artes. Vários autores defendem a idéia da origem comum entre música e poesia. O novo interesse romântico pela música dos povos primitivos, pelo canto popular e pela poesia nacionalista atrai a atenção para elementos musicais da linguagem poética. Embora ainda ligada fortemente aos afetos, a música passa a ser celebração, não desprovida de elementos míticos e religiosos. Diferentes pensadores têm idéias particulares a respeito do que é a música: para Herder (1744 -1813), por exemplo, ela é o vértice das possibilidades estéticas do homem, enquanto que, para



Rousseau, do sentimento vem a prosódia e o canto das mais antigas linguagens; para alguns pensadores da época, a música é revelação divina, enquanto para outros, inspirados nos povos ditos “primitivos”, é um ato natural, semelhante ao canto dos pássaros.

A *música romântica* pode ser definida como aquela que se desenvolveu no século XIX, contrariando os princípios composicionais utilizados no classicismo, e participando das características, posturas e visão de mundo do movimento romântico, já instalado na literatura. Na verdade, quase que se poderia falar em *romantismos* em vez de *romantismo*, tantas são as tendências, imbricações e posturas que convivem lado a lado, ou se sucedem umas às outras, no século XIX.

O que une as várias tendências presentes na época romântica é a orientação geral literária desse movimento; o romantismo foi, em primeiro lugar, um movimento literário, que só depois encontrou expressão nas outras formas de arte. Os maiores expoentes do romantismo na música foram também homens de grande conhecimento literário e filosófico, muitos deles portadores de grau de doutor em filosofia. É difícil situar-se onde começa e onde termina o romantismo; o movimento em literatura é bem anterior ao da música e alguns escritores da época, como Hoffmann, por exemplo, consideram Mozart e Haydn compositores românticos, o que dificilmente seria aceito nos dias de hoje. Os limites se esvanecem, renunciando a necessidade das grandes reformas que virão.

Não obstante a dificuldade de demarcação, é certo que, no início do século XIX, a música do período clássico começa a ceder lugar a novo tipo de expressão criativa, pois seus princípios já não são compatíveis com os anseios de auto-expressão por parte do artista. É comum, desde a Antiguidade, a aceitação da qualidade expressiva da música, embora seja difícil haver concordância a respeito dos “quês” e dos “comos” ela



se expressa. Durante o século XIX, a música foi alcançando uma posição privilegiada em relação às outras artes, e se distanciando da concepção iluminista, que a via principalmente em suas funções recreativa e utilitária (Fubini, 1974, p. 75-6).

Essa transformação, porém, não se dá abruptamente: muitos compositores do início do romantismo não se situam em nenhuma das duas escolas - clássica e romântica. Eles respeitam os preceitos do classicismo, isto é, a lógica das relações tonais e o projeto temático mas, embora seguindo os passos de seus predecessores, o clima romântico nascente encobre as características da época anterior. Esses compositores utilizam-se de elementos clássicos, mas já não podem interpretá-los senão à luz da nova tendência. Segundo Lang, Carl Maria von Weber pode ser considerado o primeiro compositor verdadeiramente romântico. O ideal do "artista total" é expresso com clareza em seus textos. Em sua ópera "*Freischutz*", primeira ópera nacional romântica e símbolo do romantismo e das aspirações germânicas, lida com temáticas típicas daquela escola: patriotismo, histórias populares, lendas germânicas, cenas na floresta, dança campestres. (1941, p. 778).

O romantismo da literatura serve de ponto de partida para a deflagração do movimento na música que, desejando livrar-se dos efeitos normativos da forma "clássica", adota o folclore medieval e as obras de Goethe, Schiller, Heine e Shakespeare como fontes de inspiração. A música resultante desse processo vem responder à busca romântica de uma nova unidade estética. As expressões de caráter narrativo, pictórico e emocional constituem-se em bases essencialmente não musicais, sobre as quais se assenta o novo estilo. A produção dessa época é permeada pelo emocionalismo, em que predominam a expressão lírica e as tendências programáticas (Martin & Drossin, 1980, p.2).



As características da nova tendência são: o extremo individualismo e a busca de excelência técnica (virtuosismo), tanto no terreno da composição quanto no da interpretação. O rigor formal e o racionalismo do período clássico abrem espaço, agora, para a valorização da intuição e da emoção subjetiva, bem como para a Natureza e para o Infinito. A frase musical bem-definida, os elementos de repetição, as cadências, assim como o ritmo matematicamente construído - característicos da música do período anterior - são substituídos pela melodia contínua e pela flutuação rítmica e agógica. A sensação de música construída de acordo com os princípios de um universo mecânico - isto é, como se fosse uma máquina de precisão, em que tempo e espaço estivessem rigorosamente demarcados - cede lugar à idéia de música como organismo, que faz parte de um mundo ordenado, mas dinâmico e mutável, e que dá ao ouvinte a sensação de deslocamento e flexibilidade.

▶ O fato de o período romântico considerar a música capaz de expressar conteúdos externos a ela não é uma idéia nova; pelo contrário, esse é um fenômeno observável em inúmeros períodos anteriores. Na Grécia antiga, cada modo (escala musical) tinha seu *ethos*, e era utilizado para expressar virtudes diferentes: heroísmo, exaltação, temperança. Além do modo dórico, considerado ideal para a educação musical e o cultivo da cidadania, representando as virtudes do povo do Norte, havia o modo frígio, trazido da Ásia para a Grécia, que continha em si as características orgiásticas dos povos que cultuavam Dionísio... Também no cantochão pode-se observar o mesmo fenômeno: a música de cada momento do culto religioso deve, obrigatoriamente, estar num modo (escala) compatível com o estado de espírito evocado: exaltação, contrição, penitência ou adoração. No período barroco, a Teoria dos Afetos recaptura a idéia do *ethos*, e ressalta a capacidade de a música representar emoções, pelo uso adequado de determinadas tonalidades, andamentos, intervalos musicais e instrumentos, dotados



desse poder de representação. Assim, ao privilegiar o drama musical e a música programática, o romantismo está resgatando uma antiga tradição, após o período extremamente racional que caracterizou o iluminismo e que continuou a se manifestar, mesmo durante o período romântico.

A contribuição realmente específica do romantismo foi a colocação da música no topo da hierarquia das artes, considerando-a arte absoluta, capaz de chegar à essência das coisas, ao espírito, ao infinito. A música, nessa concepção, é etérea, livre de contato com a matéria. A técnica é considerada como secundária em relação à expressão. Além disso, é enfatizado, nos textos a respeito de música, seu caráter religioso e redentor. O exame da obra de pensadores como Tieck, Schiller, Waeckenroeder e Novallis, entre outros, confirmará o que está sendo dito (Fubini, 1974, p. 75-6).

O movimento romântico surge do subjetivismo, daí a importância do lirismo e da paixão em sua produção. Mas é preciso que não se perca de vista a extrema complexidade do período, em que diferentes tendências se opõem e se contradizem. Ao centrar-se no indivíduo, o romantismo valoriza os aspectos ligados ao interior do ser humano, representados pelos diferentes "estados d'alma" que inspiram a obra artística: melancolia, inquietude, exaltação. A esse ideal, porém, outra tendência se contrapõe, motivada pelas grandes mudanças e aquisições do século: o grande avanço da ciência, os novos modos de aplicação da tecnologia e, conseqüentemente, uma nova ordem política e social. A ascensão da burguesia favorece o surgimento de outra forma de expressão artística, em que o lado prático e a ânsia em recuperar os valores do Iluminismo sobrepõem a subjetividade. É o chamado "período Biedermeier", numa referência a Gottlieb Biedermaier, o autor imaginário cujos versos aparecem em *Fliegende Blätter*, a mais popular revista da pequena burguesia, na época. Esse movimento deixou profundas marcas no romantismo. A arte do período Biedermaier



não busca o presente eterno, mas a representação do real. Almeja o tangível, o mensurável, o fato concreto, uma existência feliz. Seu *slogan* poderia ser: "ordem e satisfação"; a burguesia emergente começa a organizar a nova ordem do capitalismo e da tecnologia, que prenuncia o novo reino da máquina (Lang, 1941, p. 805).

Assim, o lirismo e a emotividade do período logo se vêem alvo de críticas por parte daqueles que almejam a apreensão do real, por meio do respeito aos fatos materiais. É a época do positivismo, da valorização da ciência, dos estudos do comportamento humano, e do conseqüente afastamento do sonho e da imaginação. As artes plásticas, dentro dessa tendência, preocupam-se, também, com a representação do real, dando origem ao "verismo". Na música, esse ideal é expresso principalmente na preocupação com a técnica. É a época dos "virtuosos", que almejam, pelo princípio da economia, chegar ao maior rendimento técnico-instrumental, com o menor esforço. É também o período em que surge um empenho especial na melhoria de qualidade na fabricação de instrumentos, o que, por sua vez, irá refletir-se na qualidade técnica dos intérpretes.

1.6.1 OS FILÓSOFOS E A MÚSICA

Muitos filósofos falam de música, dada a sua importância entre as artes no século XIX, mas, na maior parte das vezes, esses pensadores não são músicos, de modo que suas posições, freqüentemente, representam a posição de amantes da música, ou diletantes, e não de profissionais da arte. Não obstante esse fato, muitos deles conseguiram adotar posições firmes a respeito dessa arte, capazes de influenciar os filósofos da música que vieram posteriormente. Destaca-se, aqui, apenas um, dentre tantos, por sua grande importância ao estabelecer bases para duas grandes tendências do



Romantismo: a que vê a música como linguagem expressiva, e a que a compreende como forma pura.

1.6 1.1 HEGEL

Trata-se de Hegel, um dos pensadores importantes na configuração do valor da música no século XIX, pois suas posições a respeito dela antecipam e dão respaldo às duas tendências acima mencionadas. A concepção de Hegel abriga contradições e mesmo antagonismos no que diz respeito à música: ele acredita que ela expressa interioridade e seu elemento físico é o som, meio de expressão do conteúdo espiritual, em que todos os sentimentos fazem-se presentes. Até aqui, seu pensamento está dentro da concepção romântica, continuando, em certa medida, a defender o que já havia sido explorado na Teoria dos Afetos, no período barroco. Entretanto, como afirma Fubini, “as coisas se complicam” quando Hegel compara a música (a arte que ocupa o mais alto posto na hierarquia romântica de avaliação das formas de expressão artística) à arquitetura (a que ocupa o posto mais baixo), “porque ambas forjam seus materiais a partir de leis de quantidade e de medida, não se utilizando de modelos provindos do mundo natural” (Fubini, 1974, p. 95); No entanto, acrescenta, para Hegel existe uma diferença fundamental entre as duas artes:

a arquitetura serve-se da massa física pesante, de sua espacialidade inerte e de suas formas exteriores. A música, ao contrário, vale-se do som, esse elemento animado, cheio de vida, que se subtrai à extensão, que mostra variações, tanto qualitativas quanto quantitativas, e se precipita, em sua rápida carreira, através do tempo. Por isso, as obras das duas artes pertencem a duas esferas do espírito completamente distintas. Enquanto a arquitetura eleva imagens colossais, que o



olho contempla em suas formas simbólicas e em sua eterna imobilidade, o mundo rápido e fugitivo dos sons penetra imediatamente, através do ouvido, no íntimo da alma... (Hegel, apud Fubini, 1974, p. 95)

De acordo com Hegel, há uma ligação direta entre música e alma, uma estreita afinidade entre som e interioridade, pois ambos têm a mesma natureza e portanto, apresenta-se como a única arte em que não se efetua a separação entre materiais externos e idéia. Por essas características, pode-se dizer que, para Hegel, desaparecem as distinções entre forma e conteúdo e entre sujeito e objeto, no fluxo da consciência. Mas o tempo, em música, não é fluxo indeterminado; a tarefa da música é determiná-lo, impor-lhe uma medida. Do mesmo modo, o eu não é, também, fluxo indeterminado, duração sem fixidez: ele não terá identidade, enquanto não recolher os momentos dispersos de sua existência e elaborar um retorno a si mesmo. Isso faz perceber a estreita identidade entre música e vida. O retorno a si mesmo e o reconhecimento da própria identidade profunda pode ser elaborado pelo eu, graças à temporalidade da música, “que exerce uma função unificadora, reguladora e catártica ao tumulto desordenado de nossa vida sentimental” (Fubini, 1974, p. 96).

O eu se reconhece na música, por meio da temporalidade, em sua essência mais simples e profunda; a tarefa da música, portanto, não é, tanto, expressar sentimentos, mas revelar à alma sua identidade, graças à afinidade de sua estrutura com a estrutura da alma (Fubini, 1974, p. 96). A análise que Hegel faz da música é considerada uma das mais interessantes entre os filósofos da época. O aspecto construtivo do tecido musical e sua afinidade com a estrutura do ser fazem a música simbolizar a interioridade pura, isenta de conteúdos. Estes conceitos, presentes no pensamento de Hegel, contrapõem-se e, em certa medida, confrontam-se com a tese preponderante em seu pensamento, de música como expressão, dando abertura à concepção formalista de música, que será,



logo, concretizada como alternativa fundamental aos pontos de vista mais “naturais” do pensamento romântico.

1.6.1.2 OUTRAS TENDÊNCIAS

Além de Hegel, pode-se citar, também, a posição de outros dois pensadores, que se situam em terrenos antagônicos e caracterizam importantes tendências do final do período romântico: o crítico musical Eduardo Hanslick e o compositor Richard Wagner. O confronto entre essas forças opostas explica o fato de se encontrarem presentes no final do século, e dividindo seu espaço com os ideais românticos, os germens de uma concepção formalista de música. Na verdade, o entendimento da música como expressão dos sentimentos, superior, portanto, à linguagem verbal, assistirá, no final do período romântico, a uma divisão da estética em *estética da forma* e *estética dos sentimentos*. Esta última, privilegia a expressão, vendo a arte como a própria linguagem dos sentimentos, enquanto a primeira considera a arte independente dos sentimentos, embora não lhes negue valor.

A *estética formalista* é uma reação contra o ideal romântico de lirismo e subjetividade, é sua concepção de música como linguagem dos sentimentos, ou de conteúdos externos a ela. Seu principal defensor é Eduardo Hanslick, ferrenho opositor de Wagner e Liszt. A outra vertente, a *estética do sentimento*, principal característica do romantismo desde seu início, é muito bem representada por grande parte dos compositores românticos, mas encontra expressão magistral em Richard Wagner, que levará essa proposta às últimas consequências.



a) Eduardo Hanslick e a estética formalista

No âmbito do movimento romântico, havia convergência quanto às idéias fundamentais, a tal ponto que nenhuma voz discordante se manifestava no que se refere à concepção de música predominante, isto é, de seu reconhecimento como expressão dos sentimentos; a não ser em forma germinal, por parte de alguns poucos pensadores. Na segunda metade do século XIX, porém, Hanslick apresenta sua concepção formalista de música, revertendo a situação vigente até então.

Hanslick acredita que as estéticas e críticas das artes plásticas e literárias já haviam conseguido estabelecer uma conduta de pesquisa capaz de estudar o "objeto belo" e não o "sujeito que sente". Na música, porém, segundo ele, ainda não se conseguiu que a análise estética não fosse confundida com sentimentos pessoais. O que Hanslick almeja é a construção de uma estética musical que não se limite à aridez do que ele chama aspectos "teórico-gramaticais", e, nem tampouco, sofra a interferência de sentimentos pessoais denominados por ele "lírico-sentimentais", no julgamento do objeto artístico. Segundo o autor, somente será possível chegar-se à união desses planos, ora separados, o técnico e o estético, pela negação do conteúdo emocional e do poder representativo da música, por ele considerada "forma pura" (1951, p.14 e 15).

O pensamento de Hanslick é a antítese do pensamento de Wagner, seu mais importante opositor e representa a oposição radical à concepção da música como expressão dos sentimentos, ou de qualquer outro conteúdo. Na primeira metade do século, os textos a respeito de música são meros apêndices a outros temas. Não há ainda o campo de estudos da musicologia e, talvez, por isso mesmo, os textos sejam considerados imprecisos e criticados como obra de diletantes. Mas, Hanslick apresenta algo substancialmente novo.



Nascido em Praga, em 1825, foi crítico musical e professor da Universidade de Viena e o primeiro a falar de música adotando um ponto de vista profissional, o que dá grande peso a seus textos. Hanslick apresenta um estilo conciso, capacidade técnica, frieza analítica e precisão de linguagem, mostrando grande erudição. É influenciado por Herbart, para quem a arte é forma e não expressão, estando seu valor nas relações formais presentes no interior da obra. Os conteúdos emotivos e os sentimentos não devem influenciar o juízo estético, que será encontrado, exclusivamente, na forma.

É a primeira vez que se discute a beleza na música, separadamente da categoria universal de beleza. Para o movimento romântico, o belo é uma categoria do espírito. Para Hanslick, o belo na música não se identifica com o das demais artes. Schumann, por exemplo, acreditava que a estética de uma arte era igual à das outras. Hanslick, no entanto, vê a questão de outro ponto de vista: a estética de uma arte é peculiar a ela e, portanto, diferente da estética das outras artes, porque os materiais não são os mesmos e “as leis do belo, em qualquer parte, são inseparáveis das características particulares do seu material e de sua técnica” (Hanslick, 1951, p. 27).

O conceito fundamental do pensamento de Hanslick é a identificação da música com suas técnicas. “A técnica, em música, não é um modo de expressão dos sentimentos para alcançar o absoluto, ou suscitar emoções, mas é a própria música e nada mais.” (Hanslick, 1951, p. 28). O resultado dessa maneira de pensar é a eliminação da hierarquia entre as artes; se cada forma de arte é autônoma e não expressa nada além dela mesma, é impossível medi-la em relação às outras formas de arte; portanto, nenhuma terá privilégio sobre as outras, porque cada uma terá sua beleza peculiar.

Hanslick, em seu discurso, tem objetividade científica e analítica e utiliza-se dos métodos das ciências naturais. A música pode imitar o movimento do processo psíquico, mas não os próprios sentimentos. O referencial musical, para ele, é a música



instrumental. Nesse sentido, a música não deve ser entendida como um fenômeno puramente acústico ou simétrico; nesse particular, supera Herbart, para quem a forma em música é igual às relações acústicas verificáveis matematicamente. As formas produzidas pelos sons não são vazias, mas cheias; é espírito que se plasma interiormente. O conteúdo espiritual é postulado como exigência na música. Há sentido e lógica nela, porém, são musicais. É impossível separar forma e conteúdo em música, mas ela deve resolver-se por inteiro na forma, já que o conteúdo é ela mesma. Nesse aspecto, para Hanslick a música é diferente da linguagem comum que, para ele, tem valor instrumental.

Outra questão levantada por Hanslick diz respeito à estrutura lógico-gramatical da música; segundo ele, há duas hipóteses: na primeira, o conjunto de regras que regem a construção musical é convencional e produto histórico, sofrendo, portanto, mutações no decorrer do tempo; na segunda, seria fruto de uma racionalidade eterna e intrínseca. A primeira hipótese é a defendida por Hanslick, que se coloca contra a eternidade da obra de arte pois, sendo produto de um indivíduo situado em determinada época e cultura, está impregnada de mortalidade. Melodia, harmonia e ritmo são produtos históricos; portanto, não existe nada inato e as leis não são naturais, mas musicais. Sua conclusão é de que o atual sistema musical não é o único naturalmente necessário. Hanslick libera a música de conteúdos emotivos e sentimentais, mas deixa em aberto a questão a respeito de como o espírito pode plasmar-se nas formas sonoramente animadas. Suas idéias agem como uma espécie de prelúdio à nova fase dos estudos musicais que se segue, ligada ao desenvolvimento da ciência. Com Hanslick, estabelecem-se as bases de uma estética da forma, fundamentalmente contrária à estética dos sentimentos, e é isso que o coloca em terreno oposto a Wagner, que busca a sutileza dos sentimentos e a origem comum da poesia e da música.





b) Wagner e a estética do sentimento

Richard Wagner foi um dos compositores mais importantes do século XIX e contribuiu grandemente para o desenvolvimento da música e do drama musical. Tem-se dito, não sem razão, que a ele coube abrir as portas do século XX, por haver antecipado, em sua obra, muitos dos procedimentos musicais e artísticos desse século. Wagner busca inspiração tanto nas formas e temas do passado, quanto nas de seu próprio tempo, explorando-as e transformando-as até o limite. Mas não é apenas pelo aspecto estrutural que sua obra nos chama a atenção. O que lhe confere interesse inusitado, transcendendo os aspectos técnicos e artísticos, é sua pretensão de, pelo ressurgimento do ideal trágico, promover transformações nos seres humanos e no mundo.

Hoje, muito resta ainda a ser avaliado, pois a obra de Wagner constitui-se em fonte inesgotável de reflexão, não obstante a volumosa literatura a seu respeito que se erigiu desde então. Suas obras monumentais são extremamente complexas, necessitando de um aparato todo especial para que possam ser levadas a cena. Porém, não é apenas o aspecto técnico que importa, mas também a maneira como entretece, de maneira inovadora, todos os elementos que constituem seu drama musical.

O que vai conferir a Wagner um papel de real destaque, não só entre seus contemporâneos, mas ainda hoje, é que sua reforma busca transcender os aspectos técnicos e artísticos pela retomada do ideal trágico, promovendo, assim, transformações no homem e no mundo. A tendência defendida por Wagner substitui a primazia absoluta da música, já questionada por Glück, e ideal da primeira fase do romantismo, pela confluência de todas as artes. Essa idéia encontra expressão no drama musical, considerado por Wagner o ponto de encontro possível entre as artes. Essa concepção é baseada na teoria da origem comum da linguagem e da música, defendida por Rousseau,



Kant e Herder, entre outros. Segundo essa visão, é preciso voltar ao estado original em que música e poesia são uma só e única coisa, "porque cada uma sabe e sente o que a outra sabe e sente" (Wagner, *Opera e Drama*, apud Fubini, 1974, p. 129).

Essa forma de arte em que música, poesia e as outras artes se juntam colaborando umas com as outras na composição da Unidade foi chamada por Wagner "*Obra de Arte Total*" - *Gesamtkunstwerke*. Com ela, Wagner, pelo espelhamento na arte da Grécia antiga, pretendia produzir um tipo de teatro que estivesse estreitamente ligado à cultura de seu povo, do mesmo modo que ocorrera com o teatro de Atenas em relação à cultura grega. Sua preocupação em atingir esse objetivo com a reunião de todas as formas de expressão artística tem clara justificativa, se pensarmos que a cultura de um povo tem que ser expressa em sua totalidade, razão pela qual nenhuma arte deva ser excluída; e não apenas as artes, mas todas as manifestações daquela cultura, incluindo-se aí as formas de contato com o sagrado e com as origens míticas, não necessariamente históricas, daquele grupo social.

Seria possível ao espírito moderno empreender tal tarefa? Essa é a questão central, o problema multifacetado que Wagner anseia por resolver, e que se encontra na base de grande parte de sua produção, reformas e conquistas. Na sua ópera, ou melhor dizendo, no seu drama musical podem espelhar-se as vastas e complexas relações da vida, dos anseios e do pensamento do homem moderno, do mesmo modo que o palco grego expressava a vida, anseios e pensamentos do povo grego. A crítica que Wagner dirige à ópera que até então se fazia é que, nesse gênero artístico, a expressão é tomada como um fim em si mesmo, enquanto seu verdadeiro objetivo (o mesmo que fora vivenciado no drama antigo) havia sido negligenciado, em favor das formas particulares de música.



É claro que, hoje em dia, a tecnologia nos permite o contato quase que imediato com as melhores interpretações e montagens em todo o mundo, e aí estão os *compact-discs*, os *video-laser* e os DVDs, para nos fornecer o que há de mais importante no gênero. Sabemos, porém, de antemão, do paradoxo com que nos defrontamos hoje, ao estudar a obra de Wagner: embora se possa ter acesso, por meio dos mais modernos recursos tecnológicos, a todo esse repertório da melhor qualidade, e fruir esteticamente da audição e contemplação desses espetáculos, ainda assim, é vedado o alcance da sua real dimensão, por não ser possível, a partir de gravações, recuperar o fenômeno da co-participação, em uma obra que um dia pretendeu ressuscitar o ideal trágico, e promover transformações reais na humanidade.

1.6.2 OUTROS PONTOS DE DISCUSSÃO

Passadas em revistas três importantes figuras do período romântico, falta, ainda, identificar alguns pontos, para que se compreendam sua influência e suas ligações com o século XX. Um deles é a contradição identificada no movimento romântico, na convivência entre o individualismo exacerbado e o impulso em direção ao coletivo, desencadeada pela filosofia marxista, em meados do século XIX (o *Manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels, data de 1848); outro ponto é a visita à Antiguidade clássica, à mitologia européia e às idéias nacionalistas, que coincide com o realismo e o movimento positivista de Augusto Comte; além destes, assinala-se, ainda, o fato de a sociologia caminhar *pari passu* com a psicologia e a objetividade e subjetividade partilharem do mesmo mundo, embora o vejam por lentes diferentes.

Na música do período, o "classicismo" cede lugar a novos modos de expressão criativa, em que os princípios composicionais anteriormente utilizados já não são



compatíveis com a exacerbação da subjetividade e com o impulso em direção à auto-expressão, que se verifica nos artistas. O emocionalismo romântico, em que predominam a expressão lírica e as tendências programáticas (descritivas), permeia a produção da época, que tem como uma de suas características mais fortes, a busca da virtuosidade.

Época das revoluções industrial e elétrica, responsáveis pelas mais significativas modificações nas condições de vida, o século XIX traz às manifestações artísticas o delírio da velocidade e o moto-contínuo, característicos das máquinas. O aperfeiçoamento das técnicas de construção de instrumentos permite um melhor controle da afinação, o vislumbrar de uma enorme gama de recursos tímbricos, o aumento da sonoridade e a ampliação das possibilidades técnicas. As novas condições influenciam a composição musical que, agora, conta com uma orquestra bastante aumentada, e muito mais eficiente. Na execução instrumental, pretende-se alcançar o perfeito domínio técnico e, para isso, os critérios metodológicos são aperfeiçoados, para que se obtenha o melhor desempenho com o menor esforço, ideal respaldado pelo positivismo, e seu lema "ordem e progresso"; pela excelência técnica, chega-se ao perfeito domínio do instrumento (virtuosismo), agora a serviço da expressão subjetiva, ideal do romantismo.

O casamento entre emoção e razão, por fim, não se dá sem sobressaltos, pois se a razão pode dar conta dos aspectos quantitativos, mensuráveis das coisas ante os aspectos qualitativos e subjetivos (emoção, expressão lírica, valores), não é capaz de estabelecer critérios com a mesma segurança, o que acaba por gerar conflitos entre as partes. O conflito que se estabelece entre as duas tendências não pode, no entanto, ser resolvido pelo método, como anteriormente, pois este, agora, é parte do problema. Para sua resolução, faz-se necessário um novo modo de reflexão, capaz de encontrar



respostas situadas além do próprio conflito. A valorização da subjetividade demonstra a impossibilidade de o rigor científico controlar todas as variáveis.

Alguns pensadores marcam esse estado de coisas e apontam para novas direções, entre os quais destacam-se Marx, Freud e Nietzsche. Para Paul Ricoeur, a atuação desses pensadores, embora trabalhem em campos tão diversos quanto o materialismo histórico, a psicanálise e a filosofia, encontra-se na convergência de condutas "conscientes" de decifração e "inconscientes" de cifração, atribuídas ao ser social, por Marx, ao psiquismo, por Freud e ao poder, por Nietzsche. À dúvida cartesiana a respeito das coisas, acrescenta-se agora, a dúvida a respeito da consciência, que só é vencida pela busca de sentido (Ricoeur, 1977, p. 215). O pensamento desses três autores marca o início do pensamento contemporâneo, e vai exercer profunda influência sobre a produção artística do final do século XIX.

▲ No campo da música, como no do pensamento, a passagem para o século XX marca um momento em que profundas alterações ocorrem, preconizadas pela obra dos últimos românticos: a habilidade de levar o sistema tonal às últimas conseqüências constitui-se, por um lado, no alcance do mais alto patamar de seu domínio e, por outro, no enfraquecimento do próprio sistema, incapaz de superar suas últimas conquistas. Liszt e Wagner, situados entre os últimos compositores do século XIX, pressentem o desgaste do sistema tonal e contribuem ativamente para sua superação; Liszt fundamenta sua música nos limites da tonalidade, tendo, mesmo chegado à sua exploração máxima e abandonando-a, mesmo, por vezes. Ele é, também, o primeiro a valer-se de escalas simétricas, que neutralizam a noção de tonalidade, como, por exemplo, a escala de tons inteiros, muito embora continue, também, a escrever peças no mais puro estilo tonal. São claros os feitos revolucionários de Liszt no campo da composição, embora sua produção apresente-se irregular, intercalando obras de extrema



invenção e superação da tonalidade, a outras, em que o pensamento harmônico retrai-se para o uso tradicional; o Liszt que interessa aqui é o revolucionário, que imprime grande elasticidade na interpretação da tonalidade, desconsidera as diferenças harmônicas e advoga o uso simultâneo ou misto de modos eclesiásticos, ou ainda os idiomas folclóricos das escolas nacionais, dando uma valiosa contribuição, tanto à extensão e reorganização do sistema tonal, quanto à sua desintegração. Wagner, grandemente influenciado por Liszt, apresenta, por sua vez, inúmeras “invenções” harmônicas, uma das quais é a inversão entre os conceitos de consonância e dissonância, em que a última pode ser empregada a qualquer tempo, enquanto a primeira tem que ser preparada e resolvida, como bem mostra Dieter de la Motte, em seu livro *Armonia* (De la Motte, 1985, p. 217-219). Wagner busca o ideal da “*Obra de Arte Total*”, a união entre música, poesia e outras formas de arte, como ação dramática e arquitetura. Considerado por Nietzsche a encarnação do espírito trágico, traz para seus dramas musicais, um dos pontos altos do século, toda a sofisticação de uma obra extremamente elaborada e genial (Nietzsche, 1992).

1.6.3 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A educação, de algum modo, reflete essas tendências contraditórias, havendo espaço para ações, abordagens e posturas contrastantes. No que se refere ao ensino musical, o século XIX assiste ao surgimento das primeiras escolas particulares de caráter profissionalizante. Na Inglaterra, é fundada *The Royal Academy of Music*, em 1822, que tem, como principal característica, o fato de seus alunos não morarem no mesmo lugar em que estudam, afastando-se do modelo dos conservatórios italianos dos séculos XVI a XVIII, que atendiam crianças órfãs, em regime de internato. Cinquenta



anos depois, é criada, nos mesmos moldes, *The National Training School of Music* (1873) e *The Trinity College* (1872). O Conservatório de Paris havia se antecipado a essas escolas, tendo sido criado em finais do século XVIII, em 1794. Esse modelo de escola de música rapidamente se espalha por vários países e vai-se encontrá-las em Praga (1811), Viena (1817), Berlim (1850) e Genebra (1815). Atravessando o oceano, chegam aos Estados Unidos e ao Canadá, na década de 1860 (Boston, Illinois e Montreal, para citar algumas das mais importantes). No Brasil, São Paulo segue a esteira dessa tendência mundial e cria o Conservatório Dramático e Musical em 1906. No época do individualismo e do virtuosismo, as escolas de música privilegiam a formação do instrumentista virtuose, e corroboram a tendência ao individualismo, ainda hoje presente na formação de grande parte dos músicos.

Com a difusão dessas escolas de caráter instrumental e profissionalizante, abandona-se o tipo de instrução dos séculos anteriores, que convivia com a prática coletiva do canto nas igrejas. É preciso que se recorde que, até o século XIX, o ensino de composição tinha um caráter prático e era feito por meio da direta relação entre discípulo e mestre. O ensino sistemático teórico/prático de composição somente começou quando o número de não profissionais (*diletanti*) desejosos de aprender aumentou tanto, que a instrução individual tornou-se impossível, dando lugar ao ensino coletivo e à instrução em massa, em meados do século XIX.

É nessa época que surgem obras que buscam a sistematização dos vários ramos do saber musical – harmonia, contraponto e o estudo das formas, por meio de manuais instrucionais de caráter universal. Entre os tratadistas desse período, pode-se citar Antonin Reicha (1770/1836), François Joseph Fétis (1784/1871), Salomon Jadassohn (1831/1902), Ebenezer Prout (1835/1909), Hugo Riemann (1849/1909) e Vincent D'Indy (1851-1931). Em vez de ensinar a prática musical, a tendência desses tratados é



“treinar” o aluno em expedientes técnicos e o resultado disso é a proficiência em meios de construção musical e orquestração. Não se trata de ensino artístico, portanto, mas sim, do domínio de técnicas instrumentais, que em muito se assemelham à formação do artesão. Essa tendência imigra para a América e, até hoje, influencia o ensino acadêmico, que se aproxima desse modelo técnico-científico.

Se esse é o perfil do ensino de composição, o de instrumento e canto persegue outro modelo, em que se mesclam duas tendências: a habilidade técnica levada ao máximo da capacidade humana e a performance artística baseada em critérios interpretativos de caráter marcadamente individual e subjetivo, espelhando duas facetas igualmente presentes no pensamento romântico: o individualismo exacerbado e o domínio técnico-instrumental, o qual, por sua vez, contribui para a citada exacerbação dos egos. Continua-se, portanto, vivendo, na prática educativa, a oposição entre duas concepções de música, como expressão de sentimentos e como construção formal.

1.6.4 MÚSICA E CIÊNCIA

Enquanto esse é o quadro do ensino da música, notáveis cientistas do período debruçam-se sobre a ciência, dispostos a descobrir as bases científicas da arte dos sons, três dos quais são destacados neste trabalho, pela importância de suas concepções, no que diz respeito ao rumo do pensamento dos pedagogos musicais da virada do século. Helmholtz (1821-94) concentra-se no estudo das sensações acústicas e dos fundamentos materiais do som, enquanto Carl Stumpf (1848-1936) dedica-se à psicologia do som e Riemann (1849-1919), à importância do pensamento lógico, na compreensão do fenômeno musical.



De acordo com Fubini (1974), a ciência da música, no século XIX, preocupa-se prioritariamente com a reconstrução do passado e com a decifração de textos antigos. A idéia de imprimir a esses estudos um caráter científico está diretamente relacionada ao advento do positivismo, que aspira cobrir, com o método científico de investigação, todas as atividades humanas, inclusive as éticas e artísticas, imprimindo uma alteração radical na maneira de concebê-las e de lidar com elas.

a) Helmholtz

Helmholtz, um dos mais importantes físicos do século XIX, divide sua obra em três partes; na primeira, apresenta os resultados de suas pesquisas físicas e fisiológicas, como as leis dos fenômenos periódicos e a natureza dos sons harmônicos. Na segunda, debruça-se sobre a observação anatômica, buscando conhecer de que maneira o ouvido apreende o fenômeno sonoro; e na terceira, investiga os princípios de construção musical no tempo e no espaço, isto é, em diferentes épocas e culturas, voltando sua atenção notadamente para os grupos étnicos e, explicitamente, investigando o gosto, a escolha e a liberdade inerentes ao âmbito estético. De acordo com Helmholtz, a estética não subtrai a música da jurisdição da acústica e da fisiologia do aparelho auditivo. Advoga, também, o que poderia ser chamado de “legalidade natural”, isto é, quaisquer que sejam as leis estéticas e artísticas, elas não podem contradizer as leis naturais que governam os sons e suas relações. Assim, a escala, a tonalidade, as regras de condução da harmonia e do contraponto são reconduzidas às teorias científicas explicitadas por Helmholtz nas sessões precedentes de seu livro. É em nome dessa “legalidade natural” que Helmholtz não aceita a afinação temperada, advogando a continuação do uso da



reine Stimmung.³ Ele faz questão de enfatizar os procedimentos norteadores de seu trabalho, ancorados em princípios puramente científicos, que podem ser verificados por meio de observações apropriadas. A constante ênfase na exatidão, o rigor de procedimentos e o contínuo apelo aos fatos indicam que a matriz fundante de sua obra é o positivismo. Segundo seu entendimento, a interpretação é um processo de audição mecânico; a sensação, o resultado da propagação mecânica de um estímulo externo ao interior do organismo que, por sua vez, é, também, de natureza mecânica; a fisiologia dos ouvidos médio e interno representa o ideal mecânico completamente realizado.

Em outras obras, Helmholtz expõe seu entendimento da diferença entre sensação e percepção, em que a primeira seria o resultado de uma simples estimulação nervosa registrada mecanicamente, enquanto a segunda consistiria na representação do mundo externo produzida na psique, sobre uma base de sensação, mas com a intervenção de fatores não reconduzíveis a esquemas fisiológicos. De acordo com esse autor, “somos obrigados a distinguir entre ouvido corpóreo e espiritual, próprio à faculdade representativa” (Helmholtz, *Über die physiologischen Ursachen der musikalischen Harmonie*, 1858, p. 79, apud: Serravezza, 1996, p. 23.)

Em sua concepção científica, Helmholtz não deixa de abrigar os fenômenos de natureza psíquica e inconscientes, como pode ser observado em sua explicação a respeito da percepção da melodia; segundo ele, o princípio geral de construção melódica é suportado pela individuação dos graus, isto é, dos elementos separados do *continuum* do espectro sonoro. Em outras palavras, o ouvinte tem que ter a habilidade de retirar, do complexo sonoro geral, aqueles elementos inerentes a um princípio construtivo – no caso, a organização escalar em graus – para que tenha capacidade de reconhecer esse conjunto como melodia. A melodia deve representar um movimento que se apresente

³ *reine Stimmung* – afinação natural.



ao ouvinte de modo claro e seguro. Para que isso ocorra, movimento, velocidade e extensão têm que ser medidos pela percepção sensorial. O movimento melódico é a mudança de alturas no tempo; para que seja compreendido, necessita ser mensurável, tanto em sua extensão temporal, quanto no âmbito das modificações de frequência. Assim, para Helmholtz, o observador somente pode perceber essas mutações quando o movimento ocorre, tanto no tempo, quanto na altura, por graus regulares e determinados. Essa necessidade de regularidade como norteadora da percepção é corroborada pela recorrência rítmica de caráter cíclico de determinados eventos, como a rotação da terra, da lua, ou as oscilações do pêndulo. No caso da melodia, a percepção por graus seria necessária para a compreensão das alterações em altura, pois, em geral, “um movimento é captado intuitivamente somente quando a extensão do espaço percorrido é diferente em graus.” (Helmholtz, *Die Lehre von den Tonempfindungen als physiologische Grundlage für die Theorie der Musik*, 1896, apud Serravezza, 1996, p. 26). Delineia-se, assim, uma verdadeira métrica do espaço sonoro, semelhante à do espaço geométrico, em que sua construção pressupõe uma atividade psíquica de caráter complexo. Em sua dimensão possível de ser medida, o mundo sonoro não se apresenta, para Helmholtz, como uma entidade dada, preexistente, mas se organiza e se estrutura na percepção, segundo leis e processos inerentes à “inferência inconsciente” (Serravezza, 1996, p. 26).

Abriga-se, no pensamento de Helmholtz, uma abertura acolhedora para o fenômeno psíquico, a atividade psíquica complexa, que participa ativamente da percepção sonora, interligando a fisiologia e a psicologia. Ele admite não ser possível excluir completamente do campo de observação estética a interveniência da psique, bem como acredita que as atividades psíquicas e suas leis influem na percepção sensorial.



b) Carl Stumpf

Outro pensador importante no século XIX, no que diz respeito ao estudo da percepção e consciência dos sons, é Carl Stumpf, que, em boa parte de sua obra, examina e critica as posições de Helmholtz ante as relações do homem com o som. Discípulo e amigo de Brentano, sofre sua influência na elaboração de sua teoria psicológica da percepção sonora, bem como na direção que imprime à sua pesquisa. Assim, a busca da superação da concepção atomística da vida psicológica é feita numa linha bastante próxima à do pensamento brentaniano.

Em 1883 e 1890, Stumpf publica os dois volumes de sua obra *Tonpsychologie*; no primeiro, examina a questão da sensação sonora, focalizando os sons sucessivos. No segundo, ocupa-se dos sons simultâneos e dos fenômenos psicológicos. O segundo volume, de acordo com Serravezza (1996, p. 46), traz as reflexões mais interessantes do autor, a respeito do tratamento da origem das consonâncias e dissonâncias e do fenômeno da fusão dos sons.

Na introdução do segundo volume, dedicado a Brentano em público reconhecimento de seus débitos teóricos para com ele, refere-se a dois volumes mais, a serem futuramente publicados, que seriam dedicados aos intervalos e ao pensamento e sentidos musicais. Esses livros, porém, nunca vieram à luz. As raízes da psicologia do som de Stumpf encontram-se no mesmo terreno da psicologia descritiva de Brentano, diferindo radicalmente da psicologia empírica. A psicologia descritiva está interessada nas essências da vida psíquica e nos atos originais da consciência, e seus procedimentos afastam-se da psicologia experimental, firmando seu método de trabalho na descrição, destinada a explicar a estrutura original da consciência, cujo atributo principal, e que a torna diferente dos fenômenos físicos, é a intencionalidade; em outras palavras, essa



linha de conduta refere-se a um objeto imanente da consciência. Recorde-se que Brentano foi professor de Husserl, o mestre da fenomenologia, que também atribui a Brentano muitos dos fundamentos em que se assenta o método fenomenológico. Stumpf considera a análise uma operação puramente psicológica e, sendo assim, sugere, no estudo, a decomposição, não do som, mas da sensação sonora, o que o afasta da análise do som da perspectiva físico-acústica, pregada por Helmholtz. A análise da sensação sonora, portanto, não é produto da reflexão e nem um procedimento experimental, mas a faculdade de distinguir os diversos elementos contidos na percepção dos sons.

Helmholtz, em suas pesquisas, já havia destacado o fato de a sensação estar apta a decompor os sons de acordo com a série de Fourier (1768-1830)⁴, adotando o mesmo procedimento analítico da física acústica. Essa capacidade seria sustentada por um estreito paralelismo psicofísico, justificado pelas próprias estruturas e funções do ouvido. Stumpf, ao se debruçar sobre a questão, examina-a por outro ângulo, estudando sua dimensão puramente psicológica. Isso, porém, não implica uma refutação da perspectiva físico-acústica, mas sim a delimitação de seu âmbito de validade. Stumpf concentra-se no caráter imediato da sensação – os eventos sonoros seriam remetidos diretamente à experiência do sujeito, que ficaria isolada em sua validade psicológica original, em uma dimensão da qual o dado físico permaneceria estranho, não no sentido formal e radical, mas sim no de que o caráter da sensação não é mais do que consequência da experiência do indivíduo.

Sua crítica à posição helmholtziana, que apela para a memória, marca o ponto de afastamento entre as duas teorias. A de Helmholtz introduz o elemento psicológico

⁴ Série de Fourier: é uma série matemática infinita, que tem estreita correspondência com o fenômeno dos sons harmônicos e pode ser enunciada assim: *“Qualquer forma periódica de vibração pode ser obtida pela soma de vibrações simples com frequências multiplicadas por 1, 2, 3, 4 ... vezes a frequência do movimento dado. Aplicado à música, o princípio pode ser reenunciado como: “qualquer movimento vibratório de ar na entrada do ouvido correspondente a um som musical pode ser sempre e de maneira*



como veículo de uma causalidade física, a partir de um mecanismo que colide com a evidência imediata de um estado de consciência. A memória, isto é, a recordação do som, permite a experiência de reintegração da imagem física do som e de restituição, à sensação, daquilo que a contingência acústica subtraiu dela. Nesse caso, ela representa como que um instrumento destinado a soldar uma carreira determinística, fortuitamente interrompida. Se, por um lado, a introdução da questão da recordação assinala a abertura de uma perspectiva psicológica, pelo outro, o quadro geral da pesquisa de Helmholtz, conotado por uma dominante fisiológica, não permite uma completa emancipação do modelo das ciências naturais. A crítica de Stumpf, apoiado na lição brentaniana, enfatiza o significado de uma solicitação interior – intencionalidade – de um espaço teórico específico, em que a evidência dos dados imediatos da consciência substitui, com garantia de obviedade científica, as conexões causais do mundo físico (Serravezza, 1996, p.45-65). Nesse sentido, embora não explicitado, Stumpf, pela influência exercida por Brentano, adota um modelo bastante próximo ao da fenomenologia husserliana, afastando-se da linha de investigação científica de caráter positivista.

c) Riemann

Já no século XX (1916) e discorrendo a respeito de Helmholtz, Riemann avança na questão da escuta musical e desenvolve a idéia de que ela não é somente uma reação passiva à ação oscilatória do órgão auditivo, mas uma atividade altamente complexa das funções lógicas do espírito. E conclui: “não a acústica nem a fisiologia ou a psicologia do som, mas somente a teoria da representação sonora pode dar a chave da essência mais profunda da música” (Riemann, *Ideen zu einer “Lehre von den*

única exibido como uma soma de um número infinito de movimentos vibratórios simples, correspondendo aos parciais deste som musical. (Abdonour, 1999, p. 90.)

De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação 84

Tonpfindungen”, 1916, p. 1-2, apud Serravezza, 1996, p. 76.) A teoria de Riemann é incompatível com as posições tomadas por Helmholtz e também por Oettingen, que se empenhavam, numa batalha anacrônica, em favor do *reine Instrument*⁵.

Recorde-se que Helmholtz, por coerência com seu sistema naturalista, criticava o temperamento igual e propunha a construção de um harmônio não temperado. Interessou-se, também, particularmente, por um instrumento chamado “harmônio de Bosanquet”, cuja construção se baseava na divisão da oitava em cinquenta e três graus iguais que, na Exposição realizada em Londres, no ano de 1876, havia despertado mais a curiosidade do mundo científico, do que a do artístico.

Oettingen (1836-1920), por sua vez, tinha, do mesmo modo, vivo interesse pelo “harmônio de Bosanquet”, mas dedicou-se, com resultados ainda melhores dos que os conseguidos por Helmholtz, à realização de um *Reineinstrument*, fiel à encordatura pura, minimizando a dificuldade prática de construção instrumental, que se apresentava. Tal instrumento havia sido condenado por Max Weber em seu livro *Fundamentos racionais e sociológicos da música* (1995), inspirado nas idéias de Riemann, que legitimavam o temperamento.

As formulações de Riemann são elaboradas em seus primeiros estudos e nelas existem algumas contradições. Em sua tese de doutorado, apresenta uma visão dualista, ao apresentar uma interpretação fisiológica do modo menor, tendo por base a hipótese de Helmholtz a respeito das funções da membrana basilar, isto é, da conformação histológica do órgão, como possibilidade de percepção dos harmônicos inferiores – que existiriam somente como sensação (e não fisicamente), ou (para Riemann, mas não para Helmholtz), como representação, implicitamente apoiada no mecanismo do ouvido interno, e não na realidade física, idéia para a qual Riemann busca um fundamento

4. *Reine Instrument* - instrumento puro, isto é, de afinação pura.



fisiológico. A estética de Riemann se qualifica como anti-mecanicista, e caminha em direção a uma lógica musical. Serravezza comenta, em sua resenha do pensamento riemanniano, que Heinrich Bessler propunha uma leitura fenomenológica para o pensamento de Riemann, comentando que "... se Riemann tivesse conhecido a *Logische Untersuchungen e Ideen zu einer reinen Phänomenologie* de Husserl, teria encontrado o fundamento filosófico de que tinha necessidade" (Bessler, 1959, apud Serravezza, 1996, p. 92). A representação sonora e a lógica musical, nesse autor, são modelos universais, no duplo sentido de recondução a todos os aspectos da realidade e da Teoria da Música (isto é, composição, interpretação, fruição, harmonia, melodia, ritmo, fraseado e morfologia), e não reconhece limites históricos e culturais. A História é reconhecida como uma longa afirmação desse modelo, que atua em razão de uma necessidade inelutável. *Tonvorstellung*⁶ é uma atividade espiritual, e não uma resposta passiva e mecânica a um estímulo externo. Em segundo lugar, a representação sonora prescinde da fisicidade do estímulo e se realiza inteiramente por meio da "fantasia" da consciência, na qual é instituída, idealizada, interpretada, representada e relacionada aos sons musicais. Em terceiro lugar, o objeto da Teoria não são os sons em sua realidade acústica, mas as relações musicais que esses sons estabelecem. A consequência disso é que o interesse persiste apenas quando o som é musicalmente organizado, e portador de significados musicais.

Enfim, a idéia de uma dimensão especificamente musical desse gênero de representação associada à da proeminência do aspecto relacional dos sons na constituição de significados traduz-se na idéia de uma "lógica musical" e esta, por sua vez, reenvia a música a uma validade formal e universal. Nesse aspecto, também,

⁶ *Tonvorstellung* – representação do som.



Riemann afasta-se de Helmholtz, que considera a historicidade e a cultura como agentes de significados musicais.

Na análise de Serravezza (1996), a perspectiva de Riemann é mais radical do que a de Helmholtz, não como recusa em atribuir qualquer significado ao dado sonoro, mas por dar mais ênfase ao papel desempenhado pelo sujeito do que ao fenômeno sonoro, na constituição do significado musical. Não se trata de um referencial psicológico, mas do próprio centro de atividades relacionais, que organiza o mundo sonoro de acordo com leis musicais.

A tendência riemanniana de desmaterialização da música e o radicalismo de suas afirmações dirigem-se à reafirmação do primado do significado sobre o meio físico, e do princípio segundo o qual a realidade musical situa-se no espaço lógico da representação, e não na efetividade sonora. A tese de Riemann vê a construção da uma imagem da música e do sujeito musical, irreduzíveis a uma perspectiva naturalista. Essa posição de teorização de um sujeito musical encontra-se bem longe da perspectiva de Helmholtz e, apenas parcialmente, concorda com Stumpf, que postula uma relação objetiva entre som como fenômeno físico, e seu reflexo na consciência. O fato de esse reflexo se dar por meio da estrutura da psique e partir da intencionalidade do sujeito não o afasta do fato de ser uma resposta a um estímulo externo, provindo de um mundo dado.

Para Riemann, ao contrário, o som musical originado é fruto da atividade do sujeito e sua estrutura é instituída na composição, ou reconstruída na execução e na escuta. Além disso, essa atividade é vinculada a esquemas, regras e automatismos, que pertencem ao âmbito dos códigos musicais, e não da legalidade física do mundo externo. O ouvido musical respeita as leis da lógica própria da música, e não simplesmente, as leis do som como realidade física (Serravezza, 1996, p. 73-90). Os



pensadores aqui destacados abrem as portas para a investigação musical do século XX, mostrando direções que, em maior ou menor grau, exercerão influência no pensamento e nas propostas de educação musical no século XX.

1.7 O SÉCULO XX

O final do século XIX fora sacudido por uma tremenda reviravolta intelectual, social, moral e artística, contundentemente dirigida contra as bases sustentadoras do Romantismo. Como em outros períodos históricos, essa revolução manifesta-se nas artes, de tal maneira que é possível traçar-se um paralelo entre a reversão de noções do espaço pictórico, da forma e da tonalidade, e as reavaliações de espaço e tempo efetuadas pela física. Einstein, com sua teoria da relatividade, nega o espaço e o tempo absolutos e os considera mutuamente dependentes. As propostas artísticas do mesmo período manifestam idêntica preocupação e relativizam essas noções, dissolvendo o tempo e o espaço e reavaliando os princípios geométricos da perspectiva.

Na pintura, cabe ao impressionismo explorar a dissolução do espaço geometricamente construído, o que se manifesta, também, em outras formas de expressão artística. Enquanto as demais artes ocupam-se em rever a questão do espaço, a música empenha-se em se emancipar do sistema tonal maior/menor, fundamento da construção musical desde a Renascença, e dos princípios de organização rítmica que até então tinham direcionado a composição musical, buscando outros princípios construtivos. Mas, do mesmo modo que ocorre com a pintura em relação ao espaço, esse abandono não se dá por completo, continuando os princípios da tonalidade, de certo modo, presentes. Convivem, então, princípios tonais e novas sonoridades, alcançadas com o afastamento da tonalidade, bem como a exploração do tempo, dando



abrigo a um sem número de combinações, até então não previstas na composição musical.

Uma interessante análise da música na passagem do século XIX para o XX é a de Henry Lang, no último capítulo de seu livro *Music in Western Civilization* (1941); segundo ele, o classicismo assentava-se na unidade ideal entre forma e contexto e sua arquitetura musical baseava-se na lógica harmônica. Os românticos, por sua vez, enfatizavam os componentes individuais mais do que os pormenores formais, procurando obter lógica e unidade, pela ênfase nos elementos expressivos. Essa ênfase alcançou seu ponto alto na “orgia sinfônica” da última parte do século XIX.

A virada do século caracteriza-se pela perda dos ideais românticos e acelerada mudança nos valores e sistemas, reconhecidas como sintomas da *desintegração da vida mental da época*. Tantas são as tendências, que é comum a figura de um delta, para exemplificar essa multiplicação, no novo século. Na música, de acordo com Lang,

não se pode, de fato, distinguir linhas agudas de demarcação entre sistemas e grupos; idéias e inspirações são trocadas, as teorias não são nem claramente conscientes, nem elaboradas; os mais domésticos compositores mostram um desejo de emancipação, enquanto os mais independentes atingem a marca da servidão. (1941, p. 1023)

A tonalidade, levada a seus extremos pelos últimos românticos, começa a alargar mais ainda suas fronteiras, para muito além do que já se experimentara até então. Enquanto isso, outras escolas voltam-se contra a tradição tonal e buscam construir sistemas harmônicos baseados em outras estruturas que não a tonalidade; experimentam-se escalas alternativas, explora-se o néo-modalismo, criam-se acordes construídos a partir de organizações não triádicas, abre-se espaço, na orquestra, para



um sem número de instrumentos de percussão. Diluem-se as fronteiras entre o ruído e o som musical. É como se toda a parafernália ruidística das máquinas se estendesse ao campo da estética e da composição musical. A corrente expressionista antagoniza-se com a impressionista, que busca quase que pictorialmente mostrar impressões em traços rápidos e privilegia o emocional, o não natural, o torturante.

A destreza técnica é prioritariamente buscada e a orquestra firma-se como grande conjunto, como seu apelido “orquestra mamute” se encarrega de mostrar. Essa atração pela desmedida, pelo colossal, pelo tremendo é produto de uma época cujo maior anseio é exibir o poder da matéria. O sistema capitalista prevalecente favorece a instalação de mega-indústrias, com correlatos em diversos países, que se confrontam com as indústrias têxteis e metalúrgicas.

Um dos principais fenômenos do período é o enorme aumento populacional, que mais que dobrou na Europa, apesar da intensa migração para a América. A ênfase que o período romântico colocara no indivíduo, rapidamente precisa adaptar-se à nova situação, privilegiando o coletivo. Desse modo, a necessidade do homem passa a equivar à necessidade das massas, o que determina uma reviravolta nas concepções de vida e nas técnicas e meio de produção.

Nasce, com isso, a indústria moderna e a conseqüente mecanização da cultura; a indústria, por sua vez, reforça o coletivismo e afasta o indivíduo da vida privada. A tendência geral deixa de ser o único, o pequeno, o individual, e passa a favorecer o coletivo, o que se evidencia na criação de sociedades, associações, entidades de classe, sindicatos e cartéis. Abrem-se salas de concerto, que abrigam um número enorme de eventos artísticos, embora somente uma ínfima parte da literatura musical disponível seja executada. No dizer de Henry Lang, foi precisamente essa abundância de concertos que dificultou a disseminação da música moderna, pois como a indústria cultural visa ao



lucro, nos concertos internacionais não se podia investir em projetos que dessem margem a dúvidas quanto ao retorno do capital empregado; entre as precauções tomadas, evitava-se apresentar músicas cuja sonoridade pudesse afastar o público. Conseqüentemente, a necessidade de satisfazer o gosto do público, oferecendo-lhe o que gostava de ouvir, fez criar uma espécie de código de consumo, seguido por todos os países ocidentais em que a indústria cultural prosperava. É interessante notar que essa situação apontada é oposta ao que ocorria nos concertos, à época de Beethoven, em que o público era mais receptivo às idéias novas do que as gerações que se seguiram. Instala-se, portanto, um paradoxo pois, como se verá, a enorme quantidade de composições experimentais convive com a indústria dos concertos, que prefere o conhecido, assimilado e aceito, não abrindo espaço para a febril atividade composicional do século e para a experimentação a partir de novos materiais.

* Além da questão do concerto, há, também, a da atuação do intérprete e do crítico musical. Quanto ao intérprete, o virtuose mostra-se cada vez mais ligado à técnica, satisfazendo os anseios do público, que espera dele momentos de deleite, causados pela vertigem da velocidade, inspirada na rapidez das máquinas. A crítica, porém, mostra-se em declínio, pelas restrições que sofre, causadas pelo jornalismo moderno. Até o início do século, os críticos musicais liam partituras e as estudavam, como preparação aos concertos a que assistiam. No entanto, essa capacidade de leitura musical e conhecimento do repertório vai sendo posta de lado e ficando cada vez mais longínqua, na prática moderna. Não há mais tempo para a elaboração de um estudo crítico a respeito do que se ouviu, pois os jornais passam a exigir que a crítica seja apresentada ao público na manhã seguinte ao dia do concerto, provocando, com isso, críticas menos técnicas e mais leves, baseadas na impressão e no gosto pessoal, e não no conhecimento aprofundado da obra, por parte do crítico.



Na composição, é evidente o desgaste do sistema tonal, que leva os compositores a buscarem novas sonoridades, inspiradas na aproximação com culturas orientais, com a formação de escalas exóticas e princípios alternativos de construção cordal e horizontal, além do grande aumento do sons no mundo, provocado pelas máquinas cada vez mais potentes, e em maior número. É como se o compositor não mais pudesse conter a ânsia de fazer. O sistema tonal estabelecido já não se mostra suficiente; é preciso criar outros. Um bom exemplo é Scriabine (1872-1915), que apresenta um sistema harmônico próprio, pois apenas o som já não o satisfaz, como, também não, a inovação timbrística da nova orquestra. Ele quer luzes e cores reais em sua composição. E em seus últimos anos, investe contra a camisa de força da tonalidade, proclamando haver encontrado resposta para o mistério da música cósmica. Scriabine busca a unidade de sensações, visões, alucinações e faz que tudo isso emane da orquestra em seu *Poema do Fogo*, em que o “piano de cores” que criou invade a massa sonora com seu fogo colorido. Em seguida, Scriabine dá o passo seguinte em direção à música universal, prosseguindo na via wagneriana e unindo drama, cor e mística; é o mistério do universo representado na arte do homem. Mas Scriabine passou como um meteoro no início do século e se conjectura se, talvez, isso tenha ocorrido pelo fato de sua proposta não poder ser, naquele momento, totalmente digerida; haveria de se esperar um pouco mais, para que se aceitassem suas propostas de confluência de linguagens e a união da arte com o sagrado.

À medida que o século avança, propostas cada vez mais ousadas vão surgindo, abrindo um largo campo à experimentação. O som é tomado como objeto, colhido, examinado e dissecado, com os adeptos da música concreta que colhem no mundo os sons por meio de gravação e manipulam fitas em laboratório e os da música eletrônica, que geram os sons em instrumentos eletrônicos e os transformam. É importante que se



acompanhem as transformações das mentalidade expressas nas manifestações artísticas, o que auxilia na compreensão das atitudes da época com relação ao valor da música e da educação musical. Relatar aqui tudo o que ocorreu no século em matéria de experimentação musical seria impossível, mas existe farto material disponível e a temática pode ser alcançada com facilidade nos estudos de música do século XX, para o que se remete o leitor (Menezes, 2000, Griffith, 1986, Martin & Drawsins, 1980).

1.7.1 EDUCAÇÃO MUSICAL

A dissolução do ser humano em meio à vida coletivizante ordenada pelas condições massivas, pela maquinaria e pela burocracia, é patente. O esforço do homem, no início do século, é assegurar a existência e, nisso, consome-se e se anula. Anulando-se o indivíduo, por sua vez, apresenta-se uma forte tendência de extinção da arte criativa. É contra esse estado de coisas que se insurgem alguns educadores do início do século XX, percebendo que a única maneira de reverter o quadro seria investir na educação. Dentro do contexto educacional, surgem as propostas de natureza artística, como capazes de atuar nos âmbitos individual e coletivo, no sentido de aperfeiçoar as qualidades e a sensibilidade humanas, graças à aproximação com a arte. O surgimento dos chamados “métodos ativos” em educação musical, tema que será objeto de estudo no próximo capítulo, acompanha a forte tendência do século e contribui para que se alcance o ideal buscado.



1.7.1.1 MÚSICA E PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

À medida que o século XX avança, mais um fenômeno cerca o interesse pela música e pede por aprofundamento: o incremento da pesquisa em música nas universidades e o advento da profissão de psicólogo da música. Busca-se, agora, determinar o que é musicalidade e, apoiando-se no rigor dos métodos científicos, criar métodos confiáveis de aferição dessas medidas.

a) Carl Seashore

Entre os mais importantes cientistas a investigar a natureza da escuta musical está Carl Seashore, professor da Universidade de Yowa, e um dos precursores dos testes psicológicos para medir o que ele chama “talento musical”, criando, em 1919, *The Measures of Musical Talent* (1938). Trata-se de um teste realizado a partir de sons sinoidais, visando perceber a acuidade auditiva do indivíduo em distinguir parâmetros sonoros isolados. O teste consiste de duzentas e sessenta questões, assim divididas:

- 50 questões sobre duração – o indivíduo escuta pares de sons e decide se o segundo som ouvido é maior ou menor do que o primeiro;
- 50 questões sobre altura – o indivíduo escuta pares de sons e decide se o segundo é mais agudo ou mais grave do que o primeiro;
- 50 questões a respeito de intensidade – o procedimento é semelhante aos anteriores, e o indivíduo decide se o segundo som é mais forte ou mais fraco do que o primeiro;



- 50 questões a respeito de timbre, quando o indivíduo decide se os pares de sons ouvidos são iguais ou diferentes. Como permanecem estáveis os demais parâmetros – altura, duração e intensidade – os sons apresentam apenas uma sutil variação timbrística que se traduz ao ouvinte como “mais aberta ou mais fechada”, ou “mais clara e mais escura” do que o primeiro som.
- 30 questões de memória melódica tonal – são apresentadas seqüências de três, quatro e cinco sons, repetidas a cada vez. O indivíduo deve decidir se a segunda seqüência apresentada é igual ou diferente da primeira.
- 30 questões de memória rítmica – o procedimento é semelhante ao do item anterior, desta vez com fragmentos rítmicos.

Várias questões cercam a aplicação desse teste. A primeira delas é sua própria denominação, pois seria de esperar que o autor propusesse uma definição de talento, para que se compreendesse em que medida o que está sendo medido pelo teste pode ser, realmente, considerado “talento”.

Ao se tomar contato com ele, verifica-se de imediato que, na sua aplicação, são adotados procedimentos científicos de ordem quantitativa, de inspiração positivista, para medir uma qualidade não facilmente definível, mas que se caracteriza por ter, em alta dose, elementos subjetivos. Na verdade, o que Carl Seashore faz é investigar a acuidade auditiva do sujeito, o que contribui mas não é o único requisito para a identificação do que ele chama “talento” musical: Isso porque “medir” talento é uma tarefa impossível; a musicalidade comporta muitas características, objetivas e subjetivas, e um leque enorme de habilidade e capacidades mentais e expressivas. Em seu teste, Seashore elege, apenas, as objetivas, que podem ser medidas. Essas características dão conta de aferir a acuidade da audição de parâmetros sonoros



isolados, para o que concorrem, inclusive, outras capacidades, como atenção e concentração, mas desconsideram a possibilidade de avaliar a sensibilidade do sujeito aos sons, ou sua maneira de “fazer música”. Além disso, o autor não menciona em nenhum momento a questão da escuta da música como obra artística, partindo do pressuposto de que ela seria “a soma das partes” aferidas no teste. Exclui-se, em seu exame, portanto, qualquer envolvimento com a obra musical, seja como operação formal, seja como construção artística, produto da atividade humana, englobando, por isso, a totalidade de suas capacidades técnicas, lógicas e expressivas. Seashore acredita que, detectando a capacidade de discriminação dos parâmetros do som pelo sujeito, dessa maneira atomística, está-se detectando “talentos”, o que, nem mesmo em sua época, é unanimemente admitido.

Na esteira dos testes de Seashore, numerosos psicólogos da música pesquisaram e propuseram outros procedimentos de testagem. Não se pretende, aqui, absolutamente esgotar a história dos testes de talento musical, mas apenas nomear alguns dos pesquisadores que se destacaram, a saber Arnold Bentley, na Inglaterra, na década de 1950 e Edwin Gordon, ex-discípulo de Seashore e, como ele, docente da Universidade de Yowa, nas décadas de 1960 e 1970.

b) Arnold Bentley

O teste proposto por Bentley (1967) é destinado a crianças em idade escolar (de oito a catorze anos) e segue princípios semelhantes aos de Seashore; no entanto, não concorda com a realização da proposta por meio de um som sinoidal fabricado em laboratório, como no teste de Seashore, por considerá-los desinteressantes e desestimulantes. Em seu teste, sugere a gravação dos sons no registro flauta de um



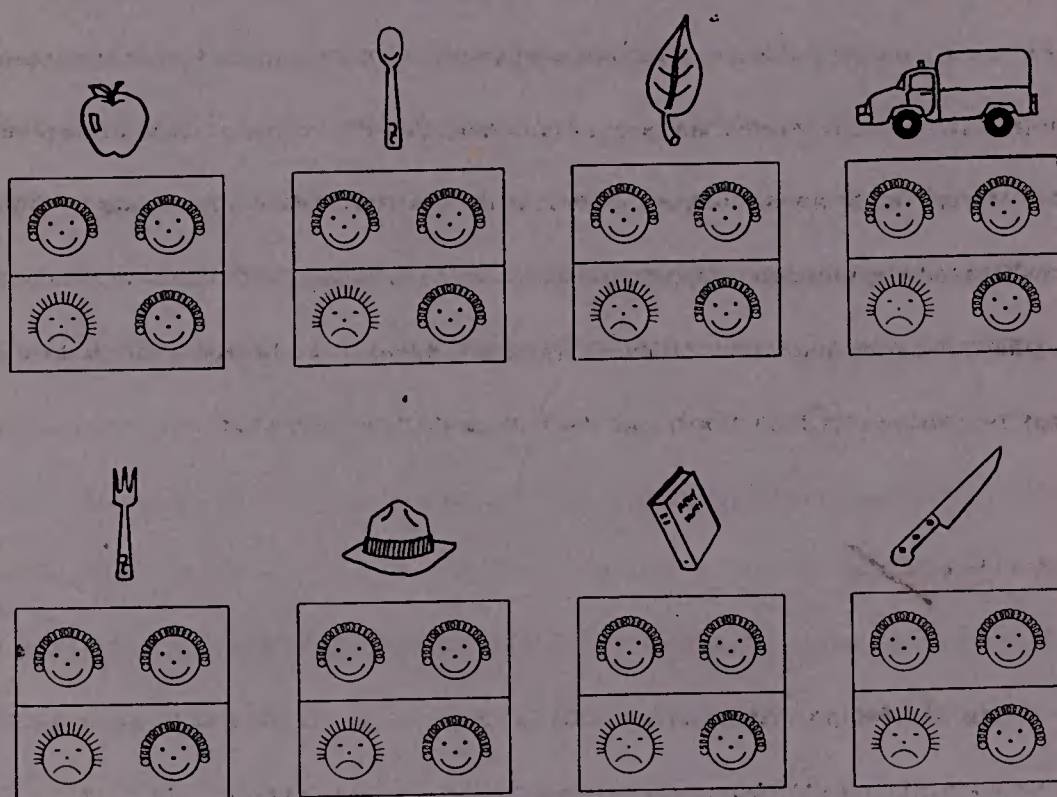
órgão de tubos, por não ter muitos harmônicos, aproximando-se de um som puro, de natureza mais interessante e, portanto, “mais musical”. A alternativa de Bentley, no entanto, apresenta problemas de realização, pois, dependendo da sala, o resultado pode ser falseado pelo tempo de reverberação, prejudicando a resposta ao item “durações.” Além disso, se ele se afasta de Seashore na escolha da matéria-prima do teste ao utilizar um som quase puro, produzido por instrumento acústico, e não sons sinoidais criados em laboratório, alinha-se, por seu turno, a ele, ao partir do mesmo pressuposto, de acreditar ser possível detectar talentos musicais na pronta resposta do órgão auditivo, ante um estímulo de natureza física, fenômeno isolado, que nada tem a ver com a obra artística, que, se esperaria, fizesse parte de um teste de musicalidade.

c) Edwin Gordon

Edwin Gordon, ex-aluno de Seashore e pertencente à mesma matriz de seu mestre, apresenta vários tipos de testes diferentes: *The Musical Aptitude Profile* (1965) tem uma proposta bastante semelhante ao teste de Seashore, e visa a medir a acuidade auditiva do indivíduo, sem que ela esteja colada a sua vivência musical. Do mesmo modo que Seashore, Gordon evita o uso de palavras técnicas, para detectar a musicalidade, que se manifestaria independentemente do conhecimento musical do sujeito avaliado. Existe outro teste, destinado, especificamente, a estudantes de música que, além da aptidão, pressupõe conhecimento musical. E outro, *Primary Measures of Music Audiation* – a Music Aptitude Test for Kindergarten and Primary Grade Children (1979), destinado a crianças pequenas, não alfabetizadas, que substitui as instruções escritas, na cartela de respostas, por pares de carinhas de criança. Esse teste foi criado para diagnosticar e medir o potencial musical de crianças entre cinco e oito anos de



idade. Para realizá-lo, não é preciso ser alfabetizado; o teste pode ser realizado em duas partes, de vinte minutos cada.



Cartela de respostas do teste Primary measures of music audiation (1979)

Na proposta de Gordon, a criança testada deve fazer analogia entre as duas carinhas (iguais ou diferentes) e os pares de sons ouvidos (também iguais ou diferentes). Embora bastante engenhoso, o teste peca por utilizar um elemento gráfico que não se relaciona diretamente com a realidade sonora percebida, a não ser pela qualidade resultante da comparação entre os dois sons (as duas carinhas com expressões faciais iguais ou diferentes). Por ser tão abstrata a relação, é difícil assegurar que a compreensão da questão pela criança realmente se dê.

Esses testes acompanham uma tendência da psicologia comportamental daquela época, de “medir” aspectos cognitivos ou sensoriais, baseando-se em critérios objetivos e, portanto, mensuráveis. Não é que a psicologia behaviourista não aceite a subjetividade; ela apenas não a considera, pela impossibilidade de ser medida. A aplicação de testes dessa natureza, por isso mesmo, não é consensual. O que se quer determinar por meio desses testes é a “musicalidade” do indivíduo, mas a maneira de realizar essa tarefa divide os pesquisadores: de um lado está o grupo que afirma ser possível medir a musicalidade pela avaliação das habilidades do sujeito em diferentes parâmetros, como, por exemplo, altura, duração, intensidade, timbre, além de memória tonal, memória rítmica, e comparação entre pares de estímulos sonoros, e outros. Outro grupo interessa-se por outras questões, como se vê a seguir.

1.7.1.2 MÚSICA, PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E PSICOLOGIA SOCIAL

O grupo opositor não concorda com esse ponto de vista atomístico e sustenta que a musicalidade é um processo unitário, que se manifesta holisticamente. Esse grupo não aceita o tipo de testagem acima mencionado e preocupa-se em pesquisar outras questões, como, por exemplo, saber se a habilidade musical é geneticamente transmitida ou resultado do ambiente. Shuter-Dyson and Gabriel (1981) apresentam uma extensa revisão bibliográfica dessa questão em seu livro *The Psychology of Musical Ability*, que trata do desenvolvimento da habilidade musical, da precocidade do talento, da musicalidade em gêmeos, da transmissão da musicalidade e seus efeitos no ambiente familiar e social e do desenvolvimento de habilidades musicais.

Anne Anastasi (1965) examina a questão hereditariedade/meio ambiente por outro ângulo, enfatizando que é mais importante determinar “como” ela é transmitida,



do que discutir se determinado comportamento é fruto do ambiente ou de herança. Ela aponta algumas semelhanças entre fatores orgânicos herdados e ambientais, ambos caracterizados por “um contínuo de não direcionalidade”, que difere dos fatores comportamentais ambientais, que exercem influência direta no indivíduo. Entre os fatores herdados, Anastasi cita alguns tipos de doença em que o cérebro se apresenta fortemente prejudicado (nesse caso, os estímulos ambientais não podem fazer nada para alterar a situação); certas deficiências herdadas, como a surdez, por exemplo, em que o reforço ambiental pode ajudar a melhorar a situação, ou algumas características físicas que podem ser particularmente adequadas para determinadas atividades (a altura para um jogador de basquete, ou dedos longos e ágeis para um pianista). Todos os exemplos apresentam alguma semelhança com fatores orgânicos ambientais, como um cérebro fortemente prejudicado em consequência de problemas durante o nascimento ou de condições pré-natais adversas, ou ainda deficiências visual e auditiva adquiridas, que podem determinar alterações no comportamento social. Os fatores comportamentais ambientais podem ser: pertencimento a determinado grupo social, escolaridade, influência de certas práticas no comportamento apresentado, como crianças que são surradas pelos pais, ou problemas de linguagem entre alunos estrangeiros. A extrema diversidade de fatores precisa de soluções específicas e Anastasi sugere algumas abordagens metodológicas para o estudo dessas questões, e sua influência na aprendizagem. A amplidão do tema torna difícil uma aplicação direta em educação musical, mas é preciso assinalar a importância das questões levantadas por Anastasi, via de regra ausentes nos textos de formação do educador musical, no Brasil.

Outro campo de interesse comum nos países da América do Norte é o estudo dos processos de composição, improvisação, execução musical (performance) e escuta, tema desenvolvido, entre outros, por Sloboda em *The Musical Mind: the Cognitive*



Psychology of Music (1985). David Hargreaves, um psicólogo da música de inspiração piagetiana, em *The Developmental Psychology of Music* (1986) e Dianne Deutsch, em *The Psychology of Music* (1982) estudam e pesquisam os processos de desenvolvimento da habilidade musical entre crianças em idade pré-escolar e adolescentes, tais como o reconhecimento de parâmetros do som, o desenvolvimento do ouvido absoluto e o início da escrita musical, entre outros. Hargreaves trabalha, também, na área de psicologia social, investigando a relação entre formação do gosto e classe social. Cite-se, ainda, a importante contribuição de Gardner (1994), com sua teoria das inteligências múltiplas, que resgata o espaço específico da música, nas investigações ligadas ao desenvolvimento humano.

A primeira das duas tendências apresentadas pertence à matriz comportamentalista e lida com pesquisa quantitativa, considerando apenas os aspectos mensuráveis do fenômeno estudado (Seashore (1938), Gordon (1965, 1979), Bentley (1967)). A segunda tendência está atrelada à psicologia do desenvolvimento e vê a musicalidade como expressão de um conjunto de fatores hereditários, ambientais, psicológicos e sociais. Os dados com que trabalha, portanto, pertencem tanto ao âmbito objetivo quanto ao subjetivo, não partindo de testes de aptidão, mas utilizando-se de outras técnicas de pesquisa, como entrevistas e questionários, observação do sujeito durante a atividade musical, estudos de caso, e outros. Um terceiro campo tem ganhado corpo nas últimas décadas, tornando-se importante na formação do educador musical: a filosofia da educação musical.



1.7.1.3 FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

O veio da filosofia aplicado à educação musical é rico e desperta interesse pois, com as profundas modificações ocorridas no século XX, e principalmente nos últimos anos, torna-se cada vez mais evidente que os antigos métodos de ensino já não podem cumprir integralmente sua função, mas têm que se adaptar à nova realidade. Em meados do século XX, o modelo de educação musical utilitária, até então, predominante nos países desenvolvidos, cede lugar a outro tipo de educação musical, fundamentada na qualidade estética. Essa atitude torna-se bastante forte na América do Norte e Inglaterra, de onde chegam alguns dos mais significativos defensores da tendência.

Na América do Norte, o ano de 1958 é um marco, pois foi a primeira vez que a Sociedade Nacional para o Estudo da Educação Pública forneceu linhas diretoras para o estabelecimento de uma filosofia da educação. Logo surgem nomes importantes, como Bennett Reimer e Abraham Schwadron, que seguem a linha de reflexão de John Dewey, Suzanne Langer e Leonard Meyer. Dewey colocara a arte no centro da sala de aula, tirando-a do pedestal em que se encontrava desde o século XIX; exerce grande influência nos meios educacionais nos Estados Unidos e no exterior, e é um dos responsáveis pela reviravolta no ensino pré-escolar. Sua influência no Brasil é grande, graças à ação de seu discípulo, Anísio Teixeira, e faz sentir-se, principalmente, nos jardins de infância e pré-escolas, como eram então denominados os centros de educação infantil (Dewey, 1976, 1978, Barbosa, 1982).

Suzane Langer compreende a música como o espaço onde não há mais realidade tangível, mas sim forma em movimento, universo de som puro, motivo pelo qual não aceita a investigação usualmente realizada, que considera a música como



objeto de estudo físico, fisiológico e psicológico do som, atendo-se à compreensão de sua estrutura, critérios de combinação de sons e efeitos que provoca no homem e nos animais. Nesse sentido, opõe-se frontalmente à linha da psicologia experimental, que busca justamente esses elementos em sua pesquisa.

A duração, como o espaço, em música, não é um fenômeno real, mas algo radicalmente diferente do tempo científico, mecânico. É incomensurável, imagem do tempo "vivido", que somente pode ser "medido" em termos de sensibilidade, tensão e emoção. Trata-se de um tempo virtual que, como o espaço virtual, nunca é claramente perceptível. A música torna o tempo audível, o que remete à importância da percepção auditiva, que dá vida ao objeto sonoro, imprimindo-lhe significado, e integrando-o à experiência interior do indivíduo. Langer não é educadora, mas filósofa, mas sua concepção de música como forma simbólica e expressão de sentimentos, certamente, afeta a educação musical. Sua influência no Brasil é recente e localizada, concentrando-se, principalmente, nos cursos de Pós-Graduação em Música (Langer, 1971).

A teoria de Leonard Meyer organiza as maneiras de entendimento da música em dois campos, o dos que conferem à música um qualidade representativa, externa a ela, e os que acreditam na música como forma pura. Aos primeiros, denomina "referencialistas" e aos segundos, "absolutistas". Estes, por sua vez, subdividem-se em formalistas e expressionistas. Os "referencialistas" são aqueles que se utilizam da música como representação de fatos e fenômenos externos a ela. Os formalistas consideram que a música nada expressa além dela mesma. O absolutismo expressionista, porém, acredita que a música é uma forma simbólica e apresenta estreitas similaridades com os sentimentos humanos. Isso não quer dizer que ela exprima sentimentos particulares, como alegria, tristeza ou ódio, mas que atinge os mais profundo recessos da psique pela empatia existente entre música e sentimento,



entendido aqui em seu sentido amplo, de capacidade de sentir. Esta teoria encontra espaço no Brasil, por via indireta, graças ao trabalho de Bennett Reimer, que tem sido estudado nos cursos de Pós-Graduação e de que se ocupará a seguir.

a) Bennett Reimer

Desde a década de 1970, a grande controvérsia existente entre os educadores “utilitaristas” e “filósofos” emergiu, os primeiros centrando-se na organização da prática em sala de aula, em procedimentos pedagógicos, *currículum* e conteúdo musicais, e os segundos, priorizando a reflexão a respeito da prática, enfatizando os aspectos valorativos e procurando determinar a natureza e o valor da música e da educação musical. Nesse último grupo encontram-se os adeptos da psicologia do desenvolvimento, da psicologia social e os filósofos da educação musical. Reimer pertence a este grupo e seu foco de interesse é o reconhecimento do valor da música e da educação musical. Muito embora inúmeros pesquisadores dediquem-se aos mais diversos aspectos que cercam a problemática da educação musical, mais do que discussão de currículos, conteúdos de aula, técnicas de ensino e propostas criativas, o que importa, no momento atual, é discutir o valor da música para a sociedade. A indústria cultural tem vendido a idéia de música como entretenimento e lazer e é necessário o resgate da discussão da importância da arte – e da música – para o ser humano. Neste sentido, ao apontar para a questão valorativa da música e da educação musical, Reimer toca num ponto crucial que, por isso, precisa ser destacado.

Elege-se, pois, neste ponto, a discussão a respeito de Bennett Reimer por se entender ser ele um dos autores mais considerados nesse campo de estudos. Esse é um ponto crucial, que poderia, inclusive, auxiliar a pensar no porquê da falta de interesse na



presença da música no currículo da escola brasileira, pois essa presença só pode ser advogada por quem a valoriza. Como Reimer investe profundamente na questão e discute a educação musical em contextos os mais variados, como a escola de educação geral, a escola especializada, a formação do intérprete e os programas de artes integradas, é importante ter contato com seu pensamento, pois o que diz é de grande interesse para os brasileiros; a falta de discussão a respeito desses pontos torna difícil a compreensão da problemática que cerca a educação musical e suas características, inclusive quanto aos objetivos, metas, conteúdos, materiais e estratégias de ensino, em cada curso e em cada nível de escolaridade, e mesmo entre os que acreditam na necessidade da presença das artes em geral e da música, especificamente, nos currículos escolares. Isso motiva uma leitura crítica de seus textos, pouco conhecidos, ainda, no Brasil, mas que podem ser de grande auxílio ao fortalecimento da área da educação musical, se não forem tratados como objeto de culto, mas sim como contribuição à reflexão crítica, a respeito da temática.

Bennett Reimer apóia-se em Suzane Langer e Leonard Meyer para desenvolver sua Estética da Educação Musical. Para ele, a educação musical necessita ter uma filosofia para guiá-la em seus esforços para se firmar como área autônoma. "O impacto que ela tem na sociedade depende, em grande escala, da qualidade do entendimento da profissão e do que ela pode oferecer de valor para a sociedade" (Reimer, 1970, p. 3)

Reimer é claramente um adepto do absolutismo expressionista e é sobre seus pressupostos que erige a argumentação de seu livro. Conduz com grande perícia o leitor na aventura de comprovar seus argumentos, mas, na ânsia de fazê-lo, incorre em uma fraqueza: para provar seus pontos de vista, "carrega nas tintas" na argumentação contrária às abordagens com as quais não concorda, mostrando-as ao leitor com exemplos quase anedóticos. Acredita-se desnecessária tal postura, uma vez que



apresenta sólidos argumentos em favor de sua opção, de modo competente e com propriedade; o enfoque expressionista confere à música o poder de atingir redutos profundos da psique, por seus procedimentos simbólicos, não lançando mão de referências externas, muitas vezes ingênuas. Os argumentos de Reimer são convincentes e interessantes e é uma pena que se valha de exemplos tão parciais para diminuir os pontos de vista do campo oposto, ressaltando os que prefere. Nesse achatamento, descarta qualquer possibilidade de escuta referencial não se dando conta da grande quantidade de sua presença, já clássica, na produção musical de diferentes épocas (na música renascentista, em Bach, ou em Wagner, apenas para citar alguns exemplos), e nem que o valor da obra de arte não está diretamente ligado à questão de referir-se ou não a uma realidade externa a ela, mas aos valores intrínsecos, que carrega.

Outra questão que emerge do pensamento de Reimer e que merece ser examinada mais de perto é o seu não reconhecimento da música como linguagem. *Music is in no sense a language*, diz. Esse é o tema que desenvolve no capítulo IV de seu livro, em que desfila uma série de argumentos para mostrar de que modo o processo criativo se distancia do comunicativo e, portanto, da linguagem. No processo de comunicação, diz, há uma relação unidirecional entre o emissor e o receptor da mensagem, via canal de comunicação. A mensagem é previamente preparada pelo emissor, que tem uma idéia clara e precisa a respeito do conteúdo que quer transmitir. A boa comunicação depende da boa qualidade da mensagem, do conhecimento do código por parte do emissor e do receptor, bem como do canal transmissor. Respeitadas essas condições, estará em processo uma comunicação clara, objetiva, estável e monodirecional.

No processo criativo, ao contrário, afirma Reimer, o emissor não parte de uma idéia precisa, mas de um impulso e, nesse processo, a mensagem não se completa



anteriormente à emissão. Esse impulso é uma “idéia germinal” e evolui por meio de tentativas, até chegar à realização plena, que se traduz na obra de arte. Nesse sentido, o processo criativo é subjetivo, dinâmico e pluridirecional.

Vale a pena deter-se nesses argumentos, na medida em que o autor, quanto ao aspecto levantado, também parte de pressupostos frágeis para fazer valer seus pontos de vista. Inicie-se com o processo de comunicação. Ao contrário do que diz Reimer, o processo de comunicação nem sempre é fácil de transmitir. O emissor nem sempre tem uma clara idéia do que pretende dizer, mesmo que tenha opinião formada a respeito do assunto a ser transmitido. Isso só se dá quando o teor das mensagens é extremamente simples, como em: “É proibido fumar”, ou “Entrada proibida”, ou quando se trata de propaganda comercial: “compre isto”, ou “compre aquilo”. Em processos de comunicação mais complexos, a premissa cai por terra; em um discurso comunicativo, mesmo comum, muitas coisas estão envolvidas e pode-se mudar de opinião após refletir sobre a questão, ou ouvir a argumentação do outro; as reações que se tem no processo comunicativo são, até certo ponto, imprevisíveis, pois pode-se reagir de muitos modos diferentes à mensagem e, nessas reações, expressão e sentimentos estão freqüentemente envolvidos. Outro ponto é que os pensamentos não são anteriores à linguagem, ao contrário do que acredita Reimer. Muitas vezes, não se sabe o que se vai dizer, até o momento em que é dito. Recorde-se as palavras de Merleau-Ponty: “Minhas palavras me surpreendem e me ensinam meus pensamentos” (1984, p. 133).

O exemplo evocado por Reimer como argumento do que considera característico do processo de comunicação é o que se dá na “escrita de um livro”; segundo ele, o autor sabe o que vai escrever e, sabendo comunicar aquilo que quer, atinge o leitor. A primeira questão que se apresenta é: escrever um livro é um processo de comunicação simples? Então, que dizer dos conflitos vividos pelo escritor no ato de escrita? A



escolha cuidadosa das palavras, o conviver com mudanças de opinião no decorrer do processo, ou encontrar a melhor forma de explicitar o que quer dizer fazem parte do processo de elaboração do texto e acompanham o escritor do início ao final de sua tarefa. Que dizer dos desapontamentos que vive quando uma idéia não vem? E da profunda satisfação que desfruta quando tem uma inspiração feliz, ou captura a palavra certa? Que dizer de quando relê um trecho, até então considerado ótimo e, subitamente, percebe-o sob nova luz, como falho, repetitivo, pouco interessante? Ou o contrário, que também ocorre, quando, ao reler um texto seu, após algum tempo, surpreende-se: “como fui capaz de dizer isto de maneira tão feliz?” Por tudo isso, não se pode afirmar que o processo de comunicação seja claro e objetivo, pois há muitos conteúdos individuais interferindo na mensagem o tempo todo⁷.

Isso, do ponto de vista do emissor. E quanto ao receptor da mensagem? Aí, também, outras situações interferem na objetividade da recepção que, de modo algum, ocorre do modo que Reimer quer. Em seus argumentos, ele reforça a necessidade de compartilhamento do código e menciona um receptor “que não pode captar a mensagem, porque não compreende inglês”. (Reimer, 1974, p. 76.) A concepção subjacente ao que diz é a de um receptor de mente vazia, a ser preenchida com a mensagem. Mesmo, porém, com a mente esvaziada, o receptor teria que conhecer o código empregado, sem o que o processo não se instalaria. Isso, mais uma vez, está presente em uma fase inicial e simples do processo comunicativo, mas não o caracteriza por inteiro, pois o receptor não se apresenta com a mente desprovida de conteúdos e aberta à recepção da mensagem; pelo contrário, ele a lê e decodifica, baseando-se em seu “contexto existencial”, o que faz com que a mensagem se lhe apresente como que contaminada por seus próprios pensamentos e concepções. O contexto do leitor, o seu

⁷ Essa questão será retomada por um outro ângulo, no 4 capítulo do presente trabalho.



“não dito”, portanto, envolve, ampara e confere significados ao que é dito na mensagem. O leitor compreende a mensagem porque sabe o que está procurando. Quando se lê um livro, é para encontrar respostas às próprias questões. Nesse processo, a subjetividade está presente. O processo de comunicação, portanto, não é “claro, simples e objetivo”, como quer Reimer, mas complexo, não totalmente definível e previsível, em que interagem emissor, receptor e meio, de um modo impossível de ser analisado, por conter muitas variáveis e envolver conteúdos conscientes, inconscientes e pré-conscientes.

Poder-se-ia, talvez, argumentar que isso ocorre num processo complexo de leitura de textos, mas não numa conversação coloquial. Mas mesmo nesse caso, numa conversação informal, cotidiana, quantos pensamentos cruzam a mente dos interlocutores! Quantos sentimentos interferem em seu julgamento, distorcem mensagens, enfatizam pontos, obscurecem outros, em suma, a interpretam, muitas vezes de modo bastante diferente da intenção primordial do emissor, seja ele falante ou escritor⁸? Se aceitos os argumentos apresentados, admitir-se-á que o modo de compreender a comunicação não se afasta do entendimento da mensagem artística no que se refere aos processos de transmissão da mensagem, porque ambos apresentam características semelhantes.

Em contrapartida, examinando-se o que diz Reimer a respeito do processo criativo ou, mais especificamente, da comunicação artística, pode-se ver, ao contrário do que afirma, que muitas obras de arte não atendem, necessariamente, às condições expostas por ele, que prevêm, sempre, um período de indecisão, precedendo o ato de fazer. No entanto, sabe-se que, embora seja verdade em grande parte dos casos, alguns

⁸ O escritor peruano Mario Vargas Llosa ilustra esse processo à perfeição em um de seus romances *Pantaleão e as visitadoras* (1973), em que o dito e o não dito são colocados no texto lado a lado, dificultando, sem dúvida, a compreensão do leitor, mas dando uma dimensão aprofundada do complexo processo de comunicação humana.



artistas utilizam-se de procedimentos rigorosamente formais e amparam-se em modelos científicos na construção da obra; nesse sentido, não partem, necessariamente, de um “impulso inicial”, mas de um plano bem urdido, construído a partir de uma matriz pré-existente, que poderia ser identificado com o processo de comunicação do modelo de Reimer. Não se está afirmando que a obra de arte assim elaborada prescindia de elementos subjetivos. O que está se apontando é que não há contornos ou limites bem-definidos entre os dois processos – comunicação e criação – e que eles, freqüentemente, se sobrepõem, compartilhando procedimentos comuns, que deveriam pertencer, no modo de ver reimeriano, a um ou a outro, de dois campos opostos. Não se pode descartar a subjetividade da vida, do mesmo modo que não se pode descartar a linguagem da própria condição humana, o que torna ambos os processos semelhantes e interrelacionados. Nesse sentido, eles se destacariam um do outro pelas qualidades estéticas, intrínsecas à obra de arte e não pelas técnicas de comunicação.

Voltando à idéia de Reimer, pode-se dizer que ele defende a educação musical estética, baseando-se nas teorias de Langer e Meyer, que acreditam que a música pode facilitar a “educação dos sentimentos”, por ser análoga a eles, afirmação que, também, suscita estranheza, pois os sentimentos, nem sempre pertencendo à esfera consciente, não se submetem facilmente a um processo de “educação”. Muito mais se poderia discutir a respeito de Reimer; no entanto, neste estudo, o que importa é saber que, muito embora suas idéias tenham grande penetração, há autores que não endossam seus pontos de vista e apontam alternativas para a questão da estética, em relação à música e à educação musical. Um desses autores é Keith Swanwick.



a) Keith Swanwick

Swanwick é professor de educação musical no Institute of Education of the University of London. Ele é regente e, antes de ir para a Universidade, lecionou em escolas de educação geral, para adolescentes. É autor de vários livros a respeito de educação musical, entre os quais, *Music, Mind and Education* (1988) e *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education* (1994). Swanwick dá grande relevância ao conhecimento intuitivo que resulta da experiência musical, e à relação dinâmica entre intuição e análise, questão que, segundo ele, já foi tocada por vários autores, mas ainda pouco explorada. Ele fundamenta sua teoria no pensamento de Benedetto Croce, que estabelece, em sua *Estética*, que o conhecimento pode ser intuitivo ou lógico, obtido pela imaginação ou pelo intelecto; individual ou universal, ou destinado a compreender as coisas em si, ou as relações que se estabelecem entre elas. Esse é o viés que Swanwick toma, acreditando que, em música e em educação musical, é preciso considerar os dois lados que Croce defende: a intuição e o pensamento lógico.

Swanwick, em seu texto, dialoga com os pensadores contemporâneos da educação musical, entre os quais Bennett Reimer, com quem não concorda, no que diz respeito ao uso que faz da palavra “estética”. Para Swanwick, “... é inútil insistir [em dizer] que a palavra “estética” pode ser utilizada como sinônimo de “artístico” ou “intrínseco [como faz Reimer]”. (Reimer, 1989, XII, apud Swanwick, 1995, p. 35). Para ele, esse ponto de vista é tendencioso:

quando Reimer diz que a qualidade artística pode ser localizada em ações como uma tacada de golfe, parece que está ressaltando a habilidade, isto é, o uso e o controle de materiais. Curiosamente, tão logo se proceda assim, a idéia de estética

sai do primeiro plano. Com certeza, é melhor pensar em estética em relação a sua raiz – conhecimento obtido através dos sentidos, a base sensória a partir da qual habilidade e consciência de expressão e de forma são postos a trabalhar artisticamente. (Swanwick, 1995, p. 35)

Para ele, Reimer negligencia a qualidade do sentimento como resposta à forma e se utiliza de argumentos, até certo ponto, ingênuos, polarizando a questão da intuição e da lógica como entidades opostas, esquecendo-se de que a forma, inicialmente, é apreendida intuitiva e holisticamente. No entanto, acredita-se que, quanto a este aspecto, essa apreciação não seja pertinente, pois o ponto de vista adotado por Reimer é, justamente, a conciliação entre expressão e forma, não pendendo nem para a escuta referencial, externa à música, nem para a lógica pura dos formalistas. Talvez, em sua apreciação, Swanwick esteja sendo purista, ao enxergar a estética, como uma atividade necessariamente, “contemplativa”, oposta, portanto, à ação que, para ele, caracteriza a atividade artística e se opõe à não atividade estética. Reimer, porém, não utiliza a palavra nesse sentido e nem a entende assim. Desse modo, o que parece oposto é, na verdade, uma questão de nomenclatura, pois Reimer não exclui a ação artística da apreciação estética, tanto é que, nos últimos capítulos de seu livro, dedica-se especificamente, à educação musical nos mais distintos contextos, como, por exemplo, em escolas de música, junto a programas de performance, na escola comum, ou, ainda, em projetos transdisciplinates, em que música se integra a outras linguagens expressivas.

O entendimento de Swanwick é que “estética e arte não são sinônimos”. A estética está presente, preliminarmente, em qualquer resposta inicial intuitiva ante os materiais sonoros. O lado artístico chega depois, durante o processo musical, quando o



ouvinte, ou o intérprete, estabelece empatia com o significado expressivo, e passa a fruir as estruturas formais vivas e coerentes (1995, p. 36).

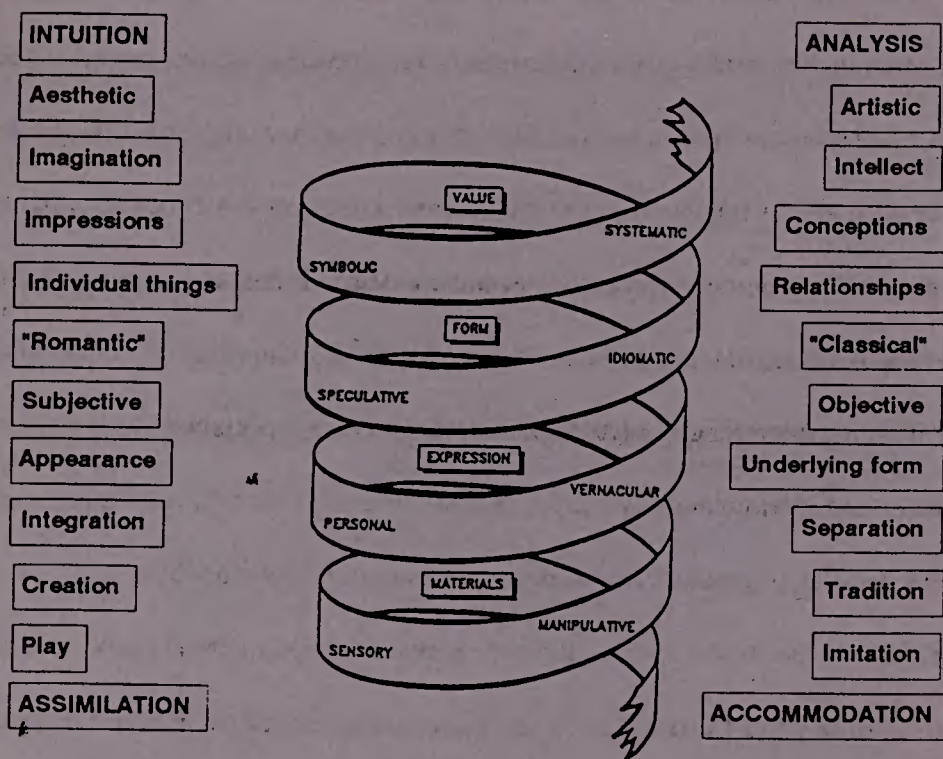
Havendo, a princípio, centrado posição na natureza dialética de intuir e analisar, aproximando-se, nesse sentido, do pensamento de Hegel, Swanwick, em seguida, constrói o que chama “*um modelo psicológico*”, muito mais complexo do que a idéia que apresenta inicialmente, de dois pólos, intuição e lógica, mostrando pormenorizadamente “a natureza dialética do engajamento musical.” (Swanwick, 1995, p. 87). Depois de anos de reflexão e busca das bases psicológicas do conhecimento musical, ele chega à conclusão de que o conhecimento artístico não é um domínio separado das outras atividades da mente, mas extrai sua substância do mesmo material psicológico que a ciência, a filosofia e outras formas de discurso simbólico.

Swanwick desenvolveu uma teoria da aprendizagem de música, conhecida como Teoria da Espiral, em que cartografa o conhecimento musical do indivíduo, a partir das bases filosóficas explicitadas anteriormente, e de uma leitura modificada das idéias de Piaget, de quem utiliza os conceitos de assimilação e acomodação, modificando-os, porém, por intuição e análise.

Minha posição é que o crescimento do conhecimento, em qualquer nível, emerge intuitivamente e é nutrido e direcionado pela análise. O conhecimento musical não é exceção e observar e participar do fazer musical das crianças nos oferece outras descobertas quanto a essas estruturas e processos (Swanwick, 1995, p.86.)

No modelo em espiral, a criança passa, sucessivamente, pelos blocos: “material”, “expressão”, “forma” e “valor” e, em cada um deles, experimenta cada proposta, atividade ou ação, primeiro, intuitivamente e depois, pela análise.





À esquerda e à direita do espiral (p. 87)

Concluindo, acredita-se que o importante, para os propósitos deste trabalho, é entender que o modelo de Swanwick parte do intuitivo para chegar ao lógico, e do individual para chegar ao universal, constituindo-se, portanto, em um exercício de interpretação pessoal da experiência de vida. Sendo assim, para ele, nenhum tipo de experimento é neutro, pois vem marcado pelas experiências do sujeito e por sua própria interpretação.

c) David Elliot

O terceiro nome a ser destacado neste segmento voltado para os educadores filósofos é o do canadense David Elliot. Professor da Universidade de Toronto, Elliot tem se destacado entre os educadores musicais pela sua pesquisa engajada em questões sociais. Ex-aluno e ex-orientando de Bennett Reimer, é ele seu principal interlocutor. São as idéias de Reimer que em certa medida, incomodam a Elliot, e o levam a discutir. Ele é um ferrenho crítico da proposta de educação musical “estética”, que considera estar apoiada em valores do século XIX, distanciada, portanto, da realidade contemporânea, por conceber a arte como dotada de “valor intrínseco”, desterritorializada, descontextualizada e não comprometida com a realidade humana. Elliot não concorda com o que diz Reimer a respeito da similaridade e, mesmo, igualdade que aponta entre música e sentimentos, o que o leva a considerar a educação musical como possibilidade de educação dos sentimentos. Elliot discorda, também, da “visão idealista” de Reimer que, segundo ele, não enfatiza a prática musical, mas a experiência de postar-se diante da obra de arte, para fruí-la estática e esteticamente e, quanto a este aspecto, alinha-se a Swanwick, de quem se afasta, porém, por considerar a prática social, e não a estrutura psicológica, como determinante da prática musical. Para ele, a linha que defende a importância da educação estética apoia-se em valores ultrapassados, reconhecendo valor apenas às obras de arte consideradas “eternas”, via de regra, representantes da cultura ocidental.

Em seu livro *Music Matters* (1995), Elliot defende a idéia segundo a qual é errôneo conceber obras musicais como objetos autônomos, pois a música é uma prática humana e, sendo assim, está imersa num contexto histórico, político, econômico e cultural, derivando sua natureza e seus significados, de seus contextos de uso e



produção (p. 296). Mesmo as propriedades estruturais das obras musicais não são autônomas, pois suas características são reflexos dos homens práticos e teóricos que viveram em cada época histórica em que surgiram essas culturas musicais. As obras de artes são constructos artístico-culturais e a música, uma prática humana multiforme, que se configura de diferentes maneiras, sendo destinada a diferentes tipos de ouvintes. Para delinear um tipo de educação musical adequada a essa característica, é preciso que se considere todas essas dimensões, bem como as relações que estabelecem mutuamente, na medida em que isso contribui para o entendimento da natureza e do significado da música, (1995, p. 3-46). Esta maneira de compreender a música abre caminhos, pois abriga em si a diversidade, fruto de condições históricas e sociais e, nesse sentido, pode dar lugar a um amplo espectro de ações de caráter artístico, provenientes de diferentes contextos. Sua maneira de compreender a educação musical pode, por isso, fornecer subsídios ao entendimento da problemática educacional brasileira da atualidade, e das condições adversas que a cercam, contribuindo para a implantação, de fato, da educação musical na escola.

Outro ponto abordado por Elliot é a discussão a respeito da natureza e do valor da escuta e das obras musicais. Todas as formas de musicalização dependem de um conjunto multidimensional de conhecimentos, que ele entende ser a musicalidade. A escuta musical envolve a construção de informações, estabelecimento de relações e de significados inter e intra musicais, por meio de algum tipo de conhecimento constituinte do musical, em suas várias formas. Portanto, para ele, musicalidade e escuta constituem dois lados da mesma moeda, pois os conhecimentos exigidos por uma escuta efetiva são os mesmos que os exigidos pela prática musical, seja ela criar/compor, ou executar (tocar um instrumento, ou cantar), que são as duas formas de fazer musical (p. 48-238), embora, na verdade, sejam três tipos de fazer, e não dois, como quer Elliot, pois a escuta



é, também, um tipo de fazer musical, caso se considere que, na atividade de audição, o ouvinte constrói a música interiormente. Esses três fazeres se completam e interpenetram, não sendo claros os limites entre um e outro, pois o que, realmente se ouve é resultado da interação entre o estímulo sonoro externo (a obra) e sua escuta interna, o que faz da música, não um objeto pré-existente, mas fruto da interpretação. Acrescente-se, para terminar esta exposição a respeito do pensamento de David Elliot, que ele, ao abrigar a multiplicidade de culturas e, portanto, de repertórios, não descarta nenhum deles e, portanto, dá lugar, também, aos repertórios clássico e contemporâneo, relativizando-os, como partes de um contexto mais amplo, cujo limite é a própria possibilidade do fazer humano que, por mostrar-se numa multiplicidade determinada pelo contexto sócio-econômico-político-cultural, abriga todos os possíveis.

1.7.1.4 DISCUSSÃO DAS IDÉIAS DOS TRÊS FILÓSOFOS

Expostas as principais características do pensamento de Reimer, Swanwick e Elliot, resta acrescentar que Elliot, em seu empenho em desconstruir os argumentos de Reimer a respeito da educação estética, adota uma visão, também estreita, a respeito dela. Para ele, o conceito apresentado por Reimer e outros pesquisadores é reducionista, pois entende a música como uma coleção de objetos, aos quais o ouvinte responde passivamente e está atrelada ao pensamento romântico, que colocava a música no topo de uma hierarquia das artes. Há uma questão importante aqui, a respeito de como Elliot vê a compreensão de Reimer a respeito da estética e de seu uso na educação, pois não parece ser exatamente esse o entendimento de Reimer que, inclusive, ao discutir as várias formas de educação musical, destaca a problemática da música em suas várias funções, na escola geral, na escola especializada, em situação de performance, e como



integrante de currículos multidisciplinares, em que uma atitude contemplativa estaria fora de questão. Swanwick também apresenta algumas questões a respeito de Reimer, discordando de algumas de suas posições, embora menos enfaticamente do que o faz Elliot. Para ele, Reimer entende “estética” como sinônimo de “artístico”, e “arte” como similar à “formação de habilidades”, o que seria, também, reducionista. Os três pontos de vista a respeito de estética aqui apresentados mostram que, nestes três autores, é o próprio conceito de estética, (e de arte) que não está suficientemente discutido, pedindo por esclarecimento.

Cada um dos três autores tem sua razão. A música pode ser entendida como um misto de expressão e pensamento lógico; quando Swanwick insiste no caráter intuitivo do conhecimento musical precedendo à lógica, não está se colocando antagonicamente em relação a Reimer, mas depurando o conceito, isto é, indo além do que o primeiro autor delineou. Compreender a música como atividade da psique humana, por sua vez, não exclui o seu entendimento como prática humana, dotada, portanto, de uma rede complexa de interrelações com o panorama social, cultural, político e econômico. Embora, à primeira vista, possa parecer que as divergências divisadas nas posturas críticas de uns em relação aos outros os coloque em campos opostos, na verdade, seus pontos de vista não são excludentes e podem contribuir para o aprofundamento das questões que cercam a educação musical e sua prática.

No Brasil, o conhecimento dos autores selecionados para serem apresentados neste trabalho, e de muitos outros que se debruçam, também, sobre as questões que cercam a educação musical e a prática da música em diferentes espaços e contextos é crucial, pois, embora muito se tenha feito nos últimos dez anos, para trazer esse conhecimento ao país, depois de um exílio de quase trinta anos - e essa iniciativa tem que ser tributada à Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM - aos poucos



curso de Pós-Graduação que abrigam a educação musical e a alguns professores que atuam praticamente, e refletem intensamente sobre essa prática - a maior parte dos educadores musicais e arte-educadores brasileiros ainda não teve oportunidade de conhecê-los e não refletem sistematicamente a respeito do que fazem e propõem. O acesso a esses autores poderia auxiliá-los a preencher essa lacuna, além de lhes dar suporte a sua prática, ensinando-os a compreender que a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, e nem, tampouco, um conjunto de técnicas, métodos e atividades, com o propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora essa seja uma parte importante de sua tarefa. O que é mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, o que lhe dá possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. Essa é a função da arte e deveria servir de bandeira a toda proposta de educação musical.



Capítulo 2

Desenrolando os fios da educação musical: os métodos ativos

Um galo sozinho não tece a manhã.
Ele precisa sempre de outros galos. /.../
Que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo entre todos os galos

João Cabral de Melo Neto



Depois de examinar as diferentes visões de música na revisão histórica do primeiro capítulo e sua influência no estabelecimento da natureza e do valor da música e da educação musical, ocupar-se-á, agora, dos assim chamados “métodos ativos” em educação musical, que surgiram no início do século XX, respondendo a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental, na virada do século XIX para o XX. Ressalve-se, contudo, que nem todos os chamados “métodos ativos” podem, na verdade, ser considerados verdadeiramente métodos, mas abordagens ou propostas. Nas décadas de 1950 e 1960, muitos deles foram introduzidos no Brasil, ao menos nos grandes centros e escolas especializadas de música. No entanto, em razão de uma série de circunstâncias, entre as quais a exclusão da disciplina música dos currículos escolares, substituída que foi pela educação artística, desde 1971 (LDB n. 5.692/71), muitas dessas abordagens ficaram esquecidas, limitando-se a uns poucos seguidores, via de regra, pertencentes a segmentos educacionais alternativos.

Hoje, nem mesmo as escolas de música parecem dar-se conta da sua importância, permanecendo muitas delas no antigo esquema de iniciar crianças e jovens diretamente no instrumento e colocando-os em classes de teoria da música para completar a formação exigida pela aula de instrumento. São poucas as escolas que sistematicamente adotam um trabalho apoiado nos métodos ativos como preparação para o ensino de instrumento, que reproduz os moldes das escolas do século XIX, ou,



então, que se dedicam à música popular, sob a influência das escolas jazzísticas norte-americanas, igualmente voltadas para a prática instrumental e não para a formação musical básica. Mas, mesmo nas escolas em que se investe em aulas de musicalização, é comum que isso se dê de maneira pouco consistente, ocorrendo, muitas vezes, mais como recreação do que como fonte de conhecimento, contando-se, é claro, com notáveis exceções. No entanto, é preciso registrar que o esquecimento dos métodos ativos de educação musical em muitos espaços em que poderiam ocorrer vem sendo danoso ao ensino de música no País, provocando duas posturas opostas: a que adota um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada descartando outras possibilidades, e a que ignora seus procedimentos e investe em propostas pessoais, geralmente não acompanhadas de reflexão, e baseadas em ensaio-e-erro, que, em geral, privilegiam o ensino técnico-instrumental (leia-se treinamento dos olhos e das mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que a música é lazer.

No entanto, não é demais afirmar que, se se quiser fortalecer a área da educação musical, é importante que os educadores musicais pioneiros sejam revisitados cuidadosamente, não para serem adotados tal como se apresentam em suas propostas de origem, mas como fonte vital, da qual se podem extrair subsídios para propostas educacionais adequadas ao contexto da escola e da cultura brasileira atuais. Essa é a motivação para apresentá-los aqui, com o cuidado de cercá-los do contexto em que nasceram e explicitar os valores em que se apóiam. Isso é importante para que o professor, conhecendo as condições históricas e o contexto em que o ensino de música se dá hoje, proceda às necessárias avaliação crítica e adaptações, para que se usufrua efetivamente das contribuições que esses métodos podem trazer ao ensino da música no Brasil.



2.1 A PRIMEIRA GERAÇÃO

É importante que se destaque que os educadores musicais do início do século constituem-se em pioneiros no ensino da música. Como se viu, até bem recentemente, na história, não havia uma preocupação específica em se cuidar do desenvolvimento e do bem-estar da criança, ou mesmo, do jovem e do adulto. A intenção do ensino variava a cada época, de acordo com a maneira como percebiam a criança e o jovem, a visão de mundo adotada e os valores eleitos por aquela sociedade. No século XIX que findava, essa intenção concentrava-se, antes de mais nada, em produzir bons intérpretes musicais; no âmbito acadêmico, o que se buscava era a excelência no conhecimento técnico/instrumental e científico. O retrospecto histórico do capítulo anterior procura elucidar essa questão, buscando entender de que modo a música e a educação musical ocorreram em diferentes épocas, e se relacionaram com o pensamento e a estética de cada período, em que pesem as dificuldades em se fazer esse recorte, nem sempre possível de ser reconstituído integralmente. Em determinados períodos históricos, nem mesmo se consegue detectar o valor e o significado que os homens atribuíam à educação ou à educação musical, por serem anteriores ao próprio conceito de infância, que só se firma a partir de finais do século XVII (Arriès, 1981). É nesses casos que a compreensão dos fundamentos teóricos sobre os quais se apóia a prática musical do período pode sinalizar para um valor subjacente à música e à educação musical, nem sempre consciente às pessoas da época, mas nem por isso menos importante. Em outros momentos, a informação é abundante e, então, pode-se traçar um quadro coerente, que, sem dúvida, contribui para que se compreendam as questões abordadas neste trabalho. As grandes transformações artísticas e científicas produziram os pedagogos da música no século XX e o estudo do pensamento de alguns deles mostrará claramente que elas



estão presentes, algumas vezes, como o próprio motivo da proposta e, em outras, participando dos conteúdos, metas e estratégias de ensino.

Em seguida, se traçará um quadro dos pioneiros dos chamados “métodos ativos” em educação musical. O século XX viu despontar, em um curto espaço de tempo, uma série de músicos comprometidos com o ensino da música. Dentre eles, destacam-se alguns, pela pertinência de suas propostas e por sua penetração no Brasil, tornando-se, com isso, mas significativos no País; são eles: Émile-Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki, a maior parte deles europeus, com exceção do japonês Suzuki que, todavia, viveu na Alemanha durante anos e apresenta uma proposta nitidamente ocidentalizada.

2.1.1 ÉMILE-JACQUES DALCROZE

Educador musical suíço, viveu de 1865 a 1950 e foi professor no Conservatório de Genebra. Seu grande mérito, graças a sua observação incessante e a sua intuição, foi propor um trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta. Ele próprio é quem conta que, desde o início de seu trabalho no Conservatório, constatou a precariedade do preparo auditivo de seus alunos, que não conseguiam imaginar o som dos acordes que escreviam nas aulas de harmonia. Para Dalcroze, isso era fruto de um erro conceitual comum à época: o de centrar o conhecimento na mente do aluno, desconsiderando as oportunidades de se estabelecerem ligações entre a atividade cerebral e as sensações auditivas. Percebeu, então, que o erro do ensino de música era não permitir que os alunos experimentassem sonoramente o que deviam escrever. Àquela época, era praxe que os professores de música não permitissem aos alunos se aproximarem do teclado, para poderem conferir o



que produziam nas aulas de harmonia, contraponto ou composição. Dalcroze inverteu a ordem estabelecida, incentivando a escuta e o toque no piano, antes de o aluno se aproximar do exercício. Essa atitude foi resultado do questionamento de um de seus alunos, a respeito da regra de conduta comumente empregada, que argumentou com o mestre que, se não tinha o som dos acordes na cabeça, o único modo de conhecer sua sonoridade seria tocá-los. Essa simples observação abalou Dalcroze, que iniciou um trabalho integrado entre as atividades de tocar, escutar e escrever harmonias. Foi daí, também, que deduziu a norma que seria um dos princípios fundamentais de seu sistema: “Toda regra não forjada pela necessidade e pela observação da natureza é arbitrária e falsa” (Dalcroze, *Les Études Musicales et l’Education de l’Oreille*, 1898, 1965, p. 9.)

Dalcroze, também, constatou ¹⁰ dificuldade de seus alunos, ainda que bem dotados, em cantar, obedecendo aos influxos rítmicos das melodias, não porque não os compreendessem, mas pela incapacidade dos músculos do aparelho vocal em responder adequadamente às solicitações impostas pela música. De acordo com ele, os alunos compreendiam intelectualmente a organização rítmica das melodias, mas não eram capazes de executá-las bem, porque não tinham controle sobre os movimentos de seu aparelho vocal. Essas observações marcaram o início de suas investigações em direção à elaboração de uma proposta de educação musical, baseada na estreita interação entre a escuta e o movimento corporal. Dalcroze aliava, à sua aguda capacidade de observação e reflexão, uma viva intuição e um olhar penetrante para as condições do mundo em que vivia. Conhecia bem a situação das escolas suíças e alemãs e os problemas que enfrentavam, conseguindo avaliar com propriedade e discernimento seus pontos fortes e suas deficiências. Percebia, também, a rapidez com que sobrevinham mudanças no comportamento das pessoas, provocadas pela instalação de novos modelos sócio-econômico-culturais, que exigiam rápida adaptação.



Pode-se distinguir, no trabalho de Dalcroze, dois tipos de preocupação distintos, mas não conflitantes; um deles é a educação musical, aliada à necessidade que sentia em sistematizar condutas, em que música, escuta e movimento corporal estivessem estreitamente ligados e interdependentes. Essa é a base sobre a qual se erigiu o sistema Dalcroze de educação musical, conhecido como “Rythmique” em língua francesa. A idéia geral que preside a concepção e construção de seu sistema, apresentado em 1919, é que

a educação de amanhã deve, antes de tudo, ensinar as crianças a verem com clareza a si mesmas; depois, a medir suas próprias capacidades intelectuais e físicas (...) submetendo-as a experiências que lhes permitam apreciar as próprias forças, equilibrar-se e adaptar-se às necessidades da existência individual e coletiva (Dalcroze, *Prefácio*, 1919, 1965, p. 7.)

A segunda preocupação de Dalcroze é mais ampla e mostra o quanto ele estava interessado em buscar soluções que atendessem às condições que se apresentavam no novo século. Analisando a questão da educação musical em seu tempo e em seu país, ele atribui aos órgãos educacionais, aos professores e aos artistas a responsabilidade de promover a educação das massas. Já em 1905, Dalcroze demonstra, em um de seus artigos, *Un essai de réforme de l'enseignement musical dans l'école*, (Dalcroze, 1905, 1965, p. 5), seu interesse pela educação do povo que, segundo ele, deveria ser liderada por uma elite de artistas, pois se os líderes se mostrassem interessados apenas no progresso, não teriam capacidade para conduzir o povo. Era, pois, necessário conscientizá-los da importância de seu papel, para aproximar a arte do povo, incentivando-o a praticá-la:

A música fará o milagre de ordenar a massa, agrupá-la de acordo com determinada ordem, apaziguá-la, instrumentalizá-la e orquestrá-la, segundo os



princípios dos ritmos naturais, pois a música é a emanção de aspirações e vontades. (Dalcroze, *Prefácio*, 1919, 1965, p. 8).

A forte presença da música na escola seria o único meio de catalizar o que Dalcroze chamava de “as forças vivas do país”. Para que essa experiência tivesse êxito, seria preciso formar mestres inteligentes e capazes. A aspiração de Dalcroze, ao elaborar sua proposta de ensino de música, era, de acordo com suas próprias palavras, construir um “sistema racional e definitivo”, objetivo que, todavia, não tardou a ser revisto, como ele próprio comenta, na apresentação de seu livro:

Meu erro não durou muito. Com efeito, logo contatei que, em dez crianças, apenas duas ou três reagiam de um modo que se poderia chamar de normal, e que a consciência motora-táctil, [e] o senso espacial /.../ existem, também, muito raramente em estado de pureza completa, bem como o senso de audição integral, que os músicos chamam de “ouvido absoluto”. (Dalcroze, *Prefácio*, 1919, 1965, p. 7)

Dalcroze diz ainda:

Cheguei, mesmo, a considerar a musicalidade puramente auditiva incompleta, a procurar relações entre mobilidade e instinto auditivo, entre a harmonia dos sons e as durações, entre o tempo e a energia, o dinamismo e o espaço, a música e o caráter, a música e o temperamento, a arte musical e a dança. É a história de minhas pesquisas, de meus tateios e de meus erros, mas também de minhas descobertas definitivas... (Dalcroze, *Prefácio*, 1919, 1965, p. 6)



Num momento em que detecta, na sociedade em que vive, um certo afrouxamento da vontade, Dalcroze acredita ser necessário ensinar as novas gerações a combater esse estado, com a própria energia individual, posta a serviço das gerações futuras. O ideal de Dalcroze é a união dos indivíduos, num processo que caminha em direção ao coletivo; para ele, caberia à arte esse papel aglutinador, graças a sua capacidade de suscitar, nos indivíduos, a expressão de sentimentos comuns. A nova arte preconizada por Dalcroze seria o resultado da união de múltiplos ideais e querereres, pela exteriorização comum dos sentimentos. Diz ele:

uma educação psico-física, baseada na cultura de ritmos naturais /.../ será chamada a desempenhar um importante papel em nossa vida cívica. Nós nos daremos conta, então, que uma nova técnica de agrupamento de massas se impõe (Dalcroze, *Prefácio*, 1919, 1965, p. 8).

Com efeito, com seu conhecimento aprofundado das sinergias e antagonismos corporais, Dalcroze pretendia descobrir a fórmula de uma arte futura, caracterizada pela expressão dos sentimentos do povo. O propósito de Dalcroze em cultivar os “ritmos naturais”, bem como sua adesão à psico-física refletem seu alinhamento às propostas de seu tempo, mas também o quanto seu pensamento está, ainda, impregnado de concepções provindas do século anterior; a busca da verdade na natureza tinha sido a proposta de muitos pensadores e cientistas do século XIX, inclusive Helmholtz, que tanta influência exerceu sobre os músicos da sua e de épocas posteriores. Dalcroze, no início do século, já destacava a importância do papel das representações motrizes do ritmo. Mais tarde, o psicólogo americano Seashore imputaria a percepção do tempo musical aos movimentos, que poderiam ser reais ou imaginários:



As impressões de ritmos musicais despertam sempre, e em certa medida, imagens motoras na mente do ouvinte e, em seu corpo, reações musculares intuitivas. As sensações musculares acabam por associar-se às sensações auditivas que, assim reforçadas, se impõem mais ao espírito, para apreciação e análise. (Seashore, 1919/1938, p. 170).

Mas, muito antes deste pesquisador, em 1906, Claparède respondendo a uma carta de Dalcroze, afirmava:

É interessante comprovar que você chegou, por caminhos totalmente diferentes dos da psicologia fisiológica, a conceber, como ela, a importância psicológica dos movimentos e o papel que desempenha o movimento, como suporte dos fenômenos intelectuais e afetivos (Claparède, 1924, p. 41, in: Bachmann, 1993, p. 16.)

Não obstante o endosso científico, Dalcroze era combatido no meio musical por suas idéias revolucionárias, o que o leva a querer reafirmar o que descobria por suas intuições, por meio de argumentos sólidos e de seu trabalho experimental com os alunos. Não obstante esse fato, muitas das conclusões a que chega não são fruto direto da experimentação, mas de suas intuições e é preciso que se diga que Dalcroze tinha uma fé inabalável em suas observações pessoais.

Neste resumo de propósitos, é possível perceber que Dalcroze estava inteiramente engajado às questões de seu tempo, mas seus instrumentos de interpretação da realidade permaneciam inseridos no pensamento romântico. Suas propostas congregam duas fortes tendências românticas: o entendimento da arte como expressão



de sentimentos e a crença em métodos racionais e definitivos, que atuam como estratégias de asseguramento da qualidade investigatória de seu trabalho.

Suas idéias a respeito da educação das massas refletem sua preocupação com o aumento populacional e com as forças coletivizantes que, a partir da Revolução Francesa, engolfaram a vida individual, submetida à *res publica*. Com efeito, cresce mais e mais a massa, com todo seu peso, força, desejo e poder, provocando profundas alterações nos modos de vida, na visão de mundo e no uso dos chamados “bens culturais”. O novo estado de coisas e a maneira de compreensão da música na virada do século é vivida por Dalcroze que, de pronto, compreende a nova situação e atribui aos órgãos educacionais, aos professores e aos artistas a responsabilidade de promover a educação das massas. Contudo, ao avaliar a nova situação que se lhe apresenta, transparecem valores individuais e humanistas de cunho romântico, o que, talvez, explique o uso do termo “elite”, atribuído por ele aos artistas líderes, que deveriam “conduzir as massas, organizá-la, apaziguá-la, instrumentalizá-la e orquestrá-la”. É como se a força coletiva fosse uma enorme energia selvagem, que seria necessário domesticar, e em que a música funcionaria, em certa medida, como o chicote de um domador de feras.

Em sua intenção de democratizar o ensino, Dalcroze ressalta a importância da presença da música na escola, pois acredita que “nenhuma evolução, nenhum progresso podem ocorrer, sem a participação da juventude, pois é nos espíritos jovens que as idéias deitam suas raízes mais profundas.” (Dalcroze, *Un essai de réforme de l'enseignement musical dans les écoles*, 1905, 1965, p. 14). Nessa mesma época, manifesta-se um certo enfraquecimento da Igreja, que provoca o afastamento das pessoas da vida religiosa o que, por sua vez, tem, como uma de suas conseqüências, a ausência da música nas escolas, pois as instituições religiosas e as próprias igrejas



tinham sido, até então, as grandes responsáveis pela educação e por boa parte da música composta e executada, durante séculos. É uma situação inusual a profanização da vida, e a consequência, tanto no âmbito da educação geral, quanto especificamente no da educação musical logo se fez notar. Em vista disso, o revolucionário Dalcroze clama por uma reforma de ensino radical, na qual os artistas desempenhariam importante papel. Em seu texto, Dalcroze pergunta:

E não está, esta hora, em vias de soar, quando tantos artistas isolados sentem a necessidade de se agrupar para se conhecer, para o progresso e o triunfo do bem? [E ele mesmo responde]: Sim, chegou a hora em que, pelo esforço das vontades reunidas, se imporão as idéias comuns. E o tempo necessário para impô-las, nós o passaremos confiantes e felizes, pois marcharemos em falange cerrada, os olhos fixos no mesmo ideal e os corações batendo dentro do mesmo espírito. (Dalcroze, *Un essai de réforme de l'enseignement musical dans les écoles*, 1905, 1965, p. 17-8)

Vê-se, nesta exortação, a crença ilimitada no poder do progresso e na força de um ideal, para realização de sua utopia. O exame de algumas de suas frases, escolhidas, ao acaso, dentre muitas, ilustrará o que está sendo dito, melhor do que qualquer tentativa de elucidação:

O progresso de um povo depende da educação dada à criança. (p. 14)

Se se quiser que o gosto musical, ao invés de ser um privilégio das classes superiores, penetre em todos os recantos mais profundos da sociedade, reitere



que a educação musical, do mesmo modo que a instrução científica e moral, seja efetuada nas escolas. (p. 14)

O ensino da música nas escolas não produz o resultado que se teria o direito de esperar, porque as autoridades escolares se fixam nas rotinas e nos inspetores de controle dos estudos. /.../ e como nenhum encorajamento é dado à iniciativa particular, àqueles funcionários que desejam sair dos caminhos batidos, o resultado é que nenhuma inovação de princípios se converteu em ensino, depois de tantos anos. (p. 18)

Esse conjunto de afirmações, mais uma vez, deixa transparecer o quanto seus ideais estão impregnados pelo pensamento romântico, com traços do que Lövy e Sayre, em seu livro *Revolta e melancolia* (1991), denominam “melancolia e utopia”, fortes características dos pensadores românticos, em suas posturas em relação à vida. Em seus textos, Dalcroze deixa transparecer sua insatisfação com o estado da sociedade em geral e, mais especificamente, das escolas de seu tempo em que, de acordo com ele, as autoridades escolares não conseguiam ir além dos procedimentos rotineiros e, nem sequer, tomavam conhecimento das recentes teorias educacionais de Froebel, Pestalozzi e Claparède e nem, tampouco, das lúcidas análises a respeito da ausência da música nas escolas suíças, efetuadas pelo compositor e educador Mathias Lussy, demonstrando, com isso, uma perniciosa acomodação à situação dada, e impedindo, com seus procedimentos, qualquer possibilidade de aproximação com a “verdadeira” educação, considerada por ele como

oportunidade para o máximo desenvolvimento das potencialidades humanas. O espírito da música que se exprime numa língua especial, que nossas autoridades



escolares não sabem ler /.../ E, infelizmente, são eles que nomeiam os instrutores e decidem a respeito da escolha de métodos /.../ Eis porque a música não progride entre nós, como [ocorre com] os outros ramos do conhecimento.

(p. 20)

Essa é a “melancolia”. A “utopia” manifesta-se no entusiasmo com que abraça a própria proposta de ensino de música que, uma vez implantada, reverteria o estado de coisas apontado, permitindo o pleno desenvolvimento das capacidades sensório-motoras, sensíveis, mentais e espirituais da criança e, em consequência, de toda a população. A esse ideal, dedicou Dalcroze sua vida e, se não conseguiu atingir, como queria, toda a população, ainda assim, continuou a persegui-lo.

2.1.1.1 “RITMO E GESTO NO DRAMA MUSICAL DIANTE DA CRÍTICA”

Este é o título de um artigo de Dalcroze, escrito entre 1910 e 1916, editado na compilação de seus textos (1965) e que está destacado aqui, por ser bastante elucidativo para a compreensão de suas idéias, muito mais amplas do que as que dedicou à resolução de questões específicas da educação musical. No entanto, como se verá, as idéias de Dalcroze sempre retornam à temática da educação musical, sem dúvida, a mais importante presença, no corpo de sua filosofia. O que Dalcroze entende por educação musical ultrapassa o conceito comumente atribuído a essa expressão, de ensino de música para crianças. Para ele, toda ação artística é um ato educativo e o sujeito a que se destina essa educação é o cidadão, seja ele, criança, jovem, ou adulto. Seu sistema, muito embora dedique-se ao desenvolvimento de competências individuais, pois é intensamente vivenciado pelo aluno, num movimento integrado que reúne capacidades



psico-motoras, sensíveis, mentais e espirituais, é, também pensado como agente de educação coletiva. E talvez, esteja aí a atualidade de sua proposta, pois o mundo contemporâneo só exacerbou a necessidade de promover educação e cultura a todos, crianças, jovens e adultos, questão que, nos dias atuais, mostra-se cada vez mais pertinente.

Mas, não pode ser ignorado que, além de educador, Dalcroze era, também, um artista e é com o instrumental e a postura de artista que analisa a situação da sociedade e da escola com que convivia, em seu país. Suas idéias a respeito de arte como que contaminam sua relação com a educação e, inevitavelmente, permeiam a construção e a aplicação de seu sistema de educação musical. No artigo em questão, ele apresenta a *trindade verbo, gesto, música*, anunciada por Wagner no final do século com seus dramas musicais e lamenta que ela, de fato, jamais tenha ocorrido.

■ O não reconhecimento da união pretendida na ópera wagneriana levou-o ao início de seus questionamentos a respeito da união das artes, não por não concordar com ela, mas por entender não ser suficiente a obra conter os três elementos clássicos para que estivesse garantida sua unificação. Para ele, uma simples análise de apresentações das obras wagnerianas, montadas nos melhores teatros europeus, iria demonstrar, sem a menor dúvida, que a unidade clássica jamais se realizara e “nem poderá se realizar, mantidas as atuais condições da educação musical” (Dalcroze, *Le Rythme e le geste dans le drame musical et devant la critique*, 1910-16, 1965, p. 105.) Se, realmente, houvesse a intenção de promover a unidade, não bastaria a fusão de música, verbo e gesto, mas seria necessário que os movimentos corporais e sonoros, bem como os elementos musicais e plásticos, estivessem estreitamente unidos, pela base. No desenrolar do artigo, Dalcroze expõe pormenorizadamente seus princípios; tendo por pano de fundo, a crítica ao desempenho de cantores e dançarinos no palco, que, segundo



ele, jamais demonstravam tal integração, nas produções artísticas a que assistia. “... se considerarmos, seja a obra, seja a interpretação teatral de nossos dias, nos daremos conta de que jamais esta união se realizou” (Idem, p. 105).

Apoiando-se na tradição das grandes festas populares de seu país, principalmente os espetáculos da Paixão, durante a Semana Santa que, tradicionalmente, mobilizavam centenas de pessoas, mostra que os suíços tinham “um instinto natural para a arte de agrupar a turba e de tornar vivas as cenas, e que podem ser vistos nas festas da Paixão, que remontam ao século XII, em que o entrosamento entre os diferentes elementos da tríade são perfeitos”. (Idem, p. 114).

De posse dessa convicção, baseada em sua própria observação, Dalcroze propõe o aproveitamento desse interesse característico da cultura local, para a exploração do que chama “leis do gesto coletivo”, “relação entre o povo e os solistas”, “dinamismo das massas”, “polirritmia do povo”, “educação dos coristas” e estudos a respeito de “luz e gesto.” (Idem, p. 104-19).

Os itens destacados mostram a importância que Dalcroze dedica ao coletivo em arte, alinhando-se ao que já ocorre ao seu redor e se manifesta nos grandes movimentos populares e na massificação da cultura, que se evidenciava desde o século anterior, mas que, até aquele momento, não havia se estendido ao ensino artístico (e, mais especificamente, ao musical), que ainda se encontrava ligado ao desenvolvimento técnico e à capacidade expressiva do indivíduo. Dalcroze lembra nesse texto que, após Wagner ter trazido ao teatro a trindade mencionada e traçado um plano para uma escola lírico-dramática, em que os movimentos sonoro e corporal, bem como o ritmo verbal, se uniriam, definitivamente retornando à orquestra grega, os críticos e diletantes teriam se acalmado, trazendo a impressão de que tudo corria bem, “do melhor modo, no melhor dos mundos” (Idem, p. 105), com o que, absolutamente, Dalcroze não concordava.



No restante do artigo, Dalcroze analisa a atuação dos críticos de arte, que julga despreparados para a função e expõe, uma vez mais, a temática a que, reiterativamente, retorna: a educação coletiva; neste caso, trata-se da massa coral, comum aos espetáculos nacionais que analisa. A partir dessa análise, Dalcroze demonstra que a preparação dos grupos artísticos está baseada em princípios errôneos, pois não existe nenhuma proposta de tratamento coletivo do gesto, o que faz com que os movimentos individuais realizados simultaneamente ponham em evidência a ausência de um pensamento comum e, portanto, de senso dramático. É nesse sentido de superação das deficiências detectadas que conduz sua pesquisa, que desemboca em sua revolucionária proposta de educação musical pelo movimento.

2.1.1.2 A RÍTMICA

O sistema de educação musical a que Dalcroze chamou *Rythmique* (Rítmica) relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento. Além desse propósito, mais amplo, atua, também, como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço. Em seus trabalhos, Dalcroze enfatiza o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê, daí a necessidade de estímulo às ações das crianças desde tenra idade, e da maneira mais eficiente possível.

O sistema Dalcroze estimula a imersão dos participantes nos aspectos estruturais e dramáticos da obra musical, valorizando, a um só tempo, a compreensão de seus elementos constituintes e de seus aspectos expressivos. Por meio de sua proposta, pretende levar o indivíduo à escuta consciente e ao movimento, que teria dois papéis



opostos e complementares: o de ato provocado pela música, entendido como sua emanção, e o de provocador e gênese do som, afastando a idéia do movimento como algo externo à música e, circunstancialmente, a ela sobreposto, como usualmente ocorre. Desse modo, estão fundamentalmente interligados, em Dalcroze, a escuta e os aspectos psico-motores, como instrumentos da compreensão/ação/sensibilidade musicais. É seu propósito “fazer do organismo inteiro algo que poderia chamar-se de um ouvido interior” (Dalcroze, *Les études musicales et l'éducation de l'oreille*, 1898, 1965, p. 10).

O entendimento da integração entre ritmo e atividade motora não é criação de Dalcroze, embora, no meio musical, ele tenha sido o primeiro a investigar essa ligação. No entanto, outras áreas estavam se debruçando sobre a mesma questão e é interessante perceber que muitos dos “achados” científicos dos pesquisadores ocorrem quase que simultaneamente aos de Dalcroze. Vários estudos em psicologia, na mesma época, dão-se conta da natureza motora do ritmo; Bolton, em 1884, por exemplo, já afirma que os movimentos involuntários que acompanham a percepção do ritmo não são resultado da experiência rítmica enquanto tal, mas, sim, sua própria condição ou, dizendo de outro modo, não são reconhecidos como efeito, mas como causa. Em 1907, Dalcroze afirma que “não existe nenhum sujeito musical que apresente alguma deficiência na expressão musical rítmica, que não a possua, também, corporalmente”. (Dalcroze, *L'initiation au rythme*, 1907, 1965, p. 41). Além de estar alinhado às descobertas de sua época, em certos aspectos, antecipa-se mesmo a elas, quando põe em prática, na Rítmica, certos aspectos aos quais, pouco depois, a psicologia do desenvolvimento daria sólidos fundamentos, como sua crença em que o corpo ou, melhor dizendo, a ação corporal é, ao mesmo tempo, fonte, instrumento e condição primeira de todo conhecimento ulterior.



Não se pretende, neste trabalho, expor de maneira pormenorizada o sistema dalcroziano, pois há literatura especializada e atual, fornecida pelo próprio Instituto Dalcroze e escolas autorizadas, em livros, artigos e *sites* na Internet. No entanto, alguns princípios gerais devem ser mostrados, ainda que de forma resumida, para que a própria exposição clarifique idéias anteriores. Para esta exposição, utilizam-se, em especial, três fontes, além dos textos do próprio Dalcroze; a primeira delas, é o livro de Marie-Laure Bachmann, atual diretora do Instituto Dalcroze em Genebra, intitulado “ *La Ritmica Jacques-Dalcroze – uma educação pela música e para a música*” (Bachmann, 1993). A autora apresenta, nesse trabalho, um interessante estudo da Rítmica de Dalcroze, ressaltando, entre outros, três aspectos importantes: as bases filosóficas que servem de apoio ao autor, a minuciosa e cuidadosa apresentação de princípios e técnicas e as razões que fazem com que ela, Bachmann, considere a Rítmica, ainda hoje, uma ferramenta adequada e atual para educação musical contemporânea. A segunda fonte de informações a respeito do sistema Dalcroze é o *Manual Jacques Dalcroze – princípios y recomendaciones para la enseñanza de la ritmica*, de Elizabeth Vanderspar (1990), ex-discípula de Dalcroze e divulgadora de seu sistema na Inglaterra. A terceira fonte utilizada é o texto de Germaine Compagnon e Maurice Thomet *Education du sens rythmique* (1951); são os autores ex-discípulos de Dalcroze, que propõem um grande número de atividades que integram música, corpo e espaço.

Segundo Bachmann, a Rítmica ocupa uma posição peculiar em relação a outros métodos e abordagens em educação musical, por duas razões: a primeira é a clara intenção de Dalcroze de superação da dicotomia corpo/espírito, característica do dualismo do século XIX, e também assumida por ele que tem, no entanto, a firme intenção de a superar; a segunda razão é a ampla utilização que faz de um espectro abrangente da música, capaz de fazer emergir, dialeticamente, o que há de mais



primitivo e de mais evoluído, no funcionamento do ser humano. Um de seus elementos essenciais é a comunicação. Bachmann explica:

O propósito da Rítmica é estabelecer um circuito de comunicação sem travas ...

Longe de se constituir em um fim em si mesma, quer ser considerado um meio.

Mais exatamente, um meio de estabelecer relações. (1993, p. 27.)

O sistema Dalcroze parte do ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento, para chegar à compreensão, fruição, conscientização e expressão musicais. Mas a música não é um objeto fora do corpo ou, pelo menos, não deveria ser. Ela pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música mas, ao mesmo tempo, transforma-se em ouvido, transmutando-se na própria música. Nesse momento, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a se constituir, em sua integração com o homem, uma unidade. Esse é o modo pelo qual Dalcroze supera o dualismo, em sua busca pelo todo. Se recordarmos que a música, na concepção romântica, era considerada a mais espiritual das artes, porque desencarnada, puro espírito, podemos compreender que a aspiração à unicidade, para Dalcroze, teria que fazer proceder a sua encarnação, ligando as entidades separadas – corpo e espírito, ou “corpo e música” Esse é o princípio de seu sistema.

Outro ponto a se considerar, que parte da mesma idéia de união de opostos, é a estreita convivência entre liberdade e estrutura. Essa convivência, mesmo nos dias atuais é, muitas vezes, considerada impossível, alternando-se as propostas educacionais em privilegiar ora um, ora outro desses pólos. No entanto, Dalcroze já pressentia a necessidade de superação dessa dicotomia. Não é difícil imaginar a situação vivida no início do século XX, quando Dalcroze iniciou seu trabalho com música e movimento.

Sem muito esforço, podemos supor que o principal propósito do sistema seria o da

De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação 139



liberação dos grilhões manifestados nas atitudes que comandavam o processo educativo. Num mundo autoritário, marcado por convenções e pela expectativa de “bom comportamento”, nas escolas, pelo extremo zelo com que ocultavam o corpo feminino e ordenavam os gestos sociais com um sem número de regras de etiqueta, fica-se a cogitar o que deve ter significado o sistema proposto por Dalcroze, que partia do movimento corporal, da exploração do espaço e do próprio corpo, que buscava a comunicação e o contato com outros corpos e com o ambiente e exigia vestimentas especiais, que proporcionassem a liberdade do gesto: braços nus, pés descalços, pernas delineadas pelas malhas de dança. No entanto, por muito chocantes que se apresentassem suas propostas, elas ganhavam adeptos, que aderiam a essas idéias de conhecimento e liberdade.

No entanto, estas não são idéias únicas; ao lado delas, há outra, ainda: a idéia de estrutura, presente no corpo e na música e que também se mostra nas relações estabelecidas pelo indivíduo consigo próprio, com o outro, com o espaço e com as sonoridades; nesse ponto, o corpo se identifica com a música, cuja liberdade expressiva, intensamente buscada no período romântico, apóia-se numa estrutura complexa, em que intervêm um sem número de componentes; hoje, embora não se possa dizer que ainda persistam as mesmas regras de contenção em relação ao movimento, ainda assim, a despeito da extinção do formalismo extremo e de atitudes, em geral, mais relaxadas, pode-se afirmar ser o corpo ainda pouco conhecido e explorado. O que existe, hoje, é a apresentação de estereótipos, nas imagens divulgadas por vídeo e Internet, bem como nos festivais pseudo-populares promovidos pela indústria cultural, que tentam passar a idéia de prazer e liberdade, fortemente impregnadas de conteúdos sensuais que, por sua vez, atendem a interesses mercadológicos – estamos em plena era do consumo e isso transparece em cada uma das



imagens e sonoridades divulgadas pela mídia. Nesse processo massivo, o indivíduo fica desconectado de qualquer possibilidade de expressão individual, atendo-se a manifestações de caráter tribal, induzidas pelo comportamento divulgado nos meios de comunicação; assim, mesmo em situações outras que não estejam diretamente ligadas às mídias ou ao consumo, transparecem esses interesses: nas escolas, as crianças e adolescentes reproduzem em gestos, movimentos e cantos, o que lhes é imposto pela sociedade de consumo; esse corpo veiculado pela mídia e as manifestações sonoras vocais ou instrumentais são simulacros e, à pretensa liberdade de expressão, não correspondem o conhecimento e a exploração do corpo, enquanto unidades sistêmicas e instrumentos de expressão, que exigem, a um só tempo, conhecimento, sensibilidade, exploração, liberdade e estrutura. É essa convivência entre liberdade de expressão e estrutura de movimento corporal que garante a atualidade do sistema Dalcroze em nossos dias.

2.1.1.3 O SISTEMA

Embora inicialmente concebido para adultos, o sistema Dalcroze foi adaptado, posteriormente, para atender crianças a partir de seis anos, podendo, no entanto, ser desenvolvido com crianças menores. Ele parte da natureza motriz do sentido rítmico e da idéia de que o conhecimento necessita ser afastado de seu caráter usual, de experiência puramente intelectual, para alojar-se no corpo do indivíduo e em sua experiência vivida. A partir dessa idéia, o sistema organiza-se em movimentos, e atividades, destinados a desenvolver atitudes corporais básicas, necessárias à conduta musical. Busca-se, com o sistema, trabalhar a escuta ativa, a sensibilidade motora, o sentido rítmico e a espontaneidade de expressão. Vanderspaar (1990) expõe



pormenorizadamente essas atividades, em que todos os elementos são trabalhados, e o mesmo fazem Compagnon e Thomet (1951).

Incentivam-se movimentos básicos, como andar, correr, saltar, arrastar-se, deslocar-se em diferentes direções, utilizando-se de diferentes saltos, livremente, ou seguindo um determinado ritmo. As estruturas musicais vão sendo abordadas nas próprias atividades, de modo que, dirigidas pela escuta, as pessoas expressem o que ouvem, com seus movimentos. Bater palmas nos tempos rítmicos acentuados, interromper ou recomeçar, subitamente, um movimento, expressar com um movimento de braços o caráter anacrúsico de um trecho, ou criar um movimento expressivo que represente uma determinada frase musical, são exemplos do que se pode explorar numa aula dalcroziana. Os exercícios corporais visam, especificamente, propiciar a aquisição de automatismos, combinar e/ou alternar movimentos, dissociá-los, estimular a concentração, a memória e a audição interior, promover a rápida reação corporal a um estímulo sonoro ou musical, ou explorar o espaço em diferentes direções, planos e trajetórias, objetivos que continuam atuais, ainda mais se se pensar na expressão e na estrutura corporais como maneiras de suplantare as estereotipias oferecidas à população pela indústria cultural.

2.1.1.4 DALCROZE HOJE

O Instituto Jacques Dalcroze, em Genebra, continua sendo um importante centro de formação de professores, responsável pela difusão das idéias e da sistemática de Dalcroze. Há, no Instituto, cursos de longa, média e curta duração, além de sistematicamente publicar revistas e livros. Informações acerca de cursos e indicações bibliográficas podem ser acessadas na Internet. Segundo Marie-Laure Bachmann



(1993); apesar das matrizes do pensamento dalcroziano estarem imersas no século XIX, ele estava alinhado às idéias de seu tempo, o que é fácil perceber na evolução de suas idéias, desde os primeiros textos (de 1889), até os últimos (de cerca de 1945). O professor de educação musical, hoje, uma vez decidindo aprofundar-se no conhecimento da proposta dalcroziana, tendo em vista a sua aplicação, precisa tomar consciência das mudanças porque passou o mundo desde então, para que a reflexão acerca de suas idéias permita sua adaptação à nova realidade, conduzindo à elaboração de novas estratégias e propostas. É isso que mantém o sistema vivo e pertinente. Pode-se imaginar, a partir das posições que assumiu durante sua vida, que a última coisa que Dalcroze gostaria de presenciar seria o uso estagnado de suas propostas, o que não permitiria a produção dos frutos adequados às novas condições de vida.

Não é demasiado reafirmar que a intenção, aqui, foi mostrar alguns aspectos do pensamento dalcroziano, à luz de sua herança cultural e de seu entorno, evidenciando de que modo Émile-Jacques Dalcroze se insere em sua época, em seu espaço, como artista e educador, com tanta veemência e verdade, que suas idéias, além de influenciar educadores de seu tempo, ainda hoje servem de fundamento a muitas propostas e ações das áreas de música, dança e teatro. Não obstante o tempo passado, seu pensamento mantém um papel de considerável importância no terreno da educação musical e o Instituto Jacques Dalcroze, por ele fundado em Genebra, tem conduzido esse ideal, responsabilizando-se pela formação de professores de música, de competência internacionalmente reconhecida, como responsáveis pela difusão do sistema por ele criado, e sua adaptação às condições do mundo contemporâneo. Só restam, ainda, dois comentários mais: o primeiro é lamentar que este conhecimento seja, ainda, parcamente difundido no Brasil, que perde, com isso, oportunidade de reafirmar a área de educação musical. Nesse sentido, acredita-se que os cursos de Licenciatura em Música devem



estar atentos para pôr à disposição do aluno a possibilidade de conhecer os “métodos ativos”, para que se recupere a intenção iniciada por Dalcroze, de realizar uma educação musical integral. O segundo ponto, mais otimista, é que não se pode deixar de assinalar que o Instituto de Artes da Unesp, desde 1999, tem recebido o professor suíço Valery Michel, de Genebra, formado pelo Instituto Dalcroze e difusor do seu trabalho, que tem divulgado, entre os alunos de Graduação e Pós-Graduação, as bases do método e do pensamento dalcroziano.

2.1.2 EDGAR WILLEMS

Edgar Willems, nascido na Bélgica e radicado na Suíça, é o educador musical a ser destacado neste segmento. Aluno de Émile-Jacques Dalcroze e Mme. Lydia Malan, atribui a eles grande importância em sua própria formação musical e cultura auditiva. O reconhecimento a Dalcroze é suficientemente grande para que lhe peça para prefaciá-lo o primeiro volume de seu livro *L'Oreille Musicale*; a opinião daquele educador acerca da proposta de Willems é bastante elucidativa para a compreensão de seu trabalho, de modo que não é possível falar de Willems, sem retornar a Dalcroze.

Dalcroze inicia o texto do prefácio de *L'Oreille Musical*, 1º volume, relembrando o quanto é recente a preocupação dos educadores em relação à preparação das faculdades auditivas do povo. No período compreendido entre a Idade Média e meados do século XIX, lembra, o objetivo dos colégios musicais era

desenvolver a arte do canto e de grupos instrumentais, bem como instruir os alunos na ciência da harmonia e do contraponto, [para] formar homens aptos a celebrar a glória de Deus e a preencher sua vida e a de seus companheiros com



a alegria dos hinos, seqüências, tropos e litanias”. (Dalcroze. In: Willems, 5ª ed. 1985, p. 5).

Nesses colégios, só se aceitavam alunos talentosos, dotados de bons ouvidos e vozes afinadas e bem timbradas. Fora do âmbito da Igreja, os menestrelis e trovadores recebiam educação pela transmissão oral das tradições, de pai para filho, ou dos mestres de música, nas guildas.

A necessidade de descobrir maneiras de ensinar música a toda a população surgiu juntamente com o ideal democrático, a partir da Revolução Francesa e foi uma consequência natural, no século XX, que os músicos interessados em educação dedicassem algum tempo à descoberta de métodos e estratégias adequados à preparação auditiva das camadas populares.

Mas, como diz Dalcroze,

não se fez nada e, nos meios pedagógicos, limitou-se a se impor aos alunos exercícios de técnica instrumental desprovidos de valor artístico, a lhes fazer construir nuanças arbitrárias, a desenvolver cenicamente suas faculdades musicais, e a procurar desenvolver sua sensibilidade e seu gosto e a afirmar sua personalidade. Mas, [isso ocorreu] sob a influência de alguns músicos, os primeiros a compreender a necessidade de se introduzir com vantagens a humanidade na educação musical, de empregar procedimentos intelectuais e desenvolver, simultaneamente, as faculdades sensoriais e sentimentais, espirituais e físicas dos futuros artistas e amadores. (Dalcroze, in Willems, 5ª ed., 1985, p. 5-7)



Com este texto, Dalcroze introduz e aplaude o livro do ex-aluno, endossando seu trabalho.

2.1.2.1 PRESSUPOSTOS

Na página de rosto de *L'Oreille Musical* há uma epígrafe bastante elucidativa a respeito dos propósitos de Willems: “A arte de educar encontra sua base racional de conhecimento das relações estritas, vitais, que existem entre os elementos fundamentais da matéria a ensinar, e as próprias da natureza humana”. A identificação entre música e natureza humana está apoiada nos mesmos pressupostos encontrados em Hegel, comentados anteriormente, mas provém, também, de textos muito mais antigos, de Platão e, principalmente, de Pitágoras. Na mesma epígrafe, encontra-se, também, a aspiração de Willems em fazer ciência, constituindo-se em fundamentos de seu trabalho: operar em bases racionais e encontrar as relações entre a música e o homem. Uma vez estabelecida a necessidade da educação musical, o firme propósito de Willems é fazer com que ela ganhe *status* científico e, para isso, baseia-se no modelo de Helmholtz, tal como está exposto em *Theorie physiologique de la musique fondée sur l'étude des sensations auditives* (1868), que estuda as sensações auditivas e os fundamentos materiais do som.

Em sua proposta, Willems dedica-se a dois aspectos: o teórico – que engloba os elementos fundamentais da audição e da natureza humana e a correlação entre som e natureza humana – e o prático, em que organiza o material didático necessário à aplicação de suas idéias em educação musical. Willems estuda a audição sob três aspectos: sensorial, afetivo e mental, repetindo os três domínios da natureza, que considera essencialmente diferentes entre si: o físico, o afetivo e o mental.



Segundo sua concepção, há uma ordem construtiva, natural, necessária à criação, que ordena natureza, ser humano, música e audição. Não se compreendeu ainda, diz, a natureza profunda da musicalidade e isso, talvez, explique a pouca atenção dada à educação musical das crianças e jovens. Para ele, toda criança pode ser preparada auditivamente, de modo a aprender a ouvir os materiais sonoros básicos que compõem a música, e a organizá-los como experiência musical. Na verdade, Willems aponta para a necessidade de se fomentar a cultura auditiva para todos, colocando-se contrariamente à idéia ainda muito difundida, então, do ensino musical exclusivo para pessoas talentosas. Para lograr êxito em seu intento, Willems advoga a necessidade de que o preparo auditivo se dê anteriormente ao ensino de um instrumento musical, pois a audição é a base da musicalidade. Nesse aspecto, identifica-se com Dalcroze, que sustenta a mesma opinião. A capacidade auditiva depende de um conjunto de fenômenos que apelam, cada um, para uma faculdade diferente, e se identificam com a natureza do ser humano. A audição, então, de acordo com o autor, apresenta aspectos que denomina: sensorialidade, sensibilidade afetiva auditiva ou afetividade auditiva e inteligência auditiva, que estão em estreita relação com a capacidade sensório-motora, a sensibilidade afetiva e a inteligência do homem, e, ainda, com uma dimensão espiritual.

Esse aspecto da teoria de Willems, contudo, nem sempre tem sido corretamente interpretado, pois omite-se, na exposição de seus princípios, que Willems não concebe essas três instâncias da audição como fenômenos separados; na verdade, para ele, esses fenômenos apresentam-se simultaneamente e a divisão é uma solução artificial, divisada por ele, para que cada uma das características da audição que julga importantes, possa ser devidamente analisada.



2.1.2.2 O SOM

O som é o objeto de estudo de um dos capítulos de seu livro *L'Oreille Musical*, como fenômeno natural de caráter vibratório. Os fenômenos vibratórios são percebidos pelos sentidos e o som, como fenômeno específico, é percebido pela audição. Desse modo, é necessário conhecer-se cientificamente o modo de funcionamento desse órgão, pois o ouvido serve de intermediário entre o mundo objetivo das vibrações sonoras e o mundo subjetivo das imagens sonoras. O conhecimento do modo de funcionamento do ouvido contempla, em especial, os aspectos fisiológicos da audição e Willems dedica uma boa parte de seu texto para explicar o trajeto do nervo auditivo, pois, de acordo com ele, essa trajetória explicaria os diferentes aspectos da audição: sensorial, sensível e mental: “o nervo auditivo passa pelo bulbo (sede das ações reflexas ou dinamogênicas), vai à concha ótica (sede das emoções) e só depois chega ao cérebro” (Willems, 1984, p. 27, nota). Assim, segundo ele, “a ciência confirma o triplo aspecto da audição: sensorial, afetivo e mental. Na música, atividade sintética, os três aspectos estariam indissoluvelmente unidos” (Idem). Nesta concepção, o pensamento de Willems está estreitamente alinhado ao de Helmholtz que, como se viu anteriormente, advoga a “legalidade natural”, isto é, a necessidade de as leis estéticas e artísticas não contradizerem as leis naturais, que governam os sons e suas relações. Em suma, ouviríamos do jeito que ouvimos, porque há uma estreita ligação entre a fisiologia do ouvido e a escuta. Do mesmo modo, fazemos a música que fazemos, porque somos dotados de características físicas, fisiológicas, afetivas, mentais e espirituais que se assemelham estreitamente a nossa maneira de ouvir.

A divisão esquemática proposta por Willems, porém, não supõe a separação dos aspectos da audição em compartimentos estanques; do mesmo modo, não há solução de



continuidade na série de fenômenos ligados ao ser humano, que vão do pólo material ao espiritual, passando pelo afetivo e pelo mental. Na prática musical, esses elementos estão unidos, pois a experiência musical é, antes de tudo, uma experiência global. A dissociação apresentada por Willems em seus textos provém de uma necessidade pedagógica, mas não há, na verdade, separação entre os três domínios, passando-se, insensivelmente, de um para outro. Na prática educacional, Willems recomenda iniciar pelo aspecto sensorial; no entanto, alerta para “o perigo de uma educação exclusivamente sensorial [...] [pois] o mundo sensorial é, apenas, a introdução de um fenômeno muito mais amplo e abstrato. O intelecto permite passar do concreto ao abstrato e não deve ser subestimado por sua relação com a sensorialidade” (Willems, 1985, p. 30).

Na explicitação das diferentes qualidades da audição, Willems remete-se a três verbos, em francês – *ouir*, *ecouter* e *entendre* – que explicariam, respectivamente, as qualidades predominantemente sensorial, afetiva e mental da audição. No entanto, essa distinção é meramente sugestiva, pois o próprio autor, em nota de rodapé, diz:

como existem funções auditivas em três domínios diferentes, seria preciso três palavras diferentes para os exprimir. Assim, poder-se-ia dizer “*ouir*” para designar a função sensorial, “*ecouter*” para designar aquela função em que a emoção se junta ao ato de “*ouir*”, e “*entendre*” para indicar que se toma consciência daquilo que se “*ouit*”. *O uso corrente dessas palavras, entretanto, não permite que se faça tais distinções* (Willems, 1984, 1º vol., p. 31; grifo da autora).

A ressalva é válida em francês; no entanto, a questão é mais complexa, quando se traduz esses verbos para o português, porque as palavras costumeiramente evocadas



para eles entre os estudiosos da metodologia Willems – ouvir, escutar e entender (sic) – não apresentam, na língua portuguesa, as conotações que têm em francês e, portanto, os significados dados por Willems, que ele próprio julga difícil de utilizar em contextos mais amplos do que sua própria proposta de educação musical, se distorcem ainda mais. Embora os dicionários de português acusem uma sutil diferença entre “ouvir” e “escutar”, atribuindo ao segundo uma qualidade de atenção não mencionada no sentido de “ouvir”, seu uso corrente, como atestam os próprios exemplos dos dicionários, é de sinônimo de ouvir, empregando-se, por hábito, indistintamente um ou outro dos vocábulos. A pretensão de que “ouvir” se remete a uma escuta puramente fisiológica, enquanto “escutar” traria em seu bojo conotações afetivas não se sustenta em nossa língua. O mais grave, porém, é a tradução de *entendre* por “entender”, pois, em português, *entender* só remotamente remete-se a “ouvir”, quando empregado em frases como: “não entendi bem o que você me disse”, por “não ouvi bem”. Seu significado mais comum está mais próximo a *compreender* e a *perceber* do que a *escutar*, em que, por sua vez, não importa a qualidade da escuta, mais, ou menos reflexiva. Assim, mesmo que se aceitem as distinções propostas por Willems, não é possível aproximá-las de nossos verbos ouvir, escutar e entender, como usualmente se faz, ao se tratar de Willems no Brasil, sem distorcer o sentido a eles atribuído pelo autor.

No entanto, deixando de lado o uso polêmico de certos termos, retorna-se à questão da sensorialidade auditiva, tão importante para Willems, e que ele discute extensamente em toda sua obra. Ele parte do pressuposto de Comenius (1640), segundo o qual “não há nada, no intelecto humano, que não tenha, antes, passado pelos sentidos”. A aquisição sensorial seria o ponto de partida para o despertar de outras faculdades humanas. Há uma linhagem de sábios e pedagogos que acredita na importância dos sentidos como possibilidade de desenvolvimento da acuidade sensorial,



como, por exemplo, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Froebel, Sègur, Decroly, Montessori, entre outros (Willems, 1985, p. 32). Willems partilha dessa opinião, atribuindo aos órgãos dos sentidos a primazia na recepção dos estímulos ambientais. Seu sistema de educação é dirigido, primordialmente, ao desenvolvimento da função do órgão auditivo. Muitas vezes, um “mau ouvido” é precariamente utilizado, ou, ainda, um ouvido prepondera sobre o outro o que, de certa forma, impede ou diminui a função daquele que é menos utilizado. Seria preciso afastar os obstáculos de ordem física, afetiva e mental que dificultam, ou mesmo impedem, a recepção das impressões vindas de fora, pelo órgão auditivo. Ensinar a ouvir, então, é ensinar a receber impressões sonoras. Depois de realizar exercícios de compreensão de sons sucessivos, entram os que se dedicam à compreensão dos sons simultâneos, em que se pode distinguir dois momentos distintos, um passivo e um ativo, isto é, o ato de receber e o ato de tomar consciência do que se ouve; ou, utilizando-se da terminologia de Willems, o ato de ouvir sensorialmente e o de compreender o que se ouve, mentalmente (*ouir e entendre*).

2.1.2.3 SENSORIALIDADE AUDITIVA

Como a atenção primordial de Willems concentra-se no fenômeno sonoro, é natural que incentive a escuta e a compreensão do som como entidade física; portanto, apresenta exercícios especiais para a distinção auditiva dos parâmetros do som, isto é, altura, duração, intensidade e timbre, priorizados nos primeiros exercícios de escuta. Desses parâmetros, para Willems, o mais importante é a altura e ele desenvolve uma grande quantidade de exercícios de reconhecimento auditivo, que vão do grande para o pequeno, isto é, da distinção de regiões graves, médias e agudas, passando pelos



intervalos mais amplos, como a oitava, encaminhando-se para os mais próximos, como o tom e o semitom e desenvolvendo-se, além disso, na percepção do espaço intratonal.

Para Willems, a sensorialidade auditiva é importante, por ser a *base material* sobre a qual se assenta a música; é essa base que permite liberdade de escuta, que libera o indivíduo de qualquer sistema, inclusive o tonal, e o dispõe a aceitar, sem pré-julgamentos, outros tipos de organização sonora, como a da música contemporânea ou de outras culturas, que se utilizam, por exemplo, de intervalos menores do que o semitom. Willems entende que a educação musical não pode ater-se à formação do ouvido clássico, pois é preciso que se prepare a audição para aceitar outros sistemas. Pensando nisso, é que, em seu trabalho, utiliza sistematicamente exercícios que contemplam o espaço intratonal.

Creio ser um dos primeiros a utilizar o espaço intratonal – e cheguei a isso por mim mesmo – para um trabalho de desenvolvimento auditivo. Criei o termo em 1931, que não existia até então. As séries de sinos com nove, dez, dezessete ou mais [divisões] por tom, datam de 1927. O audiômetro com centésimos de tom é de 1930. (Willems, 1985, p. 36)

Willems utiliza, além dos jogos de sinos, que vão de 4 a 34 por tom, diapasões, apitos, plaquetas de metal e cordas, além de sons de diferentes procedências, como o canto de pássaros e insetos, ruídos da natureza, sons produzidos por máquinas, inflexões da linguagem, gritos de animais e de seres humanos. Com isto, alinha-se à estética musical de seu tempo, que abriga, na composição musical, materiais sonoros das mais diferentes procedências e os utiliza como matéria-prima. Há também teclados especiais, criados por ele, cuja distância entre a primeira e a última tecla é de um tom. As divisões podem ser de número variado, chegando a cem avos de tom. Willems, porém, não foi o



primeiro; recorde-se que Helmholtz, por coerência a seu sistema naturalista, via com reservas o temperamento igual e propunha a construção de um harmônio não temperado, semelhante ao “harmônio de Bosanquet”, cuja construção se baseava na divisão da oitava em cinquenta e três graus iguais.

2.1.2.4 A SENSIBILIDADE AFETIVA AUDITIVA

A sensibilidade afetiva auditiva, segundo Willems, manifesta-se no momento em que passamos do ato objetivo, sensorial, de “*ouir*”, para o ato subjetivo de “*ecouter*”. Quando se ouve possuído por um desejo, uma emoção, como, por exemplo, o medo ou a surpresa, um interesse específico está em jogo, e esse interesse conduz a atenção, necessária à eclosão da consciência sonora; poder-se-ia dizer que, nesse caso, haveria uma intenção de escutar. A escuta sensível raramente vem só, mas é acompanhada por efeitos autônomos, concomitantes e consecutivos, de ordem física e mental. Segundo Willems, esse tipo de escuta, também, não se dá com sons isolados, mas pressupõe sua organização, em forma de música. A melodia é o ato típico da escuta sensível; com ela, entramos no domínio melódico e é graças a ela que “o homem pode cantar sua alegria, suas dores, suas esperanças ou, ainda, simplesmente, seu amor pela beleza sonora” (1985, p. 38).

Mas, a despeito disso, Willems assinala que, com frequência, a cultura das emoções é banida do ensino musical, pela incompreensão da natureza da música e de suas relações com o ser humano. O paradoxo que se apresenta no ensino de música é que a possibilidade de uma educação sensorial sempre foi objeto de ceticismo e contestações. No entanto, isso não ocorre com a sensibilidade afetiva auditiva, pois a maior parte dos professores acredita que ela possa evoluir; poucos, porém, conhecem



suficientemente a natureza afetiva do ser humano e as relações que mantém com a música, o que torna difícil a sistematização de princípios que incluam o desenvolvimento da afetividade, no seu ensino. No entanto, sempre de acordo com Willems, a criança é muito emotiva e é importante que o professor sinta essa afetividade e trabalhe no sentido de torná-la consciente ao aluno. Para ele, a música, mais do que as outras, é a arte da expressão emotiva, que será introduzida naturalmente, no estudo dos vários procedimentos melódicos, como a escala, os intervalos, as pequenas canções e as improvisações.

Pode-se ver, nesta concepção, ao lado da preocupação em fazer ciência, outra faceta, que entende a música como expressão de sentimentos, como já ocorrera tantas vezes no decorrer da história. Paradoxalmente, embora Willems reforce a necessidade de se trabalhar a sensibilidade afetiva auditiva, não se percebe grande ênfase nessa temática durante as atividades de ordem prática que propõe, muito menos presente, em suas propostas, do que os aspectos sensorial e mental. Embora enfatize a necessidade do trabalho sensível, ele, também, estaria menos preparado para sistematizar essa questão, do que as que se prendem à materialidade do som e suas formas de organização. E, talvez, esse entrave continue sempre, pelo caráter subjetivo da emoção, que a torna imprecisa, fugidia e resistente às tentativas de organização e sistematização, que têm ampla possibilidade de ser bem-sucedidas no estudo, classificação e formas de uso dos aspectos materiais de qualquer fenômeno. No ensino de intervalos e das organizações escalares, por Willems, aparecem algumas sugestões de exploração da sensibilidade auditiva, que se baseiam no caráter qualitativo dos intervalos e nas diferenças na escuta dos modos maior e menor. No segundo volume de *L'Oreille Musical*, ele avança um pouco mais na questão, atribuindo, a cada intervalo, uma emoção, o que remete à Teoria



dos Afetos. Deixa-se ao próprio Willems a explicação dos estados sensíveis provocados, de acordo com ele, pelos intervalos musicais:

Quadro dos intervalos harmônicos, quanto a sua qualidade afetiva:

Intervalos	Aspecto afetivo
Unísono	Paz
Segunda menor	Nervosismo
Segunda maior	Vulgaridade
Terça menor	Pena
Terça maior	Felicidade
Quarta justa	Indiferença
Quarta aumentada	Excitação
Quinta diminuta	Inquietude
Quinta justa	Calma
Sexta menor	Melancolia
Sexta maior	Gentileza
Sétima menor	Amor

(Adaptado de Willems, 1984, p. 163).

São suas palavras:

É normal que o trabalho com intervalos seja confrontado com o do solfejo, em que o nome das notas desempenha um papel preponderante. Podemos, entretanto, antes de utilizar os nomes das notas, despertar a sensibilidade do aluno, pedindo-lhes para apreciar os diferentes intervalos em termos qualitativos: “bom e mau”, “incisivo e suave”, etc. A avaliação da consonância e da dissonância pode, também ser utilizada pouco a pouco.



Uma criança encontrou as seguintes expressões, que ele mesmo traduzia com gestos: “a bonitinha” (terça), a bonitona (“a sexta), a malvadinha (segunda), a malvadona (sétima), a durona, (a quarta), o par (a oitava)”.

Entenda-se que essas comparações – muito subjetivas – não têm nenhum valor, a menos que inventadas pelos próprios alunos...

Mais tarde, quando se fizer, entre alunos mais adiantados, uma incursão consciente ao domínio da sensibilidade musical, lhes pediremos que façam a abstração do nome das notas, para que dirijam seu trabalho de pura sensibilidade, não empregando nada além dos próprios nomes dos intervalos: segunda menor, etc. Seria um erro realizar esse trabalho qualitativo antes do quantitativo. (Willems, 1985, p. 135)

A citação extensa tem o propósito de auxiliar na conscientização de que essa não é uma temática claramente exposta no sistema de Edgar Willems; mesmo sua maneira de fixar na mente do aluno os intervalos a partir das notas iniciais de uma canção, não faz uso do aspecto sensível dos intervalos; o processo de fixar o intervalo a partir da canção conhecida e explorada é uma ajuda mnemônica e não uma incursão aos aspectos sensíveis que detecta nos intervalos. A sensibilidade musical procurada por Willems deveria ser buscada na própria música, não com um apelo a um caráter subjetivo mais ligado a valores dualistas como o bem e o mal, por exemplo, mas na compreensão da obra artística como plena de qualidades estéticas, o que poderia ser feito em qualquer estágio de desenvolvimento musical do aluno, do iniciante ao avançado; mas Willems não caminha por aí.



No segundo volume de *L'Oreille Musicale*, Willems aprofunda a questão da afetividade, explicando que o impacto sonoro provindo do exterior produz imediatamente uma reação de acolhimento ou repulsa e que os mesmos elementos que havia destacado anteriormente, no estudo da sensorialidade auditiva, como memória, imaginação, audição interior, encontram-se, também, presentes na escuta sensível. Essa interdependência estreita entre o fato fisiológico e a afetividade segue os passos da concepção helmholtziana que, também, como se recordará, apresenta “uma abertura acolhedora para o fenômeno psíquico, a atividade psíquica complexa, que participa ativamente da percepção sonora, interligando a fisiologia e a psicologia” (Ver capítulo 1). A afetividade, para Willems, é o elemento central da escuta, do mesmo modo que a melodia é o elemento central da música. É aqui que Willems transcende os elementos sonoros em favor de uma construção musical, pois, para ele, a afetividade se manifesta na melodia, entendida, porém, não necessariamente em seu sentido tonal, mas nas relações estabelecidas entre sons de diferentes frequências, compondo um *melos* que provoca imediata reação afetiva no ouvinte. Ele considera, então, melodias, num sentido muito mais amplo do que o usual, abrigo na mesma categoria não apenas o desenvolvimento de conjuntos de diferentes alturas dentro de um padrão determinado pelo estilo musical, mas também outros agrupamentos, usualmente deixados de fora da classificação de “música” por educadores musicais: o canto dos pássaros, os sons da natureza e os gritos dos animais, além de cantos primitivos que se incorporam às usuais organizações melódicas tonais e que têm o poder de provocar reações afetivas no indivíduo que os escuta.



2.1.2.5 A INTELIGÊNCIA AUDITIVA

O terceiro modo de escuta mostrado por Willems nos permite tomar consciência do domínio sonoro auditivo que se pode utilizar como elemento artístico, seja como interpretação, seja como criação. É, também, uma síntese abstrata das experiências auditivas sensoriais e afetivas, pois se constrói sobre seus dados. Os fenômenos que a inteligência auditiva comporta são: a comparação, o julgamento, a associação, a análise, a síntese, a memória e a imaginação criativa. Willems estende-se, por algum tempo, a explicar alguns desses fenômenos inerentes à inteligência auditiva; exatamente, sobre a memória, a audição interior, a imaginação criativa, o senso tonal, a audição relativa, a audição absoluta, o nome das notas e os acordes, a que não se dedicará especificamente neste trabalho, pois são dados facilmente recuperáveis no texto do próprio Willems (1985, p. 41 a 43). O que é importante destacar é que, para ele, o ouvido tem a faculdade de registrar os sons isoladamente, enquanto a simultaneidade dos sons só pode ser realizada graças à atividade cerebral. É isso que caracterizaria a inteligência auditiva. Por sua vez, a capacidade de compreensão do elemento sonoro, sucessivo ou simultâneo, permitirá a imaginação criativa, isto é, a capacidade de imaginar e criar imagens sonoras, uma tomada de posição difícil de ser seguida, caso se imagine o complexo sonoro dentro do qual se vive, em que sons isolados são cada vez mais raros. É importante esclarecer que a maior parte das atividades e materiais propostos por Willems contempla a sensorialidade e a inteligência auditiva: apitos, brinquedos, cartões sonoros, sinos, metalofones, xilofones, e outros, estimulam funções matemáticas, como comparar, ordenar, analisar, entre outras. À sensibilidade auditiva, restam somente alguns conselhos, muito menos enfatizados, no corpo da obra, do que as duas atividades citadas.



Seria inútil prosseguir na descrição sistemática dos trabalho de Edgar Willems, pois esse material é facilmente encontrável em seus livros. É importante perceber a pertinência e propriedade de suas idéias no início do século XX, por sua compatibilidade com a realidade de sua época. O início do século mostra a crescente industrialização, a aspiração ao progresso, a necessidade de se descobrir bases científicas para os procedimentos em todas as áreas do conhecimento. O encaminhamento da educação em direção à coletividade, abandonando a individualidade do século XIX, aparece nas preocupações do educador em direção à educação coletiva;

por força da democratização do ensino, as escolas de música tornam-se acessíveis a alunos pouco ou nada dotados /.../ é precisamente aos alunos deficientes /.../ que devo o bom nome de meu trabalho. (Willems, 1984, p. 12)

Essa necessidade de encontrar princípios que permitissem a construção de um método está de acordo com a ciência, que busca regularidades e não particularidades. Do conhecimento dessas regularidades, Willems erigirá seu método de trabalho, a partir de bases que descobre no pensamento científico do século XIX. Dotado de cultura invulgar, Willems conhece os pensadores mais importantes de seu tempo e de épocas anteriores; sua cultura musical permite que transite com familiaridade por todas as épocas musicais, da medieval à contemporânea. Ele conhece, também, o trabalho dos pedagogos importantes, como Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Decroly, Montessori e, principalmente, de seus contemporâneos. As obras de Edmond Claparède e Jean Piaget lhes são familiares e Willems concorda com eles na construção de sua própria teoria da educação musical. Como Piaget divide o desenvolvimento infantil em estágios, que vão do material/sensorial ao mental, passando pelo afetivo; Willems vê a mesma divisão na



música, no ser humano e na vida. Sua teoria baseia-se, por um lado, na ciência e, pelo outro, na psicologia, que lhe fornece as bases para a compreensão do ser humano. Segundo o sábio que o inspira, Helmholtz, os fenômenos sonoros estão presentes na natureza. A música não estaria nos sons, mas *entre* os sons. Willems compreende esta afirmação como “a música está nos intervalos” pois, nos fenômenos sonoros da natureza, estão presentes intervalos de todos os tipos. Na música, porém, estamos sempre em face de determinadas regras, que são escolhidas pelos seres humanos. Essas regras diferem de acordo com as raças e o país, e se modificam no tempo. Não são, portanto universais, mas culturais. No entanto, os elementos fundamentais da música – ritmo, melodia e harmonia – não existem apenas em função do ser humano, mas são parte intrínseca do universo, onde os diferentes “reinos” estão harmonicamente conjugados.” Essa seria a razão da identidade que encontra entre música e ser humano, e entre música e vida. Por esse motivo, não tributa a si próprio o mérito de ter criado um “sistema” de ensino; para ele, o que propõe é uma “ordenação construtiva”, capaz de presidir a atividade musical criativa em estreita semelhança com a vida e com as leis cósmicas que regem o universo, o que confirma, atuando ao lado da matriz helmholtziana, sua herança platônico-pitagórica.

2.1.3 ZOLTÁN KODÁLY

Zoltán Kodály (1882-1967), nascido em Keskémet, na Hungria, foi um ferrenho nacionalista e carregou com empenho a tarefa de reconstrução da cultura musical húngara, abandonada e escondida durante muitos séculos, pela influência dos sucessivos invasores; após ter alcançado altos níveis artísticos, houve um momento de declínio, a partir do chamado “desastre de Mohács” (1526), quando a Hungria foi ocupada pelos



turcos. A partir de então, o período de dominação, por diferentes povos, durou séculos, fazendo que a música perdesse importância e, gradualmente, a cultura húngara, sua identidade. Somente no final do século XVIII e início do XIX, é que retorna a preocupação com a cultura do país e, já no final desse século, com a recuperação da qualidade da música húngara, principalmente pelo trabalho de Liszt e Erkel. Nesse momento, a Academia de Música de Budapeste atinge altos níveis e reconhecimento internacional.

No entanto, o que havia de húngaro na música tocada nas cidades, no período anterior a Kodály, era distante da autêntica música húngara, redescoberta no século XX. A música que, até então, tinha sido considerada representante do autêntico folclore húngaro, era ligada à dança, meio folclórica e meio popular, trazida às cidades pelos ciganos. Suas fontes rítmicas e melódicas pertenciam, de fato, à tradição húngara, mas haviam sido adaptadas ao gosto popular; uma dessas adaptações se manifestava no abandono das escalas típicas húngaras (em geral, pentatônicas), e em sua adaptação ao sistema maior/menor. Essa era a música ouvida por Liszt e explorada por ele, com grande sucesso, em suas Rapsódias, embora hoje se saiba que ela não poderia prevalecer como fonte de estudo da música húngara, por se constituir em exemplo estereotipado de alguns clichês musicais, providos, porém, de raízes deitadas em solo pouco profundo, por não serem oriundas das verdadeiras fontes folclóricas que, confinadas, desde séculos, nas propriedades rurais, mantiveram-se intactas e foram transmitidas por tradição oral, em toda sua pureza. Esse foi o tesouro húngaro desvelado por Kodály, Bela Bartók e sua equipe, constituída por músicos, etnomusicólogos e sociólogos, num enorme trabalho de resgate da identidade húngara.

Kodály era filho de músicos amadores e, ainda criança, aprendeu a tocar piano e violino; cantava no coro da catedral e visitava sua biblioteca, para estudar as partituras



dos grandes mestres. Estudou composição na Academia de Música de Budapeste. Seu interesse pela música nacionalista sempre foi forte mas, depois de estudá-la, conseguiu perceber o quanto os motivos típicos, que a tornavam tão distinta das músicas folclóricas de outros povos, não eram, ainda, suficientemente conhecidos; e essa era a razão de as publicações de música folclórica húngara, realizadas no século XIX, revelarem um certo descuido nos arranjos e na edição, o que as afastava de seu verdadeiro caráter. A fonte primeira da música húngara só foi descoberta com Bartók e Kodály, que viram no trabalho de pesquisa que empreenderam uma oportunidade sem precedentes para a afirmação da cultura do país. A partir daí, renasce a “nova”/antiga música húngara.

2.1.3.1 A PESQUISA MUSICOLÓGICA

Os compositores do século XX sentiam que o desenvolvimento musical havia atingido um ponto crucial e que não havia como se afastar do cromatismo exacerbado por Wagner, no final do século anterior; no entanto, as regras estritas do sistema tonal mostravam-se enfraquecidas e caminhavam para o fim. Nesse momento de impasse, muitos deles entenderam que o renascimento da música não estava na continuação das experiências provenientes do cromatismo, mas sim, na exploração de antigos sistemas tornados novos, agora, devido ao total esquecimento em que haviam submergido. Era o caso dos sistemas pentatônico e modal, tão fundamentais à música folclórica húngara que, a partir da pesquisa empreendida, passam a dar fundamento ao caminho trilhado pela composição, na Hungria. Após o levantamento do material folclórico nas aldeias e vilarejos esquecidos, logo começa a ser aplicado, nas criações musicais contemporâneas, tudo o que fora encontrado; ritmos inusuais despertam a atenção;



novos sons surgem, pela aplicação de escalas há muito esquecidas e, agora, revalorizadas. O folclore passa a ser reconhecido como fonte de cultura e espelho da alma do povo húngaro. Uma estrutura composicional mais clara e simples emerge, substituindo as formas familiares ao romantismo. Essa é a rota seguida por Bartók e Kodály, que evocam o passado de seu povo e, com ele, constróem o futuro da nação. Imbuídos do espírito nacionalista de valorização do folclore, apreendem essa linguagem e dela se apropriam. É plena a identificação desses compositores com o espírito que forjou a música, e seu aprendizado não veio de livros, discos ou de apresentações radiofônicas, mas foi colhido vivo, nos vilarejos e fazendas visitados por eles, em busca de manifestações artísticas capazes de preencher seus ouvidos, mente e espírito:

O trabalho científico da equipe formada e liderada por Kodály em prol da redescoberta da cultura húngara apresentava quatro fases: coleta de material, transcrição, classificação e publicação. Kodály iniciou esse trabalho em 1905 e Bartók juntou-se a ele um ano depois, em 1906. A partir daí, trabalharam em estreita colaboração, gravando milhares de melodias, que formam a base da etnomusicologia húngara. Os resultados foram demonstrados com a publicação de inúmeras coleções, que apresentavam cerca de cem mil canções, coletadas ao longo de, aproximadamente, sessenta anos. O trabalho de Bartók e Kodály coloca em igualdade de condições a composição musical, a pesquisa científica e a educação musical. A força das idéias dos dois compositores e a aplicação estrita do método sobrepuja os efeitos das adversas condições sociais do período que imediatamente antecede a segunda guerra.

Em 1945, a Hungria liberta-se e abre espaço para as idéias revolucionárias de Bartók e Kodály. O tesouro da antiga música folclórica serve de matéria-prima para a obra criativa de compositores e executantes. Coleções e livros didáticos em educação musical começam a proliferar. A nova República Popular Húngara fornece o suporte



para a aplicação do método, em uma ampla rede de escolas estaduais que, em 1966, data da publicação do volume de Forrai, encontra-se em plena maturidade. O índice de produtividade em pesquisa dá um grande salto após a criação, junto à Academia de Ciências, em 1954, do Instituto de Pesquisas Folclóricas, do qual Kodály foi Presidente. O Instituto contava com muitos coletores treinados e moderno equipamento técnico. Examinando o farto material coletado durante a pesquisa de campo, Bartók e Kodály logo se deram conta da impossibilidade de conhecer mais profundamente seu caráter, origem e o interrelacionamento das canções, se todo aquele material não fosse previamente classificado, por grupos, tipos e estilos, o que foi feito, como penúltimo momento da pesquisa, antes da publicação de seus resultados.

A partir do minucioso estudo do material, algumas conclusões foram tiradas:

- as melodias do chamado “velho estilo” têm quatro linhas (versos), são pentatônicas do tipo menor sem semitons e sua estrutura revela a existência de resposta do tema à quinta inferior, característica encontrada, também, em outros povos de origem comum à da Hungria, ou que tiveram contato com os húngaros, anteriormente ao ano 1000. Essa herança é originária da Ásia, de regiões ocupadas pelos povos húngaros antes de sua migração para o território que ocupam atualmente, em 896 A. D.
- as canções mais recentes, isto é, as pertencentes ao “novo estilo”, são modais ou tonais, mas, eventualmente, podem ser, também, pentatônicas; tem, também, quatro linhas (versos), sendo que a segunda e a terceira são mais agudas e a quarta repete a primeira.



2.1.3.2 APLICAÇÕES

a) Arte

O folclore não é objeto de interesse apenas da Ciência, mas também da Arte. Em Bela Bartók e Kodály, o desejo de conhecimento científico corre paralelamente à paixão de criar o estilo musical húngaro. Embora mantenham grande amizade e os mesmos interesse, eles encaminham suas pesquisas por rotas diversas; Bartók dedica-se ao folclore romeno, eslovaco, turco e árabe, países vizinhos à Hungria e tenta encontrar semelhanças e diferenças nessas produções, em relação à música húngara; o aspecto enfatizado, portanto, é o geográfico. Kodály, ao contrário, tem seu interesse voltado para os aspectos históricos, preferindo explorar o folclore de sua própria terra, e suas transformações no decorrer do tempo. As pesquisas dos dois, portanto, unem-se e se completam, fornecendo um amplo panorama da música da Europa oriental, até aquele momento, praticamente desconhecida, mesmo em seus próprios países, pois o modelo ocidental impunha-se como cultura predominante. No entanto, esse rico material não estava morto, mas apenas escondido e um dos principais méritos da pesquisa empreendida na Hungria foi dar visibilidade à própria música do país, preservada nos vilarejos esquecidos e na zona rural da Hungria.

b) Ensino

As pesquisas folclóricas e a tradição húngara influenciam a educação musical, pela ampla mobilização dos dois compositores. Mas, no início do século, a educação musical não suscitava, ainda, todo interesse que merece atualmente, levando alguns anos para se estabilizar. O esforço de compreensão do importante papel da música



folclórica húngara aponta para três forças formativas: pensamento, sentimento e vontade, que se reuniram num esforço coletivo, que atingiu toda a nação. O primeiro desses itens – o *pensamento* – é da alçada do musicólogo, que analisa e organiza o material coletado; o segundo – o *sentimento* – dirige a transformação do material em arte, e esse é o trabalho do compositor; a *vontade*, por sua vez, é reduto da educação e contempla tanto a formação do aluno, quanto a do professor. Todas essas ordens têm o mesmo foco e são igualmente valorizadas, de modo que progridem paralelamente e mutuamente se influenciam e interrelacionam.

O meio encontrado por Kodály e Bartók para colocar em prática essa tarefa de reconstrução de identidade baseou-se em dois princípios: desenvolver a musicalidade individual de todo o povo e manter a cultura musical “natural”, isto é, as fontes da tradição oral. A abordagem de ensino de música conhecido, posteriormente, como “Método Kodály”, de implantação da música nas escolas, utiliza-se prioritariamente de canções folclóricas e nacionalistas, isto é, de obras compostas a partir do material coletado durante a pesquisa e das constantes rítmicas e melódicas encontradas nessa coletânea, mediante acurada análise. Zoltán Kodály, em seu livro *Selected Writings* (1974) relata muitas das passagens que acompanharam a coleta de material, sua classificação e a composição, por um grande número de compositores comprometidos com a idéia de resgate de identidade, a partir das bases da música folclórica. Métodos de ensino de canto e instrumento baseados na mesma matriz não tardaram a surgir, assim como várias coleções de canções húngaras a uma, duas e três vozes, competentemente transcritas pela equipe, apesar das complexas relações rítmicas encontradas.

A meta de Kodály era ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, por meio de um eficiente programa de alfabetização musical; a idéia era trazer a música para o cotidiano, fazê-la presente nos lares e nas atividades de lazer. Na proposta, pensada



para uma larga aplicação do método em todas as escolas do país, ele pretendia educar o público para a música de concerto. O grande interesse de Kodály era proporcionar o enriquecimento da vida, valorizando os aspectos criativos e humanos, pela prática musical. Proporcionar alfabetização musical para todos era o primeiro passo em direção a esse ideal. Por essa razão, a reforma do ensino musical era a proposta de Kodály, estreitamente ligada ao sistema educacional húngaro, percorrendo todos os níveis de ensino, das classes de educação infantil até o curso superior. A ênfase era colocada no canto em grupo e o material utilizado, composto por canções folclóricas e nacionalistas.

Em seu livro *Musical Education in Hungary* (1966), Katalin Forrai coleta uma série de artigos a respeito da organização educacional da Hungria, desde as escolas de educação infantil, até as academias superiores de música. Entende-se que esse livro seja uma das mais importantes fontes de conhecimento do método, pela seriedade na organização, detalhamento das estruturas e grades curriculares de cada curso, bem como pela mostra do material musical apresentado. A publicação é apresentada ao público pelo próprio Kodály e é interessante que se leia suas próprias palavras, para que se compreenda melhor por onde vai seu pensamento:

O presente volume é a evidência de que a educação musical na Hungria está no caminho correto; ele destina-se não apenas ao treinamento de músicos, mas, também, ao público em geral.

Continuando na mesma linha, ela atingirá seus propósitos quando o tema for dirigido por aqueles que experimentaram as vantagens desse tipo de educação em si mesmos, principalmente os que têm, agora, dez anos de idade.



Se alguém tentasse expressar a essência desta educação numa só palavra, ela seria somente – cantar. A palavra mais freqüentemente ouvida dos lábios de Toscanini durante seus ensaios com orquestra era “Cantare!” [e essa palavra] expressa mil significações.

Esse encorajamento, porém, é devastado por aqueles que nunca cantaram; existem pessoas assim? Recusava-me a acreditar, mas fui convencido, por inumeráveis provas, de que elas existem. Afinal, porque deveria alguém cantar, se não foi embalado em seu berço pelas canções de ninar de sua mãe, quem cresceu na presença do rádio e do gramofone e pode ouvir um canto muito melhor girando um botão do que produzindo sozinho um som?

Nossa época de mecanização conduz {o indivíduo} por uma estrada que, no final, verá o próprio homem transformado em máquina; somente o espírito do canto pode nos salvar deste destino.

Duas vezes, no nosso século, o leve som do canto húngaro foi silenciado pelo ronco dos canhões e de bombas explodindo. Se não estivéssemos convencidos de que isso jamais tornaria a acontecer, estaríamos desesperados. É nossa firme convicção que a espécie humana viverá mais feliz quando aprender a viver mais sua música. Qualquer um que trabalhe com este objetivo, não terá vivido em vão (Kodály, apud Forrai, 1966, p. 5).

2.1.3.3 O MÉTODO

O objetivo do método de educação musical de Kodály é ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, além da alfabetização musical para todos, trazendo a música



para o cotidiano, nos lares e nas atividades de lazer, de modo a educar o público de concerto. Kodály está interessado em proporcionar enriquecimento da vida de maneira criativa e humanizada, por meio da música. Para ele, proporcionar a alfabetização musical para todos é o primeiro passo em direção a esse ideal. O desenvolvimento curricular inclui leitura e escrita da música, treinamento auditivo, rítmica, canto e percepção musical. A consciência e o sentido rítmico são desenvolvidos nas crianças por meio de movimentos e jogos, que auxiliam no reconhecimento e na compreensão sensorial dos modelos rítmicos, tanto oral quanto visualmente.

Para notar os ritmos, Kodály utiliza uma única linha, na qual se colocam os valores. As crianças, ao solfejar, dizem a sílaba *ta* para a semínima e *titi* para duas colcheias. Ao ouvir uma frase, as crianças respondem, criando suas próprias frases. Desse modo, desenvolve-se o sentido de metro, pulso, acento e equilíbrio. À medida que a experiência se torna mais complexa, os alunos reagem, desenvolvendo sua sensibilidade rítmica e tomam conhecimento das inúmeras nuances que se apresentam, bem como adquirem ótima capacidade de leitura.

Apesar do que se disse a respeito da notação e do solfejo rítmicos, o ritmo não é ensinado separadamente da melodia, mas em conjunção com ela; a experiência de vivenciar a melodia é tão estruturada quanto a do ritmo. Para Kodály, é importante desenvolver o hábito de entonação desde muito cedo, pois caso se espere até que fiquem mais velhas, talvez não seja possível, mais, aperfeiçoar seu desempenho. O canto é baseado em modelos melódicos que as crianças possam cantar. Esses modelos são encontrados no repertório folclórico húngaro, pentatônico, na maior parte das vezes. O modelo de escala conhecido na Hungria é o pentatônico menor, sem semitons. Desse modo, os semitons são evitados, porque, como não são usuais na cultura húngara, tornam-se difíceis de serem entoados.



O intervalo mais assimilável pelas crianças, de acordo com Kodály, é a terça menor descendente de modo que, quando as crianças improvisam e fazem suas cantilenas, é comum que cantem esse intervalo. O ensino de música, no método Kodály, baseia-se no canto em grupo e no solfejo. A escala utilizada, até a criança estar no quinto grau⁹ é a escala pentatônica; mais tarde, esse material expande-se para outras organizações, geralmente escalas modais encontradas no folclore húngaro. Quando a escala pentatônica está assimilada, bem como os intervalos, elas já são capazes de cantar e ler à primeira vista. O vocabulário aumenta até chegar à escala maior. Só após esse momento é que os acidentes vão sendo construídos.

O método Kodály utiliza-se, também, do manosolfa, um sistema que alia sinais manuais às notas musicais, adaptando-o ao uso de crianças menores. Esse sistema ajuda a criança a “ler” os sinais e a transformá-los em sons. Outra sistema utilizado por Kodály é o *Tonic Solfa*¹⁰, que trabalha a leitura relativa, em que os nomes das notas do, ré, mi, fá, sol, lá e si são dados para os graus da escala maior, em qualquer tonalidade, enquanto a escala menor corresponde a lá, si, dó, ré, mi, fá e sol. Esse sistema é adequado a países não latinos, em que as alturas fixas são designadas por letras do alfabeto. Em países latinos, em que as notas fixas são dó, ré, mi, fá, sol, lá e si, não faz sentido o esforço para se desaprender o culturalmente aceito e atrelar esses mesmos nomes a organizações em altura relativa, sem dúvida, um complicador.

O sistema de leitura rítmica adotado é o de Maurice Chevais, que designa os valores por diferentes sílabas: *tá* para a semínima, *titi* para as colcheias, *tateti* para as tercinas, e assim por diante. Por meio desses apoios, além de incentivar o canto, Kodály insiste no aprendizado do solfejo.

⁹ No sistema brasileiro, corresponde à 5ª série do ensino fundamental.

¹⁰ Método de solfejo criado na Inglaterra por Sarah Glover (1785-1854) e aperfeiçoado por John Curwen (1815-1882), ainda utilizado nos países anglo-saxões. Baseia-se no “dó” móvel e emprega letras que não se referem às notas, mas a suas funções na tonalidade: d,r,m,f,s,l,t (Scholes, 1978, p. 1029).



Resumindo: os componentes do método Kodály não são novos em educação musical, mas existiram anteriormente, separadamente, em diversos países. O sistema Kodály os colocou juntos, dentro de um planejamento de trabalho gradativo e coerente.

Esses componentes são:

- um sistema de símbolos de duração rítmica;
- sistema de alturas relativas, conhecido como dó móvel (*Tonic Solfa*);
- um conjunto de sinais manuais que auxiliam o desenvolvimento de relações tonais (manosolfa). (Mark, 1986, p. 129.)

No Brasil, o sistema Kodály é difundido pela Sociedade Kodály do Brasil, em São Paulo, que oferece cursos regulares e de curta duração, e trabalha no sentido de encontrar equivalências às canções húngaras, no folclore brasileiro.

2.1.4 CARL ORFF

A abordagem Orff entrou com força no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, muito embora tenha sido muito mais conhecida junto a escolas especializadas de música do que na escola primária e secundária. Os princípios que embasam a abordagem são a integração de linguagens artísticas, o ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação e no que Orff denomina “música elemental”, isto é, a música feita em bases absolutamente simples, possível de ser fruída e executada por crianças. A dificuldade em tratar do pensamento de Orff é que ele não deixou textos de sua autoria falando a respeito de sua filosofia. Os cinco volumes que compõem a *Orff-Schulwerk* (1954) são uma coletânea de peças especialmente escritas para serem executadas pelos alunos, mas não há nelas qualquer referência aos pontos de vista adotados por



Orff/Keetman. Assim, é-se obrigado a utilizar fontes secundárias para aprofundar esse entendimento. Essas fontes fornecem boa informação, pois a abordagem Orff encontrou grande aceitação em vários países da Europa e da América, sendo adotada por um grande número de escolas de educação geral ou especializadas em música. Formaram-se, também Associações Orff, que se encarregam de difundir, pesquisar e aplicar os princípios elaborados por Orff. O resumo da abordagem Orff apresentado neste trabalho apóia-se em Michael L. Mark (1986, p. 117-22), que apresenta um relato preciso da trajetória da abordagem. Outros dados foram obtidos nos cinco volumes do *Orff-Schulwerk*, em sua edição original, e também em alguns volumes traduzidos para o português pela Fundação Gulbenkian, em Portugal, em que se encontrou um rico material musical, mas nenhuma palavra acerca da proposta. Além disso, valeu-se dos *Anais da Conferência Orff* realizada em Detroit, USA, em 1988, à qual a autora esteve presente.

2.1.4.1 PEQUENO HISTÓRICO

A história de Orff e seu envolvimento com a educação musical é interessante; renomado compositor, muito tempo antes de conceber sua proposta educativa, Orff já trabalhava com sua amiga Dorothea Gunter, tendo fundado com ela, em 1924, a *Gunter Schule*, em que ambos atuavam dando aulas de música e dança a professores de educação física, desenvolvendo uma proposta criativa de integração de música e movimento. Os princípios norteadores eram os mesmos do Método Dalcroze, que enfatizava o desenvolvimento rítmico, o movimento e a integração de linguagens artísticas. Com a ajuda de um amigo, Karl Maedler, Orff construiu uma série de instrumentos de percussão, hoje conhecidos como “instrumentos Orff”, que utilizava na



escola. A idéia era que músicos e dançarinos trocassem de papéis entre si, de modo que todos pudessem tocar e dançar. O trabalho da *Gunter Schule* teve um grande desenvolvimento e logo formou-se um grupo de espetáculos que ficou conhecido em toda a Alemanha, provocando admiração, tanto pela proposta artística, quanto pelo papel que desempenhava na formação de professores.

Quando veio a guerra, o grupo interrompeu seu trabalho, pois não havia mais condições de prosseguir; a escola fora destruída e o trabalho parou até o término da guerra, quando a Rádio da Bavária descobriu um velho disco, que mostrava o trabalho musical dirigido por Orff e Gunter e decidiu produzi-lo, o que acabou despertando novamente o interesse da comunidade por ele.

Pouco depois disso, Orff começou a pensar que o tipo de trabalho que desenvolvia e em que acreditava seria muito mais efetivo se, em vez de apenas ocupar-se dos professores, ele comesse a trabalhar, também, diretamente com crianças pequenas. A partir dessa idéia, desenvolveu seu conceito de “música elemental”, isto é, uma música primordial, que envolvesse fala, dança e movimento, partisse do ritmo, e que servisse de base à educação musical da primeira infância. Começou, então, a desenvolver essa idéia com a colaboração de sua amiga Gunild Keetman. A seu pedido, Klauss Becker reconstruiu os instrumentos Orff, criando o *Studio 49*, ainda hoje fabricante dos instrumentos Orff de educação musical e que serve de base à proposta.

2.1.4.2 A ABORDAGEM ORFF

Para Orff, o ritmo é a base sobre a qual se assenta a melodia e, em sua proposta pedagógica, deveria provir do movimento, enquanto a melodia nasceria dos ritmos da fala. Vivendo no século XX, Orff compartilhava dos valores de sua época herdados do



século anterior, de modo que, atento à teoria da evolução darwiniana, acreditava que a educação musical deveria assentar-se nos estágios evolutivos da humanidade; desse modo, para que o desenvolvimento musical das crianças ocorresse de forma profunda e significativa, elas deveriam percorrer os mesmos passos traçados pela espécie humana no desenvolvimento das próprias competências musicais. Os ritmos e as pequenas melodias que propunha eram simples e facilmente assimiláveis pelas crianças. As propostas advinham das cantilenas, rimas e parlendas, assim como dos mais diversos jogos infantis que já eram parte do vocabulário sonoro infantil.

A prática da improvisação tem um papel importante em sua proposta pedagógica. Seria apresentada às crianças e estimulada, desde os primeiros estágios, antes de chegar a sua forma madura, em estágios superiores de desenvolvimento. Dessa preocupação com a improvisação, assumem importante papel as atividades de eco (repetir o que se ouviu) e pergunta e resposta (improvisar um segmento musical após ouvido um estímulo). Outra conduta bastante utilizada por ele são os *ostinatos*, figurações rítmicas ou melódicas sempre repetidas, sobre as quais se pode improvisar vocalmente, ou ao instrumento.

As primeiras experiências da criança são bastante informais, enfatizando-se os jogos e as improvisações. Há também uma grande ênfase no movimento corporal e na expressão plástica, interligados à experiência musical. Como Kodály, Orff parte da escala pentatônica como base para o aprendizado de música, embora por razões diferentes; para Kodály, trata-se da recuperação de um modelo escalar típico do folclore húngaro e que havia estado escondido, durante os anos de predomínio da cultura germânica, no período do Império Austro-húngaro. Para Orff, a motivação não poderia ser a mesma, pois o folclore alemão é francamente tonal, e não pentatônico. No entanto, ele adota o modelo pentatônico por haver surgido, historicamente, antes da



tonalidade, o que reforça a adesão de sua abordagem à evolução musical e à música elemental; além disso, a escala é mais adequada a sua proposta do que as escalas maiores e menores. Isso, porque a escala pentatônica tem caráter circular, não direcional e comporta a superposição (empilhamento) de todos os sons da escala com muito maior facilidade do que o modelo diatônico (maior/menor), direcional, cheio de estados de tensão e relaxamento, que exigem a subordinação das linhas melódicas à harmonia, o que pode representar uma grande dificuldade nos primeiros estágios da educação musical, principalmente nas propostas de improvisação. No dizer de Mark, “Orff considerava importante limitar a criança à escala pentatônica /.../ porque é mais fácil, para ela, ser criativa nesse modo” (Mark, 1986, p. 121). Orff adota um modelo de escala pentatônica em seu trabalho: a pentatônica maior – do, ré, mi, sol, lá, também conhecida como “escala pentatônica chinesa”, não levando em consideração outros modelos.

A partir desse início, as crianças vão sendo conduzidas paulatinamente, por uma série de procedimentos musicais, centrados, embora sem um rigor absoluto, na sequência de canções e exercícios que propõe nos cinco volumes de *Orff-Schulwerk*:

Quadro 1 – Procedimentos musicais na Orff-Schulwerk

Volume I: rimas infantis e pequenas canções sobre a escala pentatônica;
Volume II – modo maior: bordões (neste volume, os graus IV e VII da escala maior são introduzidos, isto é, a partir da escala pentatônica já conhecida, introduzem-se os graus que faltavam para se chegar à escala maior).
Volume III – modo maior. Tríades (neste volume, são introduzidas duas relações: tônica e supertônica e tônica e subdominante ou, dizendo de outro modo, I-II e I-IV. É interessante observar que Orff evita as dominantes, portadoras de maior tensão e elege graus em que a relação com a tônica é de um discreto afastamento).



Volume IV – modo menor (neste volume, é introduzida, pela primeira vez, a sonoridade menor, em três modos: eólio, dórico e frígio, isto é, o modo mais próximo da escala menor – natural - o menor com sexta maior e o menor que tem início em semitom).

Volume V – modo menor (neste volume, são introduzidas tríades, em dois tipos de relação I-VII e I-III, enfatizando-se que nos modos sem sensível, o sétimo grau não tem a conotação típica de dominante da música tonal. Continua-se, portanto, evitando os pontos de maior tensão, o que facilita muito os procedimentos de improvisação por parte das crianças).

A partir do material básico, as crianças são levadas a tocar, desde o início, nos grandes conjuntos de instrumentos Orff, o que faz que sejam imersas numa sonoridade poderosa, que as motiva e as faz se sentirem capazes de executar música desde os primeiros estágios.

Embora a abordagem siga estruturas musicais muito bem definidas que são oferecidas paulatinamente às crianças pelo professor, o que se pede a elas é muito mais ligado à expressão do que ao aprendizado de regras. Se essas regras existem, pois são estruturais na composição das obras musicais, elas não são enfatizadas às crianças além do mínimo necessário. É o professor que prepara o campo de experiências delas, selecionando previamente o material sonoro adequado a perseguir essas regras. Para isso, é de grande auxílio o instrumental Orff, especialmente pensado para o fim educacional a que se destina e de cuja constituição se ocupará em seguida.



2.1.4.3 O INSTRUMENTAL ORFF



Instrumentarium, apud *Orff-schulwerk*, 1954, I v.

O instrumental Orff, planejado por ele mesmo, com o auxílio de Curt Sachs e Karl Maendler e, posteriormente, desenvolvido e aperfeiçoado por Klauss Becker no *Studio 49*, é constituído como um grande conjunto de percussão, cordas e flautas doces. É composto por uma família de xilofones (soprano, alto, tenor e baixo), uma família de metalofones, tambores, pratos, platinelas, pandeiros, maracas e outros instrumentos de percussão pequenos, além de violas da gamba e flautas doces. O instrumental é de excelente qualidade musical, com boa ressonância e afinação e foi pensado de modo a permitir uma massa sonora importante, com timbres diversificados, permitindo também, que as crianças possam entrar em contato com princípios básicos de orquestração, a partir da experimentação. Pode parecer assustador oferecer uma orquestra construída

nesses moldes a crianças com pouco ou nenhum trabalho musical, mas o instrumental é desenvolvido de tal modo, que mesmo crianças pequenas ou iniciantes podem participar do conjunto de maneira eficaz e motivadora. Isso, porque os xilofones e metalofones têm teclas removíveis de modo que, ao montar o conjunto, o professor deixa no instrumento apenas as teclas que o aluno pode, realmente, tocar. Além das obras escritas constantes dos cinco volumes do *Orff-Schulwerk*, os alunos são estimulados a criar e improvisar, tanto vocal quanto instrumentalmente. Por seu grande apelo, essa é a parte da abordagem Orff que mais fascina professores e alunos. No entanto, há outros procedimentos igualmente importantes, como, por exemplo, a fala expressiva, em que os alunos são levados a expressar-se e a ouvir o que está em seu entorno. Nesse âmbito, eles desenvolvem conceitos de textura, dinâmica, contorno melódico e ritmos da língua e os transformam em elementos musicais, traduzindo na prática um dos mais antigos princípios freqüentemente revisitado, na história da música, por inúmeros compositores e teóricos: a origem única da palavra e da música. No entanto, esses procedimentos não são oferecidos às crianças como teoria ou técnica pura. Ao contrário, todo o conhecimento que adquirem provém da experiência e o que ocorre com a música ou com a palavra, também se dá com o movimento e a expressão plástica. As crianças começam imitando e repetindo, depois são levadas a reagir a um estímulo, contrapondo a ele um outro, semelhante ou contrastante e, finalmente, a improvisar livremente. Com isso, pode-se dizer que a ênfase da abordagem está na expressão e não no conhecimento técnico, que surge em decorrência da primeira.



2.1.5 SUZUKI E A EDUCAÇÃO DO TALENTO

Em seu livro *Educação é Amor*, Shinichi Suzuki ao expor seu método de ensino de música, parte do princípio de que toda criança, potencialmente, tem capacidade para aprender música, do mesmo modo que para aprender a falar a língua de seu país - sua *língua-mãe*. Nesse sentido, aproxima-se de Kodály, que também defende o conceito de língua-mãe, embora cada um dos autores o interprete a seu modo.

Nascido em 1898, em Nagoya, filho do dono da maior fábrica de instrumentos de cordas do Japão, freqüentemente brincava nesse espaço quando garoto e, mais tarde, lá passou a trabalhar, executando projetos e construindo violinos. Nancy Curry, ao fazer uma breve biografia do mestre, observa que

... as dez crianças Suzuki olhavam a fábrica como se fosse um *play-ground*, e os violinos, brinquedos – até o dia em que o pai trouxe um gramofone, e eles puderam ouvir o som do violino pela primeira vez, em uma gravação. Suzuki trouxe para casa um violino da fábrica, determinado a encontrar aquele lindo som por ele mesmo. Ouvindo repetidamente a gravação e experimentando encontrar os mesmos sons no instrumento, aprendeu sozinho os princípios básicos de como tocar violino e, depois, teve um ano de lições do instrumento e teoria da música, em Tóquio. Suzuki continuou no Japão até 1920, quando teve a oportunidade de viajar para a Alemanha, para continuar seus estudos (1998/99, p. 12.)

As circunstâncias que levaram Suzuki à Alemanha são relatadas por ele com minúcias no livro citado acima, de sua autoria. De acordo com ele, seu amigo, o Marquês de Tokugawa convidou-o a “dar a volta ao mundo” e convenceu seu pai a



consentir que o jovem Suzuki o acompanhasse; seguiram os dois, a bordo do navio “Hakone Maru”, rumo a Marselha. Mas, na verdade, ao invés de continuar a viagem com o marquês, Suzuki viu aí uma oportunidade de prosseguir seus estudos na Alemanha. Assim, em Marselha, abandonou o navio e foi a Berlim, onde residiu durante oito anos. Suzuki atribui à enorme inflação existente na Alemanha, nos anos 20, a possibilidade de lá ficar por tanto tempo: “No início, eu recebia 600 marcos por 10 yens e, no fim, ... 100 milhões. Precisei, é claro, de mais 150 yens, no final, porque acabei ficando oito anos na Alemanha” (Suzuki, 1994, p. 71). Nesse período, teve aulas de violino com Karl Klinger, o famoso violinista do Quarteto Klinger, privou da amizade de Albert Einstein, que denominava “meu guardião” e conheceu sua mulher, Wartraud.

Voltando ao Japão em 1928, Suzuki começa a lecionar no Conservatório Imperial e forma, junto a seus irmãos, um quarteto, que costumava tocar em rádios e concertos. Sua experiência como educador começou, quase que por acaso, em 1931, quando um senhor trouxe-lhe seu filho de quatro anos, para que o ensinasse a tocar violino. Não era comum, àquela época, iniciar o estudo de violino tão cedo. Geralmente, esperava-se até que a criança tivesse oito ou nove anos de idade, para colocá-la em contato com o instrumento. A partir dessa experiência e da observação constante das crianças, foi delineando seu método de trabalho, que denomina *Educação do Talento*. Suzuki relata que, após o pedido daquele pai, passou o dia todo refletindo acerca de qual método seria apropriado para ensinar violino a uma criança tão pequena. A compreensão veio-lhe subitamente, a partir de uma observação muito simples:

Como?! Todas as crianças japonesas falam japonês! Esse pensamento foi para mim como um relâmpago numa noite escura. ... se elas falam tão fácil e fluentemente o japonês, deve haver algum segredo no seu aprendizado.



Realmente, todas as crianças do mundo são educadas por um método perfeito:
por sua língua materna. (Suzuki, 1994, p. 12)

De fato, ele raciocinava, em todas as partes do mundo, por mais difícil que seja, as crianças, misteriosamente, aprendem a falar a língua de seu país. No entanto, elas não têm tanta habilidade para aprender quando estão na escola. Deveria haver uma razão para isso. Pensando mais profundamente a esse respeito, Suzuki concluiu que as condições de aprendizagem da língua materna centravam-se no meio em que a criança vivia e no estímulo dos pais, que costumam falar com o bebê desde o seu nascimento. Essa constatação serviu de base para seu método. Suzuki acredita que se a música fizer parte do meio da criança, desde pequena, como ocorre com a língua materna, ela a aprenderá naturalmente; segundo ele, todo ser humano tem, potencialmente, o mesmo talento para falar e fazer música. Mas, para que esse potencial se desenvolva, a criança precisa ser exposta a um meio favorável, desde muito cedo. A música tem que ser parte importante desse meio e os agentes da musicalização do bebê serão seus próprios pais. Suzuki prossegue:

Quando me pediram para ensinar violino ao menino Toshiya, de quatro anos, eu só tinha um pensamento: como? Afinal, me ocorreu o método da língua materna e eu entendi que nele havia tudo o que era necessário. De lá para cá, há trinta anos, eu tento convencer as pessoas de que *todas* as crianças podem ser educadas e de que aquelas mais atrasadas na aprendizagem não devem ser abandonadas. Chamei meu método de Educação do Talento e comecei um movimento educacional em que as crianças com baixo rendimento escolar, ou aquelas que lutam para conseguir melhorar /.../ não sejam afastadas da escola ou rejeitadas. (1994, p. 12-13)



Educação é amor (1994) é um misto de autobiografia e exposição de método e, graças a ele, ficamos sabendo das inquietações que levaram Suzuki a pensar a respeito da melhor maneira de levar as crianças ao contato com a música. Numa nação fortemente afetada pela guerra, era necessário muito mais do que ensinar uma habilidade ou competência às crianças do país. Era preciso fazer que recuperassem a confiança em si mesmas, e desenvolvessem a persistência necessária, para auxiliá-las a ultrapassar a grande crise, contribuindo para a reconstrução do Japão.

O Movimento Educação do Talento começou no Japão, em 1954, na cidade de Matsumoto. Suzuki, naquela ocasião, habitava uma província de nome Kiso-Fukushima e foi lá que recebeu uma carta da cantora Tamiki Mori, de Matsumoto, convidando-o a fazer parte do corpo docente de uma escola de música que pretendia criar na cidade. Suzuki respondeu:

Não estou interessado em fazer trabalho de recuperação para pessoas que já sabem tocar. Já fiz isso antes, em Tóquio. O que quero tentar é a educação das crianças pequenas. Desenvolvi um novo método para ensiná-las – não para formar gênios, mas para, através do violino, aumentar a habilidade infantil. Fiz essa pesquisa durante muitos anos. Por isso, gostaria de colocar todos os meus esforços nesse tipo de educação, no futuro. Se a idéia encontrar aprovação, ajudarei no ensino, nessa linha. (Suzuki, S. 1994, p. 34.)

Foi desse modo que Suzuki mudou-se para Matsumoto e iniciou o Movimento, que encontrou um surpreendente êxito e logo se espalhou por todo o mundo. Lembre-se que sua postura em relação ao ensino do violino, um instrumento ocidental, não foi fácil; havia muita resistência à ocidentalização do Japão e, por diversas vezes, qualquer coisa vinda do ocidente era impedida de entrar no país. Durante a Segunda Guerra



(1939-1945.), novamente essa proibição aconteceu; justamente, nesse momento, Suzuki lança sua proposta de, não só ensinar um instrumento musical do Ocidente, mas, também, de pedir que se ocidentalizasse o ambiente musical, nas casas de seus alunos. Não é difícil imaginar as dificuldades por que passou com tal postura.

2.1.5.1 O MÉTODO

O método Suzuki pressupõe que as pessoas são produtos do seu meio. No entanto, esse meio não é aquele espontaneamente criado, próprio da cultura e das condições de vida de um determinado lugar. O meio, para Suzuki, é fabricado artificialmente, de modo a proporcionar o que julga serem as condições ideais para desenvolver o talento potencial de cada criança. Essas condições do ambiente no qual se dá a aprendizagem pelo método Suzuki são muito estritas, bem-definidas e devem ser seguidas à risca pelos professores. A despeito do rigor dos princípios, ele está baseado, paradoxalmente, na aprendizagem informal da língua-mãe. Embutida neste princípio está a teoria da origem comum da palavra e da música, segundo a qual, o ser humano é naturalmente capaz de expressar-se verbalmente e pelo canto. O princípio básico do método é ensinar à criança uma coisa de cada vez, progressivamente. As crianças são submetidas a um intenso estímulo auditivo; ouvem muitas vezes a gravação que acompanha o livro de exercícios, até que conheça perfeitamente o que vai tocar. Embora o método Suzuki de ensino de violino esteja publicado numa extensa coleção em dez volumes, as crianças tocam de cor, após terem ouvido a gravação muitas vezes, e visto e ouvido a mãe ou o pai tocarem; Suzuki, nitidamente procura estabelecer uma identidade, no ensino do instrumento, entre o aprendizado da música e o da língua materna.



A presença dos pais é fundamental; são eles que desempenharão o papel mais importante, porque em casa, diariamente, tocarão e estimularão a criança a tocar, transformando o aprendizado em uma atividade lúdica. Dessas convicções decorre que, acreditando na força absoluta do ambiente, este, no entanto, teria que ser “fabricado” pelos pais, a partir da orientação minuciosamente organizada por Suzuki.

O método utiliza, tradicionalmente, alguns procedimentos que se justificam por sua identidade com o aprendizado informal da língua materna, como expõe Evelyn Hermann, num trabalho publicado pela Associação Internacional Suzuki e pela Asociación Suzuki del Peru:

- Repetição constante: [Suzuki] escolheu um trecho musical conhecido por todas as crianças do Japão, a canção “*Brilha, brilha, estrelinha*”, adotada nas escolas públicas do Japão desde 1875, após haver sido introduzida por um músico norte-americano. Era fácil de ser cantada ou tocada por crianças, pois não passa de uma escala maior subindo e descendo, dentro do âmbito de uma oitava.
- Utilização de discos e gravações; a orientação de Suzuki era fazer que as crianças ouvissem gravações o mais cedo possível. Ele acreditava que nenhuma criança é muito pequena para ouvir boa música. Para ele, era importante que a criança, desde cedo, tivesse um ótimo referencial musical, principalmente no que se refere à afinação e à qualidade sonora. Na época em que Suzuki iniciou seu trabalho com crianças, as companhias gravadoras estavam em pleno desenvolvimento e ele conseguiu fazer um acordo com elas, para que as gravações de seu método fossem tecnicamente as melhores. Era um negócio interessante tanto para Suzuki, quanto para as companhias, pois o êxito do Método garantia um consistente mercado para as gravações. Além das que serviam de modelo às crianças, havia outras, de acompanhamento, para captar



de maneira a mais clara possível, as inúmeras nuances que cercam uma boa interpretação musical.

- Contato positivo com a criança e aceitação de seus esforços e possíveis falhas;
- Oferecimento de oportunidade para a criança tocar em público; Suzuki enfatiza a necessidade de criar essas oportunidades, porque isso faz aumentar sua auto-confiança.
- Formação de repertório; é importante que, após haver aprendido a tocar uma determinada peça, que a criança não a abandone. É muito importante tocar as obras que já conhecem, aprimorando sua técnica e sua qualidade musical.
- Progressão na habilidade de memória;
- Antes de iniciar a prática da leitura, a criança deve tocar de ouvido. A leitura só será iniciada quando a criança tiver a postura adequada ao tocar, e dominar sua concentração completamente, para poder dedicar atenção à afinação e à qualidade sonora, sem perder a habilidade de execução. Para Suzuki, a criança só pode começar a ler após ter esse domínio técnico-instrumental, além de perceber a forma da peça que toca, e alguma coisa a respeito de seu compositor e do tempo em que viveu.
- O objetivo do método não é formar instrumentistas, mas seres humanos completos e felizes, com o auxílio da arte.(1997, p. 3 - 4)

A extensa citação tem o propósito de mostrar que Suzuki parece contemplar todas as variáveis ao construir seu método, apresentando um caminho linear em que cada pormenor é previsto, e o objetivo final, claramente divisado. Este é um grande diferencial entre as muitas propostas de educação musical do século XX e merece considerações à parte, que oportunamente serão feitas.



2.1.5.2 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA APRENDIZAGEM

Além, dos procedimentos acima mencionados, há alguns princípios que, segundo a mesma autora, não são apenas característicos do método Suzuki, mas de qualquer processo de aprendizagem.

- Tranquilidade interior – sem ter tranquilidade interior, o aprender é impossível. O respirar controlado é essencial à tranquilidade interior. Ele desocupa a mente e relaxa o corpo, permitindo que o indivíduo aprenda;
- Perseverança em direção à meta – quando se tem uma meta e domínio de si para perseverar, tudo é possível. Aprende-se um passo de cada vez. O Método Suzuki requer que, a cada aula, se trate de um só conceito.
- Repetição – sem repetição, não há aprendizagem. Esta é a chave para a retenção mental e física. Memoriza-se pouco, se não houver repetição, mas, praticando-se a repetição sempre, leva-se menos tempo para memorizar novas coisas;
- Estudo sistemático – é difícil estudar sozinho e é por isso que é preciso um professor. Mas não se pode esquecer que confiança e respeito mútuo são essenciais na relação professor-aluno. No Método Suzuki, o professor e o pai (ou a mãe) têm que estudar constantemente novas maneiras para melhorar o trabalho com a criança;
- Consistência – considerada importante para progresso. Suzuki diz: “não tenham pressa, mas também não tardem. Mantenham um passo consistente; só assim vão mostrar progresso”;
- A mente – A mente serve para expressar-se, e não para explicar-se;
- Qualidade do ser – a saúde mental e física são de grande importância. A rapidez de resposta da mente e do corpo são essenciais para a aprendizagem;



- Generosidade na transmissão do conhecimento – os professores que sentem medo de que outros aprendam os segredos de seu êxito não crescem, nem como professores, e nem como seres humanos. É preciso ser generoso e compartilhar idéias com os colegas;
- Não ensinar muito – permitir que o aluno descubra coisas por ele mesmo;
- Pensar positivamente – o negativismo destrói todo desejo de aprender;
- Não julgar – ter uma atitude aberta para crescer. Nos processos de ensinar do Método Suzuki, o pai (ou a mãe) e o professor têm que crescer com a criança. Se não procederem assim, podem sufocar seu crescimento. Nunca julgar de antemão uma pessoa ou alguma coisa. O julgar bloqueia o desejo de aprender.
- Imaginar mudanças - tudo que se consegue é previamente imaginado. Pense primeiro na mudança e permita que ela ocorra. (Hermann, E. 1997, p. 16-17.)

As mesmas observações anteriormente feitas são, também, pertinentes aqui, pois cada uma das metas, cada passo, cada regra relacionada ao ensino do instrumento, já foi pensada anteriormente e explicitada por Suzuki.

O educador norte-americano Michael Mark anota que, no Método Suzuki, o desenvolvimento da leitura musical é posterior ao aprendizado do instrumento. O aluno deve memorizar todas as coisas, em música, antes de realizar a literatura violinística ao instrumento; assim, nunca é levado a realizar exercícios de leitura à primeira vista, pois tudo o que lê relaciona-se com o que já sabe tocar de cor. Os materiais a que o aluno está exposto são bem-definidos; o aluno realiza sempre a mesma sequência de canções e exercícios, toca sempre o mesmo repertório. As necessidades técnicas são apresentadas à medida que se fazem necessárias, para que ele execute a música que está estudando.



As crianças têm aulas individuais, que são conduzidas de modo a atender às necessidades da criança; a duração da aula é flexível, determinada pelo grau de atenção do aluno. Os pais são diretamente envolvidos e aprendem o mesmo que a criança, de modo a auxiliá-la em casa. A atuação dos pais é muito importante para Suzuki, pois, além de auxiliar diretamente as crianças na formação das habilidades, é responsável, também, por criar nela um sentimento positivo em relação ao instrumento; em outras palavras, o valor do estudo do instrumento é construído a partir do modelo paterno ou materno. Apesar das aulas individuais, a criança pratica, também, em grupo, quando tem oportunidade de se confrontar com outras crianças. Nessas ocasiões, todos os alunos se juntam e, assim, os iniciantes entram em contato com alunos de outros níveis e se estimulam por tocar em conjunto com eles.

Iniciado em 1954, em Matsumoto, o Método Suzuki de Educação do Talento rapidamente ganhou adeptos e impressionou o mundo pelo fantástico resultado obtido a curto prazo, com tantas crianças. Na história do trabalho de Suzuki, há vários momentos especiais, causados pela admiração incontestável de grandes músicos, que tiveram oportunidade de assistir a uma verdadeira legião de crianças tocando em absoluta comunhão; foi o caso de Pablo Casals, que emocionou-se às lágrimas durante um concerto dos alunos de Suzuki, no Japão.

Depois de alguns anos, o Método foi introduzido nos Estados Unidos, onde teve uma expansão expressiva. O próprio Suzuki auxiliou em sua implantação. Em 1958, a Associação Americana de Professores de Cordas assistiu a um filme de Suzuki, com 750 crianças tocando de cor. Os professores ficaram tão impressionados, que decidiram enviar ao Japão um representante, que viajou para lá no ano seguinte, e de novo, em 1962. Em 1964, Suzuki foi convidado a ir aos Estados Unidos e levou consigo um grupo de dez crianças, com as quais demonstrou seu método em várias partes do País. O



impacto foi enorme, pois até então nunca haviam visto crianças de apenas cinco anos de idade tocando violino tão bem, pois só se começava o ensino do instrumento, bem mais tarde. A partir daí, o método foi introduzido no país e rapidamente ganhou adeptos, tendo, desde então, sofrido uma série de adaptações, mantendo-se, porém, sua essência. Suzuki tornou-se, também, conhecido em outras partes do mundo e os resultados logo se fizeram notar. A importância do método é ter mostrado que as crianças são capazes de desenvolver as habilidades necessárias à execução de obras importantes da literatura do instrumento. No entanto, elas não desenvolvem outras habilidades, como, por exemplo, leitura à primeira vista, compreensão aprofundada das estruturas musicais das obras que tocam; além disso, não são preparados para integrarem orquestras que, aliás, dizem os adeptos, não é objetivo do Método (Mark, 1986, p. 178-82).

No Brasil, alguns professores trabalham sobre os princípios de Suzuki, com algumas adaptações. Em São Paulo, o Professor Yoshitame Fukuda trabalha com a família – a filha, a renomada violinista Elisa Fukuda e sobrinhos e tem uma escola de violino para crianças, que produz resultados admiráveis. Ele afirma não seguir o Método, mas os procedimentos que adota são bastante próximos aos de Suzuki. A professora Fumiko, ao contrário, é seguidora do Método Suzuki, que representa no Brasil e conduz um admirável trabalho com crianças. Pode-se citar, ainda, a professora Shinobu Saito, que desenvolve dois importantes trabalhos baseados em Suzuki, um em Campinas, onde conduz uma orquestra jovem formada segundo os princípios do Mestre, e outro na cidade de Londrina, que está se tornando um grande pólo Suzuki no Brasil. Outro centro importante do Método Suzuki é a Universidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, responsável pela edição brasileira do livro *Educação é amor*.



2.1.5.3 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO MÉTODO

A primeira coisa que aflora ao conhecer os princípios do mestre Suzuki é que existe uma contradição entre o que ele chama “meio”, e o meio ambiente de seu país. Suzuki, após demonstrar a importância do meio na aquisição da linguagem, descoberta a partir da súbita compreensão de que “toda criança japonesa fala japonês”, imaginou oferecer as mesmas condições a crianças bem pequenas, para que elas aprendessem música, do mesmo modo que aprendiam a falar. No entanto, o meio musical em que insere a criança é um meio artificialmente criado, daí a importância dos pais para o processo, pois cabe a eles fabricar esse meio musical. Os pais não contribuem espontaneamente, como no aprendizado da língua, para a formação musical da criança. Eles são treinados para criar um meio musical que não se insere nos moldes da música e da cultura japonesa, mas é constituído dentro de padrões ocidentais:

Primeiro, ensinamos à mãe a tocar uma peça, de tal maneira que ela possa ser uma boa professora em casa. Para a criança, pedimos para ouvir, em casa, num disco, a peça que ela vai aprender. As crianças são, de fato, educadas em casa. E então, para que possa ensinar uma boa postura e uma atitude correta em relação à prática, é indispensável que a mãe receba informações de primeira mão. Disso depende toda a educação correta da criança. Até que a mãe saiba tocar uma peça, não deixamos a criança tocar violino. (Suzuki, 1994, p. 90)

Nesse sentido, o caminho de Suzuki é oposto ao de Kodály; enquanto este último busca nos cantos e danças escondidos nos recantos mais longínquos do país (e, por isso, com pouco ou nenhum contato com a cultura ocidental), a identidade do povo húngaro, Suzuki desconhece a tradição de seu país e cria um meio asséptico, de caráter



laboratorial, em que insere a música clássica européia. Daí, talvez, a ampla aceitação de seu método no Ocidente.

Outra questão a ser discutida é a idéia de aprendizagem para Suzuki. Segundo suas próprias palavras,

A maioria das crianças desafinadas não consegue cantar as quatro primeiras notas da escala, dó, ré, mi, fá,... sem fazer sair o intervalo de semitom, fá, um pouco mais alto. Isso, porque elas se acostumaram a cantar o fá alto demais. Observei que essa pré-educação não pode ser corrigida. O que posso fazer, então? Descobri que é preciso ensinar-lhe um novo fá. Se elas, por ouvirem umas cinco mil vezes, aprenderam um fá errado, precisam ouvir seis ou sete mil vezes um fá correto /.../ a capacidade de cantar um fá correto conseguido após ouvi-lo seis mil vezes começa a superar a capacidade de cantar um fá errado adquirido após ouvi-lo só cinco mil vezes. /.../ O fá correto tornou-se para aquela criança mais fácil e mais natural, de tal maneira que ela passou a cantar certo /.../ Não se trata de corrigir, mas de desenvolver uma nova habilidade em lugar da que estava errada. (Suzuki, 1994, p. 86)

Vê-se por essas palavras de Suzuki que, para ele, a criança aprende por repetição e memorização. Ouçam-se outras de suas palavras:

Criança com excelentes resultados escolares têm simplesmente uma memória bem desenvolvida e acredito que, crianças de pouco desempenho não adquiriram a habilidade da memória. Sobretudo, todas as crianças têm as mesmas possibilidades. (1994, p. 88).



Ou ainda:

Crianças que, no início, não conseguiam gravar um único poema, nem após dez repetições, já na segunda fase conseguiam depois de quatro ou cinco repetições, e na terceira fase, já na primeira vez. (Idem, p. 89.).

Esse conceito de aprendizagem apóia-se no de conhecimento adquirido por repetição e conseqüente memorização, distanciando-se dos princípios defendidos pelos modernos educadores que têm propostas baseadas em outros conceitos de aprendizagem, de construção do conhecimento a partir de hipóteses. Suzuki, também, acredita na importância do lúdico na educação, mas sua idéia de jogo, também, não é a mesma encontrada em teóricos contemporâneos da educação, mas uma maneira quase ingênua de conseguir que a criança faça o que os adultos julgam ser melhor para ela, se isso despertar seu interesse. Por isso, é importante deixar que participe de um jogo:

Começar dando às crianças o prazer de brincar com um brinquedo, deixando o espírito de divertimento levá-las pelo caminho certo — é assim que deveria iniciar toda a educação das crianças /.../ Hitomi Kasuya tinha três anos e tocava três horas de violino todos os dias. Muitos vão pensar: como uma criança de três anos consegue isso? A mãe de Hitomi tinha comprado para ela um violino em vez de uma boneca e deixava, como fundo musical, um disco com a peça a ser estudada. Hitomi brincava com o violino o dia todo, como se fosse um brinquedo. Sua mãe, de vez em quando, lhe mostrava a maneira correta de tocar, seguindo nossa orientação, deixando Hitomi pensar que ela participava de um jogo com ela. *Essa é a melhor forma de educação; o que importa é o resultado: que a criança adquira uma habilidade.* (Idem, p. 92. Grifo da autora)



Por muito que se discorde dessa maneira de compreender a educação, é difícil emitir juízos a respeito do autor, baseando-se em conceitos ocidentais, e quase um século depois da criação do método. Alguns dos procedimentos aqui destacados, como obediência aos mais velhos, valor da ordem e da repetição, acima da liberdade de expressão não são prerrogativas do método, mas da cultura japonesa. Se o meio musical imposto por Suzuki a seus alunos é de origem ocidental, as posturas, conselhos e o próprio método não contrastam com valores e princípios profundamente inseridos na cultura oriental. Há uma profunda filosofia de vida por trás de um método quase ingênuo, baseado na memória e na repetição. O que não se pode deixar de conjecturar é que, caso se siga, simplesmente, as idéias acima expostas, de repetir milhares de vezes uma determinada frase, ou deixar soar um disco com uma só canção, durante todo o dia, para que a criança o assimile, não só com os ouvidos, mas por todos os poros, o resultado pode ser, no mínimo uma profunda rejeição e uma enorme ânsia por liberdade desse grilhão obsessivo de um som se impondo ao ouvido, reiterativamente. No entanto, os depoimentos entusiasmados de milhares de seguidores de Suzuki em todo o mundo descartam essa hipótese, ao menos nos grupos sociais que os têm experimentado. As crianças não rejeitam tocar e mais, sentem-se mais que entusiasmadas em fazê-lo. O resultado técnico é brilhante, a ponto de, como relata o próprio Suzuki, levar Pablist Casals às lágrimas (1994, p. 96.)

A par dessa metodologia aparentemente rígida, há algo mais, indefinível, mas grande e tocante, que pode ser pressentido nos simpáticos relatos de Mestre Suzuki a respeito de sua vida e de alguns casos difíceis que encontrou como professor, como o bem-sucedido resultado de ensinar um garotinho cego de nascença a tocar, ou as dificuldades quase insuperáveis por que passou durante a guerra e às quais conseguiu se sobrepor. Mais do que o método, brilham princípios humanitários, de profundo amor



pela humanidade, ancorados na filosofia budista, que perpassam todo o ensinamento. É isso que o torna tão especial e admirado, pois não basta dominar um método ou ter talento para ensinar. É preciso iluminar a rota com grandeza de espírito e é isso que mais transparece nas simples palavras de Suzuki, que consegue os melhores resultados, não pelo associacionismo e cega obediência pedidos por seu método, mas pela aproximação amorosa e por muitas atitudes que descreve em seu livro, em que se pressente como que uma grandiosidade de atitude, fortemente ancorada em princípios humanitários e na espiritualidade própria do budismo. Daí, a propriedade do título de seu livro *Educação é amor*.

2.1.6 REFLEXÃO A RESPEITO DOS MÉTODOS ATIVOS DA PRIMEIRA GERAÇÃO

De modo geral, pelo exame das propostas dos cinco educadores musicais mais influentes do início do século, pode-se perceber um padrão de condutas que convive com as particularidades de cada método. A mais importante é, sem dúvida, o que motivou sua classificação como “métodos ativos”, isto é, todas elas descartam a aproximação da criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que eles vivam a música como experiência de vida. É pela vivência que a criança adentra o mundo da música, se envolve com ele, passa a amá-lo e permite que ele faça parte de sua vida. Eles enfatizam a importância do movimento e do canto na aprendizagem da música, muito embora enfatizem, cada qual, diferentes aspectos - Dalcroze, por exemplo, prioriza o movimento, enquanto Kodály destaca o papel do canto coral, embora uma e outra abordagem abrigue os dois modos de expressão. Algumas das propostas são mais estritas e têm por objetivo desenvolver habilidades específicas: Suzuki interessa-se pelo desenvolvimento da habilidade instrumental, enquanto Kodály enfatiza o cantar em grupo e a capacidade de leitura e escrita. Outros,



ainda, dão preferência à expressão e à criação (Orff, Dalcroze), não se preocupando demasiadamente em fixar procedimentos de leitura ou técnicas instrumentais avançadas. Willems, embora em sua proposta dê ênfase ao desenvolvimento da audição, à sensibilidade e à racionalidade, na prática, cuida mais dos aspectos físicos e mentais em torno da escuta, citando a importância do envolvimento afetivo da criança, mas não se detendo muito sobre a maneira de promover essa faceta da musicalidade. Algumas propostas mostram a importância da integração de linguagens artísticas (Dalcroze e Orff), enquanto outras concentram-se no desenvolvimento musical da criança, sem aproximação com outras formas de expressão artística (Suzuki, Kodály, Willems).

Como último comentário, registre-se que as cinco propostas concentram-se, ou na música clássica ocidental, ou no folclore, o que faz com que, embora tenham ocorrido no mesmo período em que a produção musical estava solidamente engajada em procedimentos de vanguarda, o material musical utilizado nas aulas de música continui a ser mais tradicional do que inovador. Foi preciso esperar até o final da década de 1950 e a década de 1960, para que os procedimentos das aulas de música se alinhassem aos da vanguarda musical. Esse é o tema do próximo segmento.

2.2 A SEGUNDA GERAÇÃO

Após a exposição dos métodos e princípios das mais significativas propostas de educação musical da primeira parte do século XX, resta ainda ocupar-se da chamada “segunda geração” de educadores musicais, que floresceu na Europa e na América do Norte, em meados dos anos cinquenta e início da década de sessenta. Essa época coincide com a grande virada da produção musical, com as pesquisas lideradas por Pierre Schaeffer na Radiotelevision Française (*musique concrète*) e com as experiências



de música eletrônica lideradas por Eimert e Stockhausen nos estúdios de música eletrônica em Freiburg. De maneira geral, as propostas da chamada música de vanguarda apontavam para um renovado interesse pelo “som” como matéria-prima da música e sua transformação, graças a uma série de procedimentos de manipulação realizados em fita (música concreta) e por meio eletrônico. Além disso, relembre-se das propostas de Cage, fortemente influenciadas pelo budismo e que surgiram como uma reação à “cerebralização” da música, concentrando-se no próprio som e em procedimentos aleatórios (acaso); basta lembrar sua definição de música, instigado por uma pergunta de Schafer: “Música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto” (Schafer, 1991/96, p. 120).

Tanto na Europa quanto na América do Norte, a questão da educação musical ganhou bastante proeminência nesse mesmo período e inúmeras metodologias surgiram, tendo sido testadas em escolas de primeiro e segundo graus e em conservatórios e escolas de música. São muitos os suportes filosóficos, os conceitos e valores abarcados por esta ou aquela linha pedagógica, que defendem ardorosamente a adoção de determinados procedimentos para tornar a criança, o adolescente ou o adulto seres musicais mais aptos a ouvir e/ou fazer música. Essas metodologias postulam um melhor conhecimento do ser humano e tentam construir métodos competentes que facilitem a rápida assimilação de conceitos básicos e a conseqüente introdução do aluno à prática musical.

Os educadores musicais deste período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”.



Entre os educadores, estão alguns compositores interessados em influir no processo educacional, como George Self, John Paynter, Murray Schafer e Boris Porena, entre outros. George Self e John Paynter são ingleses e têm em comum o fato de terem sido professores de música em escolas, tendo que descobrir maneiras de trabalhar música de um modo bastante diferente dos métodos, em geral, utilizados em escolas de música. Os outros dois compositores mencionados (Schafer e Porena) pensam nas possibilidades de assimilação, por parte dos educadores, de procedimentos utilizados pelos compositores contemporâneos, mas não tomam parte no cotidiano escolar, o que faz que se identifiquem como arautos da nova linha de educação musical, mais do que seus executores.

2.2.1 GEORGE SELF

Este educador está profundamente comprometido com a educação musical e com a música de vanguarda. Ele não concorda com um ensino de música voltado para o passado e para o que denomina “adestramento musical dos alunos”. Em quase toda a assim chamada “educação musical moderna”, os alunos tocam ou cantam sons determinados, organizados em ritmo e tempo determinados pelo compositor. Desse modo, o objetivo desse tipo de educação é desenvolver habilidades técnico-instrumentais, que se traduzem no domínio do instrumento ou voz, e na habilidade de leitura de partituras. Se a música executada é considerada de boa qualidade, e bem apresentada por um professor que consegue motivar a sua classe, então, nesse caso, pode-se dizer que o aluno “desfrutará de uma experiência musical” (Self, 1967, p. 4).

O que intriga Self, levando-o a formular sua proposta de educação musical, é o fato reconhecido por ele de que, nas ciências e em outras formas de arte, os alunos trabalham com a linguagem contemporânea e estão alinhados às últimas descobertas

científicas ou às últimas produções artísticas, enquanto na aula de música, sucede justamente o contrário: o foco da aula está voltado para a produção musical do passado e o aluno aprende a tocar e a ouvir quase que exclusivamente, a música de dois ou três séculos anteriores. Self inspirado no modelo das artes plásticas, busca encontrar maneiras de envolver os alunos, nas escolas não especializadas em que trabalhava, e nos procedimentos da música do século XX, estimulando-os a ouvi-la “com novos ouvidos” e a desenvolver habilidades de criação e invenção de partituras.

Para isso, propõe um tipo de notação musical simplificada, particularmente adequada ao som e à estrutura da música contemporânea, em que o timbre e a textura ganham precedência em relação à linha melódica e à exatidão rítmica, características da produção musical dos séculos anteriores. Pelo fato de a notação musical convencional não dar conta das questões de timbre e estrutura sonora que quer desenvolver em seus alunos, a criação de um tipo alternativo de notação parece-lhe a única saída.

A proposta de notação musical de George Self dá margem a um tipo de improvisação que se utiliza de sons e ritmos impossíveis de serem notados de modo convencional, por não serem regulares, como as estruturas mais comumente encontradas na música tradicional. Sua proposta espelha-se nos procedimentos espontâneos do movimento e das artes visuais contemporâneos, voltados para a criação e a improvisação. Por seu alto índice de imprecisão, a notação proposta por Self possibilita várias versões de uma mesma obra, dando margem a diferentes interpretações. O que está em jogo, com ele e outros educadores/compositores, é o paradigma tradicional que ampara o ensino da música; em troca, propõe uma educação musical em que os valores vigentes pela prática da música ocidental tradicional (precisão de ataque, afinação, técnica) são substituídos por procedimentos com alto índice de imprecisão, que se somam aos aleatórios e às improvisações. No entanto, apesar dessa evidência, a



proposta de Self não pretende desconsiderar os procedimentos da música tradicional, e nem a notação convencional. O que deseja é que sua proposta de notação acople-se aos procedimentos usuais na escola, ampliando as experiências sonoro-musicais de crianças e adolescentes.

2.2.1 1 PRINCÍPIOS GERAIS

O trabalho de Self não se detém na pulsação, pois este é um aspecto não usualmente encontrado no que ele chama de “música do presente”. Segundo esse autor, seria errôneo que o professor de música se concentrasse exclusivamente num aspecto da música do passado – por exemplo, a regularidade da pulsação - sendo importante que, em vez disso, enfatize o emprego de organizações rítmicas irregulares.

Do mesmo modo que em relação à duração, em que Self privilegia recursos comuns à música experimental de sua época, adota uma posição semelhante ao tratar do parâmetro altura, descartando a estrutura da escala diatônica, por considerá-la de pouca utilização na música composta no século XX. Desse modo, inicia seu trabalho com uma grande gama de sons possíveis, isto é, os sons da escala cromática e os de altura indefinida. Nos primeiros encontros, o que visa obter com seus alunos não é a conscientização de alturas, mas a variedade sonora, obtida nas atividades de exploração coletiva das possibilidades do instrumento.

George Self utiliza-se de um grande número de instrumentos musicais, particularmente os de percussão, de altura determinada e indeterminada, pela maior facilidade de manuseio pelos alunos, em comparação com outros instrumentos. Ele dá grande importância, também, à utilização de instrumentos artesanais, ou confeccionados na própria escola, pelos alunos. Para ele, a ênfase, no ensino de música, está colocada na exploração dos meios de produção sonora e na criação de atividades não



convencionais, segundo ele, mais adequados para a sala de aula do que o ensino tradicional de música.

Self classifica os instrumentos que utiliza pelo tipo de som que produzem, e não especificamente pelo timbre, ou pelos modos de produção sonora. Assim, os organiza em três grande grupos: os que produzem sons curtos, os de sons que se extinguem gradualmente e os que produzem sons possíveis de serem sustentados (tenuto).

Quadro 2 – Proposta de classificação dos instrumentos , por George Self

Classificação de instrumentos segundo o tipo de som que produz		
<i>Instrumentos que produzem sons curtos</i>	<i>Instrumentos que produzem sons de extinção gradual</i>	<i>Insturmentos que produzem sons sustentados</i>
Placas de madeira	Piano	Cordas
Bloco chinês	Cítara	Metais
Pandeiros	Tubos grandes	Madeiras
Tambores pequenos	Platinelas	Harmônicas
Claves	Gongos	Melódicas
Garrafas	Triângulos	
	Campanas	
	Metalofones	
	Maracas	

(Adaptação de Self, 1967, p. 17-20)

2.2.1.2 NOTAÇÃO SIMPLIFICADA

George Self desenvolveu um sistema de notação muito simples de ser aprendido, que parte do modo pelo qual o som se manifesta: curto, de extinção gradual, ou tenuto:

-  som curto
-  tremolo
-  com tenuto

Além desses, primários, há outros, para efeitos especiais, como  ou 

George Self acopla a esses sinais, os de dinâmica *f* e *p*, sugerindo que se evitem os sons *mf*, principalmente no início do trabalho, em que é mais importante conseguir efeitos extremos, que exigem intencionalidade, do que sons médios, que podem ser produzidos sem qualquer empenho especial por parte do aluno.

Em seu livro *New Sounds in Class* (1967), George Self apresenta inúmeras partituras de sua autoria, escritas nesse tipo de notação, destinadas a execução coletiva em sala de aula. Além da execução em conjunto, sugere Self, os alunos são estimulados a criar seus próprios sons e notá-los em partitura.

Nº 18

CAMPANAS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
A																					
B																					
C																					
D																					

	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
A												
B												
C												
D												

2.2.2 JOHN PAYNTER

Na mesma esteira de Self está John Paynter, também professor de música em escolas da Inglaterra e, atualmente, professor de música na Universidade de York. Paynter escreveu vários livros a respeito de educação musical, como *Sound and Silence*, *Hear and Now* e *Sound and Structure*. No presente trabalho, serão examinados dois desses livros: *Hear and Now* (1972) e *Sound and Structure* (1991), mostrando que o intervalo de vinte anos entre eles aperfeiçoa mas não modifica a proposta inicial.

No primeiro de seus livros (1972), o propósito de Paynter é a introdução de práticas alinhadas à música contemporânea nas escolas e, nesse aspecto, adota uma posição bastante semelhante à de Self. O mundo contemporâneo abriu tão grande leque de possibilidades, que os recursos de invenção são inesgotáveis. No entanto, a educação musical, via de regra, volta-se para o passado e ignora essas possibilidades, como se elas não existissem, continuando a considerar apenas os sons tradicionalmente empregados e não estimulando a escuta de outros sons, insuspeitados.

No entanto, o fazer artístico usualmente tem buscado novos materiais, novas idéias, novas maneiras de organização e experimentação. E sempre refletiu a visão de mundo de uma determinada época. Para Paynter, o século XX assistiu a um aumento da responsabilidade individual e a uma diminuição do autoritarismo e, desse modo, pôs à prova dogmas e situações eternizadas. Para ele, a grande marca do século foi a valorização da experiência individual e de escolas estéticas baseadas na experiência do sujeito e não na manutenção das tradições.

Avançando um pouco mais nessa idéia, essa postura de valorização do experimental e rejeição à repetição de procedimentos ligados à reprodução de valores tradicionais gera outras, que afetam decisivamente os próprios fundamentos da música,



de modo que se pode questionar: que sons podem ser, realmente, considerados matéria-prima da música? Qualquer som, seja ele materialmente ouvido, ou imaginado, em qualquer combinação, realizada a partir de quaisquer critérios, estabelecidos individualmente ou em grupo, a partir da exploração e da capacidade inventiva, sem regras pré-definidas ou concepções *a priori*. No entanto, nesse amplo leque de escolhas, “o que se busca é a liberdade, e não a anarquia” (Paynter, 1972, p. 17).

É isso que se vê no terreno composicional a partir de Debussy, sem que se esqueça que essa inquietude em descobrir novos caminhos e arrebentar as amarras da tradição sempre ocorrera, a cada declínio de época e início de outra, e que a particular ânsia pelo novo encontrada no século XX fora prenunciada, no final do século XIX, com Wagner e Liszt. Não se pode esquecer que, se esta é uma atitude básica encontrada em uma considerável parte dos compositores do século XX, deveria estar, também, presente em sala de aula, ampliando materiais e horizontes e cultivando a liberdade de expressão. No entanto, sua presença na sala de aula não ocorreu na mesma velocidade em que se mostrava na composição; mesmo quando os métodos educacionais eram inovadores, como ocorria com os grandes mestres, a maior parte dos materiais musicais utilizados na aula de música estavam mais colados à tradição do que à inovação, apresentando-se, a inovação na maneira de apresentação e nas posturas educacionais, mas não nos materiais em si. Somente a partir dos anos sessenta é que se toma conhecimento de propostas que inovam não só a pedagogia, mas os próprios materiais musicais básicos.

No caso de Paynter e Self, não se trata de apenas descobrir e registrar novos sons, mas de organizá-los como música, e os critérios de organização, não sendo mais pré-determinados segundo os cânones da tradição ou a deliberação do professor de música, devem surgir da própria escuta. Somente a partir de uma escuta ativa, profunda



e atenta, dir-se-ia, mesmo, quase obsessiva, é que se pode chegar ao controle da sonoridade almejado, de modo a permitir a reprodução do som ouvido, sempre que se desejar. É então que se pode construir esquemas de criação sonora (composição).

Essa é a proposta de Paynter: construir música, ou fragmentos musicais, a partir de uma atitude de escuta ativa e experimental. A atividade musical, para ele, é o reino das descobertas e do jogo exploratório, em que os materiais se mostram ao ouvinte atento e o instigam a tomá-los para, com eles, criar estruturas sonoras. A consequência direta desse tipo de postura é a transformação da própria natureza da aula de música, que se torna “oficina de experimentação”.

Os princípios apresentados constam do livro *Hear and Now* de Paynter, que apresenta, em sua segunda parte, sugestões para o desenvolvimento de oficinas. Seria sem sentido reproduzi-los, mas é interessante observar os sugestivos nomes de alguns dos capítulos, como exemplos das próprias propostas: *Os coloridos sons à nossa volta; Curto e longo; A música nova na sala de aula*. Há, também, uma extensa lista de materiais: instrumentos, gravações de compositores do século XX, partituras especiais para serem executados por crianças e jovens em sala de aula, com ampla possibilidade de exploração de movimentos corporais, voz e instrumentos simples de percussão, com alturas definidas ou não, como xilofones, metalofones e *glockenspiels* com teclas removíveis, tambores de vários tamanhos, pandeiros, pratos, clavas, maracas e outros afins.

Alguns anos antes da publicação de *Hear and Now*, Paynter havia escrito, com a colaboração de Peter Aston, um de seus livros mais conhecidos no meio dos educadores musicais: *Sound and Silence* (1967), hoje esgotado. Esse livro consistia num relato das aulas ministradas pelos autores em escolas, na década de 1950, e mais tarde aperfeiçoadas e sistematizadas por eles, quando se tornaram docentes da Universidade



de York. Na base do livro, já se encontram os pressupostos encontrados em *Hear and Now*, quais sejam, criatividade e crença nas possibilidades compositivas da maior parte dos alunos das escolas não especializadas, com ênfase na capacidade de invenção e na construção da própria experiência, uma postura longe de ser consensual entre educadores musicais deste século, mas fortemente respaldada pelas descobertas da psicologia do desenvolvimento e de inúmeras teorias da educação do século XX, entre as quais figuram autores como Piaget, Vygotsky, Gardner, Freire e outros.

A inspiração para as propostas de Paynter provém, como em *Self*, do exame de projetos da área de artes visuais, que mostravam ser possível oferecer às crianças uma visão das possibilidades de se ter um comportamento artístico, a partir do interior da pessoa, o que, ao mesmo tempo, as levaria à compreensão da obra artística. Essa proposta fascinava Paynter, que elabora suas propostas a partir dos mesmos princípios: incentivo à expressão musical e conhecimento da obra.

Anos após a publicação desses livros, em 1992, Paynter lança *Sound and Structure*, oferecendo ao leitor um rico material, em que discute o papel da arte no currículo escolar e enfatiza as direções que explora em sua proposta: composição, execução e escuta. No texto que introduz esse trabalho, Paynter explora a eterna questão: “Para que serve a música?“, que sempre se faz, quando se trata de descobrir justificativas para a presença da música na escola, e “o que a música comunica?”, questão fundamental em suas reflexões e que permeia sua proposta.

Na estrutura do livro, Paynter distingue quatro procedimentos que, segundo ele, estão no centro da prática musical: sons na música, idéias musicais, pensar e fazer música e modelos de tempo. Cada um desses procedimentos liga-se aos outros, e um elenco de atividades demonstra a complexa rede de interações em qualquer direção, que



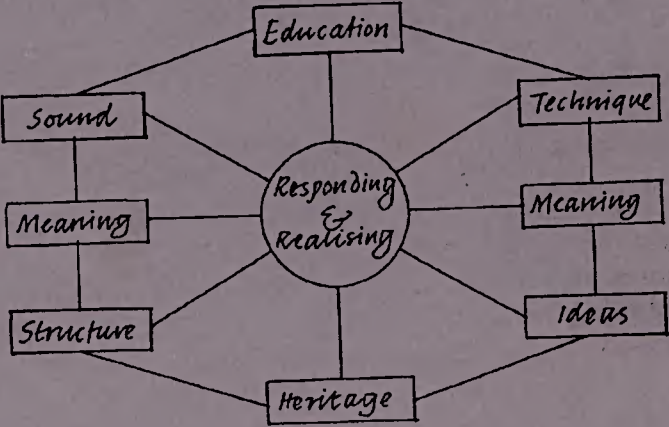
passa por um ponto central, em que se situa o que ele denomina “resposta e compreensão”. Cada um desses quatro procedimentos desdobra-se em projetos:

Quadro 3 – Procedimentos e projetos – adaptação do original de John Paynter

Parte I sons na música	Parte II idéias musicais	Parte III Pensando e fazendo	Parte IV Modelos de tempo
Sons do silêncio	Pontos de crescimento	Novos ouvidos	Estrutura clássica
Canção do vento	Um estoque de	Unidade e variedade:	Figuras na paisagem
A descoberta de sons	melodias	dos dose compassos às	sonora
A inspiração dos dedos	Desenvolvimentos	doze notas	De que modo o tempo
	necessários	Começando e parando	vai a algum lugar sobre
	Re-inventando a	Deixando ir	o arco-íris
	gramática		Uma fase passageira

(Adaptado de Paynter, 1992, p.24)

Qualquer ponto que se tome inicialmente pode conduzir a qualquer outro, mas esse trajeto passa, forçosamente, pelo centro do diagrama (ver a seguir), que trata da educação musical propriamente dita, por meio das duas propostas: “resposta e compreensão”, que se remetem especificamente ao entendimento musical, por meio de suas modalidades composição e performance.



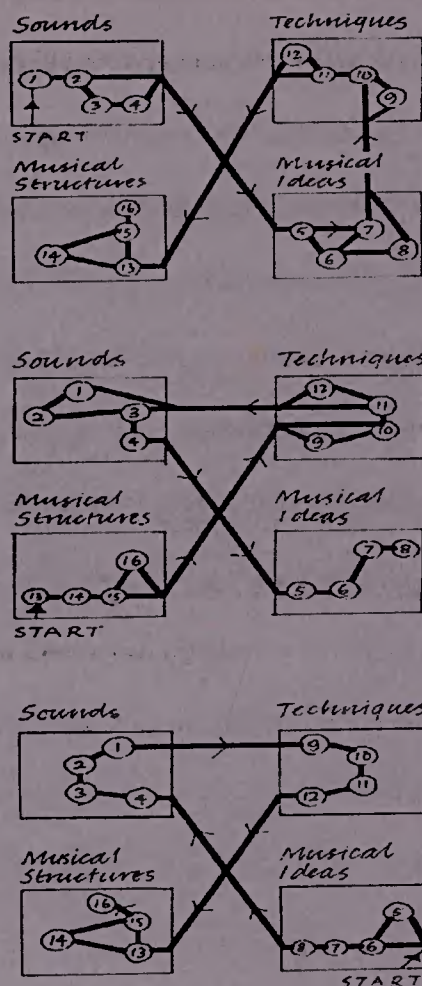


Ilustração – p. 23 de Paynter, 1992.

Com esse modelo, apresenta-se uma importante alteração no modo de compreender a educação musical, pois passa-se do procedimento em linha – presente nos métodos Suzuki, Kodály e Willems e menos veementemente nas demais abordagens estudadas (Dalcroze, Orff) – ao procedimento em rede, típico dos modos de conhecer da contemporaneidade, questão a ser oportunamente discutida, em outro capítulo deste trabalho. Outro indício dessa mudança, que pode ser considerada paradigmática, é a proposta de Paynter de organizar o trabalho na forma de projetos, e não como aulas. A

duração de cada projeto pode ser de uma, duas ou mais aulas, a depender da complexidade da proposta e da atuação dos alunos envolvidos.

Como *Sound and Structure* é um livro recente e pode ser facilmente encontrado no exterior ou adquirido via Internet – embora nossa pobreza em edições ligadas à educação musical não permita que os encontremos nas estantes das livrarias brasileiras, acredita-se não ser necessário uma descrição pormenorizadamente desses procedimentos. O importante é mostrar que, em Paynter, a ênfase é colocada na capacidade criativa do aluno e no conhecimento do material sonoro, mesmo princípio, aliás, da proposta de Carl Orff, levada agora, porém, às últimas conseqüências e alinhada aos procedimentos e à estética da música da contemporaneidade.

Outro ponto a destacar é a presença, em cada projeto, de “notas ao professor”, que, longe de se constituir em sugestões capazes de abrigar as eventualidades surgidas na prática educacional, limita-se a indicar alguns procedimentos, que podem auxiliá-lo a aplicar a proposta com os alunos. Lembre-se de que, trabalhando com processos criativos, há uma grande margem de respostas possíveis por parte do aluno e o professor precisa estar preparado para orientar o que surgir, sem colocar em risco as boas idéias, mas impedindo que ações desconectadas possam dificultar ou estagnar o andamento do projeto, ou, ainda, conduzir a becos sem saída, ou mesmo ao caos. O autor tem o cuidado, também, de colocar notas adicionais à margem das páginas e indicações bibliográficas que contemplam os pontos discutidos, de modo a fornecer ao professor todo o amparo necessário à execução das propostas.

Uma citação do próprio Paynter pode ser esclarecedora de sua filosofia, do propósito de sua proposta mas, sobretudo, de uma tendência que se impõe às atuais condições de vida: a necessidade de substituição dos métodos rígidos de trabalho, por procedimentos em rede, em que temas são estudados de maneira criativa, e conduzem a



outros temas, construindo, pouco a pouco, uma rede de relações que estabelecem, desse modo, o conhecimento e a experiência do sujeito:

... o que está sendo enfatizado aqui é uma visão de educação musical e não um método de ensino de música. Na verdade, esta é uma área em que os métodos devem ser esquecidos, porque são a antítese da mente criativa. Quando se descobre que se inventou um sistema para o ensino da composição, então é o momento de desistir dele! (Paynter, 1992, p. 30).

2.2.3. BORIS PORENA

Da Itália, na década de 1960, surgem as propostas de um músico quase desconhecido entre nós, mas nem por isso menos importante, Boris Porena. Se não fosse por episódio circunstancial, talvez nem se conhecesse no Brasil a obra de Porena: no final da década de sessenta, o compositor e educador brasileiro Padre José Penalva, de Curitiba, fez uma viagem à Itália, onde conheceu Boris Porena. Voltou encantado com seu livro *Kindermusik*. Era a época dos Festivais Internacionais de Música de Curitiba, e o Padre Penalva teve oportunidade de mostrar a proposta de Porena a vários estudantes e professores de música que lá estavam, entre os quais, a autora do presente trabalho, que se interessou por ela e, em muitas ocasiões, integrou-a em seus trabalhos.

Como os educadores anteriores, os procedimentos sugeridos por Porena apontam para o desenvolvimento de uma escuta musical alinhada à música contemporânea e do estímulo à criatividade de professor e aluno. Não se trata de um método, mas de uma coletânea de propostas as mais diversas, pensadas para um ou vários instrumentos, canto, orquestra, em que o mais importante é o modo de abordagem do fenômeno musical, eminentemente lúdico. O nome de seu livro é sugestivo dessa postura:



Kindermusik (Música para crianças), em que o que se enfatiza não é a faixa etária, mas a atitude de jogo.

Porena dá poucas explicações de sua proposta, mas apresenta um vasto material, agrupado de acordo com diferentes tópicos, e apresentando graus de dificuldade bastante variados. A ênfase, além do comportamento lúdico, é em um tipo de ação musical alinhado às propostas da música contemporânea. No espaço destinado à Introdução, remete o leitor para o último de uma série de dez projetos, com que encerra o livro. Nesse texto, aponta que *Kindermusik* contém propostas de execução musical para vários tipos de agrupamento vocal e/ou instrumental, e que o professor é a chave para a aplicação de suas idéias; não se trata de um método ordenado do simples ao complexo, mas de uma coletânea de sugestões, que pedem por criatividade na aplicação em sala de aula.

A maior parte dos textos contidos em *Kindermusik*, tanto os constituídos por palavras quanto os constituídos por notas musicais, não podem ser transmitidos da maneira que estão, mas necessitam de mediação, que inclui, entre outras, a “tradução” dos textos numa linguagem mais adequada ao grau de desenvolvimento geral e específico, individual e coletivo dos destinatários.
(Porena, s.d., p. 124)

A idéia de mediação defendida por Porena aponta para a necessidade de formação do professor de música, só assim, capaz de assumir a responsabilidade a ele conferida por Porena: a de co-autor, capaz de responder pela execução do projeto. Para conhecer melhor a proposta de Porena, o índice de *Kindermusik* pode ser mais elucidativo do que qualquer explicação:

Jogos a dois

Vogais/consoantes



Dez materiais para mais de dois executantes

Dez coordenações

Dez encontros de percussão com ou sem intervenções estranhas

Dez utilizações heterodoxas

Dez projetos ambiciosos

As sessões são separadas umas das outras por Interlúdios, dos quais se apresenta alguns, como exemplo:

Interlúdio I

Seis exercícios para a conquista progressiva do espaço diatônico

Dez exercícios polirrítmicos

Oito exercícios para a conquista progressiva do espaço cromático

Interlúdio II – para quatro ou seis flautas doces e instrumento com trastes.

[Uma das obras, *Der wiedergewonnene kuckuck* (o cuco reconquistado), apresenta um interessante processo de composição em que uma melodia é distribuída pontilhisticamente por muitas vozes e encoberta por notas que funcionam como uma espécie de cortina, impedindo a identificação da melodia. A cada repetição, algumas das notas vão sendo abandonadas, a partir de alguns critérios previamente expostos pelo autor, até o momento em que a simples melodia se mostra, distribuída entre as partes].

Interlúdio III – dez cânones diversos

Entre eles, *Un'oca un'ombra* – peça coral a várias vozes

Três coros rituais

Interlúdio IV – dois contrapontos a três

Mottetto



Duas fuguetas pentafônicas

Interlúdio V

Para quatro violinos ou dois pianos

Para violino e violoncelo

Duas marchas

Micrometamorphosen para quatro instrumentos iguais

O que importa destacar neste autor é um tipo de procedimento comum aos outros autores examinados neste segmento, de não linearidade de propostas, aulas abertas, com caráter de “oficina”, estímulo à criatividade tanto por parte do professor, quanto dos alunos. Também aqui, a atuação se dá em procedimentos de rede e não de linha, como ocorria com os mestres anteriormente citados.

2.2.4 MURRAY SCHAFER

Na mesma via percorrida pelos três educadores apresentados acima, inserem-se as polêmicas idéias de Schafer, que acredita mais na qualidade da audição, na relação equilibrada entre homem e ambiente e no estímulo à capacidade criativa, do que em teorias da aprendizagem musical e métodos pedagógicos. Suas posições a respeito desse tema vêm sendo construídas há bastante tempo, desde a década de sessenta, como resultado da própria prática e de suas reflexões a respeito das suas (nem sempre bem sucedidas) experiências escolares, durante a infância e a adolescência.

Via de regra, as idéias de Schafer ganham adeptos entusiastas, ao mesmo tempo em que chocam as facções conservadoras, pela prioridade que confere à escuta e pela pouca ênfase que dá ao ensino de teoria da música. Outra de suas posições polêmicas diz respeito ao repertório usualmente utilizado no ensino de música. No seu entender, a



criança, isenta de atitudes preconceituosas normalmente encontradas entre os adultos, tem capacidade para apreciar tanto a música do passado, quanto a de vanguarda, e deve ser estimulada a tomar contato com produções de vários estilos e épocas (Adams, 1983, p. 22).

Quando jovem, Schafer participou do *Projeto John Adaskin*, no Canadá, que propunha trazer compositores para dentro da escola, com o duplo objetivo de estimular os estudantes a desenvolver habilidades criativas e motivar os compositores a escreverem para crianças e adolescentes. A partir dessa experiência, Schafer teve oportunidade de testar suas idéias na área da educação musical. Observando os alunos nas escolas canadenses em que esteve durante o projeto, Schafer percebeu que os alunos raramente eram levados a criar e nem estimulados a ouvir o que eles ou outras pessoas tocavam ou cantavam. Ao contrário, o foco do ensino de música continuava centrado na leitura e na memorização, a despeito das inovações que surgiam no âmbito da produção artística contemporânea.

Com Schafer, o treinamento e as regras rígidas são substituídos por propostas destinadas a estimular os estudantes na busca de respostas às questões que propõe, favorecendo, assim, o diálogo aberto e a discussão e aproximando-se, de outros educadores musicais de sua época. Embora, ao contrário de Paynter e Self, Schafer nunca tenha lecionado em escolas, a não ser em projetos esporádicos, em que seus contatos com os alunos foram de curta duração, ele logo descobriu que tem bom contato com crianças e jovens, o que o levou a desenvolver técnicas de trabalho inovadoras, ainda que controvertidas, que logo lhe conferiram uma firme reputação e fama internacional na área da educação musical embora, como ele próprio afirma, “não haja evidência de que tenham tido um real impacto no Canadá” (Schafer, comunicação pessoal, apud Adams, 1983, p. 22).



As atividades que propõe são possíveis de serem executadas em qualquer espaço, dentro ou fora da sala de aula, com grupos de qualquer faixa etária. Tanto podem ser utilizadas dentro do currículo específico de música, como encaradas como uma espécie de “guerrilha” cultural, para lembrar uma expressão de Umberto Eco¹¹, na qual brincar com sons, montar e desmontar sonoridades, descobrir, criar, organizar, juntar, separar e reunir de novas maneiras, são fontes de prazer e apontam para uma nova maneira de compreender a vida, por critérios sonoros.

Schafer não está preocupado com o ensino sistemático de música, com a aplicação de técnicas específicas ao ensino de instrumento ou canto, e nem tampouco quer desenvolver e sistematizar procedimentos metodológicos para uso nesta ou naquela instituição de ensino ou, ainda, adequar atividades musicais para determinada faixa etária. O que o mobiliza é o despertar de uma nova maneira de ser e estar no mundo, caracterizada pela mudança de consciência. Essa postura, já divisada em seus trabalhos nas décadas de sessenta e setenta, no decorrer de sua vida, vai se pôr em evidência cada vez mais, comprometendo-se com a ecologia, de modo geral, e com a ecologia sonora em especial. Para que se compreenda um pouco mais sua postura, é necessário que se estude seus dois livros que tratam da educação musical: *O ouvido pensante* (1996) e *A Sound Education* (1993).

¹¹ Umberto Eco, ao tratar das formas de controle da mensagem por parte da população, diz que “as formas não industriais de comunicação podem tornar-se as formas de uma futura “guerrilha de comunicação”: a contínua correção de perspectivas, a interpretação sempre renovadas das mensagens”, como modos de se reintroduzir a dimensão crítica na recepção passiva” (Eco, 1984, p. 173-75). Como se pode ver, também quanto a este aspecto suas posições não estão distantes das assumidas por Schafer.



Entre as décadas de sessenta e setenta, Schafer escreveu uma série de livretos a respeito de tópicos em educação musical, que mais tarde publicou como capítulos de um único livro – *O ouvido pensante* (1996). Embora escritos há quarenta anos, continuam sendo atuais, demonstrando que as questões levantadas por ele e por outros educadores seus contemporâneos estão longe de terem sido esgotadas, merecendo estudo crítico para aplicação nos mais diferentes contextos educacionais.

- O compositor na sala de aula

Estão reunidas, neste capítulo, as experiências de Schafer em um grupo de ensino de *The North York Summer Music School*, em 1964, e também no seminário realizado em 1962, sob o patrocínio do Centro de Música Canadense, que se propunha a examinar as relações entre o compositor contemporâneo e a música nas escolas canadenses. Durante o seminário, as escolas foram visitadas pelos compositores, que conversavam e debatiam com os jovens estudantes questões relativas à música nas escolas, como preparação para a efetiva experiência de criação musical orientada pelos compositores, que se seguiria. O capítulo é formado por transcrições condensadas de alguns desses encontros entre Murray Schafer e os estudantes. Com exceção de uma das experiências relatadas, “*A Máscara do Demônio da Maldade*”, que envolveu crianças da escola primária, todas as outras foram feitas com estudantes na faixa etária de treze a dezessete anos.

As discussões que estimulavam a participação dos alunos perpassavam, de modo pouco ortodoxo, temas tão abrangentes quanto: *Estilos musicais preferidos*, e *O que é música?*; além disso, havia propostas de criação coletiva, nas quais surgiam questões as



mais diversas, a partir das experiências empreendidas pelo grupo, e das necessidades afloradas durante elas (Schafer, 1996, p. 19 - 65).

- Limpeza de ouvidos

“Limpeza de ouvidos” relata as experiências desenvolvidas em um curso de música experimental oferecido a alunos do primeiro ano, na Universidade de Simon Fraser. Nesse segmento, Schafer cria uma série de atividades destinadas a apurar a percepção auditiva, condição primeira, segundo ele, para uma boa prática musical.

Antes do treinamento auditivo, é preciso reconhecer a necessidade de limpar os ouvidos. Como um cirurgião que, antes de se preparar para fazer uma operação delicada, deve adquirir o hábito de lavar as mãos, os ouvidos também executam operações muito delicadas, o que torna sua limpeza um pré-requisito importante a todos os ouvintes e executantes de música. (Schafer, 1996, p. 67)

As discussões e atividades propostas nesse capítulo versam sobre som e ruído, silêncio, timbre, amplitude, melodia, textura e ritmo. Os alunos são estimulados a ouvir os sons do ambiente e a analisar auditivamente questões musicais. Eles trabalham também com o som de palavras e fonemas, e são levados a imitar os sons ouvidos e a criar estruturas musicais a partir deles (Schafer, 1996, p. 67- 117).

- A nova paisagem sonora.

Este capítulo é um estudo preliminar à pesquisa efetuada, algum tempo depois, por Schafer e sua equipe, na Universidade de Simon Fraser. Aqui, muitas das idéias



desenvolvidas durante *The World Soundscape Project*¹² já se fazem presentes, de forma explícita ou latente. Schafer toma como base para sua argumentação a definição de música feita por John Cage, a seu pedido: “Música é sons, os sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora da sala de concertos - veja Thoreau”. A referência é ao *Walden* de Thoreau, em que o autor descobre um inesgotável entretenimento nos sons e visões da natureza (Schafer, 1991, p. 120).

A maneira pela qual Schafer compreende o som no mundo é peculiar: em sua concepção, o universo sonoro é a nova orquestra, e os novos músicos “qualquer um e qualquer coisa que soe” (2001, p. 11). De acordo com esse entendimento, cabe ao homem a responsabilidade pela elaboração e conservação de um universo sonoro saudável e equilibrado, qualidades que sempre estiveram presentes no mundo, até que se instalou o desequilíbrio sonoro, a partir da Revolução Industrial e, um pouco mais tarde, da Revolução Eletro-eletrônica. A adoção dessa maneira de entender a paisagem sonora, considerada como responsabilidade, tanto do homem quanto da sociedade, teria como consequência a mudança de enfoque no ensino de música; o ensino tradicional de música, que prioriza o domínio técnico-instrumental e o estudo e a interpretação da música de um período de cerca de trezentos anos, cederia lugar a outra proposta, mais próxima do pensamento ecológico, que investe na restauração do equilíbrio entre homem e meio ambiente. Essa proposta não mais seria dirigida apenas a estudantes de música ou artes, mas ao público em geral, e não mais se dedicaria ao *ensino* de determinada prática, mas ao aumento de qualidade de vida, pelo desenvolvimento de certos hábitos e posturas favorecedores da interação homem/ ambiente sonoro.

¹² *The World Soundscape Project* foi um projeto desenvolvido por Schafer e equipe de pesquisadores na universidade, que tratou de examinar e catalogar a paisagem sonora de várias partes do Canadá e da Europa, demonstrando, talvez pela primeira vez, que a paisagem sonora é constante, mutável e que a consciência de suas características e problemática são tão essenciais para o ser humano e a preservação do meio ambiente, quanto outras práticas ecológicas. O resultado desse estudo foi publicado em 1972, como *The Tuning of the World A* (McMillan, 1972), e editada em 2001 pela Edunesp, como *A afinação do mundo*.



Os temas desenvolvidos nesse capítulo tratam especificamente de som e silêncio nas épocas antiga e contemporânea; o projeto discute a Música das Esferas e questões relativas à poluição sonora. Além disso, examina o emprego do som para fins não musicais, seja como agente de diagnóstico médico (ultrassonografia), seja como arma letal (1996, p. 119-205).

- Quando as palavras cantam

De todos os capítulos de *O ouvido pensante*, este é o mais influenciado pelas experiências poéticas do concretismo, dadaísmo e dos *Sound Poets*, que encaram a palavra como objeto sonoro. O capítulo é dedicado à exploração da voz humana, de todas as maneiras possíveis: canto, fala, pregões, gritos, sussurros. O objetivo é o emprego criativo e cada vez mais desinibido da própria voz.

A voz é o espelho do interior do homem. Se, pela fala, comunicamos pensamentos e idéias, por outros indícios contidos na voz - tom, velocidade, timbre, todas as nuances, enfim, que acompanham *o que* está sendo dito - é possível apreender-se uma série de outros dados (emocionais, subjetivos) a respeito de quem está falando ou cantando. Daí, a importância da voz, considerada por Schafer uma espécie de impressão vocal de cada pessoa, capaz de revelar o não dito a respeito de cada um.

Os exercícios desse capítulo não são os que habitualmente costumam ser utilizados no ensino do canto. Eles seguem caminhos inusitados, buscando novas formas de expressão e valendo-se de práticas existentes em outras tradições. Utiliza-se também da imaginação auditiva para compor tarefas como: “cante o som mais agudo possível”, ou “o mais grave, leve ou forte” ou ainda: “cante um som áspero, alegre, triste, engraçado”.

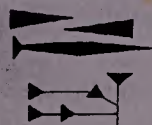
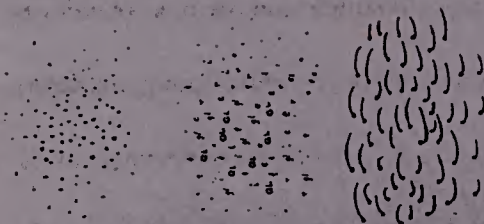
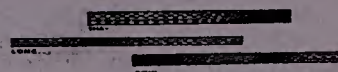
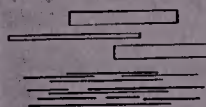
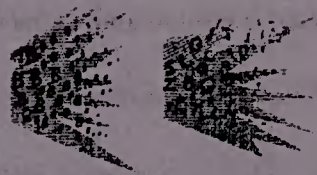
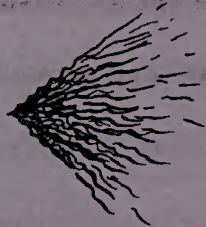
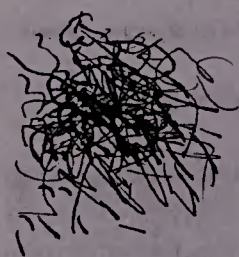


No mesmo capítulo, encontram-se, também, sugestões que estimulam a relação entre gráficos *vistos* e soluções sonoras *ouvidas*, numa antecipação do que será, mais tarde, o grande gênero musical proposto pelo compositor: o Teatro de Confluência, que advoga a convivência das diferentes formas de arte. Aparece, aqui, novamente, a preocupação do autor com a ecologia sonora. Como este é um momento de prática musical e não de pesquisa teórica, são propostos “concertos sonoros” em que se representa, com sons, uma paisagem ou um fenômeno natural.

A influência da literatura se faz presente nas referências a Joyce (a palavra-trovão de *Finnegans Wake*), Kurt Schwitters ou Ungaretti. O contato de Schafer com Ezra Pound e com a poesia contemporânea, durante sua fase européia, certamente muito influenciou a feitura de “Quando as palavras cantam”. A exemplo desses poetas, o som é tomado como objeto sonoro, matéria-prima da criação. Assim, ocupam lugar importante alguns *hai-kai* de Basho e Sora, com sugestão de criação de texturas corais e as invocações de encantamento, como: *tanam tandina tandinane*, dos Vedas, de significado desconhecido, ou ainda o poema dadaísta de Hugo Ball, *Gadji beri bimba*. Há um apêndice no final do capítulo onde o famoso *priiitittitiii*, de Schwitter é acompanhado pela *canção do peyote* dos índios Arapaho e por palavras criadas por estudantes, para “gotas de chuva”, mais tarde aproveitadas por Schafer em sua composição coral *Epitaph for the Moonlight*.

Texturas corais propõem analogia entre determinados estímulos (palavras) e suas formas visuais (no espaço) e vocais (no tempo). Surgem então: caos, combustão, confusões, constelações, nuvens, blocos, cunhas, contornos. Em todos esses exemplos, está presente a mesma preocupação com a exploração sonora e com a prioridade atribuída à sonoridade, em relação ao significado da palavra (Schafer, 1996, p. 207-275).





Ilustrações retiradas de *O ouvido pensante*.

- O rinoceronte na sala de aula

Como o nome indica, trata-se de uma crítica à postura do professor, considerado por Schafer um “paquiderme lento e refratário às influências dos jovens com quem convive”. Este capítulo explora extensamente as idéias de Schafer a respeito de criatividade, posturas a serem adotadas na aula de música, o porquê do ensino de música, o que ensinar, e a correspondência entre diversas áreas de expressão (confluência das artes), já sugerida por Wagner no século XIX, com sua *Obra de Arte Total*, e extensamente explorada por Schafer, acompanhando forte tendência do século XX. O autor propõe, ainda, materiais específicos para o aperfeiçoamento da escuta, organizados em forma de *kit*, para ser utilizado por crianças e adolescentes nas escolas;

nesse material, Schafer debruça-se sobre questões de notação musical, e destaca novas formas de audição, adequadas à época contemporânea, que ele engloba sob o título: “Rumo a novos tempos” (1996, 277-341).

- Além da sala de música

O último capítulo de *O ouvido pensante* reúne textos esparsos a respeito de educação musical, razão pela qual não apresenta a unidade encontrada nos capítulos anteriores. São relatos informais de experiências vividas por Schafer como, por exemplo, a maneira como construiu duas enormes esculturas sonoras a partir de materiais em desuso encontrados num celeiro, na fazenda para onde acabara de se mudar. Com o auxílio de um aluno, Murray Geddes, Schafer começou a selecionar materiais que apresentavam boa qualidade sonora e construiu, afinal, uma estrutura sonora que chamou de tal modo a atenção, que Schafer acabou merecendo um convite para participar de um dos capítulos de “*The Music of Man*”, série para a televisão idealizada e dirigida por Yehud Menuhim¹³. Como a escultura original já houvesse se deteriorado, foi necessário a construção de outra, agora com o auxílio de uma compositora - Rosemary Smith e de um escultor - Harry Mountain. O programa foi gravado, com Menuhim e Schafer acionando a enorme escultura por meio dos movimentos de uma gangorra, onde ambos se sentavam. O artigo fornece ao leitor interessado uma descrição detalhada dos procedimentos de construção dessa escultura sonora.

Além desse relato há outro, em que Schafer comenta suas atividades em um coro de aldeia, próxima à sua residência em *Mounteagle Valley*, em que agrupou os membros das igrejas católica e luterana locais num único coro, que dava concertos nas duas

¹³ No Brasil, esta série foi divulgada pela Rede Manchete, sob o título “*A Música do Homem*”, na década de oitenta.



igrejas, e cujo repertório englobava músicas pertencentes às duas tradições. Com esse grupo, Schafer encenou uma Cantata - "Jonas" - criada por ele, com a colaboração dos membros da comunidade. Relatos de cursos e palestras, um poema a respeito do som e uma história infantil que trata da audição e da imaginação sonora - "The Edward's Magic Orchestra" - completam o capítulo (1996, p. 303-304). O poema "Você já viu um som" foi traduzido pela autora e publicado na *Revista ArteUNESP*, em 1997. A história infantil serviu de pretexto para dois encontros corais realizados nos acantonamentos do Mackenzie, o primeiro em 1994, no campus do Cabuçu, na Rodovia Fernão Dias, e o outro, em 1996, no campus Umuarama, em Campos do Jordão, que reuniram, cada um, cerca de cento e cinquenta crianças e dez monitores/regentes, alunos da UNESP e convidados, numa proposta criativa ecológica e sonora.

As propostas de Murray Schafer são especialmente adequadas ao Brasil e outros países em desenvolvimento, pois não enfatizam os **procedimentos usuais de ensino musical, habitualmente centrados no instrumento ou em materiais sofisticados**, e que, por esse mesmo motivo, fazem-se dispendiosos e fora do alcance da maior parte da população. As propostas de Schafer, ao privilegiar o uso do ouvido e da voz, a exploração de materiais do próprio ambiente, a valorização da paisagem sonora e o extenso uso das faculdades criativas, tiram a música do pedestal em que foi colocada pela civilização ocidental e a recolocam no centro, ao alcance de todos. Quanto a este aspecto, a posição de Schafer assemelha-se à de John Dewey, que tem a mesma preocupação de permitir o acesso à música pela população escolar.



2.2.4.2 EDUCAÇÃO SONORA

Por tudo o que foi dito até agora, o trabalho de Murray Schafer seria melhor classificado como educação sonora, do que propriamente educação musical, termo, em certa medida, comprometido com procedimentos, escolas e métodos de ensino. O que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino da música, por promover um despertar para o universo sonoro, por meio de ações muito simples mas fundamentais, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro.

O nome proposto não é casual. Em 1991, Schafer iniciou o projeto de um texto a respeito do que chamou *Educação Sonora*. Maior do que seu envolvimento com questões musicais, este texto revela seu comprometimento com uma antiga idéia: a qualidade da audição; por meio dela, seria possível a cada comunidade avaliar criticamente o ambiente acústico em que vive, e propor soluções para a melhoria de sua qualidade. Schafer acredita que é preciso voltar aos exercícios simples, básicos, de audição, para que a capacidade auditiva, tão prejudicada pelo aumento indiscriminado de ruído e pelas condições da vida moderna, recupere sua plena capacidade. Esse projeto deu origem ao livro já mencionado *A Sound Education*, publicado no Japão (1991), no Canadá (1993) e na Argentina, neste país, sob o título *Hacia una educación sonora* (1994).

Ao visitar o Brasil a partir de 1990, Schafer propôs aos alunos de seus cursos uma série de exercícios, concebidos com o intuito de atingir essa finalidade e testou-os quando ministrou aulas em São Paulo, Rio de Janeiro, Londrina e Porto Alegre, além de Buenos Aires e Mendoza, na Argentina. Schafer comenta que a América Latina, de modo geral, tem sido muito receptiva às suas idéias, mais do que seu próprio país. Segundo ele, isso se deve à criatividade dos latino-americanos, aliada a um menor compromisso com a tradição musical européia; ao menos, diz, foi o que pode observar



junto à população que ocorreu a seus cursos, nos dois países. Essa série de exercícios foi apresentada aos alunos do curso em forma de apostila, com tradução da autora (1990), não publicada no Brasil. O livro *A Sound Education* (1993) é dedicado a três mulheres que, segundo ele, confiam e acreditam em sua obra: Keiko Torigoe, do Japão, Violeta Gainza, da Argentina, e a autora do presente trabalho, no Brasil.

2.2.5 NOVOS MATERIAIS

Enquanto a “primeira geração” de educadores preocupou-se em fazer a criança desenvolver habilidades de escuta, incentivou o movimento corporal e trabalhou suas habilidades de intérprete, como cantores ou instrumentistas, na segunda parte do século XX, a preocupação desloca-se do âmbito da performance para o da composição. Essa tendência foi vista em Self, Paynter e Schafer, que investem na capacidade crítica de crianças e jovens, fazendo com que assumam atitudes criativas e inventem obras musicais. Como corolário dessa atitude, surge a questão da notação musical e os alunos são incentivados a criar, também, sua própria notação para aquilo que inventam.

Pode-se identificar, na segunda metade do século, um grupo de compositores preocupados em fornecer a alunos com pouca ou nenhuma experiência em escrita tradicional de música, obras especialmente planejadas para serem executadas em sala de aula, que não exigem conhecimento de teoria da música ou habilidades em performance pelo aluno, para que sejam realizadas. O pressuposto, nessas peças é o mesmo das linhas experimentais de composição que incentivam a exploração de sonoridades, prescindindo, porém, de conhecimentos técnicos, que poderiam afastar essas obras do cotidiano dos alunos e professores de música nas escolas de educação geral ou especializada.



Neste segmento, serão examinados alguns desses materiais, como alternativas possíveis ao educador. O primeiro deles é uma coleção de pequenas obras musicais para serem executadas coletivamente, em sala de aula. Esse material denomina-se *Collection de partitions de musique contemporaine* e é editado pela Universal Editions, na França. A coleção foi organizada pelo Centre de Formation de Musiciens Intervenant à l'École, da Universidade de Ciências Humanas de Strasburgo, que, aliás, é dirigido por um brasileiro radicado na França desde há muito tempo, Victor Flusser, e co-editado pelo Instituto de Pedagogie Musicale et Choreographique de la Cité de la Musique, em Paris. A coleção reúne, em dois volumes, materiais dos compositores David Bedford, Alan Brett, Brian Dennis, George Self, Howard Skempton, Murray Schafer, Bernard Rands, Elizabeth Flusser e Heinz Kratchwill (1996).

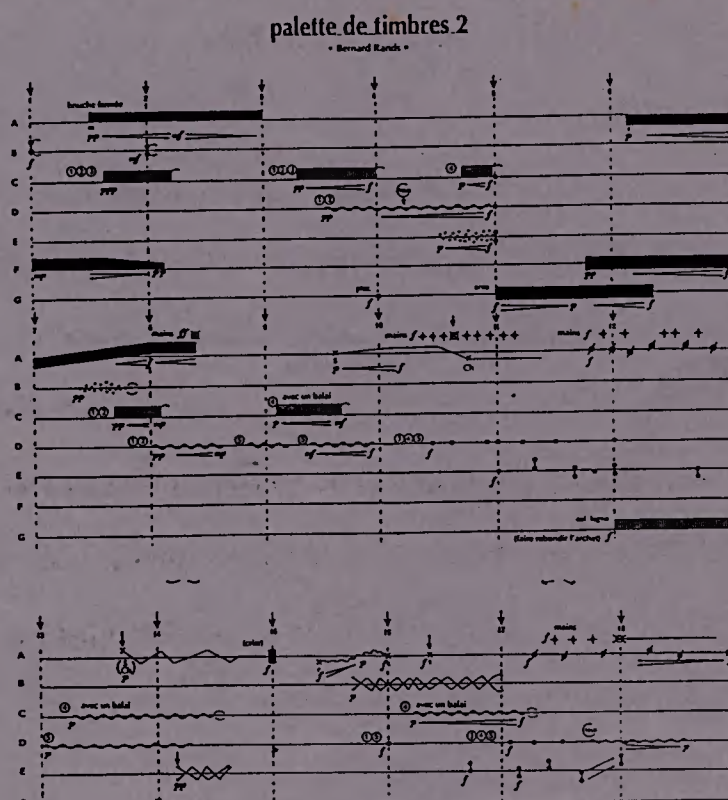
A maior parte das peças é escrita para instrumentos variados. Os compositores permitem adaptações para abrigar materiais disponíveis; eles especificam, nas peças: voz e instrumento melódico, instrumentos de altura não determinada, instrumentos de sopro e/ou cordas, voz e mão, ou instrumentos *ad libitum*. Alguns são um pouco mais específicos, como peça para piano preparado e percussão, ou coro e instrumentos metálicos. Não há muito mais a falar do material, pois eles seguem os mesmos princípios já abordados no segmento dedicado à segunda geração de compositores musicais e necessitariam ser divulgados e conhecidos no Brasil, por se tratar de material perfeitamente aplicável em aulas de música.

Pelo fato de serem utilizados sistemas de notação não convencional, as partituras trazem uma bula, em que se explicam os procedimentos de execução e o significados dos sinais. Alguns poucos exemplos, retirados das próprias partituras, podem elucidar o leitor a respeito da escrita, maneiras de execução e aplicação em sala de aula.



• *Palette de timbres n. 2*

Seu autor, Bernard Rands, propõe que a peça seja executada por voz, mãos, cordas, instrumentos melódicos e percussão. O que o autor chama de “voz” é, na realidade, a exploração do espaço bucal como fonte sonora: exploração de timbres fechados e abertos, uso dos lábios ou da língua, utilização de fonemas, como *s*, *ch*, *r*. A proposta estende-se para as possibilidades das mãos: batimento dos dedos, aplausos, batidas das mãos. As crianças e jovens são postos em contato com um tipo de notação gráfica, em que, uma vez informados pela bula, dos significados dos sinais, podem imediatamente, executá-los, pois não há necessidade de grande desenvoltura técnica para isso. Com essas características, o material é adequado tanto a escolas de música, quanto a escolas não especializadas. As propostas, criativas e instigantes, têm a capacidade de mobilizar rapidamente os estudantes. A marcação de tempo é feita em segundos, havendo necessidade de um regente com um cronômetro, para orientar as mudanças de atividade propostas.

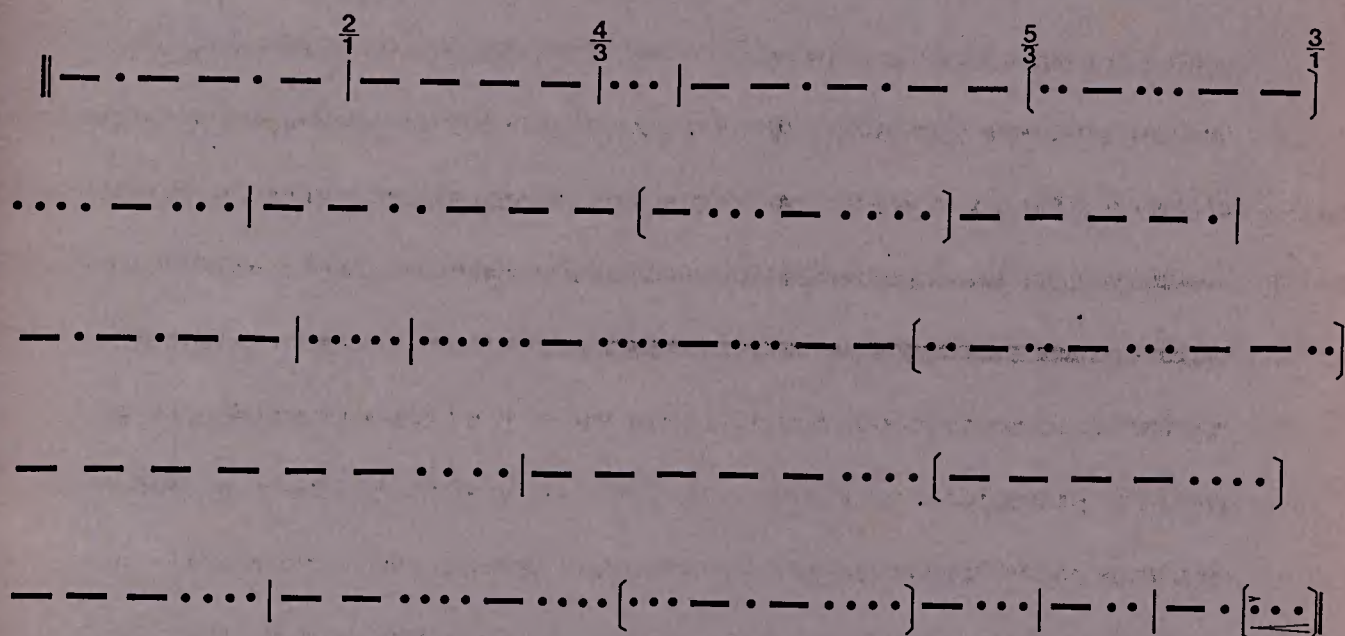


Palette de timbres 2 – Bernard Rands

Outros exemplos, expostos a seguir, partem de critérios semelhantes aos apontados:

avec élan

• Alan Brett •



© copyright 1977 by Universal Edition (London) Ltd., London

Avec élan – Alan Brett

Miniwanka – Murray Schafer

De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação 227

2.2.6 EDUCAÇÃO MUSICAL E CANTO CORAL

Além das propostas de educação musical que priorizam o corpo e o movimento, as que se dedicam à preparação instrumental e as que dão ênfase à criação musical, há ainda outro veio importante na pedagogia musical do século XX: o canto coral. O canto coletivo é um dos mais antigos meios de que se tem notícia, estando presente nas manifestações musicais das mais diversas culturas, desde tempos imemoriais, até os dias de hoje. Recurso preferido por Kodály em seu método de musicalização, é um excelente meio para a prática musical coletiva, inclusive economicamente, pois cada criança traz em si seu próprio instrumento – a voz. Esse é um dado importante para a aplicação na escola, pois é economicamente viável, mas, certamente, há outras vantagens em seu emprego, além das econômicas.

Muitos são os especialistas em coral infantil e juvenil em todo o mundo, que podem dar subsídios para o incremento dessa prática entre nós. Entre eles, pode-se citar o Maestro Henry Leck e a regente Mary Goetze, ambos da Universidade de Bloomington, Indiannapolis, USA, que desenvolvem trabalhos interessantíssimos na área de canto coral com crianças e jovens. Ambos estiveram no Brasil, mostrando a excelência de seu trabalho e ministrando cursos para professores e regentes de coral infantil, deixando claro como é importante fortalecer essa área no Brasil.

Outra personalidade de qualidades incontestáveis é Doreen Rao, regente americana radicada há alguns anos no Canadá, e autora de um excelente trabalho de orientação a professores e regentes na área do canto coral. Em 1988, a autora deste trabalho teve oportunidade de conhecê-la em Toronto, quando regia o coral da Universidade daquela cidade e, alguns anos depois, em 1996, voltou a encontrá-la em Bonn, durante o Festival Internacional de Coros naquela cidade, em que Rao era a



diretora artística. Nessa época, o Coral Infante-Juvenil do IA participou do Festival, antes de ir para Amsterdã, para o Encontro Internacional da ISME (*International Society for Music Education*). Esses contatos artísticos trouxeram a forte experiência de se trabalhar com uma regente altamente preparada, dotada de um carisma incomum, e foi interessantíssimo observá-la atuando com crianças de várias partes do mundo, comunicando-se com elas todas, mesmo que muitas não compreendessem sua língua, além de ter permitido o acesso a uma boa faixa da literatura especializada em canto coral e voz infantil, dificilmente encontrada no Brasil.

Doreen Rao parte do mesmo princípio defendido por Zoltán Kodály e Suzuki, de que as crianças podem executar música com excelência artística, pois sua voz e sentimentos são tão profundos, que podem enfrentar qualquer desafio artístico, não importando a dificuldade da tarefa. Esse é o conceito sobre o qual erige seu trabalho, explorando a arte, o fazer artístico e o desenvolvimento das faculdades artísticas da criança. O entendimento dessa abordagem é essencial; via de regra, busca-se atingir, em educação musical, objetivos educacionais e, uma vez alcançados, escola, professores, pais e os próprios alunos sentem-se satisfeitos e nem cogitam em ir além desse ponto. Rao demonstra que, embora atingir metas educacionais seja importante, isso não é suficiente, pois a criança precisa desenvolver-se artisticamente e essa tarefa cabe ao professor: transcender o educativo, para chegar à excelência artística.

Outro ponto importante em Rao é que ela fundamenta sua proposta de trabalho em filósofos contemporâneos, trazendo-os para a prática cotidiana e defendendo a idéia de que é necessário que a educação musical apóie-se nesse tipo de conhecimento, para obter o suporte necessário a uma educação musical de qualidade, isto é, que contemple as facetas educacional, técnica e artística. Rao ampara seu texto em Bennett Reimer, Suzane Langer, Jerome Bruner, Piaget, Harold Blum e Murray Schafer. Em primeiro



lugar, faz uma revisão dos filósofos que entendem a música como símbolo do sentimento humano. Segundo eles, as qualidades da música são semelhantes aos sentimentos humanos, e organizações musicais, como ritmo, melodia, harmonia, textura e dinâmica, formam como que uma estrutura fluida que se apresenta em constante mutação, e pode ser identificada ao corpo e à mente humanos, que também se apresentam, por sua vez, como estruturas em permanente mutação, durante todo tempo de vida. A similaridade entre música e sentimentos prossegue pois, do mesmo modo que a vida, com suas tensões, expectativas e resoluções, a música se constitui, também, de tensões, expectativas e resoluções. Essa similaridade entre experiência artística e experiência de vida se dá nos níveis mais profundos da psique. Edgar Willems, em sua proposta de educação musical, chega a intuir esse processo, mas propõe uma similaridade linear entre várias estruturas musicais e mentais. Assim, relaciona o ritmo ao físico, o melódico ao emocional e a harmonia ao mental, de certo modo, intuindo, mas não chegando a perceber que esse fluxo contínuo não pode ser separado em categorias.

Rao aponta outros modos de compreensão da música em relação ao sentimento, como sua expressão direta (Clifton, 1983, apud Rao, 1987, p.4, v.2), ou traduzido em experiências corporais e sensoriais e, portanto, não conceituais ou intelectuais. Nesse entendimento, a música relaciona-se diretamente ao corpo e ao movimento, constituindo-se em evento que se apossa do corpo, o qual se afirma, então, como a própria origem da música. Esse entendimento da música como gesto corporal é holístico e, por isso, pertinente a todas as culturas. Embora haja alguma diferença entre as três maneiras de entender a música – como símbolo do sentimento, como expressão do real ou como expressão sensorial, em todas elas o sentimento pertence à experiência musical



e dela não pode se afastar, sendo esse componente – o sentimento – que distingue a música de outros afazeres.

Dentro dessa compreensão, para Rao não seria possível pensar, sem que o sentimento estivesse permeando o próprio ato de pensar. Nenhuma ação pode ser dissociada do sentimento, e é por isso que a música é particularmente importante para o ser humano, pois a sua similaridade com o sentimento torna a experiência imediata e profunda.

É por esse motivo, que Doreen Rao vê, em cada criança com quem trabalha, um artista. Artista, porque, pelo canto, é capaz de dar expressão musical a suas próprias idéias, mergulhando no processo criativo. Que é o artista? Alguém que produz arte, que demonstra habilidades artísticas e age moldando a ação com habilidade. Doreen Rao defende a necessidade de se exercitar o potencial criativo da criança, levando-a a produzir, praticar e executar arte, o que permite que esses atos se apresentem cada vez mais refinados. É preciso tirar a arte do pedestal em que foi colocada, para que deixe de ser vista como um reino remoto e inacessível e torne-se próximo, desejável, possível. Para a regente, o artista não se distingue pela idade, pelo sexo ou por seu coeficiente intelectual, mas pela participação ativa na produção artística.

Rao, apoiando-se em Harold Bloom, toma partido na questão do talento inato ou adquirido, acreditando não serem suficientes as habilidades inatas para se formar um artista; há necessidade de constante encorajamento, motivação e prática: “Há um artista potencial em cada criança, que se desenvolve por um processo de intenso envolvimento musical e pela educação” (1987, p. 9, v. 2).

Demonstrando conhecer muito bem a teoria de estágios do desenvolvimento de Piaget, Rao prefere, no entanto, o modelo gestáltico de Brunner, segundo o qual o desenvolvimento cognitivo está relacionado com aprender a pensar, enquanto o



desenvolvimento afetivo relaciona-se com o aprender a sentir. Pelo primeiro, a criança desenvolve seu raciocínio, enquanto, pelo segundo, aprende a tomar decisões e a emitir julgamentos. Para Rao, embora a experiência artística contribua para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, é um meio especialmente direto de “educar os sentimentos”.

Esse ponto de vista identifica-se com o que diz Reimer em seu livro *A philosophy of music education* (1970), que pode dar margem a dúvida ou estranheza, pois, afinal, como foi comentado no capítulo anterior, se o sentir nem sempre pertence à esfera do consciente, como se poderia falar em “educar o sentimento”? Essa questão, porém, não é tratada por Reimer ou Rao e pode-se, apenas, supor que os autores acreditam que, ao lidar com as estruturas musicais de maneira organizada, e sendo estas estruturas consideradas semelhantes aos conteúdos emocionais da psique, poderia haver uma ordenação de sentimentos pela prática musical, o que faria que o sujeito os percebesse com maior clareza, conseguindo, por isso, lidar melhor com eles. Essa questão, porém, não está elucidada e permanece em aberto. O que se pode dizer é que a experiência musical de qualidade atinge profundamente o ser humano e amplia suas experiências de vida.

Outro ponto abordado por Rao é o da multiculturalidade. Até recentemente, principalmente no hemisfério norte, os referenciais musicais que havia, bem como as informações relacionadas ao desenvolvimento artístico da criança, provinham das culturas ocidentais. Recentes pesquisas em culturas não ocidentais mostraram ao Ocidente uma nova perspectiva, não orientada pelo produto final, mas pelo processo. Nas culturas africanas, diz ela, todos são considerados musicalmente proficientes. E se, porventura, uma criança é mais lenta do que outras no aprendizado da música, ela não é considerada como não-musical pelo grupo, mas apenas menos rápida do que as outras crianças. Nessas culturas, tem valor a tradição e a aprendizagem se dá pela imitação de



um mestre ou grupo de mestres. O conceito de educação de Suzuki é semelhante, lembra Doreen, pois para ele, qualquer criança pode aprender música. Nesse processo, como se lembrará, cabe aos pais a tarefa de estimular o filho e tocar com ele e essa participação é fundamental, o que tem sido comprovado por recentes pesquisas.

Além de discorrer a respeito dos fundamentos filosóficos que amparam sua prática, Doreen Rao ocupa-se, também, em demonstrar de que modo desenvolve seu trabalho com as crianças de seu coro – o Glen Ellys, de Chicago, considerado um dos melhores grupos corais infantis em todo o mundo. Rao tem em seu coro crianças desabilitadas, isto é, com problemas de fala, escolaridade ou movimentação. No decorrer de seu trabalho, tem podido constatar que as crianças que apresentam dificuldades as ultrapassam quando se sentem acolhidas pelo grupo, participando da experiência musical. Poder-se-ia pensar que se trata de um trabalho de cunho terapêutico, mas não: essas crianças têm uma atividade artística diferenciada, participando, com frequência, de concertos na vida musical de Chicago, como, por exemplo, em apresentações da Orquestra Sinfônica daquela cidade, executando obras importantes da literatura musical universal.

2.2.6.1 PRINCÍPIOS

A voz infantil se desenvolve pela prática e a repetição é um fator fundamental. Daí, a importância de que lhe seja oferecido um modelo vocal de qualidade, pois é a partir dele que sua voz se desenvolverá. Além de trabalhar técnica vocal, Rao entende ser importante aplicar princípios de dicção às crianças, para que elas possam ter acesso ao amplo espectro da literatura musical mundial. Esse é outro aspecto importante: para ela, a criança só atingirá excelência artística se for posta em contato com obras de qualidade desde o início do trabalho. É uma ilusão fazer com que as crianças cantem



apenas materiais “digeríveis”, esperando um momento propício para introduzi-las na literatura musical. No seu entender, a criança deve ser posta em contato desde cedo com a literatura musical, pois somente assim, sua musicalidade se desenvolverá com tranquilidade e sem sobressaltos.

O trabalho técnico está integrado ao musical; assim, Rao não vê sentido em se trabalhar técnica vocal separadamente do contexto; ao contrário, a técnica serve para facilitar passagens difíceis, dar autonomia aos músculos e apoio às necessidades expressivas da música. O canto expressivo precisa de uma boa técnica vocal; as crianças são intuitivamente musicais e compreendem sem dificuldade o desenvolvimento de uma frase musical, assim como percebem tensões e repousos na obra. Isso se dá de modo integrado, pois o som e a sensação da voz cantada conduzem a atenção para a música. Como a voz é um fenômeno físico, a sensação é localizada e permite uma relação direta com a música, possibilitando o desenvolvimento da potencialidade musical do aluno e o envolvimento estético com a obra.

Esse é um ponto em que Rao insiste: a criança desenvolve sua capacidade artística quando exercita sua imaginação mental e motora, por meio da ação específica do canto coral. A atividade ultrapassa o âmbito do ensino/aprendizagem e torna-se artística quando, apoiado em sua habilidade e compreensão, o aluno é capaz de tomar decisões no que diz respeito ao som e à forma, enquanto executa a obra. É essa síntese entre fazer, sentir e pensar, ocorrendo mutuamente no próprio fluxo musical que permite a ultrapassagem do aspecto educacional e a revelação do artístico, potencialmente presente em todo ser humano.



2.2.7 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Muito se poderia ainda falar em termos de tendências, métodos, acepções e filosofias da música e da educação musical. No entanto, acredita-se que se tenha exposto tendências importantes que tomaram corpo no século XX e continuam influenciando o modo de entender e praticar a educação musical. Embora, de modo algum, a questão tenha se esgotado, essa exposição pode contribuir para a reflexão, por parte do leitor, a respeito da questão primeira deste trabalho: a identificação, no correr da história e em diferentes locais e contextos, da natureza e do valor da música e da educação musical. Não há conclusões ainda a respeito dessa questão, que deverá continuar norteando os próximos segmentos. Ter-se-á notado, também, que todo o material discutido nestes capítulos é europeu ou americano, nada havendo sido exposto com referência a outras culturas, ou a países da América Latina. Isso ocorreu por duas razões. A primeira porque, aqui, o conhecimento disponível em música e em educação musical tem inegável influência dos países do hemisfério norte, e essa influência não pode ser descartada ou ignorada. A tradição de pesquisa e experimentação sistemáticas nos vêm desses países e acabam sendo incorporadas em nossos próprios processos de pesquisar e fazer. O modelo de pós-graduação brasileiro é americano e isso se reflete na própria bibliografia a que se tem acesso. Contudo, apesar da inegável influência, o conhecimento dessa bibliografia é ainda pequeno, motivo pelo qual julga-se importante – e, mesmo, imprescindível, a revisão de literatura. No entanto, já existe um corpo considerável de propostas em educação musical em países latino-americanos, como o México (Cesar Tort), Argentina (Violeta Gainza, Judith Akoshki, Silvia Malbrán Silvia Furnó, e outros), Venezuela (Programa Nacional de Orquestras). Colômbia (Programa Nacional de Educação Musical nas Escolas), Costa Rica (Programa Nacional de



Orquestras), além dos outros países latino-americanos, que mereceriam uma pesquisa aprofundada para mostrar seu trabalho pois, talvez, ao considerá-los, o Brasil possa avançar na questão do perfil de sua educação musical, delineando melhor sua identidade. Esse é um campo ainda não suficientemente explorado, mas que traz fortes indícios de poder causar boas surpresas, e encontra-se à espera de pesquisa específica.

No que se refere ao Brasil, a pesquisa acadêmica em educação musical está apenas começando – talvez não tenha mais do que vinte anos - e se ampara, ainda, principalmente, em referenciais bibliográficos vindos do exterior, pois contamos com poucas publicações acadêmicas na área. Não se pode minimizar o papel das associações, que realizam importante papel de divulgação de pesquisa, mas suas publicações são ainda limitadas, concentrando-se mais em Anais, e revistas científicas. Recentemente, começou um movimento de publicação de teses em educação musical, mas o número não é, ainda, significativo. Existem, ainda, no mercado editorial, alguns livros e manuais de divulgação, bastante úteis ao professor, por apresentarem atividades práticas a serem desenvolvidas em sala de aula, mas estes, também, são, ainda, em número insuficiente. No entanto, caso se pense que no Brasil ou na América Latina a atividade em educação musical é pequena ou incipiente, incorre-se em erro grave. Essa atividade existe, é forte e tem características marcantes, que não podem ser ignoradas. Isso nos conduz ao segundo motivo de ter-se circunscrito os relatos a experiências realizadas nos países do hemisfério norte: a consciência de que as questões específicas da educação musical brasileira devem ocupar um lugar especial neste trabalho, por exigir lentes especiais para serem compreendidas em relação a nossos próprios problemas. No mesmo espaço, ocupar-se-á, também, de experiências desenvolvidas em países vizinhos, sempre que se identificar, na problemática que levantam, similaridades com nossas próprias questões.



Capítulo 3

Desenredando a trama da música na escola brasileira

E do outro lado do rio andavam
muitos deles dançando e
folgando, uns diante dos outros,
sem se tomarem as mãos. E
faziam-no bem. Passou-se,
então, além do rio, Diogo Dias,
que fora tesoureiro da Casa
Real, o qual é homem agradável
e divertido. Levou consigo um
gaiteiro nosso com sua gaita e
logo meteu-se com eles a
dançar, tomando-os pelas mãos,
e eles folgavam e riam e o
acompanhavam muito bem ao
som da gaita

Pero Vaz Caminha,
Carta do Achamento do Brasil



Vivemos, no Brasil, um momento crucial para a Educação, pois desde a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no final de 1996, o País vem se preparando para, mais uma vez, adotar novas condutas educacionais. No que diz respeito à música, abre-se, portanto, espaço para que se discuta o que é educação musical e o que pode ou não ser apropriado para a área, nas escolas brasileiras. Essa discussão contempla tanto as classes de educação infantil (crianças de 0 a 6 anos de idade), quanto as de ensino fundamental (1ª a 8ª séries) e médio (colegial), além dos cursos técnicos e superiores, de graduação e pós-graduação. Surgem, assim, dúvidas e inquietações, às quais se juntam expectativas e esperanças quanto aos possíveis rumos a serem tomados pela música, nos próximos anos; com esse clima, aflora a necessidade de se fortalecer, ou mesmo, de estabelecer, a identidade da disciplina e do professor de música. Como parte dessa tarefa, é preciso lançar-se um olhar ao passado, pois conhecermos quem fomos pode contribuir para compreendermos quem somos e quem pretendemos ser.



3.1 OLHANDO A HISTÓRIA¹⁴

Quando, após o descobrimento, para cá vieram os jesuítas, primeiros educadores do país, estes trouxeram valores e práticas que iriam exercer grande influência no conceito de educação no Brasil; era inevitável que esses valores e práticas influenciassem, também, a educação musical brasileira. Na ação jesuítica, desde os primeiros tempos no Brasil, duas características podem ser imediatamente percebidas: o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa. Quem teve oportunidade de assistir ao filme *A missão* deve lembrar-se da orquestra européia formada por meninos índios, que retrata muito bem essa condição. Lembre-se que o Brasil foi descoberto no século XVI e, assim, acompanha os fenômenos europeus ligados às experiências de escolarização relatados atrás.

A ordem jesuítica foi fundada por Inácio de Loyola, nobre militar que viveu no século XVI e que, após passar por experiências de conversão, fundou a Companhia de Jesus, de caráter viril, determinado e de inspiração militar, pragmaticamente voltado para o trabalho e a obediência aos superiores hierárquicos. Os *Exercícios espirituais* (1534/1990) de Loyola apresentam os seguintes preceitos básicos: programação minuciosa das tarefas do dia, estabelecimento de objetivos e metas, recordação do programado no dia anterior e comparação com o efetivamente realizado, no caso, tratando de exercícios espirituais, mas, facilmente transposto para outras áreas. Há, nos *Exercícios*, um conjunto de regras que cobre todas as esferas da atividade humana:

¹⁴ Um artigo baseado nas informações a respeito da educação musical no Brasil desde o seu descobrimento foi apresentada no Congresso de Educação Musical em Buenos Aires em abril do corrente ano e será publicado pela FLADEM internacional – Foro Latinoamericano de Educación Musical – na sede da Vice-Presidência da entidade, em San Jose da Costa Rica, com suporte da ONU.



regras para desenvolver a imaginação, regras para dar esmolas, inclusive regras para “sentir” adequadamente ... É o controle absoluto do psiquismo humano. As regras apontados nos *Exercícios Espirituais*, de Loyola, contraditoriamente, pregam, além da obediência à hierarquia e do controle da vontade, a independência do pensamento. Aprendia-se pela prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo, o que permitia que o domínio de determinada disciplina ou atividade fosse, aos poucos, se instaurando. Foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que, provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta pedagógica em educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus.

Durante o período colonial, a situação pouco mudou: a educação musical, assim como a educação geral, estava diretamente vinculada à Igreja e, portanto, estreitamente ligada às formas e ao repertório europeus, e a preceitos básicos de organização e ordenação de conteúdos, que evoluíam dos mais simples aos mais complexos e que se utilizavam de repetições, memorizações e averiguações de aprendizado. É preciso que se diga que, então, o ensino da música se dava pela prática musical e pelo canto. Não havia o conceito de educação musical, tal como o compreendemos hoje e, nesse sentido, está ligado ao mesmo modo europeu de entender a educação e a prática musical nas igrejas, conventos e colégios.

No período em que a Família Real de Portugal veio ao Brasil, em 1808, fugindo do exército de Napoleão Bonaparte, a situação mudou, pois a música, até então restrita à Igreja, estendeu-se, também, aos teatros, que costumavam receber companhias estrangeiras de óperas, operetas e zarzuelas. Mas, quase não há referências à maneira pela qual o ensino da música se dava, a não ser quanto ao repertório, predominantemente europeu. Pode-se supor, portanto, que as regras de ensino da música



não tivessem sofrido alterações significativas, permanecendo, ainda, presas aos mesmos valores citados: métodos progressivos, grande ênfase na memorização e confronto entre objetivos propostos e metas alcançadas. Também firmava-se, no País, a prática informal da música popular, que não se moldava pelo conjunto de regras disciplinares de inspiração pragmática ou jesuítica, mas se constituía de maneira espontânea, valorizando a habilidade instrumental e a improvisação.

Embora haja registro de algumas atividades de música em escolas – a Escola de Santa Cruz, dos negros escravos, ou as atividades do Padre José Maurício, mestre de capela do imperador e professor de música na escola – foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”, não explicitando, porém, nada mais do que isso. Um ano após a Proclamação da República, a 15 de novembro de 1889, é dado outro passo em direção ao ensino da música na escola: pela primeira vez, passa-se a exigir, com o Decreto Federal no. 981, de 28 de novembro de 1890, “formação especializada do professor de música” (Janibelli, 1971, p. 41); a profissão começa a se estabelecer. A partir daí, podia-se prever seu desenvolvimento e fortalecimento, porém, não foi isso que ocorreu.

No século XX, algumas novidades contribuíram para dar novo alento à educação musical; o professor Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey – cuja filosofia muito influenciaria a educação brasileira – ao fazer a proposta da Escola Nova, trouxe ao Brasil as idéias de seu mestre, segundo as quais, a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava, e colocada no centro da comunidade. Em termos de escola, o ensino da música não deveria restringir-se a alguns, talentosos; mas ser acessível a todos; contribuindo para a formação integral do ser humano. Assim, abria-se mais um



espaço ao professor especialista, ainda não suficiente, no entanto, para lhe conferir estabilidade (Dewey, 1976, Dewey, 1978; Barbosa, 1982).

No campo especializado do ensino da música, surge em São Paulo, o Conservatório Dramático e Musical, fundado em 1906, na mesma rota dos recentes conservatórios europeus e americanos, e que tinha em seu corpo docente muitos professores de formação humanística européia, perfeitamente alinhados com o que lá se produzia e pensava; os cursos de música do Conservatório nitidamente privilegiavam o ensino de instrumento, conforme o costume da época pois, durante muito tempo, entendeu-se que *ensino de música* e *ensino de instrumento* eram sinônimos. Ao que parece, ainda desta vez, os procedimentos praticamente não variavam: exercícios técnicos progressivos, repetição, memorização e formação de repertório. Somente mais tarde, as idéias nacionalistas passaram a influenciar o Conservatório, principalmente, em razão da atuação de um de seus professores, Mário de Andrade, que se revelou uma das principais cabeças pensantes da época. Até hoje, seus textos e o resgate do folclore brasileiro empreendido por Mário estão entre as mais importantes contribuições em favor da música brasileira.

No Instituto de Educação Caetano de Campos, tido, à época, como modelo educacional brasileiro, as aulas de música tinham um teor bem diferente do que ocorria nas escolas especializadas, pois não era seu objetivo formar instrumentistas, mas permitir o acesso da população escolar à prática musical. Aplicava-se um método inspirado nas mais recentes descobertas científicas de então, como pode ser lido no livro *O ensino da música pelo Método Analítico*, de João Gomes Júnior e do Maestro Gomes Cardim, publicado em São Paulo, em 1926. Os autores baseavam sua proposta em estudos de eminentes cientistas europeus, como Charcot, Brouillard, Broca, Boyer e Fourier, de reputação mundial, para fundamentar seus estudos do desenvolvimento da



linguagem musical, aliado ao desenvolvimento cerebral (Cardim & Gomes Jr., 1926, p. 14). O cientificismo dominava o aprendizado e os autores expõem com grande minúcia o papel do cérebro no aprendizado de uma língua, traçando paralelos com o aprendizado da música. No entanto, os exercícios práticos da segunda parte do livro demonstram a dicotomia entre a busca de pressupostos de natureza científica para o desenvolvimento da linguagem musical, e a prática da música que, mais uma vez, se caracteriza por exercícios de solfejo sequenciais e repetitivos, não diferentes de tantos outros já muitas vezes mencionados, mostrando que as práticas de educação musical vigentes no Continente europeu àquela época, não haviam, ainda, aqui chegado.

Um sopro novo chega na década de 1920, com Mário de Andrade, que defende, no bojo do movimento modernista, a função social da música e a importância e o valor do folclore e da música popular. A identidade brasileira começa a ganhar espaço entre os educadores musicais. Na mesma época, surge a figura de Villa Lobos, companheiro de Mário e figura importante do movimento, junto a Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e tantos outros. Um nome nunca citado nas revisões históricas desse período e que, no entanto, contribuiu decisivamente para o ensino da música nas escolas é o do Maestro Fabiano Lozano, que defendia e praticava com seus alunos o canto coral nas escolas. Diz-se, inclusive, os que com ele privaram, que seu trabalho teria inspirado Villa Lobos, quando este propôs para São Paulo, seu projeto educacional de canto coral para as escolas que, mais tarde, se ampliaria para todo o País. Villa Lobos, em pouco tempo, torna-se um dos mais importantes nomes da educação musical no Brasil, ao instituir o Canto Orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras. É interessante apontar em Villa Lobos o que dois de seus alunos observam, Orlando Leite, docente da Universidade de Brasília e Homero Magalhães, grande pianista e educador, no Rio e em São Paulo, e ex-professor do Instituto de Artes da UNESP: Villa Lobos, em suas



viagens à Europa, tinha conhecido o método Kodály e se encantara com ele, achando-o perfeitamente adequado às escolas brasileiras. As características do método que chamaram a atenção de Villa Lobos foram: o uso de material folclórico e popular da própria terra; a ênfase no ensino da música por meio do canto coral, o que, sem dúvida, democratizava o acesso a essa arte; o uso do *manosolfá* - conjunto de sinais manuais destinados a exercitar a capacidade de solfejar dos alunos. Alguns professores eram tão hábeis nessa técnica manual que montavam coros a três vozes, apenas com os sinais de suas mãos.

Como se recorda, a partir do que foi exposto no capítulo 2, Kodály, junto com Béla Bartók, na Hungria, criara um método revolucionário de educação musical, aplicado em todo o território húngaro. Após sair do complexo cultural formado pelo Império austro-húngaro e integrar-se ao bloco socialista, interessava à Hungria o fortalecimento de sua identidade nacional como, aliás, também ocorria nos países periféricos da Europa. O nacionalismo era um fenômeno de nações marginais, que reafirmavam sua identidade e buscavam reconhecimento. No Brasil, as idéias nacionalistas provocavam, do mesmo modo, o fortalecimento da identidade nacional; como os pesquisadores húngaros, os brasileiros embrenhavam-se pelos sertões e restingas, cruzavam rios e abriam caminho na mata; iam aos mais distantes lugarejos, buscando deles arrancar a alma brasileira, expressa na música, na dança e nas outras formas de arte. Ganha *status* o folclore nacional. No entanto, ao contrário do que ocorrera no país que lhe servira de inspiração, não houve como imitar, aqui, o rigor do método húngaro, embora durante o Governo Vargas fosse obrigatória, em todo o País, a frequência dos professores de música aos cursos de formação, implantados, a princípio, na cidade do Rio de Janeiro e, logo depois, também em São Paulo; essa exigência logo se mostrou difícil – se não impossível – de ser cumprida, por vários fatores, entre os



quais, as dimensões gigantescas do Brasil e a ausência ou má qualidade das estradas, que dificultavam ou mesmo impediam deslocamentos. O Canto Orfeônico, embora inspirado em Kodály, dele diferia em seus modos de implantação. Os procedimentos básicos eram os mesmos, mas não havia rigor em sua aplicação. Ao contrário, a ênfase era colocada no incentivo à experiência musical, levada a um número impressionante de estudantes, que lotavam os estádios de futebol, para cantar, em conjunto, música brasileira. Se encontramos, entre os jesuítas, as bases do rigor metodológico que acompanha o ensino de instrumentos musicais, especialmente nas escolas especializadas, com Villa Lobos temos a valorização dos grandes agrupamentos corais, a serviço da identidade musical brasileira, conquistada pelas pesquisas de campo e transmitida com agilidade, às escolas. A vivência musical e o carisma de Villa Lobos substituíam o rigor do método. Critica-se, com freqüência, o envolvimento político dessas ações musicais, em que se enaltecia a figura do ditador e a Pátria. Getúlio Vargas soubera, sem dúvida, compreender o poder da música para arregimentar massas e uni-las numa só marcação de tempo, e tirava partido disso; Villa Lobos via aí a oportunidade de fazer o Brasil todo cantar... (Fonterrada, 1991, p.25-8).

Mas ... o canto orfeônico chegou e passou, sendo substituído, na década de 1960, pela Educação Musical, que fez surgir o nome de personalidades marcantes do panorama musical brasileiro: figuras como Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, em São Paulo, Liddy Chiafarelli Mignone, dividindo-se entre duas cidades, Rio e São Paulo, além de Sá Pereira, Gazy de Sá, Lorenzo Fernandes, no Rio e o casal Mahle, em Piracicaba, apenas para citar alguns dos nomes importantes da educação musical, entre muitos outros. Esses professores eram herdeiros diretos dos educadores musicais que revolucionavam, desde o início do século XX, a educação musical européia: o belga Edgar Willems, o suíço Jacques Dalcroze, o alemão Carl Orff e o húngaro Zoltán



Kodaly. Não obstante as diferenças nas propostas, objetivos e procedimentos metodológicos de cada uma dessas abordagens, elas tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva. Os educadores musicais brasileiros sofriam influência desses mestres e seguiam seus princípios. Essas ações, porém, deviam-se a iniciativas individuais e ocorriam em escolas especializadas de música, atingindo a escola pública apenas indiretamente, quando algum professor de música tinha contato com seus métodos e se propunha a aplicá-los em sala de aula. Nesse aspecto, muito pouco mudara em relação ao canto orfeônico, mesmo após sua substituição pela educação musical, em 1964, desde que os professores, nas escolas, eram ainda praticamente os mesmos e não havia flagrante antagonismo entre a proposta e a anterior, de Villa Lobos.

Aproximadamente na mesma época em que Mário de Andrade defendia a prática da música brasileira e os princípios nacionalistas e Villa Lobos punha em prática o Canto Orfeônico, primeiro no Estado do Rio de Janeiro e, mais tarde em âmbito federal, chega ao Brasil, em 1937, o Professor Hans Joachim Koellreutter, trazendo para cá, pela primeira vez na história da música brasileira, os procedimentos da música nova. Quase que imediatamente, forma-se uma guerra entre nacionalistas e adeptos da música de vanguarda. Para os propósitos deste trabalho, basta saber que esse confronto durou anos. Em termos de educação musical, é preciso reafirmar a importância de Koellreutter, que revolucionou o ensino de música no País, além de abrir um campo voltado à experimentação que teve influência na maneira de conduzir a educação musical,

A idéia surgiu do desejo meu de servir o país que tão generosamente me acoheu, contribuindo para o desenvolvimento da cultura musical brasileira, trazendo um



máximo de informação cultural e difundindo e divulgando obras aqui desconhecidas ou pouco conhecidas. (Koellreutter, 1981, p. 8-10)

Ex-aluno de Paul Hindemith, e diplomado pela Escola Estadual de Berlim e pelo Conservatório Musical de Genebra, desde que aqui chegou, influenciou na formação de várias gerações de músicos brasileiros. Sob sua orientação, o ensino de música no Brasil ganhou nova dimensão, com ênfase no aprofundamento das questões musicais e na análise da produção da vanguarda européia. Era cultura musical universal que chegava ao Brasil, por suas mãos. Infelizmente, em âmbito restrito: na Pró-Arte do Rio de Janeiro, nos Cursos Internacionais de Férias de Teresópolis, nos Seminários de Música Pró-Arte, em São Paulo em sua escola sucursal, em Piracicaba, na Escola de Música da Bahia, em Salvador e, um pouco mais tarde, em Fortaleza. Dessas experiências pedagógicas, saíram propostas de oficinas de música, ligadas à criação musical e estudos do som (em muito semelhantes aos procedimentos dos educadores/compositores), aliadas a uma formação profunda e tradicional do músico, que tinha que conhecer tanto os mestres do passado quanto os mais atuais, ampliando sua cultura musical.

Caso se pense nas dimensões do País, ver-se-á como era pequeno o âmbito dessa atuação, tanto em termos de escolas de música e conservatórios, quanto se se pensar na educação musical em escolas de educação geral. Não se quer, no entanto, diminuir a importância do mestre baseando-se na difusão de sua atuação pois, se não em termos quantitativos, é incontestável sua importância em termos qualitativos, ainda hoje sentida e usufruída por alunos e ex-alunos. Na verdade, Koellreutter tem como característica uma capacidade enorme de enxergar e sentir as modificações pelas quais o mundo passa e, do mesmo modo que antecipou a importância da vanguarda nas décadas de cinquenta e sessenta, anteviu, também, a importância da informação, o advento das mídias e o



papel da música popular na cultura brasileira, numa época em que dificilmente se encontrava um músico de formação clássica aderindo a esses fenômenos. Por sua longa e profunda atuação em solo brasileiro, Koellreutter é um dos nomes mais importantes da educação musical no Brasil, não tendo apenas ensinado e congregado um grande número de alunos a sua volta, como também captado, como se portador de antenas, as grandes mudanças paradigmáticas que acabaram por influenciar a maneira de se encarar a educação musical e questionar seu valor.

Koellreutter sempre defendeu princípios de incentivo à capacidade criativa e ensinava seus alunos a duvidar de tudo, e a ampliar seu leque de escuta, improvisar e criar. Engana-se, porém, quem pense que essas aulas criativas eram redutos em que se podia fazer o que se entendesse. Para Koellreutter, uma improvisação tem que ser muito preparada, discutida, estruturada, caso contrário, pode-se cair num tipo de experimentação desprovida de sentido. Leia-se, a respeito desse educador, três importantes publicações: a Revista *Caderno de Estudos: Educação Musical*, em número especial que focaliza Koellreutter, organizado por Carlos Kater (1997), o livro do mesmo autor *O Música Viva e H.J. Koellreutter* (2001) e *Koellreutter educador – o humano como objetivo da educação musical*, de Teca Alencar Brito (2001), que resgatam o papel de Koellreutter como educador, o que, sem dúvida, interessa de perto a este trabalho. Por sua postura, de proporcionar aos alunos pretextos para a exploração e criação sonoras, alinha-se aos educadores musicais que adotam postura semelhante, como Paynter, Schafer, Self e Porena, entre outros.



3.1.1 O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA

Na década de sessenta, foi criado, pela Comissão Estadual de Música, àquela época, subordinada à Secretaria de Estado dos Negócios do Governo, o “Curso de Formação de Professores de Música”, que teria a duração de sete semestres. Os alunos submeteram-se a uma prova de seleção, para preencher as dez vagas da capital e vinte do interior do Estado. Aos alunos do interior eram oferecidas bolsas de estudo, para poderem manter-se na Capital. O curso tinha um corpo docente respeitável. Investia-se na formação musical do professor de música e os alunos tiveram oportunidade de estudar com significativos nomes da música, que atuavam, àquela época, em São Paulo, como Maestro Roberto Schnorrenberg, Osvaldo Lacerda, Cyro José Monteiro Brisolla, Diogo Pacheco e Klaus Dieter Wolf, entre outros. A ênfase do curso era posta na formação do músico, pois acreditava-se que, sem ser músico, seria impossível ser educador musical. No entanto, não se conseguiu a legalização do curso, o que o impediu de prosseguir; só houve uma turma que, após quase quatro anos, de 1960 a 63, não conseguiu obter nem, ao menos, um diploma ... O interessante a destacar é que muitos dos alunos desse grupo tornaram-se músicos atuantes no cenário musical paulistano e brasileiro: Alexandre Paschoal, Benito Juarez, Claudio de Brito, David Machado, Elizabeth Rangel Pinheiro, Norma e Filipe Silvestre, Maria Lúcia Machado Paschoal, Paulo Herculano, Samuel Kerr e, entre eles, a autora do presente trabalho.

3.1.2 NOVOS RUMOS: A EDUCAÇÃO MUSICAL SOB SUSPEITA

Em 1971, há uma grande reviravolta no ensino da música nas escolas; foi promulgada mais uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação – n. 5.692/71. Desde a



implantação dessa lei, o ensino das artes passou, e ainda vem passando, por inúmeras vicissitudes, pois perdeu seu espaço na escola ou, se não o perde por inteiro, este, certamente, apresenta-se, em grande parte das vezes, ao menos, desfocalizado. A citada LDB extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade da educação artística. Note-se a expressão utilizada: *a disciplina substituída pela atividade*. Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la junto a outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento da área da música; os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da LDB e tinham caráter polivalente. Hoje, quase trinta anos após essa Lei, ainda sentimos seus efeitos, não obstante os esforços que muitos educadores musicais fizeram, e continuam fazendo, no sentido de fortalecer a área. Os princípios da educação artística são claros e buscam fugir ao rigor da chamada *educação tradicional*, colocando ênfase no processo sobre o produto, valorizando a sensibilização e a improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta, memorizações, enfim, tudo que, até então, constituía o ensino da música no Brasil. O professor de educação artística tinha (e ainda tem) formação polivalente, isto é, devia (deve) dominar quatro áreas de expressão artística - música, teatro, artes plásticas e desenho (hoje, dança). Isso ocorria em dois ou três anos, para obtenção, respectivamente, das licenciaturas curta e longa. O resultado era (é) a colocação, no mercado, de professores oriundos desses cursos, com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impede o aprofundamento em qualquer uma delas.

A educação artística tinha, ainda, na origem, outra característica: seu discurso amparava-se no conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical



obtida pelo compromisso com a prática e a livre experimentação; além disso, pode-se creditar, a esse tipo de experiência, a liberação das emoções, a valorização do folclore e da música popular brasileira, além da interpenetração das diferentes linguagens artísticas). Note-se que o discurso que ampara a proposta não está distante das iniciativas experimentais de educação musical (Self, Paynter, Schafer, Porena), porém isso se dá apenas como postura ideológica. Teórica e praticamente, desconhece-se, aqui, o trabalho desses educadores, e o professor de música das escolas não sabe muito bem o que fazer para proporcionar experiências criativas em música. Via de regra, essa linha caracteriza-se pela ausência de planejamento das aulas, que se desenvolvem a partir da escolha, pelos alunos, das atividades que desejam fazer, e que transitam, também, aleatoriamente, pelas diferentes áreas. O espontaneísmo da nova proposta substitui o cientificismo do início do século e o ufanismo da fase nacionalista. Esquece, no entanto, de se informar a respeito das experiências em educação musical, fortes no Brasil nas décadas de cinquenta e sessenta, mas caídas no esquecimento a partir de então, por puro desconhecimento dos mentores educacionais. O imprevisto substitui o rigor do método. No entanto, não era uma técnica, a ser desenvolvida e dominada, mas o procedimento geral de alunos e professores que, confundindo espontaneidade com falta de planejamento e de perspectivas, aderiu ao fazer e à chamada expressão livre, num exercício de pseudo-liberdade. Num trabalho anterior, a autora discutiu profundamente esta questão, mostrando as diferenças entre o caráter tecnicista do ensino da música em escolas especializadas, e o espontaneísmo que veste as aulas de música nos cursos de educação artística, e nas escolas de primeiro grau, bem como em algumas escolas especializadas de caráter alternativo, nas quais a experimentação prepondera sobre o ensino técnico-instrumental (Fonterrada, 1991, p. 75-109).



Nesse modelo, o interesse momentâneo determina os conteúdos a serem trabalhados. Não há ordenação ou seqüências que rejam a escolha de procedimentos, ou repertório. Os professores operam com um mínimo de regras e têm, como preocupação maior, *não tolher a expressão de seus alunos*. Livre expressão é a palavra de ordem. Interessante observar que esse discurso libertário ocorria nas aulas de educação artística, nas décadas de 1970 e 1980, justamente a época do governo militar. Parece que, nesse momento, a educação artística funcionava como uma espécie de válvula de escape, único espaço aberto à liberdade de expressão que, no entanto, não se constituía realmente – afinal, como fazê-lo? – mas como simulacro.

3.2 E HOJE, COMO É?

Ao contrário dos procedimentos vigentes nos cursos de educação artística nas décadas de 1970 e 1980, volta, hoje, a crença no método, como meio de asseguramento de sucesso no ensino da música e, sem dúvida, a emergência dos cursos de pós-graduação em Artes e em Música contribuiu decisivamente para isso. Acredita-se que, tendo objetivos claros e precisos e uma metodologia adequada, serão alcançados bons resultados nas propostas. Para o leigo, a ciência é o reino das certezas e os professores, com frequência, almejam a posse do conhecimento científico como maneira de superação de dúvidas e inseguranças. A bandeira brasileira ostenta o lema *Ordem e Progresso*, reafirmando a crença de Augusto Comte na organização e no método, como maneira infalível de se obter sucesso. Aparentemente, estamos de volta aos procedimentos de inspiração jesuítica da época do Descobrimento.

Algo mudou, porém. Sob a influência de técnicos em administração escolar, em educação e em psicologia da educação, as propostas pedagógicas governamentais são



feitas, no fundo; mais por especialistas em gestão empresarial, do que por educadores e, menos ainda, por especialistas em educação musical. Enquanto isso, na comunidade acadêmica, sofre-se a influência de diversas tendências educacionais e teorias de aprendizagem. O ensino não é mais pensado unilateralmente, como uma linha que vai do professor ao aluno. Ao contrário, busca-se uma relação de mão dupla, entre professores e alunos, ou entre os membros de uma sala de aula. Não é mais *o professor ensina e o aluno aprende*. Há uma tendência em transformar a escola, ainda que idealmente, em uma *comunidade de aprendizes*. Busca-se, assim, por força de projetos de pesquisa e cursos de pós-graduação, condições para que a criança se envolva com seu próprio processo de aprendizado ou, em outras palavras, que *construa seu conhecimento*. Nesse sentido, se, por um lado, paga-se tributo ao método, pelo outro se é permeável às conquistas que, durante o século XX, apresentaram a outra face da educação: conhecimento do meio ambiente, condições sócio-econômico-culturais, processos de ensino e aprendizagem, e maneiras de estimular a criança na construção do conhecimento. Desse modo, nos círculos restritos dos educadores musicais, anseia-se por descoberta e experimentação; as ações criativas fascinam professores e alunos, mesmo que se sintam amedrontados frente a elas, após o malogro de muitas das iniciativas da educação artística. Hoje, à medida que a educação musical conquista, embora ainda timidamente, algum espaço, outra maneira de se compreender seu aprendizado começa a se configurar e, no delineamento dessa modalidade, é de grande importância reconhecer a influência das áreas da educação, das ciências sociais e da psicologia. Esse perfil pode ser encontrado em algumas escolas de música e cursos de graduação, como também em cursos de especialização ou pós-graduação.

Contraditoriamente, nas escolas de educação geral, a situação é de ausência quase total da música, pois os problemas que cercam sua presença na escola vêm de



muito tempo atrás, anterior à nova legislação e, embora esta contemple o ensino de artes, com cada linguagem artística compreendida como disciplina autônoma, ainda está longe a conquista de uma situação particularmente favorável à presença da música nas escolas. Apesar de um corpo de profissionais dedicar-se ao estudo e pesquisa em educação musical, discutindo maneiras de implementá-la nas escolas do País, ainda não houve modificações profundas. A distância entre o que estudiosos e pesquisadores do tema recomendam e a implantação efetiva das mudanças exigidas é grande, porque o organismo governamental é moroso. Basta citar, como exemplo, as propostas do próprio MEC, por meio do SESU (Secretaria de Ensino Superior), para a reformulação dos cursos universitários de artes, há anos aguardando aprovação. Essa morosidade dificulta a implantação de cursos de graduação mais ágeis e afinados com o que vem sendo pesquisado, prolongando-se, assim, além do devido, a existência de cursos criados em outra época, baseados em outras maneiras de entender a realidade, em que eram outras as condições sócio-econômico-político-culturais, o que causa uma defasagem considerável entre o que se conclui com as pesquisas e discussões, e o que se ensina nesses cursos, impedindo, ou dificultando, sua atualização, e o acompanhamento das profundas mudanças com as quais se convive a cada dia.

Muitos estabelecimentos de nível superior continuam a ter cursos de Licenciatura em Educação Artística de caráter polivalente, em que a opção pela modalidade da habilitação só ocorre na metade do curso. É esse o caso do Instituto de Artes da UNESP, que mantém um curso de Licenciatura em Educação Artística com a duração de quatro anos, em que a opção pelas habilitações oferecidas – Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música - ocorre no terceiro ano, com prejuízos consideráveis à qualidade do ensino e à formação docente. Esse é, claramente, o modelo implantado em 1971, em que não se considerava importante propor o aprofundamento de conteúdos nos



curso de formação de professores de educação artística em uma das áreas específicas, pois era-lhe solicitado que fosse capaz de dirigir atividades de expressão, de caráter eminentemente lúdico. O necessário, nesse modelo, era formar pessoas com grande capacidade de incentivar a expressão dos alunos em várias áreas artísticas, desenvolvendo aulas e projetos de caráter polivalente e espontaneísta, que não exigiam conhecimento técnico e nem necessitavam de aprofundamento.

Enquanto isso, a reforma dos cursos universitários, que poderia beneficiar a implantação de cursos específicos nas várias modalidades artísticas, que vem sendo estudada durante anos pelas comissões de especialistas que atuam junto ao MEC, até agora não se concretizou, esperando um sinal por parte do CNE. A disposição do Governo Federal de dar novo impulso à educação reflete-se nos muitos documentos que imprimiu e distribuiu em todo o território nacional, mas o passo decisivo, de criação de cursos de Artes com habilitação específica ainda não foi dado, sendo poucas as escolas que se anteciparam, criando cursos dentro desse modelo.

A legislação aprovada em dezembro de 1996 (LDBEN n. 9394/96) aponta para uma nova maneira de encarar o ensino de artes e é a respeito disso que é preciso refletir pois, ao mesmo tempo que acena para novas possibilidades e reacende entre os músicos a esperança de se poder contar, novamente, com o ensino musical nas escolas, a distância que separa a lei e os documentos governamentais a respeito de educação da efetiva implantação na escola, é enorme.



3.2.1 O ENSINO DA MÚSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A temática da reforma educacional brasileira nos anos 90 já foi amplamente discutida por inúmeros educadores e teóricos da educação e de políticas públicas, que têm analisado documentos e ações referentes a essa temática, que o governo brasileiro, nos últimos anos, vem trazendo a público. Na verdade, há um complexo de decretos, recomendações e pareceres que apontam para a disposição do Governo Federal em imprimir um novo modelo educacional às escolas brasileiras de todos os níveis, da educação infantil aos cursos de pós-graduação. Esse material tem cunho informativo e, até certo ponto, prescritivo e avaliativo do ensino no País.

Recente tese de João Palma Filho, "*A política educacional brasileira: o discurso oficial e a realidade*", defendida no Instituto de Artes da UNESP (2001), em concurso de Livre Docência, faz uma criteriosa análise da política educacional brasileira, dentro da qual se encontra uma substancial revisão da literatura que cobre os principais pontos do discurso governamental, encontrado nos documentos (leis, decretos, RCN e PCNs), além do exame da situação das escolas brasileiras em face da situação mundial.

Como o tema tem merecido considerável atenção por parte da comunidade científica ligada à educação, não se considera necessário prolongar essa discussão além de alguns pontos específicos, remetendo-se o leitor interessado nessa análise ao farto material bibliográfico existente. Para os propósitos deste trabalho, destacar-se-á, portanto, apenas alguns pontos levantados por Palma em seu trabalho, como suporte à discussão específica focalizada aqui, de compreender o valor da educação musical e sua inserção em diferentes segmentos da sociedade brasileira.



Em primeiro lugar, destaque-se a situação da sociedade dos anos 90, caracterizada pela globalização: “estamos irremediavelmente ligados ao nacional e ao global, onde a própria sociedade nacional só tem sentido se vista no horizonte aberto pela existência da sociedade global.” (Palma, 2001, p. 28). O autor chama a atenção para as características dessa sociedade globalizada, que alterou profundamente a sua face,

até pouco tempo, um mundo dividido entre capitalismo e socialismo – agora, um mundo capitalista, multipolarizado, em que os conceitos há tanto tempo assentados envelheceram, por não conseguirem mais aderir à realidade, em contínua transformação. (Idem).

Dentro desse quadro, torna-se claro que as políticas públicas estão a cada dia mais estreitamente dependentes das decisões políticas e econômicas. Para o autor, a reforma educacional dos anos 90 é necessária para fazer frente às transformações que ocorrem no mundo da economia e, acrescente-se, no da política e da sociedade. Aqui, também, como em outras instâncias da vida contemporânea, os limites se esvaem: já não existe uma distinção nítida entre o econômico e o cultural.

3.2.2 A CONTRIBUIÇÃO DE VIOLETA GAINZA

Esse tipo de afirmação, feita por Palma ao analisar a educação brasileira, é corroborado pela educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza, em sua análise da educação musical latino-americana no contexto atual, em que aponta para o fato de a rede educativa de um país estar integrada ao sistema de educação pública, o qual, por sua vez, é sustentado pela plataforma política oficial, que abarca, entre muitas

outras, a educativa, com suas leis, orientações para o planejamento escolar e infraestrutura administrativa das instituições de ensino, além de outras questões interligadas. A autora aponta, também, para a existência de propostas independentes, alheias ao sistema educacional, mas que, todavia, exercem influência sobre ele. De fato, comenta, em meados do século XX, a educação musical independente detinha o conhecimento da área e ditava os procedimentos que, oportunamente, eram levados para a escola pública. No entanto,

ao longo do período de transição para o século XXI, /.../ generaliza-se a tendência por parte do Estado, de intervir nas políticas educacionais, com o propósito de adequar o contorno pedagógico às normas do projeto neo-liberal; os países latino-americanos convocam especialistas nacionais e estrangeiros, que tomam para si a incumbência de redação de novas leis educativas e a reorganização pedagógica da grade curricular. (Gainza, 2000, p. 1)

Até agora não se mencionou a importância da educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza, uma das grandes líderes da educação musical na América Latina. No entanto, é importante que ela figure neste trabalho, que pretende resgatar a história da educação musical. Violeta tem vindo com frequência ao Brasil, motivo pelo qual não necessita de apresentação, nem que se exponha, aqui, de maneira pormenorizada, as muitas e importantes ações que desenvolve na área, bastando lembrar a inegável influência que exerce sobre os educadores musicais brasileiros. No entanto, é preciso que se ressaltem algumas de suas contribuições mais significativas à área da educação musical, como autora de interessantes livros e organizadora de outros, com textos de diversos educadores; pioneira em seu país, na aplicação de técnicas da Eutonia



de Gerda Alexander (1983) ao ensino do piano, tem sido grande incentivadora da musicoterapia, e organizadora de encontros nacionais e internacionais a respeito de educação musical, eutonia e musicoterapia, em diversos países latino-americanos.

Violeta é Presidente do Fladem – Foro Latinoamericano de Educación Musical, que congrega educadores musicais dos países latino-americanos. A questão da educação musical na América Latina mereceria um estudo à parte, pois é tão ampla e apresenta-se de tantas maneiras diferentes, que seria impossível cobri-la em profundidade neste estudo. O Fladem empenha-se em fazer isso, mapeando a situação e as atividades ligadas à educação musical, e incentivando o diálogo e a troca de experiências entre os países latino-americanos. Esse tipo de educação, por mais diversificada que se apresente, lida com uma questão especial, que se mostra em grande parte das palestras e comunicações apresentadas nos Encontros do Fladem: a busca de identidade. Por causa da necessidade de afirmação, quase todos os educadores que têm comparecido aos encontros consideram importante recuperar o folclore e as manifestações culturais do seus países, como modo de revigoração da identidade. Isso tem sentido, também, para o Brasil, onde a música popular, por mais massacrada que se encontre por sua ausência na escola e pelos procedimentos ditatoriais da indústria cultural, encontra-se em plena ascensão.

Neste trabalho, o que será focado em especial é um dos últimos artigos publicados por Violeta Gainza, *Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI*, que Violeta apresentou no Peru, em janeiro de 2000, durante o Primeiro Seminario e Taller de Educación Musical realizado em Lima, sob os auspícios da Pontificia Universidad Catolica del Peru. Julga-se o texto extremamente pertinente, por contribuir para a discussão a respeito da educação musical na época atual, e que apresenta muitos pontos de contato com o Brasil, onde se enfrenta, hoje, a adaptação do País à nova lei da educação e aos documentos preparados pela equipe



governamental como orientação à implantação da reforma educacional em todos os níveis de ensino.

3.2.3 PARALELOS COM A AMÉRICA LATINA

O histórico da educação musical no século XX de que trata Gainza com felicidade e poder de síntese, em muitos pontos, coincide com a história da disciplina em nosso País; também aqui, nas décadas de 1950 e 1960, a educação musical foi carregada por especialistas, que contribuíram para o seu fortalecimento. Ao tecer comentários a respeito do que sucedeu na década de 1970, Gainza relata que,

nos anos 70, as lutas políticas que ocorreram nos países latino-americanos deram espaço a governos fortes, ditaduras e processos militares, cujas nefastas conseqüências todos conhecem. As vicissitudes sociais não conseguem, no entanto, deter os processos de transformação educativo-musical, iniciados nas décadas de 50 e 60, aos quais aderem alunos, pais, autores e editores. (2000, p. 2)

Quanto a este aspecto, o que ocorreu no Brasil encontra paralelos parciais com o relato: estava-se sob as ordens do governo militar e, nesse sentido, suportava-se o mesmo que Gainza relata. No entanto, diferente dos países em que o movimento de educação musical, vigente desde duas décadas anteriores, continuava forte, no Brasil isso não ocorreu, porque a ditadura militar banuiu a música da escola; alguns educadores continuavam seu trabalho, em pequenos espaços privados, onde era possível desenvolver projetos em educação musical, mas, em termos de ensino público, a educação artística de caráter polivalente substituiu o ensino de uma determinada forma



de arte e, assim, a música perdeu o seu espaço no sistema educacional brasileiro. Distanciou-se, pois, o País, naquele momento, dos irmãos latino-americanos e, enquanto estes continuavam a ministrar aulas de música nas escolas, os professores brasileiros eram impedidos de fazê-lo, a não ser como atividade conjunta às outras áreas de expressão artística.

Violeta Gainza, em seu artigo, analisa as conseqüências dos procedimentos da política néo-liberal na América Latina, que apresentam pontos de convergência com a situação que hoje vivemos no Brasil:

Durante as últimas décadas do século XX, coincidentemente ao retorno das democracias à América Latina, assistimos a uma crescente complexificação do panorama educativo geral, particularmente, da educação musical. Nas altas esferas políticas, coziavam-se autoritárias reformas nos planos de ensino, que privilegiavam, uma vez mais, a instância tradicional da planificação educativa, a partir do anacrônico modelo curricular. (2000, p. 3)

Ela prossegue, afirmando que a consolidação da tendência política néo-liberal incide fortemente na educação. Para Violeta, as profundas fissuras que se detecta no plano educacional estão presentes em diversas situações, a saber:

- entre a prática e a teoria pedagógica;
- entre os distintos níveis da educação;
- entre o filosófico/pedagógico e o administrativo;
- entre a arte e a tecnologia
- entre os novos planos e programas e as oportunidades de



capacitação - a possibilidade de trabalho que se oferece aos professores. (2000, p. 4)

À conclusão de seu texto, Gainza aponta para a brecha existente entre as propostas curriculares governamentais de muitos países latino-americanos e projetos de educadores musicais pedagogicamente atualizados que, no entanto, não são compatíveis, pelas divergentes bases em que se apóiam. Para ela, o processo de globalização descarta nuances e sutilezas, quando se dispõe a capacitar o aluno, para inseri-lo no mercado de trabalho.

Ao analisar a atual situação da educação musical, não só nos países latino-americanos, mas em outros países ocidentais, Gainza mostra que “o panorama da educação musical, até o momento, apresenta-se bastante confuso e desorientador” (p. 6). O que detecta é que, após a fase áurea da educação musical dos anos 70 e 80, em que a criação e experimentação figuraram como o que havia de mais importante a ser incentivado na prática da música nas escolas, nos anos 90, uma outra tendência se sobrepôs, influenciada pela orientação cognitivista e néo-condutista, amparada no modelo norte-americano. Violeta conclui, lamentando que a educação musical em todos os países em que se dá, aproxima-se de um modelo empresarial, cuja orientação é exercida por administradores não especialistas em arte ou pedagogia, um traço que afasta a “época atual dos anos 60/70, período essencialmente idealista e fundante da pedagogia musical do século XX, na América Latina” (Idem, p. 6). Esta é a situação, pelas lentes de Violeta Gainza e aproxima-se bastante do que vivemos no Brasil atualmente.

No caso brasileiro, porém, pelo fato de haver-se perdido o espaço da educação musical nas escolas, é preciso reconstruir pontes e, nesse sentido, o leigo tem um papel decisivo. É o que se pretende discutir no próximo capítulo.

De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação 262



3.3 A NOVA LDB E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

A organização de currículos nacionais tem sido uma tendência forte nos países ocidentais, e o Brasil acompanha essa tendência mundial. Na elaboração dos PCNs foram convocados especialistas nacionais e estrangeiros e o modelo escolhido pelo governo foi o, então recente, currículo nacional implantado na Espanha. Uma das críticas que se faz aos PCNs é, justamente, esse fato, pois sua realização não partiu da realidade brasileira, mas de um modelo externo. É importante ter-se isso em mente, quando se quiser avaliar a proposta e a viabilidade ou não de sua implantação em nível nacional. Não se entenda esta afirmação como bairrista, ou nacionalista. O mundo ficou menor e é impossível ignorar o que ocorre em outros países, que cada vez mais se influenciam mutuamente. No entanto, ao adotar uma medida estrangeira para o País, é preciso que as propostas sejam estudadas tendo em vista suas condições de aplicação local, o que significa que essas coisas herdadas de outros países têm que ser adaptadas e transformadas, levando-se em conta a realidade brasileira.

Ditas essas palavras e após o resgate histórico da educação musical no Brasil e das considerações tecidas acerca da reforma educacional brasileira, pretende-se discutir a situação da música nas escolas, tema premente, em face da modificação na legislação que rege o ensino no Brasil. De início, já se depara com uma questão crucial: como falar em “ensino de música” quando há trinta anos já não há música na escola, no sistema educacional brasileiro? Hoje, mesmo com a promulgação da nova LDB, o nome da disciplina continua sendo Artes e a música, embora presente, é apenas um braço dela, entre outros. No entanto, a abrangência da discussão, bem como a polêmica, ainda



presente entre os educadores, a respeito da necessidade ou não de separar-se as diferentes linguagens artísticas e, especificamente, em torno do ensino de artes nas escolas, apontam para a necessidade de aprofundamento no debate da questão da educação musical, em seu duplo aspecto a) de presença nas escolas, em todos os níveis de ensino e b) de presença em espaços especiais ou não formais, como: instituições especializadas em música (escolas livres ou conservatórios), centros culturais, entidades de caráter cultural e recreativo, Ongs, e outros. Trazer, porém, para a discussão uma tal temática, antes de se compreender as especificidades do ensino de música, seria diminuir a importância do tema e deixar de tratá-lo da maneira que merece. Assim, é preciso analisar, ainda que de rapidamente, o que é provocado pela LDBEN n. 9394/96.

De acordo com a própria lei, o País teria aproximadamente dez anos para adaptar-se à nova ordem e passar integralmente a atuar segundo a orientação dela emanada, o que, em termos de organização do ensino em todos os níveis, da educação infantil aos cursos superiores, incluindo os programas de pós-graduação, dá um tempo bastante curto para a adaptação do sistema educacional às novas orientações, ainda mais se forem levadas em conta a extensão territorial do Brasil, as diferenças culturais das regiões brasileiras e a problemática que envolve a educação em geral. No que se refere especificamente à área de música, a situação é extremamente delicada, pelos anos de sua quase total ausência no sistema educacional. Oportuna, portanto, a discussão acerca do significado da mudança de legislação e das questões que cercam sua implantação nas escolas brasileiras, como contribuição ao estudo da questão da música na escola.

É sintomático que, em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não seja valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado *o festeiro* da escola, aquele que ajuda os



alunos a *passarem seu tempo* enquanto se recuperam dos esforços empreendidos com as disciplinas consideradas *importantes*. Ele é um professor que tem que abrir seu espaço na comunidade escolar a *cotoveladas*, pois seu trabalho não é reconhecido como de igual valor ao de seus colegas de outras áreas do conhecimento. No entanto, não se entenda estas observações como queixa ou lamento; não se pretende trilhar esse caminho, mas apenas constatar que a maneira como é encarada a disciplina Artes na escola brasileira atual é reflexo de uma *visão de mundo* que valoriza o saber e as técnicas e vê a arte apenas como entretenimento ou passatempo. O que está em jogo, na adoção ou não de um modelo de educação musical na escola brasileira, é a questão da natureza e do valor da música e da educação musical. Relembre-se que, no corpo da antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação, conhecida simplesmente como LDBEN n. 5.692/71, a arte era considerada *atividade* e não *disciplina*, o que corrobora com o que está sendo dito. E, talvez, um dos mais importantes ganhos decorrentes da promulgação da nova lei é o fato de ela ter passado a ser considerada não mais dessa maneira, mas como *campo de conhecimento*. Esse é um notável avanço, mas ainda não se chegou sequer a arranhar a outra questão, atrelada ao valor da música e da educação musical: o reconhecimento de uma real capacidade artística em potencial em crianças, jovens e professores de música, que necessita de trabalho específico e competente para aflorar, sem o que não se atingirá e, muito menos, ultrapassará o âmbito educativo, para alcançar o artístico, fim último da área de artes.

O fato de o governo brasileiro explicitar, em seu documento Diretrizes Curriculares (Brasília, 1998), a necessidade de a educação desenvolver uma série de princípios norteadores, entre os quais os estéticos prevendo para estes últimos o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e o acolhimento da diversidade das manifestações artístico-culturais, não é suficiente para resgatar sua importância na



educação brasileira. A maneira pela qual a arte tem sido tratada no contexto educacional do País tem sido responsável pelos inúmeros desgastes e mal entendidos que a área sofre e pela baixa qualidade do ensino artístico, com sua conseqüente desvalorização no âmbito da própria escola. Não se pretende estender essa temática mais do que o necessário, pois existe amplo material a respeito dessas questões, escritos por autores brasileiros e estrangeiros, em livros, artigos e revistas de associações de classe, bem como nos próprios documentos governamentais,¹⁵ cujo discurso aponta para esse descompasso entre a necessidade e a existência da arte (da música) no contexto escolar. No entanto, é importante enfatizar que foi em decorrência do entendimento da arte (da música) como atividade de lazer, que ocorreu, no Brasil, sua desvalorização na escola, transformada, que foi, em mero espaço para entretenimento ou passatempo, sem que fosse considerada capaz de contribuir para o crescimento individual e coletivo, tanto no que se refere ao conhecimento em si, quanto ao próprio fazer artístico, à capacidade de trabalhar em grupo, à valorização estética e à melhoria da qualidade de vida, exceção feita a iniciativas individuais, de professores e instituições que compreendem o seu valor e garantem seu espaço nas atividades que desenvolve. Mas essa atitude última é exceção e não regra e não se deve, de modo algum, a uma política educacional firmemente implantada, mas sim à iniciativa de pessoas que sentem o apelo do fazer artístico e investem nessa idéia.

A LDBEN n. 9.394/96 representa um importante passo na questão do ensino da arte na escola e é a oportunidade do resgate de seu papel no desenvolvimento do aluno

¹⁵ A esse respeito, consultar a bibliografia do presente trabalho, que traz inúmeras sugestões de leituras a respeito desse assunto. Além disso, enfatiza-se que a publicação do "Referencial Curricular para a educação infantil" (MEC, 1998) e dos "Parâmetros Curriculares Nacionais" (MEC, 1998), em suas duas versões que tratam do ensino fundamental – de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries – nos volumes *Artes* e *Temas Transversais* trata extensamente dessa temática e reitera a necessidade de se entender a arte como ramo do saber, posição, hoje, oficialmente defendida pelo Ministério de Educação e do Desporto, mas cuja extensão efetiva para o ambiente escolar não pode ser prevista.



pois, de acordo com ela, a arte passa a ser vista como um componente importante do currículo; ao contrário da legislação anterior, que não a reconhecia como disciplina curricular, não tendo, portanto, avaliação e notas, passa, agora, a merecer esse *status*, alinhada às outras disciplinas que compõem a grade curricular. Saliente-se, porém, que ao lado desse fator positivo, o próprio texto da LDB – vago e amplo demais – tem dado margem às mais diversas interpretações quanto ao ensino de artes, por parte das Secretarias de Educação e Delegacias de Ensino, o que, sem dúvida, prejudica a ação das escolas na implantação de atividades artísticas que, em muitos casos, podem ser bloqueadas pelas medidas decorrentes dessas interpretações. Questões como essa transcendem a competência da escola, pois emanam de maior autoridade e, enquanto não se estabelecerem condições para uma reflexão crítica e a pesquisa sistemática a respeito do papel da arte na escola, a disciplina corre o risco de continuar, como até agora tem sido, praticamente ausente ou, pelo menos, desprovida de importância.

A maneira de se enfrentar a curto e médio prazo essa situação, no âmbito específico da escola, é implantar projetos que atendam, ao mesmo tempo:

- à disciplina artes como componente da grade curricular, tal como é possível ser feito presentemente, na esteira das recomendações das Secretarias de Educação; esta ação só pode ser cumprida a médio e longo prazo, pois atualmente, há menos professores com habilitação em música no País, do que escolas, o que inviabiliza a inclusão da música no currículo, a curto prazo.
- ao favorecimento, dentro do universo escolar, de um ambiente propício às artes, sempre que possível, baseado na transdisciplinaridade (e não na polivalência), pois a arte pode comparecer de modo bastante positivo junto às outras áreas de expressão



artística, e às demais disciplinas do currículo; esta ação poderia ser implantada logo, merecendo, portanto, ser preparada e divulgada. Na verdade, serviria de preparação à etapa acima descrita, pois se criaria na escola, com o auxílio dos professores de outras disciplinas, um ambiente propício à música. Parte-se do princípio segundo o qual, se a música fizer parte da cultura local, o ambiente estará preparado para posteriores atividades de música.

- a atividades artísticas extra-curriculares, que permitam a alunos, professores, funcionários e comunidade, o acesso ao fazer artístico em suas múltiplas formas e à obra de arte, beneficiando-se dessa prática para a melhoria da qualidade de vida individual e comunitária; esta atividade, talvez, não pudesse ser implantada imediatamente em todas as escolas mas algumas poderiam beneficiar-se da sugestão. Na verdade, um precioso auxiliar para esta ação seria recorrer a músicos da comunidade que pudessem, de algum modo, proporcionar momentos em que a música invadisse a escola, atingindo alunos, professores e funcionários. Muitas vezes, entre os pais dos alunos há músicos que podem estar interessados em contribuir para trazer a música para a escola. Ou, talvez, a comunidade consiga interessar um músico, mesmo que não tenha liames anteriores com a instituição.

- à causa ecológica em geral, única maneira de se enfrentar as conseqüências do uso indiscriminado e espoliativo dos recursos ambientais. Essas ações podem ser inseridas nos Temas Transversais, ainda mal compreendidos pelas escolas, mas que podem ser de grande ajuda a abordagens inovadoras de integração entre disciplinas/artes/música/ecologia. No ensino de artes, é possível uma contribuição direta, a partir de projetos de reciclagem de materiais e conscientização da questão



ambiental. No que se refere à música, há um importante espaço a ser ocupado quanto a esse quesito, pelo estudo dos sons ambientais e sua relação com a qualidade de vida. É importante que a comunidade escolar tome consciência do aumento indiscriminado do ruído ambiental, com trágicas consequências para a saúde e o bem-estar do ser humano e dos meios de combater a poluição sonora. Essas práticas envolvem o trabalho de percepção auditiva fina e o papel do músico e do educador musical.

Uma iniciativa importante referente ao último aspecto acima citado é a da Secretaria Municipal do Meio Ambiente do Rio de Janeiro, que desenvolve um projeto de educação ambiental em que se inclui a “ecologia acústica”. Esse projeto é realizado em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação, Conservatório Brasileiro de Música e com a Sociedade Pró-Arte e tem o objetivo de conscientizar professores da rede pública municipal, sociedades de bairro, professores e estudantes de música a respeito a problemática do ruído e da importância de se investir no aperfeiçoamento da percepção auditiva como meio de aperfeiçoar o ambiente sonoro.

Pode parecer estranho colocar-se a questão ecológica num texto a respeito de artes, mas essa inclusão é pertinente, em primeiro lugar porque o espaço da arte é uma instância importantíssima na construção da cidadania e na relação entre o homem e o meio em que habita; em segundo, porque a própria proposta governamental contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais dá ensejo a essa inclusão: nos Temas Transversais está explicitada a questão do aumento indiscriminado do som ambiental nos últimos anos. Nele, entre outras, são levantadas a relação homem/ambiente sonoro, a poluição sonora e formas de tornar alunos e professores sensíveis à questão do som e do meio ambiente, o que imediatamente leva à inclusão da questão ecológica ao espaço de discussão a respeito da arte na escola. Por último, deve-se assinalar que essa questão começou a ser trabalhada na década de sessenta, por Murray Schafer, de cujo trabalho



resultou um livro, *A afinação do mundo*, recém-publicado no Brasil (Schafer, 2001) e atingiu vários países, pela atitude de algumas pessoas, que se uniram e formaram uma sociedade de proteção ao ambiente sonoro¹⁶. No Brasil, muito ainda tem que ser feito e a oportunidade que os Temas Transversais oferecem é a de fazer presente na escola o estreito relacionamento entre o homem e o ambiente sonoro.

Essas ações, sem dúvida, contribuem para recolocar a música no espaço escolar; mas ainda são insuficientes para que se possa falar, realmente, na presença da educação musical na escola. Levando-se em conta esse panorama, faz-se urgente a ação conjunta e consciente de toda a comunidade, para que se possa atingir a qualidade de ensino almejada e a efetiva transformação da sociedade.

3.3.1 OS DOCUMENTOS GOVERNAMENTAIS

Feitas observações a respeito da nova LDB e suas implicações para o ensino de música nas escolas, é preciso, agora, dirigir-se a atenção para alguns documentos apresentados pelo Governo, a respeito dessa temática. Um dos passos tomados pelo Ministério da Educação foi a elaboração de documentos orientadores, destinados a servir de guia às escolas e a profissionais envolvidos com educação. Dessa ação, surgiram os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais, em duas coleções distintas: uma, que atende crianças de 1ª a 4ª séries e outro, as de 5ª a 8ª, documentos de abrangência nacional, que pretendem servir de suporte à reflexão acerca do ensino brasileiro, fornecendo orientação aos professores de todas as áreas e em todos os níveis, além dos dirigidos ao

¹⁶ Trata-se de *The World Forum for Acoustic Ecology* (Forum Internacional de Ecologia Acústica), criado em Banff, no Canadá, em 1993.



ensino técnico.¹⁷ O propósito desses documentos é atingir escolas de ensino fundamental e médio, de educação infantil e ensino superior (graduação), cobrindo, assim, todos os níveis de ensino até a profissionalização e aceitando suas peculiaridades, dificuldades específicas, valores, hábitos, expressões artísticas, que muito bem expressam a multiplicidade cultural que caracteriza o País. Embora muita coisa ainda tenha que ser pensada e feita, estamos vivendo um importante momento, em que a educação no Brasil está sendo repensada, após anos de descaso. No entanto, justamente por sua importância é que não se pode deixar de discuti-los criticamente. Somente assim eles cumprirão seu papel, de auxiliar as escolas e os professores a se envolverem com as questões específicas com que se deparam em seu cotidiano, que vão desde os próprios conteúdos e objetivos de disciplinas, até questões amplas, como a exclusão, a necessidade de capacitação de professores e a ampliação do universo cultural da comunidade, entre tantos outros. Essa é a temática desenvolvida por Palma (2001), a que se remete o leitor interessado.

A ampla faixa a ser atingida pelo Referencial Curricular e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - todas as escolas públicas e particulares e os segmentos que a formam: corpos administrativo, docente e discente - justifica a abrangência dos documentos e a opção de seus organizadores pelo estabelecimento de princípios gerais não normativos, ao invés de programas rígidos e lineares. É essa, também, a postura adotada pela equipe que tratou dos Parâmetros Curriculares para os cursos profissionalizantes, que tem, entre as áreas abordadas, um volume que trata,

¹⁷ Na verdade, já foram apresentados os PCNs para o ensino médio e o RCN para cursos técnicos. O primeiro não será considerado neste trabalho, por entender-se que a questão crucial do ensino da música está no ensino fundamental. Somente após ter sido resolvido nessa instância, é que se pode avançar para a próxima etapa, o ensino médio. No atual estágio, mesmo se houver aulas de música - o que é altamente improvável -, ele não deverá ser diferente do que é proposto para o ensino fundamental, pois sem haver passado por experiências específicas na área de música, não será possível avançar. O RCN para cursos técnicos de música não será analisado, por tratar-se de orientação a cursos específicos, o que afeta diretamente os conservatórios e escolas de música, mas não a escola de educação geral, fugindo, portanto, do foco de interesse deste trabalho.



especificamente, de música. Tais documentos foram elaborados por equipes convidadas pelo MEC, chamadas a manifestar-se acerca de questões educacionais e a propor novas maneiras de organização do ensino no Brasil. Depois da elaboração, submetidos a pareceristas de várias partes do País, foram alterados pela mesma equipe, a partir das sugestões apresentadas. Esses documentos têm sido discutidos nas escolas, tendo em vista sua utilização na elaboração do planejamento escolar e do currículo.

Teoricamente, a publicação e distribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para os professores de escolas públicas de primeiro grau e dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, para as creches e estabelecimentos de ensino que lidam com a faixa etária de zero a seis anos, em todo o País, se constituiria num passo importante na valorização e qualificação do professor, pois lhe daria ensejo de proceder a uma avaliação crítica do documento e de sua própria atuação e, ao mesmo tempo, de organizar o próprio trabalho e o da equipe, com base nas propostas ali encontradas. Criados com o propósito de abrigar a multiplicidade e a heterogeneidade cultural do País, é a primeira vez que o Governo se pronuncia a respeito da educação de crianças e adolescentes de maneira tão abrangente e detalhada, fruto das mudanças enfrentadas no Brasil todo, e que pedem por especial atenção por parte de todos os segmentos da sociedade. No entanto, como se viu acima, é grande a problemática que envolve a discussão acerca desses documentos, bem como a preparação dos professores e a implantação de propostas pedagógicas neles amparadas.

Dentro dos PCN, embora a disciplina continue sendo chamada pelo nome genérico - Artes - há uma clara tendência em tratar-se as diferentes linguagens artísticas em suas especificidades, apresentando-se, cada uma delas, como um corpo de conhecimentos próprio e peculiar como, aliás, pode ser confirmado na recente proposta



do SESU/MEC a respeito dos cursos superiores de Música, em fase de aprovação no Conselho Nacional de Educação.

A atitude de tratar o ensino da arte como mero espaço de sensibilização sensorial desacompanhado de reflexão, típica da tendência que predominou no Brasil na década de 1970 e que, até agora, subjaz em muitas das propostas de educação artística, é, pois, substituída por outra, em que a sensibilização continua a ser valorizada, mas na qual se enfatiza a importância da descoberta e do desenvolvimento de capacidades e habilidades específicas, bem como da reflexão acerca da arte em geral, e de determinadas ações que permitam o fazer e o acesso ao acervo artístico da humanidade. No entanto, essa meta não pode ser facilmente alcançada, entre outras coisas, pela própria situação do quadro de professores brasileiros, uma classe que vem sofrendo de descrédito por parte do governo e da sociedade, mal paga, mal compreendida e, conseqüentemente, mal estimulada a crescer e a realizar trabalhos criativos e especiais. Isso, sem falar na quantidade de professores não habilitados, como se pode ver no Censo Escolar promovido pelo INEP, e recentemente divulgado pela imprensa. Chegou-se a tal ponto em termos de educação que é difícil reverter a situação. Mas, é para isso que se trabalha, pois a escola é, para a maior parte das crianças, a única esperança de constituição de conhecimento, desenvolvimento da expressão, ampliação cultural e adequada inserção na sociedade.

3.3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL

Levando em consideração o contexto apresentado, e acompanhando a tendência mundial de priorização da educação infantil, contempla-se, neste segmento, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, pois acredita-se que é na



primeira infância que todas as bases sensoriais, afetivas, mentais, morais, sociais e estéticas são construídas. Assim, caso se consiga estabelecer princípios competentes que orientem a ação dos responsáveis pela educação de crianças dessa faixa etária, estão lançados os fundamentos para o que se seguirá. A outra ponta importante nesse processo é o da formação docente, pois sem professores qualificados, a educação não se modificará, não importa quantos documentos o governo ponha à disposição da escola.

A ênfase atual que vem se dando à educação infantil não ocorre apenas no Brasil. Segundo informa o jornalista Leonardo Trevisan, em *O Estado de São Paulo*, “o ensino pré-escolar, oferecido até os seis anos de idade, passará a ser prioritário nas Américas.” A informação chega da República Dominicana, onde se deu a Reunião das Américas, entre 10 e 12 de fevereiro de 2000, em preparação à Conferência de Educação para Todos, em Dacar, no Senegal, sob os auspícios da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) e do Banco Mundial.

O documento elaborado na reunião, denominado “Marco de Ação Regional”, assinala o deslocamento da prioridade em termos educacionais, da educação básica, para a infantil (zero a seis anos). O documento atribui as “altas taxas de repetência e evasão” na escola básica à “insuficiente atenção ao desenvolvimento integral da primeira infância”. Essa mudança de prioridade é importante, porque define, para os próximos anos, o perfil de investimentos de órgãos internacionais a projetos de ajuda para as Américas. Além disso, ao definir a atenção para com a educação infantil como o “primeiro entre os doze compromissos da educação para todos”, esse documento faz com que os governos envolvidos assumam também o mesmo compromisso, “reconhecendo o direito universal a uma educação básica de qualidade desde o nascimento”, assinando-o anteriormente à Conferência de Dakar. O compromisso assumido pelos governos diante da Unesco e do Banco Mundial é o de “gradualmente



aumentar os investimentos educacionais a “até seis por cento do PIB (produto interno bruto) de cada País.” (12/02/2000). Assinale-se que, um ano depois, constata-se que, em todo o mundo, as metas delineadas nessa conferência para os países em desenvolvimento não foram atingidas, inclusive, no Brasil.

No entanto, a despeito desse resultado insuficiente, a prioridade continua, provocando, por parte do jornal *O Estado de S. Paulo*, um editorial escrito logo após a divulgação do resultado do último Censo da Educação, realizado pelo MEC. Por ele, fica-se sabendo que 51% das crianças brasileiras entre 4 e 6 anos não estão matriculadas em estabelecimentos de educação infantil, índice considerado baixo. A meta para os próximos anos é chegar ao “atendimento universal”, isto é, chegar à possibilidade de atendimento a 100% das crianças na mesma faixa etária. Outro dado divulgado pelo editorial é que somente 10% de crianças até 3 anos freqüentam creches, ou outro tipo de estabelecimento de educação infantil, quando a meta governamental é de 40%.

Outra questão que merece amplo conhecimento é a da formação do profissional de educação infantil; pela LDB de 1996, há obrigatoriedade, entre os professores, de que sejam portadores de diploma de nível superior, conforme se lê em seu artigo 62, que exige, para os professores de educação infantil, o curso normal superior, concluído em instituto superior de educação. Além disso, para que “a implantação dessas condições não fosse eternamente postergada, o artigo 89 da LDB dá às creches e pré-escolas existentes, ou que venham a ser criadas, um prazo máximo de três anos para “integrar-se ao sistema de ensino”. O editorial conclui que as exigências expressas na Lei “acabaram funcionando como fator inibidor da expansão da rede pública do ensino infantil.”

Outros dados fornecidos pelo Censo demonstram o quanto ainda se está distante da meta de priorização da educação infantil: além da precariedade de espaços, “a obrigatoriedade de diploma de nível superior para lecionar nessas escolas é cumprida



apenas parcialmente: 41% dos docentes das pré-escolas públicas têm esse tipo de formação”. A porcentagem cai para 32%, na rede particular, o que dá um total de 59% de “professores” sem curso superior na rede pública e de 68% na rede privada. (O Estado de S. Paulo, 1/10/01, p. 3).

Essa questão é bastante séria, ainda mais quando se sabe que boa parte desse contingente de professores não portadores de diploma de nível superior é constituída por pessoal de baixíssima escolaridade. Esse é o pano do fundo sobre o qual tecem-se considerações a respeito do ensino de artes na educação infantil. Apesar desse quadro complexo, há um grande empenho da sociedade, em reverter esse estado de coisas, pois compreende-se que investir na educação infantil é investir nos próximos níveis de ensino. A sociedade mundial luta para que a defasagem dos investimentos necessários à implementação de uma educação de bom nível a essa faixa etária, seja extinta.

Graças à compreensão da importância da educação infantil e como parte importante de sua valorização e desenvolvimento, os Referenciais Curriculares Nacionais, publicação realizada pelo MEC a respeito da Educação Infantil, de adoção não obrigatória em todo o território nacional, constitui-se em importante marco na história da educação brasileira, pois é a primeira vez que uma Lei referente à educação (LDBEN n. 9394/96) considera a educação infantil como “*primeira etapa da educação básica*” (1998. 3v.).

O RCN esclarece as características das instituições que trabalham com essa faixa etária, a criança e suas fases de desenvolvimento, crescimento individual e social, e o estudo das relações que ela estabelece com o mundo, por meio das diferentes formas de saber. A publicação é apresentada em três volumes: *Introdução; Formação Pessoal e Social; Conhecimento do Mundo*. Não se ocupará, neste trabalho, da análise pormenorizada dos três volumes do documento, a não ser para levantar alguns pontos,



importantes para fomentar a discussão acerca do ensino de música. Inicia-se, portanto, esse exame, pelo volume I, pois é ali que se expõem a organização geral do documento, os pressupostos que servem de fundamento à idéia de escola e de criança, contempladas pelo documento.

3.3.2.1 PRIMEIRO VOLUME – INTRODUÇÃO

Neste documento, é feita, em primeiro lugar, a apresentação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, da filosofia que lhe dá suporte e de sua importância no contexto educacional brasileiro, além de reafirmar seu caráter de não obrigatoriedade, mas de contribuição às entidades ligadas, de algum modo, à educação infantil, focalizando a criança e suas necessidades físicas, afetivas, sociais e cognitivas, bem como a importância do trabalho educacional com a faixa etária abrangida, de zero a seis anos. Em relação à faixa etária, o documento reconhece sua arbitrariedade, tendo em vista as teorias do desenvolvimento mas, ainda assim, as adota, em virtude de ser esse o modo pelo qual está definida na Lei. Na organização do documento, procura-se mostrar as características consideradas regulares no desenvolvimento físico, afetivo, cognitivo e social. Chama-se a atenção para a faixa de zero a um ano de idade, período em que ocorrem enormes mudanças no desenvolvimento da criança. No entanto, apesar de o documento introdutório referir-se especialmente a esta idade, é ela, justamente, a faixa mais descuidada na apresentação das propostas das áreas, assunto a ser retomado adiante.

O documento trata especificamente da educação infantil em seus múltiplos aspectos: a problemática que a cerca e o caráter assistencialista que a caracterizou durante anos, no Brasil, e que ainda se faz presente em grande parte das instituições,



particularmente naquelas dirigidas à população de baixa renda. Enfatiza-se, também, a necessidade de revisão da concepção de infância e de escola, embutidas nas propostas educacionais dos estabelecimentos de ensino, e de tornar explícitas as relações entre classes sociais, enfatizando a responsabilidade do Estado e da sociedade em relação à criança. Além disso, analisa as diferentes concepções que cercam a educação infantil, que não são unânimes na maneira de lidar com ela, priorizando, ora o cuidado físico, ora as necessidades afetivas, ora, ainda, os aspectos cognitivos da criança, e trazendo embutidas, diferentes maneiras de encarar a infância e o processo educativo.

Sem dúvida, esse primeiro volume reflete um notável avanço no que se refere aos estudos e à pesquisa a respeito da criança pequena, em documentos oficiais. No entanto, expõe certa fragilidade, ao recomendar, como modelo único, o construtivismo, deixando de lado outras concepções de educação, que podem ser preferidas por algumas instituições e educadores. Além disso, dentro da própria matriz teórica adotada, ao fazer a apresentação de alguns autores considerados construtivistas, tais como: Jean Piaget, Lev S. Vygotsky e Henry Wallon, causa estranheza constatar que esses educadores não são trabalhados no texto, mas apenas apresentados ao leitor, rapidamente, em nota de rodapé. Esse fato é preocupante, num documento de tal abrangência, bem como a falta de referenciais mais aprofundados a respeito do termo e de seu significado, amplo o suficiente para abrigar uma grande diversidade. Os autores citados provêm de diferentes escolas e fundamentam suas pesquisas em diferentes epistemologias, não sendo suficiente agrupá-los sob uma única etiqueta, deixando de considerar a diversidade, como se todos pertencessem à mesma matriz teórica.

A opção pelo construtivismo, em detrimento de outras abordagens, foi criticada por vários educadores, antes e depois do documento vir a público. Palma Filho relembra a posição de Azanha, que questiona:



1) Será que teorias psicológicas sobre aprendizagem e ensino devem constituir a matriz para a elaboração das diretrizes de um projeto curricular?"

2) Por que devemos preferir a concepção construtivista de aprendizagem e ensino a outras? (Azanha, apud Palma, 2001, p. 88).

Palma concorda com a posição do educador, argumentando que

basta nos determos um pouco mais demoradamente na análise do fenômeno educacional, para concluirmos pelo seu caráter multideterminado que, portanto, não justifica a ênfase em uma determinada disciplina científica, seja ela qual for. (2001, p.88)

A matriz que orientará a escolha dos conteúdos curriculares, é a própria cultura, acrescenta, concluindo, com Azanha, que

O problema das diretrizes nacionais de um currículo de ensino fundamental não é uma questão estritamente científica, mas sobretudo de acuidade cultural para os valores relevantes na formação da cidadania brasileira . (Idem, p.88-9).

Prosseguindo em sua análise, o mesmo autor completa:

Quanto à adesão ao construtivismo, cremos residir nesse posicionamento uma das maiores dificuldades dos PCNs. Há pelo menos duas objeções /.../ uma de natureza epistemológica; outra de natureza legal. Como assinala o autor que estamos comentando, o que não mais se admite por razões



históricas e lógicas é a existência de teorias que possam ser consideradas como a “explicação definitiva” dos fatos disponíveis. Sabe-se hoje que os próprios fatos não são entidades independentes do observador, isto é, da teoria a partir da qual o mundo é percebido e descrito. (p. 90-1)

De fato, a crítica apresentada é pertinente e ecoa, de certa maneira, outras vozes provenientes do circuito educacional. Não se pode esquecer que o documento, para cumprir seu papel, tem de ser veículo de informação específica. O fato de fugir de autores, não considerando outras matrizes teóricas e adotando um modelo único, pode ser observada no próprio texto, que faz as indicações do que julga necessário o professor saber, como se fossem únicas verdades; além disso, raramente informa explicitamente ao professor a respeito de autores que poderiam ser lidos, para aprofundamento, o que enfraquece a proposta e, o que é ainda mais grave diante da abrangência do documento, distribuído em todo o Brasil, com suas enormes diferenças e contradições. Fica, então, a pergunta: se o que está proposto não se adequar às necessidades de determinadas escolas, onde buscar subsídios para a discussão de alternativas?

No mesmo volume que está sendo examinado - o Referencial Curricular para a Educação Infantil (1998) - é apontada a grande penetração da proposta construtivista nas escolas, fato constatado nas visitas de equipes governamentais a escolas de diferentes regiões do País. No entanto – diz a mesma fonte – ao se travar contato com professores dessas escolas, constatou-se que a adesão era superficial, constituindo-se, muitas vezes, meramente na adoção de jargões e palavras de ordem, sem conhecimento das matrizes teóricas e das implicações dessa abordagem.

A possibilidade de construção de uma escola ideal – “a escola que queremos”, – no âmbito do documento não deixa clara a adesão às situações realmente vividas na



escola; a proposta parece competente, bem construída, mas descontextualizada e asséptica. O documento governamental trabalha sobre uma concepção de escola, mas não dá condições aos que vivem outra realidade, diferente dessa; de caráter ideal, de sair da situação em que se encontram, para chegar ao modelo apresentado.

A linguagem utilizada nos textos, tampouco, é adequada, considerando-se a realidade dos professores e atendentes das creches e escolas de educação infantil. Determinados conceitos são utilizados como se pertencessem a um universo comum e, por isso, empregados sem grandes explicações. No entanto, não se pode esquecer que os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil destinam-se a orientar o pessoal lotado nas creches, que apresentam níveis de conhecimento heterogêneos, inclusive, abrigando pessoas não capacitadas, cuja falta de formação profissional fica diluída pela adoção do termo genérico “professor”, para todos que trabalham nessas instituições, sejam elas portadoras de diploma de curso superior ou médio, ou apresentem escolaridade mínima. Cabe, então, a pergunta: Neste Brasil tão cheio de contrastes, quantos são os profissionais lotados em escolas de educação infantil e em creches, que têm reais condições de compreender o que ali está dito? Os recentes números do Censo da Educação apresentam dados que dispensam comentários. Na construção dos textos do RCN, faltou, portanto, a caracterização do público a quem o documento se dirige. Se isso tivesse sido levado em consideração, a organização, os conteúdos, a maneira de apresentação e a linguagem seriam totalmente diferentes, pois a preocupação primeira a nortear o documento seria a comunicação positiva com o professor. Isso não ocorreu, no entanto, e os documentos ficam a meio caminho entre o discurso acadêmico e o texto didático.

Acrescente-se que o MEC está ciente dessa problemática, como se vê, à página 41, quando aponta: “... este Referencial utiliza a denominação professor de educação



infantil para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não.” (1998). Essa extensão da designação *professor* a todos os profissionais que lidam com a faixa etária de zero a seis anos, *tenham ou não formação especializada*, tem como objetivo evitar discriminações, pois sabe-se que as creches e escolas brasileiras abrigam um grande número de profissionais sem formação escolar completa. No entanto se, por um lado, essa atitude poderia ser encarada como uma intenção positiva da parte do governo, que pretende que se adote, nas escolas, uma postura desprovida de preconceitos, pelo outro, escamoteia a real situação – da heterogeneidade de formação –, que impede que a questão seja resolvida. Além disso, paradoxalmente, essa atitude de colocar todos “sob o mesmo rótulo” mostra-se, ela mesma, preconceituosa, pois é como se as pessoas de baixa escolaridade, que trabalham na creche, já fossem pré-classificadas e sua situação eternizada e estigmatizada, embora a aparência seja preservada, pelo título “professora”, sugerido pelo Referencial. Trata-se, pois, de um simulacro, e não de uma real disposição para resolver ou, ao menos, discutir a questão da qualidade dos estabelecimentos responsáveis pela educação infantil. Dentro desse contexto, é incompreensível a adoção de modelos e linguagem técnicos, inacessíveis à população a que se destina.

Embora tenha partido do próprio Ministério da Educação a sugestão, acima mencionada, de chamar a todos que trabalham na creche - professores e atendentes - por *professores*, o texto reafirma sua posição de adesão à teoria construtivista, em virtude de, pelo diagnóstico realizado em 1996,¹⁸ terem constatado que a maior parte das escolas de educação infantil do País apoiava-se em matriz construtivista, razão

¹⁸ Os autores referem-se a um estudo realizado pelo COEDI/Departamento de projetos especiais, da Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto – COEDI/DPE/SEF/MEC - a respeito de propostas pedagógicas e currículos realizados em escolas brasileiras em vários estados e municípios (p. 41).



suficiente, segundo os autores, para sua adoção, como base para os Referenciais. Estranhamente, no entanto - continua o texto - e diferente do que se poderia supor, os dados colhidos nesse diagnóstico mostram que as práticas, dentro das escolas, não condizem com a teoria mencionada, havendo “um grande desencontro entre os fundamentos teóricos adotados e as orientações metodológicas”. (1998, p. 43). Ora, esse tipo de situação não é incomum e causa admiração que profissionais acostumados a lidar com a escola e suas questões não saibam disso: teorias científicas “entram na moda” e, a partir daí, dissemina-se seu uso e o de palavras-chave que lhes são características. A partir de um determinado momento, todos passam a citá-las e a adotá-las. No entanto, trata-se de uma adesão superficial que, por isso mesmo, não se faz acompanhar por ações condizentes com o discurso adotado e que, portanto, não se caracterizam como transformadoras. Evidentemente, o discurso dos educadores consultados pela equipe governamental limita-se ao uso de uma série de clichês e citações, não chegando a ser resultado de prática reflexiva. Recorde-se que, em grande parte das creches, quem se ocupa das crianças pequenas são pessoas de baixa escolaridade. Apesar de o Referencial Curricular apresentar, no volume introdutório, um tipo de informação muito bem cuidado e coerente, solidamente apoiado em pressupostos teóricos de qualidade inquestionável, corre-se o risco, mais uma vez, de que determinado termo ou determinada escola de pensamento virem um modismo, do qual todos falam durante todo o tempo, de maneira superficial e incompleta, sem chegar a atinar para a profundidade dos estudos originais e nem das implicações resultantes da adoção daquele determinado modelo, ou matriz teórica. Esse é um ponto importante a ser destacado, pois a existência de modismos e de adesão a palavras de ordem, ou a determinados autores que *ficam na moda*, de maneira acrítica, longe de promover a educação, presta um desserviço a ela.



É para combater esse tipo de conduta que não é demais insistir na necessidade de se somar esforços, para que as instituições e seus professores recebam orientação e assessoria por parte de profissionais competentes, de diferentes áreas do conhecimento. No caso da música, o grande hiato provocado por sua ausência na escola, durante tanto tempo, criou uma situação quase impossível de ser transformada, pois, nos mais de trinta anos em que isso se deu, a tradição perdeu-se ou se esmaeceu. Assim, seguindo-se à publicação e distribuição dos RCN, é preciso que se promovam cursos de capacitação, treinamento, orientação para professores e funcionários e, também, que se enfatizem questões referentes à educação infantil, nos cursos de Licenciatura em Educação Artística ou Licenciatura em Música, além de ampliar a oferta de cursos de Pós-Graduação “*lato*” e “*stricto sensu*”, com linhas de pesquisa voltadas para educação infantil, arte-educação e educação musical, para que os profissionais que lidam com a faixa etária abrangida possam ter uma boa formação, desenvolvendo condições de compreender a proposta, e atuar de maneira adequada e transformadora.

A partir do reconhecimento da situação do professor, é preciso que as ações em prol da educação infantil levem em conta a situação de heterogeneidade das escolas e creches, com todas as suas implicações ou, dizendo de outro modo, é preciso favorecer a valorização do professor, atitude que não pode estar presente apenas no discurso a respeito da educação, mas em todas as ações que possam contribuir para seu aperfeiçoamento pessoal e profissional, sob pena de se estar promovendo um simulacro de educação, e não educação de fato. A situação precária das escolas de educação infantil, no momento atual, pode ser consideravelmente melhorada, assumindo-se a fragilidade do campo e reconhecendo que o profissional que atua nessa área, seja ou não, de fato e de direito, professor, tem de ser informado, educado, capacitado, exposto a situações que o façam refletir acerca do universo em que atua e da importância de seu



papel. Faz parte dessa conduta o esclarecimento acerca das propostas pedagógicas a serem adotadas e dos autores a serem estudados, e o investimento em ações que possam contribuir para seu aperfeiçoamento. Faz parte, também, a criação de material de apoio, com linguagem simples e direta, com sugestões de trabalho nas diferentes áreas, além de propostas de atividades e projetos. Caso contrário, o simulacro continuará a prevalecer, pouco contribuindo efetivamente para a solução dos problemas que a educação infantil enfrenta. Além disso, não se pode abordar apenas os aspectos cognitivos do aprendizado; muito embora tenha que se reconhecer que os RCN mencionam a importância dos aspectos sensoriais, afetivos, éticos e sociais, além dos mentais, teme-se a priorização dos aspectos cognitivos sobre os demais, o que se constitui em grande perda, caso seja essa a opção de algumas escolas.

a) Educar, aprender, cuidar e brincar

Um aspecto importante e positivo encontrado no volume que está sendo analisado é o estudo do sentido de *educar, aprender, cuidar e brincar*, enfatizando-se a importância desses atos para a criança e a maneira pela qual ela se apropria do mundo, por meio de sua própria interpretação da realidade que a cerca, estabelecendo hipóteses explicativas para os fenômenos que vivencia ou presencia. Esses termos são cuidadosamente definidos, insistindo-se na necessidade de se trabalhar de forma integrada, contribuindo para o desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas, afetivas, cognitivas e sociais. Volta-se também, o documento, para dois outros pontos importantes: o de procurar aproximar-se das práticas sociais da criança, isto é, das situações vividas por ela em seu cotidiano, e o de operar dentro de critérios não excludentes, estendendo o alcance da ação a crianças portadoras de necessidades



especiais, sejam elas mental, auditiva, visual, física, ou que atinja várias competências e habilidades, o que corresponde a 10% da população brasileira (p. 35), apresentando-se como uma prática educativa comprometida com a cidadania e com a formação de sociedade democrática e, por isso mesmo, em convívio direto com a diversidade, marca da cultura brasileira.

Se for bem compreendido, este item pode contribuir para a transformação das atitudes nas escolas de educação infantil e creches, pois destaca valores comprometidos com a cidadania como, por exemplo, a inclusão social, sem descartar os aspectos físicos, afetivos e cognitivos. A questão é entender de que modo o profissional que atua nesses espaços consegue traduzir isso em sua prática diária. Se esses “professores” não têm, muitas vezes, a escolaridade mínima exigida e se não são orientados para lidar nem com a criança chamada “normal”, como, então, fará para atender as que têm dificuldades auditiva, visual, física e deficiências múltiplas? Parece que, aqui, mais uma vez, estamos diante de uma situação que muito dificilmente será resolvida, pois o simulacro, de novo, é preferido, no lugar de uma adesão à realidade encontrada. Cabem, então, outras perguntas: por que não se fez um diagnóstico real e abrangente da situação brasileira em termos de atendimento escolar? Por que profissionais de várias partes do País, vivendo situações as mais diversas, não foram chamados a depor a respeito das reais circunstâncias de seu trabalho, anteriormente à execução do documento? Por que apenas uma pequena equipe se encarregou de ditar “referenciais” para toda a nação? São questões como estas que foram e continuam a ser feitas, por aqueles que acreditam na real necessidade de transformação da escola. Essas são questões importantes, que deixaram de ser apresentadas e respondidas; diante delas, outras, corriqueiras em todo projeto educacional, como “conteúdos, objetivos, planos,



metas”, só podem ser resolvidas, se a diagnose for feita de antemão, e em todos os recantos do País, tarefa que ainda está para ser cumprida.

b) O professor de educação infantil

Mas as questões gerais acerca do RCN não param por aí. Em outro segmento, o documento aponta, ele mesmo, para a solução dessas questões, quando aborda a importância de formação profissional do professor de Educação Infantil. Na atual LDBEN, enfatiza-se a necessidade desta formação ocorrer

em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade “Normal”. (LDB n. 9.394/96, título VI, art. 62.).

O documento não menciona de que modo o Governo pretende cumprir esse quesito pois, dada a enormidade do País e os inumeráveis casos de mão-de-obra não capacitada, com cursos incompletos ou não adequados, fica-se a conjecturar como se obedecerá a essa determinação legal. Teme-se que se pretenda, também aqui, aderir ao simulacro, desta vez fazendo milhares de professores obterem seus diplomas em cursos rápidos, criados especificamente para fazer frente à situação, e nos quais os critérios de qualidade não sejam prioritários.

Diante disso, fica mais uma questão a espera de resposta: se isso ocorre nas disciplinas consideradas “importantes”, que se dirá, então, do educador musical? A partir dessa discussão, conclui-se que só será possível eficiência nos cursos de formação



de professores de música, caso, rapidamente, cheguem a um ponto de excelência, pois deles depende a formação de pessoas capazes de reconduzir a música para a escola. A situação vivida presentemente só será suportada, se for encarada como resquício de situações passadas, e momento de preparo para o que se seguirá; caso contrário, a situação atual não será resolvida nem a curto, nem a médio, nem a longo prazo.

A LDBEN dispõe a respeito do período de transição que se vive atualmente no Brasil, concedendo um prazo de cerca de dez anos, para que esse dispositivo passe a ser obrigatório. Deixando de lado as considerações a respeito da determinação legal e as reais condições do País em suas regiões mais carentes - um desafio para o Governo - nota-se a preocupação em sugerir às “diferentes redes de ensino” que se coloquem “a tarefa de investir /.../ na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (seja, das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo, com qualidade” (1998).

Nota-se, aqui a presença de um certo romantismo, carregado de utopia (na acepção que Lövy & Sayre (1995) utilizaram em sua classificação do Romantismo), ao esperar que as escolas arquem com a responsabilidade de formação e capacitação docente; não que as metas do documento não possam ser atingidas; mas, não será com exortações desse tipo que se dará a transformação, mas sim com políticas públicas firmes, com projetos e programas sólidos, com investimentos consistentes em capacitação profissional, treinamento, melhoria de condições de vida para a ampla faixa da população que vive marginalizada e sem condições de subsistência. Não é preciso procurar muito; a todo o momento, nas notícias e reportagens apresentadas pela mídia, nos deparamos com situações de extrema penúria nas escolas e creches do País: professores e alunos que têm que caminhar a pé por quilômetros, escolas sem mobiliário básico, sem segurança, sem materiais, com goteiras, ou dominadas por gangues. Não se



quer diminuir o valor dos documentos governamentais sobre educação, mas é preciso estar consciente de que esse é apenas o primeiro passo - importante, sim - mas que precisa ser acompanhado por muitos outros, sob pena de não se conseguir superar a carência hoje vivida, o que é previsto na LDB, segundo a qual “até o fim da década da Educação, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (LDBEN 9.394/96, título IX, art. 87, & 4º).

c) Organização

Na Introdução, trata-se, ainda, da organização do documento. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil obedece a determinados procedimentos, comuns a dois eixos: “formação pessoal e social da criança” e “conhecimento do mundo”, que abrangem várias áreas de conhecimento. Fazem parte dos Referenciais: os objetivos gerais e específicos e os conteúdos, buscando-se, na sua organização, maneiras de integrar os diversos ramos do conhecimento com atitudes, normas e valores, enfatizando o respeito para consigo próprio, para com o outro e para com o ambiente, como atitudes de formação da cidadania. Há, também, uma sessão de orientação ao professor, em que se discute a distribuição de conteúdos, a organização do espaço, as diferentes maneiras de registrar informações e ocorrências, as atividades, as brincadeiras, as trocas surgidas nas “rodas de conversa”, as oficinas e projetos. Esse tipo de texto é importante, porque é direto e atende às necessidades do professor, muito mais do que os textos carregados de informações teóricas, mas distantes da prática cotidiana dos “professores”. Este texto, além de preparar para o uso dos dois volumes seguintes, consegue, com orientações, auxiliar os professores na organização do trabalho em sala de aula, cuidando do espaço físico de que dispõe e preparando-os para que as atividades



escolares se dêem de maneira adequada. Quando o documento se remete a situações concretas, como no caso deste segmento, os resultados podem ser colhidos, porque o texto é visto como resposta às necessidades dos leitores, dos alunos e da própria instituição. Quando, ao contrário, mantém-se num nível ideal, caracterizado por abstrações e afirmações teóricas, distancia-se do seu público-alvo – o professor – e impede que este se modifique e aperfeiçoe.

d) A Instituição e o projeto educativo

Além da organização, o documento trata da instituição e do projeto educativo. Nesta parte, examinam-se as condições externas e internas dos estabelecimentos, como o ambiente e a formação do coletivo institucional. Dentro do item “*condições externas*”, é reforçada a importância de cada proposta estar solidamente vinculada às características sócio culturais da comunidade à qual pertence a escola ou creche, de modo a poder atender às suas necessidades e expectativas. Em “*condições internas*”, examinam-se a diversidade que caracteriza as creches e escolas de educação infantil no País, bem como as diferentes fontes de suporte desses estabelecimentos. Além disso, é reforçada a importância do projeto pedagógico de cada instituição, fruto do envolvimento de toda a equipe. Os resultados positivos alcançados pela creche ou escola dependerão da relação de respeito mútuo e cooperação por parte da equipe, bem como do sadio relacionamento escola/família, em que se destacam: o respeito à diferença, a sadia explicitação de conflitos e a busca de soluções, por meio de cooperação entre as duas instâncias. Reafirma-se, também, a importância de se criar um ambiente positivo e de forte conotação afetiva. Esse tipo de propósito mostra o ideal educativo assumido no documento governamental.



No entanto, por útil e verdadeiro que seja, não se discute a questão das creches em si, tal como se encontram hoje e nem se apontam meios e sugestões para cada instituição, não obstante as dificuldades que enfrenta, encontrar um caminho para trilhar, em direção a esse ideal. Não são abordadas, no documento, nem a questão da formação do professor de creche e nem propostas para encontrar soluções para as questões cruciais vividas no dia-a-dia. Ora, é publicamente conhecido o estado precário em que vivem, com muitas dificuldades para enfrentar as situações desafiadoras que lhes são colocadas. Questões sociais, escolares, organizacionais, de violência, tornam o trabalho na creche extremamente difícil. Além disso, a proposta do RCN não dá conta da diversidade existente no País, que torna praticamente impossível a implantação de um modelo de educação nacional. Embora, teoricamente, a equipe que elaborou o documento preocupe-se em frisar o caráter não obrigatório do documento e não estabelecer um currículo único, mas sim, fomentar a discussão e a descoberta de soluções para cada caso, na prática, pelo exame dos exemplos dados e pelas sugestões apresentadas, é impossível não se pensar que estes são escolhidos “a dedo”, isto é, extraídos de experiências realizadas com crianças que gozam de situação privilegiada, isto é, que procedem de lares organizados e freqüentam escolas ou creches bem aparelhadas, dispondo de espaços em que podem trabalhar com materiais interessantes, brincar e se desenvolver – as fotos mostram essas condições. Além disso, contam com professores habilitados, o que se reflete diretamente na maneira de condução da aula e da escola e nos resultados obtidos com as crianças. Mas essa é uma pequena face da realidade maior, perversa, em que muitas escolas estão mergulhadas. É para essas escolas que o governo tem que falar; é junto delas que tem que buscar soluções.



e) Estrutura

A última parte do volume introdutório apresenta, em forma de gráfico, a estrutura do Referencial Curricular, preparando para a apresentação dos dois outros volumes: *Formação Pessoal e Social* e *Conhecimento do Mundo*. Quanto a este aspecto, essa exposição demonstra que o Referencial Curricular Nacional foi elaborado por especialistas competentes, que sabem muito bem do que estão tratando e aonde querem chegar. A compreensão do que é a criança dentro da faixa etária atendida e de suas necessidades, preferências, afetos, interesses e motivações move positivamente a organização do trabalho, embora se saiba que muitos desses parâmetros estão defasados em relação a crianças de população de baixa renda, ou portadoras de deficiências. Espera-se que atitudes políticas e sociais consistentes possam ajudar a disseminação e tornar possível a aplicação do Referencial, não obstante seu caráter facultativo. As ressalvas apontadas ao documento no item anterior, porém, permanecem. Por muito que seja adequadamente redigido, sem orientação e acompanhamento não se alcançarão mudanças estruturais. E fica a questão: qual é o público a quem o documento se destina? Não basta um texto para tratar de questões de formação, ainda mais se, para muitos, ele é inacessível. Falta orientação direta em linguagem clara, sugestões de atividades, jogos, além, é claro, de formação profissionalizante, para que os “professores” mereçam, ao final de sua formação, ser chamados propriamente assim.

3.3.2.2 FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL E CONHECIMENTO DO MUNDO

Nos dois volumes seguintes, apresentados sob o título acima, pretende-se que as orientações de caráter geral, apresentadas no volume I, ganhem expressão e suscitem



transformações, por meio de ações concretas. Nesses volumes, a primeira dificuldade a enfrentar é que as discussões específicas: *Formação pessoal e social* (identidade e autonomia) e *Conhecimento do mundo* (Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática) não mantêm a mesma clareza de propósitos encontrada no documento introdutório. Na leitura desses textos, o que primeiro aflora é a falta de um ponto de vista comum. Cada um, embora siga aproximadamente o mesmo roteiro e mostre as peculiaridades próprias da área, apresenta, também, redundâncias, oposições e lacunas, que um exame apurado logo é capaz de detectar. Constata-se, pois, que não se trata de um grupo que compartilha idéias e ações, mas de profissionais competentes, convocados a contribuir com a proposta governamental, mas cada qual realizando, solitariamente, a “mágica” de apresentar um projeto abrangente, coerente e interessante. Missão impossível, mesmo considerando-se a competência da equipe. Isso porque ninguém é capaz de dar conta da heterogeneidade de condições e peculiaridades culturais encontradas em cada pedaço do Brasil, malgrado os esforços da cultura global, para homogeneizá-la.

A Educação Infantil, por sua própria natureza, se dá de forma interativa, com uma ênfase muito grande na interrelação temática, ou melhor, na interdisciplinaridade, pois a faixa etária é caracteristicamente transdisciplinar e opera de modo não linear, o que favorece a adoção de atividades de cunho interativo. O professor das creches e escolas de educação infantil são, via de regra, polivalentes e devem estar preparados para exercer a relação entre as diferentes áreas do conhecimento no contexto da própria aula; isso exige investimento profundo do professor na preparação da aula e, também, investimento do governo na qualidade do professor, tanto na ampliação de conhecimento, quanto em habilidades específicas; ele precisa ter desenvoltura corporal e habilidades plásticas e expressivas, ser afetivo e ter um contato positivo com as



crianças, para lhes inspirar confiança e estímulo. É claro que sozinho, não poderá dar o salto de qualidade que dele se espera e o governo, se realmente deseja a melhoria qualitativa da educação infantil, tem de investir pesadamente nos aspectos estruturais da creche, na formação específica, no aperfeiçoamento do professor e no conhecimento da criança e de suas necessidades; caso contrário, será mais uma reforma “de fachada”, sem a real transformação qualitativa que dela se espera.

a) Segundo volume - Formação pessoal e social

O volume II trata, especificamente, da formação pessoal e social da criança e o eixo de interesse está focalizado na construção de sua identidade e autonomia. A *identidade* é importante por estabelecer, em cada ser, aquilo que o destaca e diferencia de todas as demais pessoas. São marcas dessa diferença: nome, características físicas, movimentos próprios, atos peculiares, formas de pensar, história pessoal, enfim, tudo aquilo que reafirma a personalidade de cada um como distinta de qualquer outra. A identidade, porém, não vem pronta, mas constitui-se paulatinamente, à medida que as interações sociais, o meio ambiente e os modos próprios de ser, vão estabelecendo o reconhecimento, por parte do indivíduo, entre aquilo que é intrínseco à sua personalidade e o que é proveniente do meio.

É extremamente importante, desde os primeiros meses de vida, o círculo de relações que a criança estabelece com quem tem contato e interage com ela. Via de regra, é na família que se estabelecem as primeiras interações pois, desde o início, a criança aprende a distinguir os traços próprios de cada um de seus membros, o papel que ocupam na estrutura familiar, bem como suas características físicas, temperamento e peculiaridades. Ao experimentar os primeiros contatos com o meio, o bebê começa a



estabelecer as primeiras relações e a viver situações que lhe darão elementos importantes para a construção de sua identidade. No caso deste trabalho, indaga-se de que modo a instituição pode contribuir para a formação da identidade de crianças que não possuem esse tipo de referencial, a partir da própria família. Está-se referindo a crianças que nasceram e vivem em condições sociais adversas que, muitas vezes, não privilegiam a família: crianças abandonadas, órfãs, moradoras de rua, entre outras. Nesses casos, cabe à instituição a responsabilidade pela formação da identidade da criança, pois atua como substituta da família. O pessoal que trabalha com elas precisa ser conscientizado a respeito do papel que desempenha nesse processo, para poder exercê-lo da melhor forma possível, auxiliando a criança a relacionar-se de forma positiva consigo própria, com seus companheiros e com o meio ambiente, valorizando-se e valorizando-os.

A *autonomia*, outro princípio que se desenvolve no decorrer da experiência de escolarização da criança, define-se como a capacidade de se conduzir e tomar decisões próprias, sem descartar as regras e valores que orientam determinada sociedade. O fato de o Referencial adotar como meta a construção da *identidade* e da *autonomia*, o faz entrar em um universo de valores, em que a criança é o centro de atenções da organização, reconhecida como um ser de vontade própria, capaz de tomar em suas mãos a construção do próprio conhecimento e, assim, de interferir no próprio meio, a princípio com ações pessoais e imediatas (concretas) e, depois, do ponto de vista da cognição e dos princípios éticos e estéticos, isto é, morais e artísticos.

Toda essa exposição acerca da criança, suas necessidades, características e modos de agir encontrados no RCN, denota um bom conhecimento da área e da faixa etária abrangida, por parte dos autores. Mas, embora seja um discurso bem urdido, ainda assim, escapam algumas imperfeições textuais, que é preciso destacar. Em primeiro



lugar, o uso freqüente da expressão “nessa faixa etária”, para indicar alguma característica, modo de ação, ou sugestão de jogos que, devido ao amplo espectro das idades atendidas, torna-se imprecisa, pois o que é considerado próprio a uma criança de um ou dois anos de idade, não o será mais para outra, de quatro ou seis anos. Sempre que se adota esse tipo de denominação ampla para determinada atividade ou competência, o leque de possibilidades que se apresenta acarreta imprecisão na informação. Embora, em alguns trechos, os autores tenham tido o cuidado de tratar separadamente de crianças de zero a um e de dois e três anos de idade, o Referencial assume freqüentemente tal risco de generalização, recomendando certos jogos e ações a uma faixa etária ampla; ademais, ao tratar da formação da moral autônoma da criança, não diz, em nenhum momento, *qual é a faixa etária aproximada em que a criança adquire essa competência* (v. 2, p. 14.)

Abordam-se, também, as etapas do desenvolvimento infantil e as maneiras com que cada uma delas se constrói. Questões como fusão e diferenciação, formação de vínculos, expressão de sexualidade e maneiras de se chegar ao ensino e à aprendizagem são explicitadas, buscando fornecer orientação para o corpo docente e para as instituições que lidam com crianças em idade pré-escolar. Essa é uma informação importante e elucidativa e, certamente, auxiliará os professores das creches e escolas em suas tarefas. No entanto, essa criança é descontextualizada, desterritorializada e a-histórica; não se leva em conta a origem, nem as condições sociais em que vive, que competências desenvolve espontaneamente em seu próprio meio, e quais são aquelas em que precisa da ajuda da escola para poder se desenvolver. Quem é a criança brasileira? Será possível responder a essa questão? Onde mora? Numa aldeia escondida no meio do mato? Na periferia de uma grande cidade? Como se comporta a criança que passa metade de seu dia numa mina de carvão? Ou catando lixo nas ruas? Ou, ainda, a que



tem algumas facilidades, por ser proveniente de família de classe média? Até que ponto a desnutrição afeta os padrões cognitivos descritos nos RCN? E a violência? Essas condições interferem no aprendizado? Estas questões estão longe de se esgotar, mas não parecem ter sido consideradas em profundidade, na feitura do material. Nesse sentido, acredita-se que essa postura é ainda mais grave do que a combatida fórmula da educação compensatória, pois no material apresentado pelo governo brasileiro, o mundo é dado, em que só é preciso organizar ações para que tudo “corra bem, no melhor dos mundos.”

Quanto à organização, o material apresenta três grandes eixos de ação, encontrados, também, no terceiro volume: objetivos, conteúdos e orientações didáticas, em cada disciplina, proposta ou projeto. Também aqui, nota-se a amplidão da faixa etária; a idade atendida pelas instituições – zero a seis anos – leva a generalizações, pois é difícil agrupar, numa só listagem, as particularidades, capacidades, hábitos e características de crianças pertencentes a tão amplo espectro. Isso, sem se falar na heterogeneidade de condições das crianças, em que se salientam diferenças de comportamento, habilidades, expressões de afeto e modos de cognição. O documento divide as crianças em dois grandes blocos: de zero a três e de quatro a seis anos acreditando, com isso, estar considerando faixas etárias distintas; no entanto, mesmo assim, o espectro ainda continua amplo demais.

O contrário também ocorre, quando se atribui a crianças de determinada idade a aquisição de uma determinada capacidade, não levando em conta sua prévia manifestação, em etapas anteriores. Veja-se um exemplo da maneira pela qual isso se dá: de acordo com os *objetivos*, entre outras coisas, espera-se que “crianças a partir dos quatro anos de idade sejam capazes de ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades e agindo de



acordo com elas (MEC, 1998, 2º v., p. 27). Fica a pergunta: e antes disso? Não está a criança, antes dos quatro anos, formando a própria imagem exercitando a autoconfiança, percebendo possibilidades e limites, e agindo? Isso, porém, só ocorrerá, se ela tiver condições mínimas de segurança, saúde, alimentação, higiene, afeto. E as crianças que vivem em condições degradantes, mal-vestidas, mal-alimentadas, mal-amadas? E as abandonadas? Terão elas oportunidade de exercitar a autoconfiança? São afirmações como as apresentadas no RCN que dão margem a dúvidas e hesitações quanto à adoção do documento, de modo tão amplo, isto é, nas escolas de educação infantil de todo o País, sem que se prepare uma longa e pormenorizada rede de capacitação docente, que invista maciçamente na experimentação, discussão, reflexão e, sobretudo, na ação.

Quanto aos conteúdos, a imprecisão é ainda maior, pois as competências são arroladas sem qualquer alusão à idade da criança, a não ser nos grandes blocos: zero a três e quatro a seis, estando as capacidades expressas num só local, não importando se as crianças precisarão de três anos ou de apenas alguns dias, para adquirir determinada habilidade. Exemplos disso, colhidos no próprio Referencial:

Crianças de zero a três anos de idade:

/.../

Iniciativa para pedir ajuda nas situações em que isso se fizer necessário.

[Quando isso se dá? aos seis meses? Aos dois anos?]

Respeito às regras simples de convívio social, higiene das mãos com ajuda, interesse em desprender-se das fraldas e utilizar o penico e o vaso sanitário, interesse em experimentar novos alimentos, a comer sem ajuda, identificação de risco no seu ambiente mais próximo. [Quando?] (RCN, v.2, p. 29)



Na verdade, as ações relacionadas referem-se a crianças mais velhas, com mais de dois anos de idade. Ora, a fase inicial de vida é a mais importante, pois é aí que se iniciam as relações que a criança estabelece com o mundo e consigo própria. No entanto, talvez devido à pouca familiaridade da equipe com crianças dessa faixa etária mais baixa, o texto faz que as crianças menores sejam “carregadas” para o mesmo espaço das mais velhas, quando mereceriam um amplo esclarecimento acerca de suas aquisições cognitivas, afetivas, sociais e de movimento. Mas pouco se trata dos primeiros doze meses, tão cheios de especificidades, que se poderia relacionar as habilidades adquiridas, mês a mês.

Assim, o período de zero a um ano, no qual a criança apresenta maior desenvolvimento, é o menos contemplado pelo documento. Na maior parte das vezes, os textos englobam atividades, sem dizer claramente a que faixa etária são destinadas; omite-se o que é específico do recém-nascido e de bebês até um ano de idade. O educador que deseje se orientar pelos textos, neste aspecto, não encontra amparo quando tenta estabelecer “o que fazer”, no dia-a-dia, com crianças dessa idade. Esse fato não surpreende porque, de um modo geral, como essa é a faixa em que se tem menos experiência no âmbito escolar, é também a menos conhecida por parte dos professores. É sintomático que, em quase todos os textos das diferentes áreas, esse seja o grupo etário menos contemplado, inclusive nas sessões que apresentam atividades específicas para a faixa etária de zero a três anos de idade. E surpreende que um documento de tal envergadura e abrangência seja constituído pela equipe convidada sem preocupação com pesquisa e consultorias específicas, como seria o caso da psicologia, na questão que se está discutindo.



A psicoterapeuta Marina T. de Oliveira, entrevistada a respeito das características do bebê, esclarece:

Desde o final da gravidez e o parto, tem início uma relação intensa entre a mãe e o bebê. Nesse período, um ambiente facilitador e protetor permite que a mãe atenda plenamente a essa necessidade, ficando o tempo todo com o bebê. Trata-se de uma regressão normal, esperada, de caráter animal. É como qualquer mamífero, que aleita e lambe a cria. Essa atitude é denominada, pela psicanálise, "preocupação materna primária". Graças a essa necessidade, estabelecem-se os primeiros vínculos intensos entre o bebê e sua mãe. O recém-nascido não tem, porém, a memória da mãe, se esta não estiver presente. Quando a mãe se afasta, ele se sente totalmente desamparado. Se o bebê não estiver com alguém com quem estabeleça vínculos, perde a própria noção de existir, o que pode desenvolver, posteriormente, quadros psicóticos. Com alguns dias de vida, o jeito da mãe ou da pessoa que cuida do bebê, o modo como o carrega, seu cheiro, sua voz, e outras características passam a ser reconhecidos por ele. Assim, quando ouve a voz da "mãe", mesmo que de longe, pára de chorar e sente aliviar a própria angústia; o mesmo ocorre quando reconhece as músicas que a mãe canta para ele. Se os pais cantam e falam com o feto durante a gravidez, depois do nascimento, o bebê será capaz de reconhecer os sons que havia ouvido antes de nascer, e isso o acalma. Estimular o bebê é brincar e relacionar-se com ele, niná-lo e acarinhá-lo, cantar para ele e com ele. O "brincar" que promove o desenvolvimento é o que dá significado à experiência que o bebê ou a criança estão vivendo. Nesse sentido, pode-se dizer que é *play* e não *game*. O jogo como *game* é treino e desenvolve determinadas capacidades, mas isso não fica integrado ao desenvolvimento global da criança". (Comunicação pessoal, 1999)



Esse tipo de informação poderia ser de grande utilidade, se constasse dos Referencias Curriculares; crianças bem pequenas são atendidas em creches e escolas de educação infantil, em todo o País, mas quantos dos professores dessas escolas sentem-se à vontade para lidar com elas? E, no entanto, é necessário que a “professora” responsável compreenda muito bem o processo pelo qual a criança passa em seu desenvolvimento inicial; como substituta – ainda que temporária – da mãe, ela precisa “agir em seu lugar” no atendimento ao bebê, dando conta, não apenas dos cuidados pessoais, higiene e alimentação, mas também do estabelecimento de vínculos afetivos e da relação do bebê/criança com o meio e com as demais pessoas da instituição. Mas, todo esse precioso volume de informações está ausente do documento oficial.

Outra questão a ser considerada é que, em razão da própria situação socioeconômica e às condições típicas do momento atual, cada vez mais e mais cedo pais e mães que trabalham vêm-se obrigados a deixar os filhos em creches, às vezes, durante todo o dia. Isso, para não falar nas crianças órfãs e abandonadas, cujo número cresce assustadoramente. Por esse motivo, seria necessário que o Referencial desse ênfase à faixa etária de zero a um ano, pois, assim, as pessoas que se ocupam de crianças pequenas nas creches teriam melhores condições do que atualmente, de contribuir para o seu desenvolvimento saudável e harmonioso. Caso contrário, continuariam a não saber lidar com as defasagens no desenvolvimento, os distúrbios de comportamento e os quadros psicóticos, com que hoje as pessoas que têm contato com esse tipo de instituição facilmente se defrontam.

O item “Orientações didáticas”, destinado à mesma faixa etária discutida acima, informa-nos minuciosamente a respeito do dia-a-dia da criança nas creches e centros de educação infantil. O texto é dividido em tópicos como: auto-estima, escolha, faz-de-conta, interação, imagem, cuidados e segurança, que cobrem com bastante acuidade os



mais importantes aspectos do cotidiano da criança na escola e nas creches e constitui-se em importante documento de auxílio aos profissionais que trabalham nesses estabelecimentos. É bem escrito e cuidadoso e a única ressalva que se faz é, de novo, a abrangência da faixa etária.

Crianças de quatro a seis anos

O segmento que trata da faixa etária 4 a 6 anos segue aproximadamente o mesmo modelo descrito: características das crianças na faixa etária (mais uma vez, prejudicado pela amplitude da abrangência) e orientação didática. No item “características”, enfatiza-se a manifestação, expressão e o controle progressivo de necessidades, desejos e sentimentos, em situações do cotidiano. Os itens todos apontam para a independência que a criança adquire progressivamente, a aquisição de hábitos pessoais e sociais, noções de higiene, cuidados pessoais e progressiva sociabilização, evidenciado pelo respeito a regras de convívio social, uso de materiais e espaço. Os subitens são: imagem, independência e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero, interação, jogos e brincadeiras, além de cuidados pessoais. Cada um deles fornece informações pertinentes, precioso auxílio aos professores com pouca prática.

O item “*Orientações Gerais para o professor*” aborda, mais uma vez, a questão dos jogos e brincadeiras – agora, dirigido ao “faz-de-conta” e enfatizando a importância da imaginação, as maneiras de o professor interferir de vez em quando, com a intenção de enriquecer as propostas e apresentando uma série de sugestões, para auxiliá-lo a organizar o espaço de maneira a privilegiar as brincadeiras. Esse e os itens seguintes são tratados de maneira feliz, utilizando linguagem simples e acessível, sem que isso resulte em superficialidade. Sempre que o documento adota esse tom claro e direto,



atinge seus objetivos, por dar proximidade ao leitor. Quando, porém, faz generalizações e trabalha em abstrato, o resultado fica comprometido.

b) Terceiro volume: Conhecimento do mundo

Neste volume, são explicitados os documentos referentes aos “seis eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos do conhecimento” (RCNEI, 1998) Esses eixos são: Movimento; Música; Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática.

É clara a intenção de fornecer informação e orientação aos professores. Pretende-se que, por meio do estudo e discussão do material com a equipe escolar, em cada instituição, seja possível produzir-se conhecimento “de maneira integrada e global”. Sugere-se, também, que o professor trabalhe de modo interativo com as diferentes áreas. Mais uma vez, enfatiza-se a necessidade de cada escola, cada equipe, elaborar seu próprio plano de atuação, a partir da situação real enfrentada cotidianamente, quanto ao espaço físico, filosofia de trabalho, perfil dos alunos, interesses, enfim, de tudo o que, de algum modo, influencie a ação da escola e dirija o estabelecimento de sua estrutura curricular. Os seis eixos contemplados possuem estrutura bastante semelhante, que conta com: introdução, presença da área específica na educação infantil, a relação da criança com a área de conhecimento, objetivos, conteúdos, observações gerais aos professores e avaliação formativa, variando ligeiramente, algumas vezes, de um para outro campo do conhecimento.

No entanto, se cada área demonstra conhecimento por parte do responsável pelo texto, é fácil verificar a falta de integração entre elas. Cada autor apresenta seu elenco



próprio de considerações, objetivos, conteúdos, orientações didáticas e outros, sem atentar para o que está sendo dito nas outras áreas. Isso é uma conduta inadequada, porque não se pode esquecer que, na creche ou nas escolas de educação infantil, há um único educador para todas as áreas (polivalente), que deve dar conta de todas as atividades, de forma integrada. A presença de especialistas nessas instituições é uma exceção mas, mesmo quando existem, é o professor de classe que se responsabiliza pela integração, reavivando, no dia-a-dia da escola, os conceitos e habilidades trabalhados pelo especialista. Por esse motivo, pode-se afirmar que a principal tarefa do professor da creche ou da escola de educação infantil é lidar, de modo vivo e integrado, com todas as atividades, conteúdos e ações. Isso, porém, está ausente no documento e a ligação tem de ser feita pelo próprio professor. Em princípio, não é ruim que o professor pense por ele mesmo nas maneiras de fazer a integração, pois isso o leva a refletir acerca da própria experiência. No entanto, nas condições atuais, em que as escolas e creches vivem, esse tipo de conduta é inadequada, pois não há garantia de que a reflexão seja feita por cada professor ou, mesmo, pela instituição. A capacidade de refletir acerca da própria prática é um ideal a ser perseguido mas, no momento, dificilmente realizável. Sendo assim, para que os objetivos sejam atingidos, é preciso que isso se dê com suporte e supervisão e com cursos de capacitação e aperfeiçoamento docente, organizados pela equipe governamental, além do incentivo à frequência a cursos de graduação e pós-graduação.

c) Uma possível integração

Neste segmento e para concluir a análise crítica dos RCN, apresentam-se algumas sugestões interativas, a partir do que foi apresentado pela própria equipe



elaboradora do documento. Antes de tudo, porém, é preciso destacar que não serão analisadas as propostas de conteúdos de cada item, o que seria impossível no âmbito deste trabalho. Caso algum conteúdo se mostre discrepante em relação a determinada situação, necessitando ser substituído, o próprio professor poderá fazê-lo, baseando-se nas próprias sugestões do material. O que parece ser mais útil do que examinar ponto por ponto as propostas apresentadas, é indicar algumas maneiras de estimular a interação entre as áreas.

Há, nas propostas de movimento e música, para tomar um exemplo dos mais óbvios, muitíssimas propostas que se completam. Mas não é só aí que se pode desenvolver propostas interativas: o mesmo ocorre em relação a outras áreas, como, por exemplo, a matemática e a música. Esse leque de possibilidades de interação de áreas pode ser construída a partir do material apresentado no RCN, sem que seja necessário alterar nada da proposta original. O que falta é, apenas, cruzar dados, para se perceber a riqueza do material; se for feito esse exercício, de permitir que uma área atue positivamente em outra, logo se notarão os efeitos positivos.

Exemplos de uma interação possível:

Exemplo 1

Movimento

- - utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras (p. 32).

Música

- - participação em jogos e brincadeiras que envolvam a dança e/ou a improvisação musical (p. 59).



Se coladas, como aqui, lado a lado, fica claro ao “professor” que uma atividade leva à outra, e a ênfase pode mudar de lugar, privilegiando, ora, o movimento, ora o som.

O gesto e o movimento corporal estão ligados e conectados ao trabalho musical”. (RCN, 3º vol., p. 61).

Exemplo 2

Artes Plásticas

- exploração e aprofundamento das possibilidades oferecidas pelos diversos materiais, instrumentos e suportes necessários para o fazer artístico (p. 99).

Música

- Para visualizar o projeto de construção de instrumentos com as crianças, o material a ser utilizado pode ser organizado de forma a facilitar uma produção criativa e interessante (p. 69).

Exemplo 3

Linguagem oral

- Conhecimento e reprodução oral de jogos verbais, como trava-línguas, parlendas, adivinhas, quadrinhas, poemas e canções (p. 137)

Música

- Os jogos e brinquedos musicais da cultura infantil incluem os acalantos /.../, as parlendas /.../, as adivinhas, os contos, os romances /.../ (p. 71).



Matemática

- Brincadeiras e cantigas que incluem diferentes formas de contagem (p. 221).

Os exemplos não param aí, mas acredita-se que estes podem esclarecer aonde se quer chegar: a questão da transdisciplinaridade precisa ser constantemente buscada na educação infantil.

Concluindo, pode-se dizer que a questão da educação infantil é séria e está longe de estar resolvida. Os RCN têm, sem dúvida, um papel importante, mas não se pode esquecer que ele sozinho não é capaz de dar conta das questões dessa área tão carente.

3.3.3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS - PCNs

No que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais, o governo lançou documentos para todos os níveis, com exceção do ensino superior. Existem, portanto, documentos para o curso fundamental, curso médio e profissionalizante, lançados pelo MEC e possíveis de serem baixados da Internet. No entanto, o volume que representaria a análise de todos eles foge do escopo deste trabalho, interessado não em fazer um inventário completo e uma análise crítica de todos os documentos e posições governamentais, no que se refere à educação, mas em mostrar o estado em que ela se encontra no Brasil, e quais os valores que lhes são subjacentes. As dificuldades gerais apontadas no item anterior, que tratou da educação infantil, quando se referem a: condições da escola, formação profissional, conhecimento da população escolar, são praticamente as mesmas, adaptadas à faixa etária de cada grupo. Por esse motivo, a análise não será repetida, a não ser no que for específico.



3.3.3.1 A ORGANIZAÇÃO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

A questão dos PCNs tem sido profundamente debatida e mesmo a autora teve oportunidade de se pronunciar a respeito deles, tratando especificamente da música na escola, em setembro de 1997, no encontro da Federação de Arte-Educação do Brasil - FAEB, em Brasília e, posteriormente, publicado em Anais. Os comentários a seguir constituem uma versão revista do trabalho apresentado àquela época. Apesar dos anos passados, muito pouco se alterou desde então, no que se refere ao ensino da música, motivo pelo qual o texto continua a ser pertinente.

É importante frisar que, na análise abaixo apresentada, serão tomados apenas os PCN 1 e 2 e não os dos demais níveis de educação (cursos médio e técnico). Serão feitos comentários de ordem geral, que passam pelos textos introdutórios e temas transversais; no entanto, o foco do trabalho incide sobre a música. Os textos apresentados por cada área específica refletem o estado em que ela se encontra; sendo assim, é curioso que a qualidade do texto, no documento, aponte, também, para a maturidade da área. Pode-se verificar, logo ao primeiro exame, que há uma nítida diferença entre os textos teóricos a respeito de educação e os específicos a cada setor.

Os textos introdutórios são bem organizados, e o autor consegue defender seus pontos de vista com clareza e pertinência. É interessante a ênfase colocada na posição ocupada pelo Brasil em comparação à de outros países, com o reconhecimento explícito da desvantagem ora ocupada por ele sem, porém, adotar linguagem derrotista ou negativa, mas ressaltando os avanços conquistados. Importante, também, a disposição do governo em emparelhar-se a conquistas da educação mundial, endossando as proposições priorizadas em conferências e encontros internacionais. No entanto, não se pode deixar de notar um anseio em "ser como os outros", isto é, poder participar de



encontros, congressos e pesquisas "em igualdade de condições". Este é um ponto a ser considerado: será que, realmente, tem de se pautar pelos países desenvolvidos? Será que para ser considerado "bom" em termos de educação, tem-se de trilhar os mesmos caminhos já percorridos por eles? Para ajudar na reflexão a respeito de tais questões, apresenta-se um exemplo: nos últimos anos, nos Encontros Internacionais de Educação Musical,¹⁹ o que se evidencia - em lugar da hegemonia dos países desenvolvidos - é a constatação de interesse e respeito cada vez maiores pelas manifestações artísticas multiculturais.

As mudanças políticas deste século fizeram aumentar grandemente o contato entre os povos: a Europa e a América do Norte viram-se subitamente povoados por refugiados vindos do Ásia, da África ou da Europa Oriental e, malgrado todos os problemas sociais e de adaptação ao novo mundo, o que se viu, em termos culturais, foi a aproximação de culturas diferentes e o conhecimento de novas formas de expressão. Os educadores do primeiro mundo estão descobrindo a "mesmice" que subjaz a muitas de suas formas de expressão artística e anseiam pela diversidade e multiplicidade de ritmos, cores e formas com que travam contato mais próximo agora, por esse tipo de convivência. O mundo diminuiu e quase não há mais sociedades distantes e lendárias. Tudo está perto, ao alcance da mão. Sem mencionar as facilidades da *Internet*, dos *sites* informativos, dos *videotapes* e *CdRoms*.

a) Unidade e diversidade

Diante dessa nova condição, o Brasil se apresenta com grande vantagem em

¹⁹ Refere-se, especificamente, aos congressos bi-anuais promovidos pela *International Society for Music Education - ISME* - mas o que está sendo apontado pode ser observado em outros encontros, e em outras áreas artísticas, dentro ou fora do circuito acadêmico.



relação a outros países, que apenas neste século estão travando contato com a diversidade, pois aqui nosso dia-a-dia está inserido na multiplicidade; diferentes culturas, diferentes etnias compõem um país em mosaicos interrelacionados, em que conviver com o diferente faz parte do cotidiano. No entanto, há uma força que leva a se querer adotar padrões homogêneos, ao invés de aceitar os típicos de cada região ou segmento cultural; pode-se ver isso a cada dia, no esforço da mídia em impor padrões, o que cria um conflito entre o anseio pela homogeneização e a força heterogênea que caracteriza o multiculturalismo brasileiro.

Com a publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nota-se o mesmo antagonismo, pois, embora, em seu texto, reconheça-se a diversidade cultural do País e recuse-se a determinar e impor padrões, de modo que cada região, cada escola, cada segmento descubra suas maneiras próprias de ação, deixa-se, também, entrever um anseio em "sermos iguais aos países desenvolvidos". Esse é um ponto importante a refletir pois, talvez, o anseio em buscar qualidades "lá fora" possa prejudicar o reconhecimento dos potenciais "daqui de dentro".

b) Diagnóstico

Importante ponto a destacar é o diagnóstico da escola brasileira apresentado nos documentos introdutórios. Ao trazer estados e municípios à participação no processo educativo da população em geral, mostram-se as vantagens de ações conjuntas como meio de recuperação do sistema educativo do País. No entanto, a par do discurso otimista, deve-se ter em mente a enormidade da tarefa e a distância entre a proposta e sua aplicação prática, pois anos e anos de ações inadequadas, má preparação de professores, número insuficiente de profissionais habilitados, falta de verba crônica, má



remuneração, apenas para citar alguns dos problemas enfrentados, deixaram a educação em um estado que somente um plano muito bem urdido, a colaboração de muitos profissionais, a montagem de cursos e atividades de formação continuada, muita vontade política e verbas adequadas poderão mudar a situação hoje vivida.

c) Matriz teórica

O terceiro ponto a ser enfatizado é o que se refere à questão das concepções pedagógicas dominantes no sistema educacional do País. Aqui, também, deveria ter-se em mente que não são apenas os aspectos pedagógicos que devem ser discutidos - é isso que ocorre no documento (aliás, nem mesmo isso pois, como já foi apontado ao se tratar do Referencial Curricular, há uma clara opção, no texto, pela concepção construtivista), ignorando-se não apenas qualquer outra possível matriz teórica, mas também princípios filosóficos, éticos e estéticos e, portanto, valorativos. É de extrema importância que esses aspectos sejam claramente expostos, pois são eles que determinam as condutas, a escolha de currículos e as possíveis epistemologias como orientadoras do ensino que, no entender da autora, não deveriam ser sugeridos no documento, mas deixados a critério de cada escola, evidentemente, depois de amplo esclarecimento. Se isso não ocorrer de forma clara, pode-se cair em soluções fáceis, em que procedimentos adotados acriticamente, acabem por perder sentido, dentro do contexto escolar.

d) Perfil

Destaque-se, ainda, a pertinência da elaboração do perfil de escola ideal chamada, no documento, "a escola de oito anos que queremos" - uma escola não



excludente e acolhedora; interativa e engajada na comunidade; ativa e capaz de valorizar quem dela faz parte, socializadora, inserida e envolvida com as questões do mundo contemporâneo; multicultural e estimuladora da aprendizagem constante. Essas posições, se efetivamente mantidas, poderão com atos e reflexões, diminuir a distância apontada anteriormente entre "os lá de fora" e os "aqui de dentro", pois caso se assuma, realmente, esse perfil, fazendo que os educadores aprendam a se conhecer melhor e, portanto, a enfrentar as próprias fraquezas e a valorizar os aspectos fortes, pode-se descobrir qualidades intrínsecas peculiares, que poderão conduzir a uma escola bem-sucedida, mas não necessariamente igual à dos países que hoje nos servem de modelo e que, paradoxalmente, ao menos em termos de arte e cultura, nos olham com admiração e - por que não dizer? - com um pouquinho de inveja...

3.3.3.2 OS TEMAS TRANSVERSAIS – UM OLHAR PARA QUESTÕES URGENTES

Antes de fixar-se na questão da música, não se pode deixar de citar, ainda que ligeiramente, os chamados *temas transversais*, que acompanham a grade curricular e perpassam todas as áreas. Não há como ampliar demasiadamente esta discussão e análise, apesar de sua atualidade e pertinência, mas há dois destaques a fazer: pela importância da proposta, faz-se necessário que ela seja amplamente trabalhada em todas as instâncias, desde os escalões mais altos da equipe governamental, até a escola; aí, deverá, também, ser plenamente entendida por todos os integrantes dos mais distintos segmentos, da direção ao corpo discente; pois, se não for bem compreendida, dificilmente a proposta atingirá seus objetivos, não conseguindo sair do papel. No item meio ambiente, por exemplo, é importante que se destaque a extensão das atitudes recomendadas: gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal, e outros similares,



que transcendem a escola e se inserem em um âmbito maior. Está-se referindo a questões de cunho ecológico de importância mundial, como o aproveitamento de materiais, o não desperdício, a preservação da vida e da biodiversidade, os riscos do desmatamento e da poluição ambiental, os danos à saúde provocados por ambientes desequilibrados e outros. Esses pontos todos devem fazer parte do dia-a-dia da escola, para que se criem hábitos e atitudes coerentes com tais questões, e não para que sejam trabalhados apenas como itens do currículo escolar. Trata-se do estímulo a uma mentalidade de respeito a si mesmo, ao próximo e ao ambiente, em que se resgate, no contexto escolar, as questões ligadas à cidadania, à ecologia e à própria cultura. Não se trata de conteúdos específicos a serem tratados como se pertencessem a outras disciplinas, mas sim de ações motivadas por causas abraçadas por toda a comunidade, com o coração aberto e muita vontade, no cotidiano de cada um, da escola e de toda a sociedade. Trata-se, também, de não colocar fora da discussão os valores éticos e estéticos, pois os aspectos sensíveis e valorativos, bem como a autonomia do corpo e do movimento contribuem para a formação total do ser humano. Se não for assim, não haverá uma real transformação e a questão será tratada, mais uma vez, como tantos modismos que chegaram, se desgastaram e passaram.

a) Ecologia acústica

Não se pode deixar de citar, dentro desse conjunto de atitudes, a prática, extremamente importante, da ecologia acústica, considerada área emergente. Efetivamente, é urgente a presença em sala de aula da discussão dos efeitos do som ambiental para a vida humana. É sabido que ainda não está clara, a um professor que se acerque do termo pela primeira vez, a importância de sua presença na escola. Seria



preciso, portanto, que se explicitasse a relação entre ambiente e qualidade de vida; a questão da poluição sonora e dos danos causados à saúde por exposição a ambiente sonoramente poluído, a importância do resgate da qualidade auditiva, por meio de exercícios específicos que lidem com a questão, a melhoria da percepção auditiva e propostas positivas de planejamento do ambiente sonoro, e outros temas relacionados, para que a proposta pudesse ser devidamente apreendida e valorizada. Também quanto a este aspecto, o trabalho inicial é com o próprio professor e com a escola, pois eles, talvez, por desconhecimento, atuam, não poucas vezes, como agentes poluidores. Neste sentido, incentive-se na escola, o conhecimento da obra de Murray Schafer a respeito dessa questão: *A afinação do mundo* (2001), bem como da cartilha *Escuta! A paisagem sonora da cidade* (1999/2000), publicação da Secretaria do Meio Ambiente no Rio de Janeiro, pela pertinência e facilidade de aplicação no contexto da escola pública.

b) Música e tecnologia

Há, ainda, outro destaque a ser feito: a questão das tecnologias de comunicação na sociedade contemporânea e a importância dos recursos tecnológicos para a educação. Também, como os anteriores, é um texto bem desenvolvido e pertinente. Os autores, em todos os temas abordados, realmente "varreram" o campo, e apresentam explicações claras e seguras a respeito de cada um dos itens levantados. No entanto, é preciso que se tenha cuidado com a implantação da proposta; é necessário que, à informação a respeito dos meios, se acrescente, também, a reflexão acerca dos perigos de seu uso inadequado, excessivo ou desacompanhado de ações positivas, que preservem o pleno desenvolvimento das capacidades individuais e coletivas. Nunca, como agora, teve-se tanta facilidade de acesso à informação e à comunicação. Em contrapartida, não se



avançou muito quanto a relações pessoais e coletivas, que necessitam de maior aprofundamento e cuidado. Acessa-se rápida e superficialmente tudo o que se quer; as bibliotecas do mundo inteiro estão à disposição de cada um, via *Internet* e as produções culturais internacionais são acessíveis, por meio de CDs, rádio, TV, *videos*, *DVD* ou *CDRom*; no entanto, continua-se tendo dificuldade de organização, diálogo, capacidade de compreender pontos de vista divergentes, ou em participar de ações comunitárias. Nesta época, a informação é instantânea, mas falta discussão ética e estética. Valores são deixados de lado, como se fossem questões de foro íntimo, não pertinentes ao grupo social. Há uma tendência, também, em vários setores ligados à educação, de confundir *modernização de recursos* com *aperfeiçoamento da prática educativa*. São muitas as escolas que, por um lado, recebem computadores para os alunos, enquanto, pelo outro, lutam com as mesmas questões de sempre: falta de professores, falta de motivação, falta de recursos, falta de segurança, evasão, repetência, ou falta de interesse generalizada. As soluções que surgem a cada vez são paliativas e nunca chegam ao âmago do problema. Os computadores, muitas vezes, são colocados em salas vazias, ou cheias de goteiras. Em outras, permanecem guardados em suas embalagens originais, esperando que se arrume um local adequado para sua instalação e assim permanecem por anos, deteriorando, a espera de um milagre que não ocorre. É preciso avaliar qual é a verdadeira contribuição da tecnologia sem, porém, esquecer-se das condições básicas de vida e das relações humanas. Ao assumir as técnicas de última geração, não se pode deixar de dar atenção a determinadas carências, desenvolvidas, entre outras causas, pelo comportamento solitário a que se tende hoje, que pode ser resumido no viver entre duas telas, a da TV e a do computador. É isso que se está presenciando, principalmente na cidade grande. À escola, atenta a essa disparidade, caberá propor estratégias e ações que diminuam as carências apontadas.



É importante que a reflexão a respeito de tais questões surja na escola; o uso das tecnologias disponíveis é desejável e, sem dúvida, facilita a vida do usuário; além disso, é irreversível: o mundo mudou e continua a mudar, em ritmo acelerado. A cada dia, o cotidiano se povoa mais um pouco com artefatos tecnológicos destinados a "facilitar a vida". Diariamente, lê-se nos jornais notícias a respeito das novidades tecnológicas esperadas para um futuro próximo e que já estão compondo o que se convencionou chamar "a revolução dentro da revolução".²⁰ Mais uma razão, portanto, para que sua utilização e disseminação não se dêem de forma acrítica. E nunca foi tão necessário como hoje criar programas que resgatem atividades - hoje não mais tão "naturais", como um dia foram consideradas - como: andar ao ar livre, tomar contato com a diversidade, reconhecer similaridades, apurar a sensibilidade, conhecer, ver e escutar diferentes ambientes; incentivar práticas artísticas e culturais; a oportunidade de expressão individual e coletiva servirá de contraponto às atividades de caráter tecnológico, contribuindo para o reequilíbrio de pessoas e grupos.

3.3.3.3 A MÚSICA NA PROPOSTA DOS PCN

Após as observações de caráter geral, traz-se, agora, à discussão, questões específicas da área de música, ou melhor, da educação musical na escola que, talvez, seja o ramo mais frágil da "árvore educativa". É uma área que caminha cautelosamente, Tateando, à procura de seus próprios passos; ela não se conhece ainda o suficiente, e nem consegue perceber sua importância e alcance; mal sabendo o que quer e o que pode fazer. E nem poderia ser de outro modo, pois, há trinta anos, sua presença na escola foi prejudicada; ao perder sua autonomia e passar a ser considerada um dos ramos das

²⁰ A esse respeito, ler o Editorial de O Estado de São Paulo, 25/01/2000, página 3.



linguagens expressivas, confundiu-se - nunca é demais insistir - "interdisciplinaridade" com "polivalência". Os alunos dos cursos de educação artística que não tenham tido formação musical anterior não conseguem, durante o curso, dominar estratégias, habilidades e conteúdos específicos da área; o resultado disso logo se fez notar: a música praticamente desapareceu das escolas, tanto no curso fundamental, quanto no curso médio e os exemplos em contrário podem ser vistos como exceções à regra. O discurso da área de música não está pronto, mas em processo e o caminho, por fazer. Mas, se houver vontade da instituição e do corpo docente, e se aumentar o número de professores especialistas, é importante que ele seja trilhado, mesmo que seu contorno não seja ainda claro pois, como lembra Pablo Neruda, "*Caminante, no hay camino, el camino se hace al andar*".

Ao examinar os Parâmetros Curriculares, essa indefinição da área de música torna-se evidente. Os textos a respeito da disciplina ainda correm atrás de seus fundamentos, tateiam. Confundem conceitos, servem-se de termos emprestados às outras áreas. Não se quer dizer, com isso, que eles sejam inconsistentes. Pelo contrário, o texto é bem feito e levanta questões pertinentes. Mas é importante enfatizar que a ênfase do documento está voltada para a formação de conceitos, e não para a prática musical, talvez pela pouca tradição do ensino de música nas escolas brasileiras, principalmente a partir de 1971. Assim, o aluno em vez de pesquisar, escutar e fruir obras musicais pertencentes às escolas citadas no texto dos parâmetros, a saber, modernismo, barroco, expressionismo, poderia executar trechos escolhidos de obras desses períodos, com voz e/ou instrumento. A ausência da música na prática da educação artística, por tanto tempo, tem levado, com frequência, escolas, professores, pais e alunos a verem a disciplina como "diversão" e "entretenimento", e não como possibilidade do fazer artístico e forma de conhecimento. No entanto, a oportunidade



de se ter no currículo a disciplina música não pode deixar de considerar o espaço do fazer.

A divisão dos conteúdos em três partes: expressão e comunicação, apreciação significativa e compreensão, faz temer uma ênfase muito grande no verbal, em detrimento da prática artística. Sabe-se que o temor em "fazer" leva à "verbalização". Embora seja de grande importância a discussão e o "falar a respeito de", o mais significativo, no contexto dos parâmetros, como um precioso guia, que oferece suporte, dá sugestões e apresenta recursos para aplicação em sala de aula, é a prática musical. No texto, entretanto, a ênfase incide no verbal: das três partes, somente a primeira fala de experiência musical e, assim mesmo, de forma muito geral e, muitas vezes, de maneira não totalmente apropriada, o que faz pensar na seqüela deixada, por todo esse tempo de "jejum" musical na escola, desde a LDB n. 5692/71. Os outros itens privilegiam processos de pensamento e verbalização, em detrimento de intuições, sensibilidade ou percepção, como se pode ver com as expressões: *manifestações pessoais, identificação, comparação, discussões, conhecimento, pesquisa, reflexão*, para citar alguns termos colhidos ao acaso. Fala-se, é claro, em *percepção e participação em apresentações ao vivo*, estas últimas com a ressalva: *sempre que possível*. Acredita-se que, numa aula de música, *sempre seja possível* fazer música! No entanto, nos PCNs, os termos que sugerem prática musical, via de regra, são utilizados de maneira vaga e imprecisa, como pode ser verificado na própria leitura dos Parâmetros.

Na aplicação em larga escala, isto é, no momento em que os PCN estiverem, efetivamente, orientando o trabalho de *todas as escolas do País*, teme-se o desvirtuamento da proposta, e antevê-se o perigo de as aulas de arte se transformarem em plataforma de discussões infundáveis, que priorizem a *expressão verbal* em detrimento da *não verbal*, isto é, das várias formas de expressão artística. Portanto, seria



importante enfatizar, no próprio documento, que essas discussões não *substituem* a prática artística, mas sim, dão-lhe subsídios e servem-lhe de complemento.

Esse engano básico de postura está presente nas artes, de maneira geral mas, em especial, na área de música, caracterizando-se pela falta de ênfase no fazer musical em suas múltiplas formas, ou seja, canto, aprendizado de instrumentos, criação a partir de materiais sonoros diversos e trabalho corporal. É como se os especialistas tivessem esquecido as preciosas lições dos educadores musicais do século XX, cujas propostas se caracterizaram, antes de tudo, por serem ativas. A escola é um espaço ideal para o fazer musical. Os alunos estão juntos e disponíveis e não é difícil motivá-los a participar de atividades musicais, se o professor tiver competência para isso. Não se descarta, é claro, a discussão, a análise ou a comparação, mas essas atividades devem ocorrer de modo a permear a prática, reforçando-a e levando a seu aperfeiçoamento e, de modo algum, substituindo-a, ou impedindo que ocorra.

Mais uma questão importante refere-se à preparação do aluno para a escuta e a apreciação musical. Neste âmbito, há aspectos básicos que nem sequer foram mencionados nos PCN, embora imprescindíveis num trabalho de educação musical (usa-se, aqui, o termo propositadamente, em substituição à expressão “educação artística”, para enfatizar a necessidade de apropriação da linguagem musical pelos alunos, que se dá a partir da escuta e do fazer musical). E, de fato, aspectos como: escuta musical, formação de habilidades específicas, domínio de conteúdos musicais, capacidade de fazer e criar música, bem como a de atuar em conjunto (fazer música coletivamente, isto é, praticar atividades de canto coral, banda, fanfarra, orquestra, bem como participar de oficinas de criação musical) são condições essenciais para a instalação do fazer musical. A escuta de qualidade está ligada ao desenvolvimento da percepção auditiva (sonoro/musical) e prende-se diretamente aos parâmetros do som



(altura, duração, intensidade e timbre) e às diferentes formas de organização musical (horizontal e vertical). Não se limita a isso, porém, abrigando a expressão, a sensibilidade artística e a execução. O ato da escuta não é passivo e nem se limita ao ouvido; o homem "ouve" com o corpo todo. Por esse motivo, é necessário o trabalho corporal, que levará ao discernimento do espaço, do tempo, e de diferentes formas de organização sonora. O cantar deve estar presente em toda atividade musical, por ser básico. Pelo canto, a criança percebe a música dentro de si, e aprender a reconhecer o estado da própria voz aguça suas faculdades proprioceptivas, contribuindo para a consolidação de sua identidade. Ouvido e voz pertencem ao mesmo sistema neurológico; sendo assim, a interferência em um deles causa transformações no outro. Dito de outro modo, o aperfeiçoamento da percepção auditiva leva ao melhor desempenho do canto, enquanto o aperfeiçoamento da capacidade de cantar propicia o desenvolvimento da escuta. Por conseguinte, o investimento em habilidades musicais específicas levará ao domínio de conteúdos e vice-versa. Essas coisas todas constituem um corpo de conhecimento específico, orientado e firmado pelo fazer, que envolve o corpo, a expressão, e o pensamento, integrados num fluxo. O conhecimento musical, embora não prescindia da capacidade analítica do indivíduo, constitui-se na própria experiência e, por isso, o fazer musical tem de ser privilegiado na implantação da música na escola.

Outra questão a ser exposta, nesta análise dos PCNs, é a ausência, na proposta, de desenvolvimento da leitura musical, quando se sabe que esta, quando adequadamente realizada, organiza e facilita a capacidade perceptiva e a compreensão da música. Perceber os modos de organização da música é apropriar-se de sua estrutura que, por sua vez, contribui para a apreensão do artístico. Essa questão passa pela competência do professor de educação musical: quem deve dar aulas de música? O professor de classe?



O professor de artes? O músico que é também professor de educação musical? Se a resposta a esta última questão for positiva, a prática da música na escola se encerra aqui, pois, após o hiato da música nos trinta anos que se seguiram à LDB no. 5.692/71, diminuiu tanto o número de professores de música, que se hoje, por decreto, fosse reimplantado o ensino de música nas escolas, já não seria possível cumpri-lo. Sendo assim, é preciso resgatar o professor que, mesmo não sendo músico, goste de música e a traga para dentro da escola. Esse é um bom começo e pode servir de preparação a um tempo posterior, em que haverá professores habilitados em música, em todas as escolas. Com a implantação de licenciaturas específicas em música, idéia que já começa a tomar corpo, essa possibilidade não é utópica.

3.3.3.4 EXPRESSÃO E COMUNICAÇÃO EM MÚSICA: IMPROVISACÃO, COMPOSIÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Este é um item importante nos Parâmetros, pois define a postura aconselhada pelos proponentes e sintetiza o que eles esperam do trabalho de Música, na proposta *Expressão e comunicação em música* - improvisação, composição e interpretação. De início, questiona-se a própria denominação do item porque, embora teoricamente pertinente, não se pode esquecer que, depois de tantos anos de ausência da música na escola, e com as grandes lacunas existentes na formação do arte-educador com habilitação em música, no Brasil, causadas pelas próprias características dos cursos de educação artística, sugerir ao professor que faça os alunos improvisarem, comporem e interpretarem música pode parecer utopia.

Examine-se separadamente cada uma dessas atribuições:



a) Improvisação

Para improvisar, o aluno tem de ser levado, por meio de experiências bastante específicas e com vários graus de dificuldade, a criar música ou fragmentos musicais, com a voz e/ou instrumentos tradicionais ou criados por eles, de tal maneira que consiga elaborar, individualmente ou em grupo, um tipo de organização sonora significativa, para si mesmo e para o grupo. Para que isso ocorra, o professor tem de ter domínio de algumas técnicas básicas e capacidade para propor atividades de improvisação, o que exige um conhecimento básico de música e repertório. A improvisação é um excelente recurso e pode ser conduzida desde os estágios iniciais, mas isso precisa ser feito de maneira adequada e progressiva, caso se queira chegar a bons resultados. Acredita-se que as correntes contemporâneas de educação musical que privilegiam a criação e a improvisação, expostas no capítulo 2 deste trabalho, possam oferecer subsídios à instalação dessa prática na escola, bem como as idéias de Koellreutter a respeito de educação, em tão boa hora publicadas por Teca Alencar Brito. No entanto, é preciso que se entenda que improvisar alia capacidades criativas e expressivas a técnicas específicas, que o professor precisa dominar; a idéia de improvisação como ação livremente exercida pelo aluno, sem que se estabeleçam critérios, não corresponde a sua aplicação na área de música.

Acredita-se poder afirmar, lembrando Oswald de Andrade, que a criação musical é um processo antropofágico: só se pode criar (e também compor e interpretar) se, anteriormente, o indivíduo tiver se alimentado. Instala-se, então, um procedimento, semelhante ao processo digestivo: engole, digere, expressa, engole, digere, expressa e assim por diante. Por tudo isso, acredita-se que, quanto a esse item, os Parâmetros Curriculares não poderiam limitar-se apenas a *nomear* as ações propostas, mas teriam



de discorrer sobre a problemática que envolve a improvisação, orientando o professor a respeito de como desenvolvê-la em sala de aula e propondo atividades relacionadas à temática.

b) Composição

É difícil chegar-se a uma conclusão a respeito do que está sendo denominado composição no documento. Compor exige técnica e conhecimento musical específicos, além de domínio de recursos e meios. Acredita-se que, na escola, o aluno faça *atividades* de composição, que se aproximam, em caráter, à improvisação e que só diferem dela no sentido de chegar a um resultado final, pois a improvisação se caracteriza por seu caráter instantâneo e pela ênfase no processo sobre o produto. A questão, então, é conceitual, mais que musical. É comum, no cotidiano das escolas, chamar-se "composição" à criação de melodias ou à colocação de textos em canções conhecidas. Estas atividades, porém, não podem ser confundidas com a composição musical. Aqui, também, o professor precisa ser orientado a respeito da melhor maneira de incentivar e desenvolver o pensamento criativo e utilizá-lo na elaboração de materiais musicais. Nesse sentido, as propostas de Self, Paynter, Schafer e Porena podem fornecer importantes subsídios.

Há bons exemplos desse tipo de atividade em outros países, que podem fortalecer a proposta brasileira. A Inglaterra é um deles; numa recente pesquisa naquele país (Swanwick, 1994, p.6) descobriu-se que há, nas escolas, 41.4% de preferência por atividades de execução musical, contra 31% para atividades de composição, e 27.6% de escuta. Os professores ingleses descobriram uma maneira de incentivar a prática musical nas escolas públicas e há uma enorme quantidade de livros e trabalhos teóricos



publicados, que exploram essa temática e apresentam, inclusive, critérios de notação contemporânea e partituras em escrita não convencional (Paynter, 1974 e 1991; Self, 1971; Schafer, 1991; Porena). Keith Swanwick acrescenta que

é característica da música na Inglaterra a riqueza das oportunidades musicais tanto dentro quanto fora das escolas e colégios. Considero-me afortunado por haver crescido em uma cultura musical tão variada e vigorosa /.../ e de ter sido um ativo participante no desenvolvimento da música no currículo de escolas e faculdades na Inglaterra e outros países. (Swanwick, 1994, p. 6-7).

Ao contrário da citação, que analisa a música nas escolas britânicas, o documento brasileiro é aberto demais e não orienta o professor acerca do assunto, o que fará, certamente, com que, na prática, o item seja abandonado. Sugere-se, como alternativa, uma pesquisa a respeito de Oficinas de Criação Musical, técnica bastante difundida no Brasil fora do circuito escolar, como demonstra José Nunes, em um trabalho monográfico realizado no Conservatório Brasileiro de Música, onde pode ser encontrado e consultado pelo leitor interessado (Nunes, 1986). Cite-se, também, o trabalho de Luís Carlos Czekó, no Rio de Janeiro e de Carlos Kater, em Belo Horizonte (Livro das canções(1998), Livro dos jogos (1998), Guia didático, 2000) e São Paulo, ambos músicos e educadores comprometidos com projetos de criação musical. Cite-se, também, o projeto desenvolvido no Rio de Janeiro, pelo Conservatório Brasileiro de Música, em convênio com a RioArte, de música na escola, que produziu um vídeo da experiência, além de um Guia Didático, acompanhado de CD (2000), com propostas de atividades e canto para a escola. Com essas iniciativas, vai-se recuperando um pouco do espaço que se deixou de ocupar, desde a década de 70.



c) Interpretação

Essa atividade é inerente ao ato de fazer música. Todos que tocam um instrumento ou cantam *interpretam* música. Aqui, também, como as atividades explicitadas nos itens anteriores, é necessário domínio técnico do instrumento ou da voz, conhecimento de estilos e época e sensibilidade apurada por parte do professor, para que possa levar o aluno a essa prática. Não está sendo considerada impossível, mas enfatiza-se que é necessário que o professor, o orientador pedagógico e a própria escola compreendam o que está envolvido nessa prática, para que ela possa ocorrer de maneira eficaz. Para isso, há necessidade de se compreender mais amplamente o significado da interpretação musical, mas isso não ocorre nos PCN.

É preciso acrescentar, apenas, que as questões levantadas não são novas. Desde que Koellreutter introduziu no Brasil a música de vanguarda européia, a filosofia e as posturas de grupos comprometidos com a música nova começaram a se entrelaçar com questões da educação musical. Carlos Kater aponta o que o grupo "Música Viva" diz a esse respeito, quando trata da educação musical: o propósito de estender a educação à coletividade, para que esta fosse capaz de escolher o que melhor se adaptasse tanto à personalidade de cada um, quanto o que melhor atendesse às necessidades do grupo social. O grupo manifestava-se, também, contra o ensino repetitivo, baseado em opiniões, ou o ensino de dogmas. Além dessas posturas, o grupo considerava essencial

... reorganizar os meios de difusão cultural. [E continua] Consideramos essencial a substituição do individualismo e do exclusivismo pelo coletivismo em música, preconizamos para o ensino musical as formas coletivas de ensino: canto orfeônico e conjunto instrumental" (Kater, 1998, p.24-5).



3.3.4 A BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA PELOS PCN

De maneira geral, a bibliografia está bem preparada, com títulos significativos. Na área de música, porém, a escolha dos livros reflete a problemática do País, pois, além de poucos títulos, há uma grande preponderância de artigos publicados em revistas e anais especializados, de cunho marcadamente teórico, e poucas ofertas de livros práticos, para o professor ou para os alunos. Isso não é falha de organização dos PCN, mas da pobreza editorial brasileira no que se refere à música e à educação musical. Essa ausência de títulos é reveladora do pouco valor atribuído à música e à educação musical no País. Não existem publicações especializadas dos autores clássicos da área de educação musical. Os pedagogos mundialmente reconhecidos não estão traduzidos no Brasil. Há alguns poucos títulos em Portugal, mas dificilmente chegam até aqui. Poucos livros abordam praticamente questões ligadas à criação e à percepção musicais. Há uma grande ênfase em "música popular" que, embora extremamente importante, não pode ser colocada como única opção, pois tal proposta seria excludente. Não se leva sequer em consideração práticas de idiomas musicais outros, que não os tonais, e desconhece-se a já grande produção de compositores contemporâneos, em vários países, que relacionam estreitamente composição e educação musical, com muito bons resultados pedagógicos e artísticos. Resta esperar que essas lacunas sejam cobertas no futuro, à medida que as necessidades da área despontarem.

3.4 AS ÁREAS ARTÍSTICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Há, ainda, outra questão a ser abordada na organização da área de artes nas escolas: embora não se possa apresentar soluções imediatas, teme-se a multiplicação de



áreas artísticas ao longo das séries, o que pode favorecer a repetição das inconsistências que tão tristemente se viveu (e se vive) nas propostas de educação artística, após a vigência da LDB n. 5692/71: as propostas desenvolvidas em determinadas áreas como, por exemplo, movimento (expressão corporal) ou música, que ocorram em duas séries e que, depois, sejam substituídas por outras, de outras áreas, digamos, artes visuais e teatro, podem estar, de novo, mantendo-se na superfície e impedindo o aprofundamento da experiência. Quando o aluno começa a ter domínio de uma determinada área, esta é substituída. Talvez essa passagem por todas as áreas pudesse estar no início do trabalho, para que o aluno vivenciasse as diferentes formas de expressão artística e, a partir de suas aptidões e preferências pessoais, aliadas às condições oferecidas pelas escolas, optasse por uma delas. Se isso não ocorrer, não se poderá dar aos alunos a oportunidade de produzir materiais artísticos de valor. Outra sugestão possível seria que, a no segundo semestre letivo, a cada ano, professores e alunos trabalhassem em projetos integrados, nos quais se privilegiasse a confluência das áreas artísticas, não a polivalência, mas a transdisciplinaridade.

Em vista do que foi avaliado com relação ao documento, tem-se a impressão de que as escolas subestimam a capacidade do aluno, o que dificulta o aprofundamento em uma das linguagens. É claro que, se a escola tem condições de oferecer aulas de diferentes formas de expressão artística, os projetos interdisciplinares podem, e devem ser incentivados, mas eles só terão qualidade se duas coisas se conjugarem: a competência do professor e o aprofundamento na área, por parte do aluno; só assim se chegará à competência. Para que isso ocorra, é preciso que a escola estude possibilidades e aponte soluções criativas.

A sugestão a seguir é meramente instigadora do pensar da comunidade e espera-se que, a partir dela, outras a ela se incorporem: talvez os alunos possam ser agrupados



por área de interesse, e não por classe. Para isso, o horário da aula de artes deveria ser o mesmo para muitas classes, de modo que alunos de diferentes classes pudessem escolher a área em que tivessem maior interesse. Para facilitar a escolha, eles passariam por todas as áreas, numa organização em forma de rodízio, antes de escolher a área de preferência, a partir de seus interesses e aptidões pessoais. Mas essa é uma questão aberta, que necessita ser discutida.

3.5 MÚSICA E TRANSDISCIPLINARIDADE

Passa-se, pois, a seguir, a refletir acerca da importância da participação do professor de outras disciplinas, para garantir a presença da música na escola. Sem dúvida, há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe, com o objetivo de estimular o gosto pela música; sem dúvida, é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida, ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente sonoro escolar ou das imediações, ou mesmo criar em seus alunos hábitos de escuta e experimentação com sons. Para isso, ele não necessita de formação específica, mas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons, além do “instinto de um sabujo”, para farejar bibliografia e materiais que possam auxiliá-lo nessa prática. Mas, mesmo para isso, é necessário que seja orientado.

No entanto, embora o professor não músico possa dar conta de uma série de atividades ligadas à música, outras questões são específicas do professor especialista, e é ele quem, afinal, deverá tomar as rédeas do processo educativo; é o caso da leitura musical, da organização de grupos instrumentais e vocais e da exploração sonora seguida de atividades de criação. É sintomático que essas atividades, com exceção, talvez, da última, estejam ausentes da proposta de música do PCN, deixando entrever



que os próprios proponentes não definem com precisão o que é e o que não é competência da área. Ora, se os próprios especialistas de música encontram dificuldade em definir precisamente sua área de atuação, como se pode esperar que os limites entre essas e as outras áreas sejam definidos? Essa é uma tarefa urgente a ser feita, se não se quiser conviver com a idéia de que a música é terra de todos e, portanto, de ninguém.

3.6 ENTIDADES DE CLASSE

É importante o esforço das entidades ligadas ao ensino da arte (CONFAEB, AESP) e da música (ABEM), para reunir educadores ligados às áreas artísticas, e um sinalizador poderoso de que estamos caminhando para o amadurecimento da área artística, dentro do contexto educacional brasileiro. Além de encontros, elas favorecem a publicação de artigos, revistas, e resultados de pesquisa, colaborando com os cursos de pós-graduação em artes ou em música, que mantêm linhas de pesquisa em educação musical, contribuindo para a formação de professores mestres, com pesquisa desenvolvida na área e, portanto, aptos a assumir classes de educação musical nas escolas. Sem fazer apologia a nenhum tipo especial, deve-se lembrar que, no desenvolvimento de pesquisa em educação musical, é preciso investir na práxis artística, pois a música só pode ser apreendida a partir da experiência musical. Na formação do educador, portanto, é preciso que existam pesquisas teóricas e práticas, voltadas a vivências musicais e baseadas na realidade brasileira.



3.7 CONCLUSÃO

No caso dos documentos governamentais RCN e PCN, o modelo de ensino trazido pelo governo, não obstante o cuidado com que foi feito, não é capaz de dar conta da diversidade nacional e regional. Os cursos de licenciatura em educação artística, organizados de acordo com o modelo multidisciplinar, em que a habilitação em música só ocorre na metade do curso, dificilmente dão conta de formar professores eficientes na área específica. No entanto, o bom trânsito pelas outras áreas expressivas, bem como a formação pedagógica faz com que o aluno de Licenciatura em educação artística esteja melhor preparado para organizar uma aula eficiente, do que os colegas provindos dos cursos de Bacharelado em Música. Assim, se os futuros bacharéis têm melhor domínio musical que os licenciandos, estes, por sua vez, dominam melhor a prática pedagógica do que os bacharelados. A partir disso, conclui-se que é importante valorizar o músico educador no aspecto pedagógico e multidisciplinar mas que, ao mesmo tempo, espera-se que ele seja tão competente musicalmente, quanto o instrumentista, cantor, regente ou compositor, o que, nos atuais cursos de Educação Artística, pelas razões apontadas, dificilmente ocorre. Mas é para isso que se trabalha.

Trinta anos sem música na escola produziu fissuras no sistema educacional, que só podem ser reparadas com ajuda especial, de projetos externos à comunidade, com apoio de agências de pesquisa ou de Ongs interessadas em promover esse tipo de ação. Procedimentos de ensino de música pautados em currículos lineares, também, não dão conta de atender à demanda das escolas, pois enfrenta-se, nesse caso, mais uma vez, a questão do vale aberto entre a prática da música e o cotidiano da escola. Enquanto isso, novas situações, que não se enquadram no padrão escolar, se multiplicam e pedem por soluções. Diante delas, é importante que se tome consciência de que as próprias



questões da contemporaneidade apontam para espaços alternativos fora da escola, ao mesmo tempo em que, dentro dela, há um anseio pela presença da música, mesmo que se baseie, muito mais, no imaginário das pessoas e da comunidade, do que em possibilidades realísticas. E as soluções para essa demanda, muitas vezes, não se adequam a um modelo linear, mas a um modelo sistêmico de comunicação. É o que se verá a seguir.



Capítulo 4

Alternativas educacionais: urdindo as tramas da rede

Existe a ordem dos colegiais infantes que saem das escolas de mãos dadas, dois a dois. Existe uma ordem dos estudantes das escolas superiores que descem uma escada de quatro em quatro degraus, chocando-se lindamente. /.../

Existe uma ordem mais alta, na fúria desencadeada dos elementos./.../

Quem canta seu subconsciente seguirá a ordem imprevista das emoções, das associações de imagens, dos acontecimentos exteriores. Acontece que o tema às vezes descaminha.

Mário de Andrade

De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação 332



Após estudar o valor da educação musical no decorrer da história, arrolar os principais “métodos ativos de educação musical” e examinar a situação da educação musical no Brasil, fica, ainda, uma questão a ser respondida: como resolver o vácuo de trinta anos causado pela ausência quase total da música na escola brasileira? Os RCNs e PCNs lançados pelo Governo entre 1998 e 2000, certamente, contribuem para que se reflita a respeito da inserção da área na escola. No entanto, esse tempo de ausência deixou marcas profundas no sistema escolar e na cultura do País; os documentos governamentais não dão conta de anular essas marcas e só conseguem atender parcialmente as lacunas surgidas com tantos anos de exclusão. É disto que trata o presente capítulo.

Até aqui, a construção linear da narrativa foi adotada porque, na tentativa de resgatar historicamente a questão do valor atribuído à educação musical em diferentes épocas, a investigação articulou-se em função de uma linha de tempo, que se apresentou como necessidade maior. Era preciso percorrer os registros possíveis da atuação do homem na área artística, temporalmente, para saber de que modo, em cada época e em cada lugar, ele envolveu-se com a música e com a educação musical. Neste capítulo, muda o enfoque do trabalho. Pretende-se refletir, agora, acerca de alguns projetos em que a autora se envolveu, não por serem novas metodologias, apresentadas como alternativas às já expostas anteriormente, mas sim, porque são indícios das condições especiais em que vivemos hoje, que se impõem como realidade maior e pedem por soluções específicas. Desde há algum tempo, a princípio, de forma difusa, e depois mais



enfaticamente, profundas mudanças vêm se impondo na atualidade, que obrigam a buscar outras matrizes de pensamento, capazes de dar conta dessas alterações. Esse conjunto de mudanças rápidas alcança o homem, a sociedade e afeta as ações e o próprio modo de ser de cada um, pedindo por assimilação e reajustes. A rapidez com que as coisas sucedem no mundo atual, a modificação de clássicos conceitos, como os de tempo e espaço, a velocidade com que se entra em comunicação com qualquer ponto do planeta para obter informações, e que, ao mesmo tempo, faz as coisas se tornarem obsoletas, atropelando o usuário com avalanches de dados, limita o espaço da linearidade, embora se relute em admitir esse fato, porque abandonar procedimentos sequenciais é como perder o chão em que se pisa. Vive-se um momento de ruptura, em que conceitos, valores e crenças, até há pouco vigentes e considerados inquestionáveis, encontram dificuldade em se manter, o que é evidente na velocidade com que são substituídos ou alterados.

O campo da música e da educação musical são, também, afetados por esse estado de coisas e as alterações que se apresentam a cada dia, tornam difícil encontrar caminhos estáveis e competentes. Há evidentes sinais de fissuras que, rapidamente, tornam-se brechas e criam valas quase que intransponíveis. Diante das novas condições, condutas anteriormente consideradas adequadas para responder a determinadas questões, já não conseguem dar conta delas. São as próprias situações e circunstâncias que se alteram, num pipocar de ações e reações, no meio das quais instituições e educadores perplexos tentam atuar.

Hoje, embora a música esteja em toda parte, quase onipresente, paradoxalmente, não se sabe mais como incluí-la no elenco de disciplinas na escola. Em contrapartida, talvez a necessidade da arte para o ser humano seja tão premente, que, mesmo quando o sistema educacional fecha-lhe espaços, ela teima em aparecer. Assim, ao lado dos



modelos homogêneos impostos pela indústria cultural à sociedade, não param de surgir exemplos de qualidade musical, não se sabe de onde surgidos. As recentes versões de um prêmio oferecido a compositores e intérpretes de música popular constataam esse fato, assim como o surgimento de jovens talentos na área da chamada música erudita, embora se conjecture que, se a música tivesse mais espaço na escola, o número de músicos seria, também, maior, não se limitando àqueles que reúnem condições especiais para andarem quase que por eles próprios, até chegar ao ensino especializado.

Outro fato importante de ser mencionado é que a profissão de educador musical não existe no Código de Profissões do Ministério do Trabalho. De acordo com esse documento, fazer música significa tocar, cantar, reger e compor. E músico é aquele que compõe, faz arranjos, toca, canta ou rege corais, orquestras e bandas. Não se menciona o ensino de música. A educação musical não existe, também, como subárea das áreas de Artes 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.

Paradoxalmente, porém, os educadores musicais continuam a proliferar, não obstante sua não existência oficial e lutam em favor da profissão e da classe. Na apresentação do livro *Educadores musicais de São Paulo – encontros e reflexões*, foram considerados semelhantes à tiririca:

Os educadores musicais do Brasil, às vezes, assemelham-se à tiririca, um matinho que faz desesperar qualquer pessoa que lide com hortas e jardins. Por mais que se faça, por mais que se arranque, ou se jogue água quente, a tiririca

De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação 335



teimosa, não desiste, está sempre lá, mais vigorosa do que a própria grama
(Fonterrada, apud Lima, 1998, p. 13).

É difícil manter a educação musical na escola; mas, mesmo que ela encontre espaço e se instale, mais por iniciativa dos educadores/tiririca do que de políticas educacionais incentivadoras da prática musical, procedimentos lineares tornam-se cada vez mais difíceis de serem adotados. Não há ênfase em projetos culturais envolvendo a música na escola, o que faz que essa prática fique por conta do acaso, quando alunos interessados, eventualmente, se juntam, para tocar e dançar.

Em face dessa situação, pretende-se, a partir de agora, argumentar a favor de soluções para o impasse criado, que diferem dos procedimentos usualmente adotados em educação, de caráter seqüencial e linear, por serem em rede. Na verdade, é preciso esclarecer, nesta argumentação não se abandona a idéia de linha, mesmo ao adotar alternativas em rede, pois os termos não são excludentes. Os caminhos, hoje, são tantos e tão imbricados, que escolher apenas um torna-se difícil e, mesmo, não desejável, pois a exclusão de múltiplas rotas resultaria em empobrecimento e permanência na homogeneidade, as mesmas características discernidas na civilização global, que se pretende evitar. Como tornou-se possível ter acesso simultâneo a muitos caminhos, assim como são muitos os apelos e as possibilidades que apresentam, o educador musical não pode deles se afastar. Não obstante o que foi exposto ser uma forte característica da época atual, a idéia, em si, não é nova mas, ao contrário, muito antiga, e o labirinto é a sua metáfora.

A questão da utilização de procedimentos em linha ou em rede tem sido um tema recorrente nas reflexões da autora, pois acredita-se que as circunstâncias do mundo atual apontam para a necessidade de se buscarem alternativas, como substitutas de padrões tradicionalmente empregados nos sistemas educacionais, que não dão mais



conta de atender às circunstâncias, tais como se apresentam. Outra questão, ainda, se coloca, aliada à primeira: a rede, que se constitui como resposta a situações da atualidade, nem sempre possui padrões internos claramente desenhados, nem limites delineados. Como a anterior, a questão da indefinição de limites não surge na atualidade, mas mostra-se em muitos momentos da história. A preocupação do homem em manter coisas e fenômenos organizados e classificados, cada qual em seu lugar, obedecendo a limites estritos, é uma idéia que o acompanha em sua trajetória, embora os contornos desses limites se modifiquem a cada época, graças a um sem número de circunstâncias. Para demonstrar isso, pode-se facilmente evocar as catedrais góticas, os arabescos dos tapetes persas, as partes da sinfonia clássica, o cordão carnavalesco ou os palácios da memória da Idade Média, para que fique claro o perene anseio humano de impor ordenação ao caos. Com a ordem, estabelecem-se limites; coisas organizadas ocupam espaços definidos e, conseqüentemente, fazem surgir bordas estritas entre uma e outra coisa.

Quando os limites se esvaem – e há momentos em que isso acontece de maneira inequívoca –, isso é indício de que a ordem vigente já não responde às necessidades que se apresentam, impondo-se, então, a renovação e a busca por nova ordem. Nesses momentos de insatisfação com o padrão estabelecido, dos quais decorre a inevitável busca por novos princípios, capazes de restituir ordenação ao mundo e ao próprio ser humano e auxiliando-o a evitar o caos, os limites tornam-se vagos e imprecisos, pedindo por outra configuração. Do mesmo modo que a multiplicidade de caminhos leva à idéia de labirinto, a ausência ou imprecisão de limites na trama da rede aponta para fênix, a ave lendária capaz de se reconstruir a partir das próprias cinzas, e símbolo de renovação.

Neste capítulo, as citadas circunstâncias – cada vez mais presentes no cotidiano das pessoas – e outras, específicas da educação musical – que têm se apresentado à



autora - confluem, como instigadoras de uma mudança paradigmática: a adoção de procedimentos em rede, para ocupar o lugar da linha. Para deixar clara essa idéia, apresentar-se-á a seguir, algumas delas, como exemplos da situação apontada. O artigo “*A linha e a rede*” expõe a preocupação da autora com o tema, desde 1997; no entanto, é preciso que se esclareça, nos exemplos expostos em continuação ao artigo, não houve intenção de busca por procedimentos dessa ordem, para dar subsídio à pesquisa; ao contrário, foram eles que se impuseram, como situação de vida. Ao trazê-los a este espaço, não se tem a intenção de propor um modelo substitutivo para métodos e procedimentos já existentes. O que se quer é, simplesmente, ilustrar o que está sendo discutido, com exemplos surgidos no cotidiano, não por acaso, por serem inerentes às atuais condições de vida. Resta apenas acrescentar que o método de exposição escolhido não é linear, mas desdobra-se em rede, apontando para uma multiplicidade de caminhos e direções.

4.1 A LINHA E A REDE – O DESPERTAR PARA O TEMA

Em 1997, ao ser convidada para participar de uma mesa-redonda durante o 6º Simpósio Paranaense de Educação Musical e 1º Encontro Regional Sul da ABEM – região sul, em Londrina, a autora apresentou um trabalho, denominado “*A linha e a rede*”, em que discutia a oposição entre a necessidade de a educação pautar seus procedimentos em linha, e a imposição de procedimentos em rede, preponderantes nas atuais condições de vida. Esse trabalho é reproduzido abaixo, com algumas adaptações às circunstâncias atuais, em especial no que se refere aos exemplos datados, procedentes naquele momento mas, hoje, desatualizados. Não obstante o interstício de cinco anos, a idéia ainda se aplica.



A linha e a rede

Desde o início da Idade Moderna, substanciais modificações ocorreram na relação homem/mundo, que até hoje exercem influência sobre nós, não obstante as mudanças que sofreram no decorrer do tempo e as alternativas surgidas em épocas posteriores. Com Descartes, a idéia de método foi capaz de estabelecer um modelo científico de apreensão da verdade, pela reflexão rigorosa e construção de idéias “claras e distintas”. À mesma época, Bacon defendia o uso do método experimental para chegar ao mesmo fim - o rigor científico; nos anos que se seguiram, os pensadores continuaram a adotar estes dois grandes caminhos: os experimentos e a reflexão; os modelos de compreensão do mundo baseavam-se em princípios mecânicos. Embora, concomitantemente a eles, houvesse outros modos de entendimento, pode-se dizer que estes, de uma maneira geral, predominavam. O organismo humano, os reinos animal, vegetal e mineral, as leis da física, o universo - e também a música e as demais artes - eram vistos como máquinas, que obedeciam a determinadas leis de movimento e equilíbrio. O mundo era concebido como um relógio, em que as várias partes postas em movimento conectavam-se e moviam-se umas às outras, por meio de complexas engrenagens. Desde então, a observação, a reflexão e os experimentos se constituíram em modelos de investigação, adotados pelas ciências e, por extensão, pelos diversos ramos do conhecimento.

Somente no século XIX, essa concepção de mundo começou a ceder espaço às formas de pensamento em que se reconhecia a existência de outras forças, além das mecânicas, objetivas, concretas, palpáveis. Essa maneira de pensar eclodiu na literatura e na filosofia, abrindo caminho para a psicanálise e a psicologia analítica, com as teorias do inconsciente individual (Freud) e coletivo (Jung). A arte sofria essas influências e apresentava-se, além da virtuosidade técnica, como veículo de



expressão. Na música, o tempo metronômico do período anterior foi substituído por rubati e acellerandi, que denunciavam arroubos dos sentimentos; a melodia clássica, organizada geometricamente, tornou-se livre e ascendeu ao infinito.

No início do século XX, o mundo passa a ser concebido como resultado de representações e interpretações do sujeito, com Husserl e, um pouco mais tarde, Heidegger e seguidores. Esse período foi marcado pelas investigações a respeito da linguagem, entendida não mais como um instrumento do pensamento, mas como o próprio meio em que o homem vive e do qual não pode se afastar (Gadamer, 1983 e Merleau-Ponty, 1974.) Desde o século passado, portanto, a individualidade e, portanto, a subjetividade, ganham espaço no pensamento e na arte. Por todo esse conjunto de circunstâncias, surge a necessidade de buscar critérios que levem em conta outros modos, que não os exclusivamente mecânicos, de perceber o mundo; conseqüentemente, a reflexão teórica pura e o experimento artificialmente controlado em laboratórios passam a ser considerados insuficientes para dar conta de toda a complexidade humana. As artes, refletindo as novas maneiras de conceber o mundo, voltam-se para a representação de impulsos inconscientes, para a busca de sonoridades inusitadas e para novas concepções de tempo e espaço.

A linha

Há tempos, o emprego de métodos estritos em educação musical vem sendo questionado, não pelo que eles advogam, pois continuam a ser vistos como modelos, mas pelo rigor, nem sempre compatível com o contexto e as condições específicas do local e da população aos quais são aplicados. Ao adotá-los, com frequência, esquece-se que as condições atuais e as condições originais que motivaram sua concepção são diferentes. Os métodos e abordagens em educação musical, surgidos no início do século XX, foram propostos como solução para determinadas questões, reais e prementes. Seus criadores, músicos competentes, encaravam o papel de educador com



tal paixão, que incessantemente buscavam soluções para acontecimentos cruciais que assolavam seus países, ou para suas próprias inquietações pessoais. Esses métodos, portanto, eram respostas, ou a necessidades internas dos educadores, ou a condições do meio em que viviam e, sem eles, talvez, a prática educativa de então não pudesse sequer ter sobrevivido. Lembre-se de que a abordagem Orff e o método Suzuki surgiram durante a guerra, em que havia a urgente necessidade de trazer esperança e vontade de viver a nações devastadas, ao mesmo tempo em que se buscavam resultados rápidos, necessários à reconstrução de seus países (respectivamente, Alemanha e Japão); Kodály e Béla Bartók trabalharam com uma enorme equipe governamental, para resgatar a música húngara, abafada que fora durante os anos de domínio do Império austro-húngaro. O método Kodály, sistematizado pelos dois músicos em consequência desse estudo, foi, portanto, calcado em sentimentos nacionalistas e socialistas e tinha como principal objetivo servir de instrumento à construção da identidade do povo húngaro. A motivação de Edgar Willems foi interna, a partir de sua incessante curiosidade acerca de processos psicológicos na construção da musicalidade da criança e de sua aspiração a “fazer ciência”, dentro dos princípios que encontrara na obra de Helmholtz. Quanto a Jacques Dalcroze, teve dupla motivação: a consciência de que, nas condições de vida de sua época, era urgente a necessidade da educação das massas e a crença na necessidade de o ser humano apreender a experiência musical a partir do movimento corporal, e não do raciocínio lógico, o que o levou a erigir um sistema que investigava a ação, a memória e a coordenação motora, na formação da experiência e dos conceitos musicais.

Muitas vezes, ao se aplicarem esses métodos no Brasil, não se lembra dos fatores que os geraram e, atendo-se às propostas originais, busca-se reproduzir seus materiais, sem analisar as condições em que se vive, a situação das crianças e jovens brasileiros



tal como se apresenta hoje, e as questões que envolvem a arte e a escola, ou mesmo as características particulares da cultura e da música brasileira. Outras vezes, o professor tem dificuldade em perceber com clareza os dois papéis que desempenha, de professor - envolvido com o cotidiano da sala de aula - e de pesquisador - que reflete sobre a prática e sistematiza conhecimentos, o que o leva a privilegiar um dos aspectos em detrimento do outro.

É aqui que entra a “linha”. Que é uma linha? Uma estrada, uma via de acesso, que aponta para uma direção, para uma meta a ser atingida. O musicólogo Jonathan Kramer, ao tratar da linearidade do tempo musical, invoca a idéia de estrada de ferro como símbolo dessa qualidade. Diz ele:

“Ela [a estrada de ferro] pode ser vista como símbolo da linearidade do século XIX porque permite que as pessoas se movam rapidamente de um ponto a outro no tempo e no espaço ... Uma viagem de trem representava um movimento constante e dotado de propósito em direção a um objetivo divisado” (Kramer, n.d., p. 13).

Do mesmo modo que para o tempo musical, desde há muito, a idéia de linha e seus correlatos impregnam a prática pedagógica e a busca de conhecimento. Fala-se em “linhas de pesquisa”, “linha de tempo”, “passos da aprendizagem”, “caminhos da educação”. Nessas expressões, há embutido um conceito de espaço, em que se distingue o lugar em que se está, de outro, a que se quer chegar. É uma idéia geográfica. Além disso, está também contemplada a concepção de tempo linear, pois leva-se em consideração o que se despende em cada etapa do processo, à medida que se rumo para determinado objetivo: quantos dias (semanas, anos) se leva para atingir tal meta? É esse tempo que costura a história da prática educativa, que se



“desenrola”, como um novelo, do passado para o presente, do começo para o fim. Caso se aja dentro desse princípio para ter acesso ao mundo, ao saber ou à arte, a preocupação primeira será conhecer os caminhos possíveis, para que um deles, já trilhado, seja adotado, ou, então, para que se proponha uma rota alternativa.

A rede

Em oposição a esta idéia, considere-se, agora, a “rede”. Hoje, vive-se uma situação peculiar: ao lado da importância conferida às representações e interpretações de caráter subjetivo, que se intensificaram desde a virada do século, tem-se, também, concomitantemente, o aperfeiçoamento dos recursos tecnológicos e comunicativos. Nunca, na história humana, assistiu-se a tão grande avanço e nunca esses avanços foram tão prontamente absorvidos pelo cotidiano; a cada dia, vê-se diante de novidades eletro-eletrônicas, que exigem adaptação pronta e rápida, com a decorrente necessidade de exatidão e presteza. Qualquer pessoa pode observar nos próprios filhos a agilidade com que manejam os joguinhos eletrônicos ou se apropriam de artefatos tecnológicos que são levados para casa. Frequentemente, são eles que ensinam os pais a manejá-los.

A informação chega rapidamente, vinda de qualquer lugar, via fax, satélite ou Internet. O mundo inteiro está a nossa disposição, na sala de estar. As crianças são expostas às informações ao mesmo tempo que os adultos. Não são poupadas, como fomos em nossa infância, da própria condição humana. No seu imaginário, os contos de carochinha são substituídos por viagens intergaláticas, por ninjas vingadores, pela CIA ou pelo FBI. São assaltadas pelo cruel, o inusitado, o estúpido, o banal, mas também pela arte, pela beleza e pela poesia. Sabem o que está ocorrendo na Inglaterra ou na África, sabem o que disse o Presidente e quem foi campeão da Fórmula I.



Por outro lado, convivem com diferentes formas de expressão artística, via mídia, ou pelas promoções culturais que chegam à cidade. Assistem a shows, cantam com os líderes de programas infantis pela TV e vão, com a escola ou com os pais, ver exposições de arte, como a de Monet ou a Mostra do Descobrimento. Tudo depende do momento, do dia, da hora, do acaso, das circunstâncias. As coisas não param de acontecer, mas são assimiladas ou rejeitadas sem crítica ou reflexão, apenas por seu maior ou menor poder de impacto. Estão saturados de informação os nossos jovens, sofrem de indigestão. A consequência é sua adesão à superficialidade e às mudanças rápidas. A realidade se multiplica para eles em milissegundos; não há tempo para aprofundamento e análises criteriosas. Todo esse volume de informações não lhes chega linearmente, mas por bits desconectados, em qualquer ordem, e a compreensão que obtêm do mundo vai se construindo por um raciocínio não linear, mas analógico.

Acrescente-se a isso um só exemplo, para deixar clara a idéia: quando se liga o rádio do carro, ouve-se a música que está sendo tocada a partir de um determinado ponto, e ela é interrompida ao se chegar ao destino. O início e o fim não estão mais na música, mas no tempo que dispomos para ouvi-la. Ou, então, é o próprio tempo musical que adquire outro sentido: "... quando ouço música, tenho ao mesmo tempo o sentimento fugaz do tempo que passa e a sensação de me perder no tempo. Um tempo que não tem limites concretos, nem barreiras previsíveis com exatidão (Babin & Kouloumdjian, 1989, p. 87).

Entre inúmeros autores que se dedicam ao estudo das questões da modernidade, destacam-se, aqui, dois deles - Pierre Babin e Marie-France Kouloumdjian, que se dedicaram à pesquisa da atual situação dos jovens e a relatam em seu livro Os novos modos de compreender (1989). Nessa obra, mostram que a geração do audiovisual e do computador desenvolveu diferentes maneiras de compreender a realidade e



sugerem que somente entendendo o que se passa com os jovens, hoje, será possível cumprir a tarefa de educador. A esse respeito, dizem:

Parece-nos que o modo de compreensão preferencial induzido pelo audiovisual é mesmo o processo do tipo analógico no qual o homem, por uma compreensão global, plurisensorial, apreende o mundo que é dado aos seus sentidos, em sua complexidade e em sua ambigüidade (Ibidem, 1989, p. 98).

Em decorrência disso, há muitas questões a levantar; professores detectam, com freqüência, em seus alunos, falta de interesse, baixa capacidade de concentração, dificuldades de leitura e compreensão de texto, superficialidade. Observam, também, um baixo comprometimento dos pais em relação à educação dos filhos. E querem saber os motivos do que julgam uma crise. A complexidade da situação exige reflexão por parte dos educadores; é preciso levantar pistas à medida que tais questões afloram, pois está-se à beira de mudanças radicais nos modos de ser e compreender o mundo e, se o homem não se dispuser a refletir a respeito do que está sucedendo à sua volta, muito em breve já não disporá de instrumentos para lidar com a situação. A hipótese mencionada por Babin e Koulomdjian é que

“o meio tecnológico moderno, em particular a invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida cotidiana, modela progressivamente outro comportamento intelectual e afetivo”. [A esse meio, compreendido num sentido bem amplo, deve acrescentar-se ainda] todo o conjunto de infra-estruturas sociais, políticas e administrativas, num papel determinante, embora menos consciente, sem as quais o meio não poderia funcionar. (Babin e Kolomdjian, 1998, p. 15).



Segundo os mesmos autores, houve uma considerável mudança nos modos de apropriação do mundo e, conseqüentemente, no indivíduo da atualidade: o “homem da escrita”, característico da modernidade – entendida aqui como a época que emergiu a partir da invenção da imprensa – cedeu lugar, no século XX, ao homem “audiovisual”. O primeiro opera linearmente, racionalmente; seu órgão do sentido mais atuante é a visão; ele faz um percurso que vai de um para outro lugar – de onde está, para onde quer chegar; em suma, age, como se estivesse lendo um livro, do início para o fim. Na leitura, palavras encadeiam-se a outras, por sinais de interrupção (pontuação) ou ligação (preposições, conjunções) e o projeto do autor do texto vai sendo descoberto pelo leitor, por meio dessas articulações (Ibidem, p. 77).

O homem da pós-modernidade percebe a realidade audiovisualmente, de modo não linear; ao contrário de seu antecessor, o “homem audiovisual” percebe o mundo pela combinação ouvido/olhar. Se a visão típica da modernidade o faz perceber o mundo como se ele próprio estivesse à margem do fenômeno, vendo-o suspenso e externo a si próprio, no sistema “audiovisual”, percebe-o e vivencia “pelo lado de dentro”. Neste processo, entram não apenas os modos racionais de apreensão do mundo, que se caracterizam como lineares, mas também outros, subjetivos, inconscientes ou pré-conscientes, não lineares e não direcionais. Ele – o homem audiovisual – não pensa a realidade racionalmente, mas se utiliza de todos os sentidos, imerge na experiência. Obviamente, hoje, a própria leitura é encarada por outro ângulo, diferente do exposto acima, pois o significado de um texto não está dado, mas é construído, tanto pelas intenções do autor – as claramente explicitadas e as reveladas pelo texto, independentemente de sua vontade – quanto pelas do leitor, por seus pressupostos, interesses e “horizonte de expectativas”, como querem Gadamer, Merlau-Ponty, Ricoeur.



Na prática pedagógica, um trabalho apoiado nessa maneira de apreensão do mundo teria de adotar procedimentos semelhantes, não lineares e analógicos, e propiciaria experiências várias, caracterizadas pelas rápidas mudanças e ausência de ligações entre elas. Em suma, as informações e experiências se conformariam aos moldes da mídia e seriam, assim, curtas, variadas, comunicativas e fechadas nelas mesmas. A ligação entre os assuntos, seria de se esperar, ocorreria internamente.

A linha e a rede

Tradicionalmente, as teorias pedagógicas têm privilegiado os procedimentos lineares e sequenciais, embora muitas vezes, as práticas tenham oscilado entre um e outro extremo. Na área da educação musical, acredita-se ser possível recordar, com facilidade, de mestres que se teve, ou com quem se conviveu, que poderiam ser considerados exemplos vivos de uma das duas tendências: a direcionalidade da linha na condução do trabalho, ou o saltar casual de um para outro assunto, que se aproximaria do procedimento em rede. E não seria difícil tomar-se partido, ou acusando o ensino em rede de inconseqüente e invocando o rigor metodológico como a única maneira de se salvar a nova geração da superficialidade a que está submetida, ou, ao contrário, aderindo a um tipo de ensino que privilegiasse as informações variadas, interessantes, não sequenciais e fechadas, deixando de lado o rigor metodológico, neste caso, considerado antigo ou ultrapassado.

Desde o início do século XX, os conceitos de tempo têm sofrido consideráveis mudanças na investigação científica e a arte contemporânea tem privilegiado os aspectos não lineares e acausais. Na música, esses aspectos estão fortemente presentes em considerável número de produções, incitando o ouvinte a experimentar outros modos de audição e, conseqüentemente, de vivências.



Além disso, como inúmeros professores e pedagogos musicais podem atestar, a criança é, usualmente, receptiva a outros tipos de música que não os usualmente a elas apresentados. Ela é capaz de apreender intuitivamente estímulos sonoros diversos e aceitá-los sem dificuldade, se apenas lhes for dada oportunidade de vivenciá-los; não se pode esquecer que seus sistemas de apreensão do mundo operam como rede. Assim, a relutância na aceitação do novo não está nelas, mas nos adultos. Em seu livro "O ouvido pensante", Murray Schafer, no capítulo denominado "O rinoceronte em sala de aula", critica o professor, segundo ele, dotado de uma "casca de paquiderme", que o impede de mudar os critérios já estabelecidos e reconhecer a força vivificadora presente nos jovens. Oxalá esse conceito pudesse ser modificado, para que os educadores se tornassem abertos e receptivos às novas idéias (Schafer, 1991/96, p.282).

Estas questões não estão ainda suficientemente sedimentadas para permitir conclusões; no entanto, refletem inquietações que povoam a mente de muitos educadores e que precisam ser compartilhadas, para que possam ser judiciosamente examinadas. Um ponto de partida é, sem dúvida, familiarizar-se com os modos pelos quais as crianças e jovens se relacionam com o mundo. Se o educador for capaz de se despojar de alguns preconceitos e ampliar seu conhecimento a respeito de obras e práticas pedagógicas contemporâneas, será possível conciliar as duas idéias, aparentemente antagônicas, de linha e rede . O debruçar-se sobre os "novos modos de compreender" da atualidade levarão à conscientização da necessidade de redimensionar o papel das metodologias. Não para superestimá-las em detrimento da experiência vivida, moderna e criativa, mas tampouco para descartá-las, como inúteis ou superadas. Nem se irá adotar, sem crítica ou reflexão, como base de atos pedagógicos, modos de ação exclusivamente calcados na experiência audiovisual, analógica e não linear, em detrimento de outros, ordenados. Só assim não se ficará



preso aos próprios procedimentos, sem conseguir ultrapassar os níveis superficiais de compreensão e ação. É necessária a interação dos dois, o linear e o analógico. A linha entretece a rede. A aranha tece o fio e, com ele, urde sua teia. Não são forças opostas, mas complementares e o trabalho será bem sucedido, na medida em que se consiga fazer alianças e estabelecer conexões.

Não se entenda, portanto, que se toma posição contrária à lógica ou à pesquisa, ou que se seja exclusivamente adepto de formas não direcionais, acausais e aleatórias de pensamento. A educação musical, hoje, comporta ambas as idéias: de um lado, ordem, método e razão (linha) e do outro, intuição, imaginação e criatividade (rede). A música, por seu lado, apresenta estruturas que, em muitos casos, podem ser explicadas como linha; mas tem, também, especialmente na concepção artística surgida após o início do século XX, procedimentos não lineares, acausais e aleatórios, em que sentidos e significados estão contidos nas próprias sonoridades, e que poderiam ser explicados pela idéia de rede. Não se pretere a música do passado e nem as regras tradicionais pelas de hoje, nem se prefere a música da mídia ou o uso exclusivo da música de vanguarda na educação, em oposição ao repertório tradicional. Atualmente, todas essas tendências convivem, como rede. O que se sugere, pois, é a mescla de procedimentos e estilos, com abertura para o espaço do fazer que, em última instância, organizará os conceitos aprendidos e as experiências vividas. O professor, mestre de seu ofício, será o pescador, que constrói a própria rede, com a linha que dispõe. Graças a sua habilidade, operará nos dois modos, com linha, ou com rede, a depender das circunstâncias, das marés, do tipo de água, do tipo de peixe. Professor, um pescador de idéias, de atos, de afetos, de experiências de vida” (Fonterrada, 1997, p. 7-17).



Embora publicado em 1981, só há pouco tempo tomou-se conhecimento da tradução de um dos capítulos de *Ser e tempo* de Heidegger, por Dulce Mara Critelli, apresentado, no livro *Todos nós ... ninguém* (1981), por Solon Spanoudis, de quem se empresta a seguinte citação:

Pescar é um agir do ser humano. Pescar é o ontológico, que possibilita as várias maneiras de se pescar. Podemos pescar com anzol, com rede, com equipamento submarino, entre outros. Porém, o que nos motiva a pescar, o que “dá fôlego” ao partir para pescar é a possibilidade que sempre nos acompanha de “não pescar nada”. Se, por antecedência, estivéssemos certos e garantidos dos resultados positivos, provavelmente não haveria a nossa expectativa, o desafio de pescar. O pescar (o ontológico), a possibilidade de pescar com rede, anzol ou equipamento submarino (os fenômenos ônticos, existenciários), não é só a possibilidade do sim, mas a possibilidade do não. (Spanoudis, apud Heidegger, 1981, p. 14).

Ao ler este trecho, não se pode evitar relacioná-lo com o artigo acima, completando o que ali fora desenvolvido. Spanoudis introduz, além das idéias de linha e rede, mais duas, a de pesca submarina e a da possibilidade do não. A pesca submarina sugere aprofundamento, o buscar além do explícito pois, ao contrário da linha ou da rede, cujo território é a superfície, a exploração submarina prescrua as profundezas. Embora neste trabalho atenha-se à questão da linha e da rede, é importante lembrar-se da possibilidade de pescar em regiões profundas. A outra idéia, é a possibilidade do não: o homem é um ser aberto a múltiplas escolhas, capaz de explorar todos os possíveis. Como ser aberto ao sim e ao não, move-se por expectativas e aceita desafios, abrindo espaço ao ser criativo e, portanto, à arte.



4.2 RETORNANDO À IDÉIA DE REDE — OS DESAFIOS DE DUAS PROPOSTAS

Cerca de cinco anos após a apresentação do texto “A linha e a rede”, as circunstâncias se encarregaram de corroborar a idéia que, em 1997, estava começando a se articular: a hipótese de que a presença dos procedimentos em rede em várias formas de comunicação e nos modos de vida da atualidade determinariam sua assimilação por outras instâncias da sociedade. Embora nas artes - textos literários, poesia, artes visuais, dança ou música - opere-se em rede há anos, a educação, com sua peculiar cautela, tem preferido a idéia de transmissão linear de conhecimento, metodologia que, também, afeta o ensino de música.

→ No entanto, circunstâncias de vida são mais fortes do que metodologias e é disso que se tratará neste item. As rápidas modificações por que passa o mundo apontam para novas formas de educação, tanto nos espaços em que normalmente ocorre, quanto em outros, alternativos, por força de novas demandas por parte da sociedade. Foi isso que ocorreu neste caso, em que a autora, circunstancialmente, foi exposta a situações que se mostraram adequadas a propostas em rede. Como se verá, diante delas, metodologias lineares seriam descartadas, por não se aplicarem.

A oportunidade de pôr em prática a idéia de rede surgiu com o convite do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec – entidade comprometida com a educação pública há mais de dez anos, e que opera em favor da melhoria do ensino, em várias frentes, sendo amplamente reconhecida tanto por instituições de caráter público e privado ligadas à educação, quanto por educadores de várias partes do Brasil, também comprometidos com a causa da educação e do ensino público.



No caso, trata-se de dois projetos, aqui expostos como exemplos de procedimentos em rede. O primeiro, embora intensamente discutido e elaborado por equipe multidisciplinar, por uma série de motivos de ordem interna, sofreu atraso, mas está previsto para ser implantado em fevereiro de 2002. No entanto, considera-se que esse fato não invalida o exemplo, pois o que se discute não é o resultado da implantação, mas a elaboração da proposta. O outro projeto, também de responsabilidade do Cenpec é uma proposta de arte para a escola pública e parte de um projeto maior, denominado “Amigos da Escola”, que vem sendo desenvolvido pelo Cenpec em colaboração com a Fundação Globo, e que tem, como uma de suas principais metas, incentivar o trabalho voluntário nas escolas públicas. Trata-se de uma coleção de textos a respeito de várias formas de arte, com sugestões para envolver professores, alunos e a comunidade.

4.2.1 PROJETO CENPEC/FEBEM - A PROPOSTA

Em 2000, a autora foi procurada pelo Cenpec, que buscava assessoria na área de música para um determinado projeto. Tratava-se de um trabalho encomendado pela Febem, para ser aplicado a crianças, adolescentes e jovens adultos em situação de conflito com a lei. Pelo Estatuto da Criança, os menores não podem ficar detidos por mais de quarenta e cinco dias, à espera de julgamento. Nas reuniões, os coordenadores informaram que, via de regra, nesse tempo em que o jovens ficam na Febem, não lhes é oferecida nenhuma atividade especial, pois nada que a entidade possa propor se enquadra ao curto tempo em que lá permanecem, esperando para serem julgados. Não podendo ir à escola ou iniciar qualquer atividade de média ou longa duração, acabam não tendo o que fazer, o que agrava ainda mais sua situação irregular, pela falta de



perspectiva e motivação. Essa é a população visada pelo projeto. Nas reuniões preparatórias, informou-se que a situação, nos internatos da Febem é, em geral, pouco estimulante para o interno; no caso dos jovens que enfrentam as circunstâncias acima descritas, o estímulo que recebem é ainda menor, em virtude do caráter transitório de sua permanência na instituição. Buscava-se, pois, uma maneira de ampará-los, durante o período em que estivessem detidos. Muitas áreas do conhecimento seriam estimuladas, como, por exemplo, educação, saúde e direito, além de se propor inúmeras oficinas: de artes plásticas, teatro, música e movimento, literatura, e confecção de jornal.

A situação peculiar é que essa programação não poderia ser linear, dado que a população era instável, pelo fato de a permanência ou não dos jovens na entidade depender de decisão judicial. Essa circunstância, num primeiro momento, assustadora para a equipe que deveria elaborar o material, tornou-se, logo depois, um desafio, além de preciosa oportunidade apresentada à autora, para avaliar a aplicação de procedimentos em rede na educação musical, a mesma idéia apresentada no Simpósio Paranaense de Educação Musical, em Londrina, cinco anos antes. Outra peculiaridade do projeto era que os responsáveis pelas oficinas não seriam professores especialistas, mas agentes de educação, funcionários da Febem, especialmente contratados para desenvolvê-lo, sem formação específica na áreas de atuação, e que precisavam ser capacitados para a tarefa. Se a proposta tivesse sido apresentada alguns anos atrás - colocar não músicos à frente de projetos artísticos, com a incumbência de levar os alunos a fazer e fruir arte - provavelmente, seria considerada de realização impossível; hoje, porém, é um tipo de situação com a qual começa-se a conviver. Na escola pública, por exemplo, tem sido comum que professores de diversas áreas completem sua carga



horária com aulas de educação artística. Essa situação é freqüente, na medida em que as vagas dessa disciplina nem sempre são preenchidas.

O espaço do especialista restringe-se, em muitas situações, a atividades de formação específica, cabendo ao não especialista a responsabilidade por áreas para as quais não está preparado. Esse quadro é encontrado em propostas de natureza artística, dentro e fora da escola, causando grande preocupação a licenciados provenientes dos cursos de artes, bem como a docentes e alunos desses cursos nas universidades, pois o espaço profissional, já restrito, parece que tende a perder contornos definidos e a abrigar pessoal não habilitado para tarefas anteriormente destinadas ao profissional credenciado. Como tudo o mais, as circunstâncias se alteraram a tal ponto, que hoje, no Brasil, caso uma lei ou decreto federais recolocassem a educação musical no corpo de disciplinas obrigatórias do ensino fundamental, não seria possível cumprir o determinado, pois não há suficientes professores habilitados em música, em todo o território nacional.

Assim, nas presentes circunstâncias, acredita-se que, ao se propor que pessoal não habilitado assuma algumas funções que deveriam pertencer ao educador musical, não se está prejudicando a profissão mas, ao contrário, mostrando sua importância, o que, a médio prazo, poderá provocar seu revigoramento. O que se quer, atualmente, é conscientizar dirigentes, público e a própria escola, em todos os seus segmentos, da importância cultural da música e de sua presença na escola. Os professores, de diversas áreas do saber, podem exercer um papel diferenciado nessa tarefa, colaborando para abrir espaço à música. Feitas estas considerações, passa-se diretamente à proposta. Não se trabalhará com o projeto inteiro, mas apenas com a Oficina de Música e Movimento, por ser este o objeto de interesse, neste trabalho.



4.2.1.1. A OFICINA DE MÚSICA E MOVIMENTO

Deixadas à parte as considerações a respeito de atuação profissional e mercado de trabalho, circunstância com que não se poderia lidar naquele momento, dentro da situação apresentada pela Febem, o projeto Cenpec/Febem, no que se refere, especificamente, à área de música, oferecia um duplo desafio: o primeiro era a proposta de criar doze oficinas de música e movimento, com duração de uma hora e meia cada, para serem ministradas por não especialistas, a uma população de jovens indefinida, dentro de uma faixa etária bastante ampla, que abrangia crianças a partir de nove anos, adolescentes e jovens adultos de até vinte e um. O segundo desafio era a indeterminação do tempo em que cada jovem ficaria na oficina ou, mesmo, na Febem, pois era um dado que não podia ser previsto; alguns jovens poderiam estar presentes durante os quarenta e cinco dias que a legislação permite, enquanto outros, participariam apenas de algumas oficinas; era impossível saber, pois a decisão a esse respeito não estava nas mãos de ninguém ligado ao projeto, fosse assessoria ou coordenação pedagógica, e nem sequer nas dos dirigentes da Febem; Ela seria tomada pelo juiz, que assinaria a sentença de cada um desses jovens. Culpado ou inocente, após ser lavrada, o jovem não retornaria, pois o projeto era específico para os que aguardavam decisão judicial, não abrangendo os outros jovens que permaneciam na instituição.

Em vista das circunstâncias apontadas, os procedimentos em linha foram, logo de início, descartados. Adotar-se-iam, ao contrário, formas de ação em rede. A tarefa parecia impossível. Muitas discussões inter-áreas ocorreram, além de outras, com os representantes, agentes e diretores da Febem. Um mútuo reconhecimento, necessário para o desenvolvimento do projeto. À primeira vista, parecia ser impossível realizar a



tarefa mas, aos poucos, a situação foi se esclarecendo e as propostas começaram a tomar corpo. Para isso, foram necessárias inúmeras reuniões, primeiro entre os dirigentes das duas instituições, para que conhecessem as peculiaridades e os hábitos vigentes na instituição e se fixassem, só então, as regras para a implantação do projeto. Em seguida, os coordenadores pedagógicos do Cenpec reuniram-se com os responsáveis pela educação das crianças da Febem. Muitas discussões a respeito de condutas, valores, e temas afins. Houve, também, reuniões do pessoal da Febem com os autores convidados a elaborar os textos de apoio às aulas e oficinas, para que os segundos apresentassem suas idéias à instituição e ouvissem, dos representantes da Febem, sugestões e esclarecimento de algumas normas, que não poderiam ser quebradas. Dois mundos diversos se cruzavam. Começavam as peculiaridades da Febem a interferir no planejamento das oficinas: “o pessoal da área de artes plásticas não pode usar tesoura: é arma”. “Não se pode utilizar cordas nas oficinas de movimento; é perigoso”. Ou: “Não é prudente colocar, nas aulas, questões a respeito do bairro em que moram, pois há problemas de segurança ... Não se pode infringir a lei do silêncio, infração que pode apresentar risco de vida.” Foi um não acabar de conversas, cada parte conhecendo a outra, adaptando-se à realidade que se impunha. Este diálogo serviu de norteador para a elaboração das propostas, em diferentes áreas do conhecimento.

O projeto geral mereceria um estudo aprofundado, tão diversas das usuais foram as circunstâncias apresentadas, e o teor das propostas, que buscavam se adequar à realidade que se impunha, mas isso fugiria da especificidade da temática em estudo; portanto, o que vem a seguir atém-se à proposta de Música e Movimento, apresentada à equipe formada com membros das duas instituições, e amplamente aceita e aprovada. Desde o início, descartou-se a idéia de fazer da música uma fonte de conhecimento organizado, tal como é comum ocorrer em escolas de música. Além das circunstâncias



apontadas que, por si só, já impediriam o processo, havia, ainda, um elenco de dificuldades consideráveis, no que se refere à adaptação do espaço da Febem, para adequá-lo a uma proposta dessas; não havia possibilidade de obter-se instrumentos musicais, a não ser, talvez, algum tipo de percussão pequena. E, mesmo no que se refere a estes, não havia nenhuma garantia de que fossem adquiridos. O projeto seria aplicado em várias unidades da Febem, que convivem com diferentes situações, pois algumas dispõem de certas facilidades, enquanto outras, não. Em vista disso, tornava-se claro que o importante seria investir nas próprias pessoas, considerando-as como instrumentos musicais e corpos dançantes. Desse modo, seriam solicitados, apenas, espaços e materiais necessários a se conseguir um mínimo de condições, para a realização das oficinas: espaços livres, cadeiras removíveis, algumas bolas e peças de tecido fino, para auxiliar na criação de momentos plásticos durante a exploração de movimentos, algum tipo de percussão pequena, um aparelho de som.

A intenção da proposta era contribuir para que o jovem tivesse oportunidade, por meio da prática artística, de se conhecer melhor, aos seus companheiros de grupo e ao meio ambiente. O papel da música e do movimento, neste caso, era de estímulo ao auto-conhecimento, à auto-estima, à comunicação e expressão e à incorporação consciente da arte no modo de vida desses jovens. Mas, além disso, havia, ainda, a esperança quase secreta de fazer que, ao menos, alguns deles passassem por uma experiência artística profunda, caso em que a arte poderia ser um agente de transformação.

Assentadas as bases gerais do projeto, o próximo desafio foi descobrir a maneira adequada de se dirigir ao agente de educação, que deveria se responsabilizar pelas oficinas, e que ainda, para as instituições envolvidas e para o pessoal técnico que elaborava as propostas, não tinha rosto, pois não tinha havido, sequer, o concurso de admissão, previsto para dois ou três meses após o início da elaboração de propostas.



Poderiam candidatar-se profissionais das áreas de educação e saúde, de nível superior ou médio. Não era requisito do concurso que os candidatos tivessem formação especializada em nenhuma das áreas artísticas. Terra de ninguém. A orientação passada era que os textos deveriam ser diretos e simples, sem ser simplista, e suficientemente detalhado para orientar o agente, *que não conhecia a área*, e transmitir-lhe confiança para atuar. No caso específico da Oficina Música e Movimento, a primeira coisa a fazer era vencer a resistência do agente, para que se dispusesse a ministrá-la, mesmo sem ser especialista. Previam-se cursos rápidos, em que lhes seria apresentado o material, e em que tivessem a oportunidade de experimentar atuar conforme a orientação dada, auxiliando-os a se sentirem à vontade em seu papel de transmissores das idéias que compunham o texto, forjadas pelos educadores convidados.

Com a descrição das condições iniciais do projeto, torna-se claro que se está dentro de um processo em que as tradicionais linhas divisórias, típicas de situações pedagógicas planejadas, previsíveis, claras e precisas, estão ausentes. Não se sabia quem seriam os agentes de educação, suas competências, e nem se estariam ou não motivados para atuar no projeto; no entanto, mesmo que não estivessem, iriam fazê-lo, porque seria atribuição de seu cargo ministrar as oficinas. A única condição favorável seria a possibilidade de o agente escolher, para ministrar, a atividade para a qual se sentisse melhor preparado, ou melhor motivado. Se isso, realmente, acontecesse, havia chance de que quem escolhesse a área de música e movimento tivesse, ao menos, motivação interior, o que, de certa forma, lhe daria um contexto e favoreceria seu interesse, fatores importantes para o êxito da proposta. Mas não se podia avançar muito mais do que isso, quanto à expectativa da aplicação.



A) Para que se compreendam os critérios utilizados na sua elaboração, um trecho do texto da Oficina de Música e Movimento será, a seguir, apresentado. É preciso que ele seja conhecido, para que se compreenda de que modo se deu o contato inicial entre os dois mundos, o da educação e o da justiça, e a direção tomada na proposta de oficinas de música e movimento, até se chegar à forma final. Ver-se-á que o estilo é direto e coloquial, para favorecer que eventuais barreiras fossem desmontadas. Aponta-se, também, para a “normalidade” da situação, de um não especialista dar aulas de música. Todavia, embora não necessariamente precisassem saber música, mas, apenas, gostar e praticar um pouco, os agentes de educação contratados para desenvolver este trabalho teriam curso superior ou, ao menos, seriam estudantes universitários, razão pela qual o texto, embora coloquial e direto, não poderia ser superficial mas, sim, amplo e informativo.



Oficina de música e movimento

Introdução

“Pode parecer assustador ao professor especialista ou ao agente de educação a atribuição de “maestro” e “coreógrafo” que o Projeto Cenpec/Febem está propondo. Como, provavelmente, este seja o maior foco de resistência, é o ponto que deve ser discutido em primeiro lugar. Antes de mais nada, uma palavra tranquilizadora: a oficina Música e Movimento não foi planejada para ser executada por um especialista. Ao contrário, suas propostas podem ser desenvolvidas por pessoas sem conhecimento técnico a respeito de música e dança; a oficina é dirigida ao cidadão que gosta de dançar e fazer música, sozinho ou em grupo, que “arranha” um violão, ou que simplesmente “canta no banheiro”, mas tem gosto e sensibilidade suficiente para querer fazer e, também, querer ajudar a outras pessoas a fazer música.

O ponto seguinte a ser abordado é a importância da música nas sociedades tradicionais e a necessidade de resgatar esse contato, hoje quase perdido, nos moldes abaixo descritos. O intuito é, ainda, conquistar a confiança do agente, pois um dos temores do indivíduo não músico é “não entender de música”.

“Nas sociedades tribais, a música e a dança fazem parte do cotidiano das pessoas; não existe o conceito de “talento” ou “dom”. Todas as pessoas participam das cerimônias, cantando e dançando e nunca lhes dizem que são desajeitadas ou desafinadas. Ao contrário, na sociedade em que vivemos, o incentivo ao consumo e o fortalecimento da indústria cultural têm deixado, por vezes, nas pessoas, a idéia de que somente os artistas podem tocar, cantar ou dançar. Desse modo, elas se retraem e se afastam e a possibilidade de se aproximarem da arte como participantes fica cada vez mais remota. Não se sentem mais no direito de “fazer arte”, pois passaram a ser “consumidoras de produtos culturais”.



É um início de discussão, que mostra a importância de resgatar o fazer arte, como forma de conhecimento. Não se mencionou, até agora, nada a respeito do prazer proporcionado pela arte, que será apresentado logo a seguir.

A idéia, nesta proposta, é resgatar o “artista potencial” que habita o interior de cada um. Trata-se de um exercício de descoberta das próprias possibilidades e potencialidades, para que o indivíduo, seja ele o agente de educação ou o jovem atendido pela FEBEM, possa sentir prazer em fazer arte, não como profissional, mas como cidadão. Essa possibilidade atinge profundamente as pessoas em seu interior, auxiliando-as a fortalecer a própria identidade e a buscar melhor qualidade de vida.

É comum, em algumas das propostas apresentadas na Febem o intuito de buscar algum tipo de resultado imediato, como “ensinar um ofício, para que o jovem possa ganhar a vida”. Essa atitude não é aceita pelo Cenpec, que investe em projetos educacionais de qualidade, não priorizando ações de caráter puramente utilitário. Deveria ficar claro no texto, portanto, que quem viesse à oficina, não o faria para “virar” músico, o que seria impossível pela própria condição do projeto, mas esperança acalentada por muitos internos, e incentivada por alguns profissionais, de dentro ou de fora da Febem, nutrindo a ilusão da possibilidade de sucesso na mídia. O propósito da equipe era mostrar a ingenuidade dessa idéia e colocar com clareza a intenção do projeto, de contribuir para o desenvolvimento daqueles seres humanos, aumentando suas possibilidades de relacionamento consigo próprios, com o outro e com o meio, e mostrando-lhes uma dimensão existencial (o contato com a arte) que poderia auxiliá-lo a melhorar sua qualidade de vida. Era preciso, portanto, desmistificar a intenção que aflorava nas conversas que se teve na Febem, segundo a qual “seria bom fazer oficina de música, porque se o jovem tivesse talento, “poderia ganhar dinheiro com isso”. No



texto, é apresentada a perspectiva do Cenpec, de promover ações que contribuam para que cada um se aperfeiçoe como ser humano.

A proposta ora apresentada, portanto, não é feita com a intenção de profissionalização. Não se pretende formar músicos e atingir o mercado de trabalho a partir das habilidades desenvolvidas nas oficinas. A preparação do músico profissional vai por outro caminho e envolve o aprendizado de muitas técnicas, precisa de muitas leituras especializadas e de práticas intensivas, que ultrapassam o âmbito deste projeto. Nossa pretensão não é essa, mas nem por isso é menos nobre: com as oficinas, temos a intenção de permitir aos jovens participantes a imersão no universo musical e a oportunidade de trabalhar em grupo. Nesse processo, de maneira lúdica e agradável, eles terão oportunidade de se conhecerem melhor, de aprofundarem suas experiências de escuta, de se reconhecerem como pessoas singulares, de conviverem com outros jovens, de se familiarizarem com seu ambiente e de terem acesso à produção cultural de seu meio, de seu País, e de outros lugares. Nosso intuito é proceder sistematicamente à valorização dessas pessoas – os jovens atendidos por este projeto; que cada atividade, cada espaço de reflexão contribuam para seu desenvolvimento e para a construção de uma auto-imagem positiva. Estas questões precedem a profissionalização e são essenciais a futuras ações que pretendam contemplar a formação profissional desses jovens. Acreditamos que essa ampliação do universo cultural é essencial para o desenvolvimento do ser humano e uma sensível abertura para a melhoria da qualidade de vida. Essa é a nossa intenção e acreditamos que seja possível.”

Após a apresentação inicial, passa-se à proposta. Parte-se do princípio de que o instrutor precisa estar bem esclarecido a respeito dela, caso contrário, não conseguirá ministrar as oficinas. Fica claro desde o início, que o agente não precisa ter conhecimento técnico de música mas, sim, ser musical, capaz de cantar ou participar de atividades musicais simples, além de demonstrar ter personalidade para liderar o grupo e incentivá-lo à ação.



O que propomos?

Nossa proposta é desenvolver um trabalho de música e movimento, em que o educador e os participantes tenham oportunidade de experimentar o fenômeno sonoro de várias maneiras. A proposta tem forte enfoque lúdico, pois acreditamos que o brincar é uma das mais interessantes e eficazes maneiras de trabalhar, individualmente ou em grupo. No entanto, o lúdico nunca é utilizado como simples passatempo ou entretenimento. A motivação proporcionada pelo jogo está sempre ligada ao aperfeiçoamento individual e do grupo, seja no que se refere à consciência de si, seja em termos de habilidades desenvolvidas, relações interpessoais, conhecimento do meio, competência na escuta, criação, uso do corpo, capacidade de reflexão, conhecimento artístico. As propostas não são fechadas e, sempre que possível, os jovens devem ser incentivados a contribuir com elas, oferecendo sugestões ou criando música e movimento a partir das propostas dadas.

Em seguida, apresentam-se instruções específicas a respeito das oficinas:

As Oficinas de Música e Movimento têm a duração aproximada de uma hora e meia e, durante esse período, serão desenvolvidas várias atividades, com o corpo, a voz e os ouvidos (isto é, com a capacidade de escuta). É muito difícil fixar de antemão o tempo dedicado a cada uma das atividades, pois cada grupo tem uma dinâmica própria e pode realizá-las em mais ou menos tempo. Além disso, algumas demandam mais tempo do que outras. Temos, no entanto, uma estimativa de 15 a 20 minutos para cada atividade. O grande responsável por continuar na atividade ou substituí-la por outra é o educador, que se baseará em sua própria compreensão do grupo e em sua sensibilidade, para decidir se ela deve prosseguir, por estar despertando grande interesse, ou ser interrompida, por ter sido superada, ou por não ter conseguido atingir o grupo; o educador vai aprender, também, a perceber em que momentos é melhor insistir para que continuem, de modo a ultrapassar algum obstáculo técnico surgido.



Depois, faz-se a descrição geral das atividades. É importante frisar que as pessoas externas ao meio musical, via de regra, não sabem o que pode ser feito numa oficina de música e movimento. Em geral, pensam que o ensino de música restringe-se ao ensino de instrumento, nem imaginando o corpo de atividades possíveis envolvendo a prática musical. Por esse motivo, é importante informar ao agente de educação em que consiste a proposta.

As atividades são: jogos de movimento individuais ou em grupo, atividades de escuta de sons ambientais, jogos cantados e audição de fitas, com músicas brasileira, ou de outras culturas. Essas atividades têm como propósito incentivar a conscientização do fenômeno sonoro e seus modos de organização. Nesse processo, é fundamental o papel do educador, pois a ele cabe incentivar os participantes a ouvirem conscientemente, a pensarem, estabelecerem comparações, desenvolverem o pensamento crítico e apresentarem suas próprias criações.

O texto prossegue com orientações ao educador, entre as quais destacam-se algumas, por parecerem essenciais para a compreensão da proposta. Uma das maneiras de se garantir que os jovens fossem expostos a música variada e de boa qualidade, não se restringindo ao gosto individual ou aos *hits* das paradas de sucesso, foi considerar essencial a utilização de uma fita cassete, especialmente preparada, que acompanha as oficinas passo a passo. Essa fita, sem fins comerciais, foi realizada por Rael Gimenez e Luís Felipe Oliveira, músicos profissionais e ex-alunos do Instituto de Artes da Unesp. Acrescente-se que a gravação foi feita em CD matriz, devendo as reproduções serem em fita cassete, uma vez que as unidades da Febem não possuem aparelhos de CD, mas têm gravadores, que podem ser utilizados durante as atividades.

Outras informações aos agentes de educação seguem abaixo, agora, para explicar o caráter comunicativo da música e a ênfase que se esperava que eles imprimissem ao



aspecto não verbal. Apresenta-se, também, no texto, a fita cassete, acompanhada de orientações gerais de uso.

Comunicação não verbal - na Oficina de Música e Movimento privilegia-se o não-verbal. Embora o texto apresentado sirva-se da palavra, você deve ter em mente que a ênfase está colocada no desenvolvimento de outras linguagens, enfatizando-se as corporais e sonoras. Assim, os principais elementos de comunicação e expressão desta oficina são o corpo e a voz. Há uma fita cassete que acompanha as oficinas, trazendo materiais difíceis de se obter na sala, tais como: exemplos musicais instrumentais, músicas de outras culturas, ou base musical para que os participantes trabalhem sobre ela. A orientação de uso da fita está colocada no texto da própria oficina.

O aquecimento é valorizado, como momento de diminuição de tensões e predisposição para o trabalho. Insiste-se nos aspectos sociais que, no caso da população atendida pelo projeto, é ainda mais crucial do que em outros agrupamentos de jovens.

Aquecimento - o aquecimento é um momento importante, pois propicia a integração das pessoas e o acolhimento dos novos participantes. Em cada oficina há uma proposta diferente de aquecimento, mas você deve sempre se lembrar de apresentar ao grupo os novos participantes, mesmo que os jovens já se conheçam de outros ambientes, pois esta apresentação enfatiza aspectos pessoais de cada um, como, por exemplo, as preferências, o gosto, a maneira de se comportar de cada um perante uma determinada proposta, dados importantes de serem compartilhados.

De maneira geral, os professores (agentes de educação) não estão preparados para o tipo de atividade que se desenvolve numa oficina de música. O projeto prevê, por isso, além dos textos das oficinas, cursos de reciclagem e formação, em que esses agentes serão levados a movimentar-se, cantar e a agir com espontaneidade, como



preparação ao momento posterior, de aplicação da oficina aos jovens. Não se chegou a essa parte do projeto, para poder avaliar se seria possível, em tão pouco tempo, superar inibições e fortalecer lideranças. Mais uma vez, a esperança de sucesso foi depositada na expectativa de que os agentes que escolhessem música, estariam predispostos a trabalhar com ela, isto é, teriam o perfil adequado à atividade. Abaixo, instruções de uso do texto:

Maneira de condução das atividades - ao ministrar a oficina para o grupo, siga o roteiro elaborado previamente, não se esquecendo, porém, da necessidade de acatar possíveis interferências dos participantes, quando elas forem o resultado do entusiasmo e da motivação despertados pelo tema. Nesses momentos, a sua atitude deverá ser, a um só tempo, firme e solta, o que requer o domínio da proposta e entusiasmo pela própria tarefa de ensinar.

Uma das constantes nos projetos Cenpec é estimular a reflexão, por parte tanto de quem passa pela atividade, quanto de quem a aplica; desse modo, um espaço no final de cada oficina é reservado para a expressão e troca, incentivando o participante a compartilhar experiências e opiniões. Assim, a Oficina não funciona como lazer, mas como espaço de aperfeiçoamento individual e coletivo.

Espaço de reflexão - há, em cada oficina, um momento de conclusão, com a duração aproximada de 10 minutos, em que o educador discute com os jovens as atividades realizadas e procura extrair do grupo suas impressões, idéias e sentimentos. É interessante que eles consigam verbalizar essas impressões, por isso, incentive-os a falar acerca das atividades desenvolvidas: se as consideram importante, em termos de conhecimento, exploração do corpo, do espaço e da relação com as outras pessoas; você pode conversar com eles, também, a respeito dos sentimentos que, muitas vezes, afloram após determinada atividade. No entanto, não se esqueça de que as oficinas não são espaço



psicoterápico e que, portanto, as discussões devem manter-se no “agora”: o que está acontecendo conosco agora, se gostamos ou não da atividade, de que maneira essa atividade nos afetou, que aspectos mostraram-se positivos, ou nos levaram a refletir. Como pressupõe-se que toda oficina dê espaço à reflexão, esse momento é importante para auxiliar os participantes a tirarem suas próprias conclusões e a desenvolverem capacidade crítica e reflexiva. Cabe ao educador construir esse momento; o papel do educador é da maior relevância na construção desse espaço de reflexão. Por esse motivo, você deve estar preparado para o trabalho, o que inclui o conhecimento da proposta e uma atitude atenta e descontrainda, para auxiliar o grupo a, também, se soltar.

B) O texto comentado apresentado acima constitui a íntegra da Introdução e, em sua forma final, precede as oficinas que, neste trabalho, está intercalado com comentários, formulados para dirigir a atenção do leitor para determinados aspectos, que se julgou oportuno destacar. É importante conhecer o teor das oficinas, pois torna-se difícil falar de um projeto, sem mostrar, ao menos, algumas das propostas. Por esse motivo, das catorze oficinas, afinal, preparadas, selecionou-se dois momentos, com o intuito de esclarecer de que modo a proposta foi montada. Na elaboração da proposta, foi levado em conta o fato de que os próprios limites do trabalho apresentam-se borrados, em virtude das características especiais da clientela do projeto, que pedem por soluções não lineares para sua implantação.

a) OFICINA 1 - Explorando diferenças

Texto introdutório:

Nesta oficina, o foco é a percepção de diferenças. Com isso, damos início a um processo que, pouco a pouco, vai nos conduzir à transformação. Para perceber as diferenças, temos que começar a explorar os sentimentos que temos em relação a nós *mesmos*, às outras pessoas e ao



ambiente em que vivemos. Se não somos capazes de reconhecer o que sentimos, não conseguimos perceber diferenças. E se não conseguimos perceber diferenças, também não vamos conseguir distinguir uma ação de outra. Conseqüentemente, se não conseguimos distinguir uma ação de outra, vamos ter dificuldade em aprender. E é muito importante manter a vontade de aprender, pois esse é o único meio de transformação possível.. (Texto inspirado nas idéias de Moshe Feldenkrais.)

1. Aquecimento e integração

Em roda, sentados lado a lado, um dos jovens inicia sua apresentação, dizendo aos demais, com voz clara e firme:

- seu nome;
- cidade de origem;
- uma coisa de que gosta e outra de que não gosta ¹.

O próximo jovem, situado à esquerda do primeiro, prossegue, repetindo o que acabou de ouvir do companheiro do lado, acrescentando, a seguir, as mesmas informações a respeito de si mesmo. Cada um dos outros integrantes do grupo repete a corrente de identificação desde o início, antes de acrescentar sua própria informação. Ao final, os jovens saberão o nome e a origem de todos, além de alguns dados pessoais, que possam ser compartilhados. Este procedimento contribui para a formação de laços entre eles e auxilia a conferir um senso de familiaridade e companheirismo.

¹ Nota: Estas propostas são meramente sugestivas. O educador pode alterá-las, ou propor outras. O importante é que as informações pessoais sejam simples, diretas e sempre na mesma ordem, para facilitar a memorização.

Nota: Se o número de participantes for muito numeroso, a atividade pode ser prejudicada; recomenda-se que o exercício seja feito, no máximo, com 15 pessoas. Se a quantidade de participantes ultrapassar esse número, sugere-se que o grupo seja dividido. Nesse caso, ao final, coletivamente, um sub-grupo apresenta-se ao outro, dizendo em forma de jogral, em alto e bom



som, o nome, a cidade de origem e o gosto pessoal de cada um dos participantes. O segundo subgrupo, em seguida, faz o mesmo, procurando variar a inflexão das vozes, isto é, diferenciando a sonoridade da voz de cada um, variando a velocidade, a maneira de falar ou cantar e a expressão.

2. Atividade exploratória do corpo e do espaço

Para esta atividade, é importante um espaço livre.

Andar à vontade pela sala, cada um escolhendo a direção a ser seguida e a velocidade do andar, sem formar filas e sem seguir ninguém. Cada um faz o percurso por si próprio. Há algumas normas: não dar trombadas nos companheiros e tentar sempre preencher os espaços vazios. O exercício deve ser feito em silêncio. Combine de antemão com os jovens um sinal para o início e outro para o encerramento da atividade (por exemplo, uma palma para iniciar e duas palmas para encerrar, ou um aviso do tipo: “Já”, indicando o início ou o fim da atividade.) Ao sinal de parar, os jovens observarão a maneira como ocuparam o espaço, para perceber se há lacunas ou conglomerados. Nas próximas paradas deverão corrigir isso, trabalhando para que o espaço seja ocupado de maneira mais uniforme, sem deixar “buracos” e sem se aproximarem demais uns dos outros. A cada vez, os jovens aguardam o sinal para reiniciar. Você deve estimular que eles busquem outras direções e velocidades e que explorem diferentes maneiras de caminhar, como: andar na ponta dos pés, de lado, como caranguejo, apoiando-se nos calcanhares, de gatinhas e outros. Algumas vezes, procure alterar o tempo de espera, antes do reinício da atividade, para obrigar os participantes a ficarem atentos aos sinais.

Não deixe de observar o trabalho durante todo o tempo, dando sugestões gerais que estimulem os participantes a procurar outras posições e a explorar os planos alto, médio e baixo.



plano-alto: andar nas pontas dos pés, subir em algum objeto, erguer os braços e outros;

plano médio: andar, correr ou saltar normalmente;

plano baixo: arrastar-se, andar de cócoras ou engatinhar

Variantes:

V.1 Após algumas vezes, torne a atividade mais complexo: ao parar, faça com que cada um adote uma postura fixa, como se fosse uma estátua. Ao ouvir o sinal, os jovens reiniciam a atividade, até o próximo sinal de parada; nesse momento, farão outra estátua, diferente da anterior.

V.2 Acrescente mudanças de expressão: uma estátua que exprima raiva; uma estátua que exprima alegria, timidez, soberba, ou ainda que provoque risos, que convide ao sonho ou a aventuras malucas; invente outros e solicite aos jovens que também façam propostas.

V.3 Agora, as estátuas passam a ser feitas em grupos de duas pessoa, com um ponto de contato: mãos, pés, ombros, costas, cotovelos, cabeças. Dado o sinal para o reinício, as estátuas se desmancham e, da próxima vez, buscam outros modos alternativos de composição, com outros companheiros. A cada vez que a atividade for recomeçar, anuncie o próximo ponto de contato

V.4 Caso persista o interesse e haja tempo, busque outros modos de composição da estátua, com maior número de pessoas e mais pontos de contato. Procure fazer com que os participantes contribuam com sugestões

Interlúdio

Interlúdio é um termo musical e foi introduzido aqui, por se tratar de uma Oficina de Música. Em música existem trechos que são tocadas no início de uma peça maior – é o Prelúdio e outras, que se toca ao final – o Postlúdio. Muitas vezes, esse trecho musical ocorre no meio da obra, estabelecendo ou uma ligação entre as partes ou uma mudança nas intenções. O Interlúdio prepara o ouvinte para o que vem a seguir. Esta foi a intenção do termo aqui, pois após o exercício anterior, é preciso recuperar a calma e o controle respiratório para o exercício que segue.

Após atividade tão intensa, é preciso um momento de calma. Peça para que os jovens se sentem em círculo. Faça com que fiquem em silêncio, de olhos fechados, até que a respiração se regularize e a excitação baixe. Oriente-os para que evitem qualquer conversa e não permita que



façam qualquer atividade, mas peça para que se concentrem em si mesmos e em suas sensações, buscando atingir um tônus equilibrado. Incentive-os a conviver com suas sensações, sem fugir delas. Busque conversar com eles com um tom de voz apropriado e com gestos comedidos; isso é importante para auxiliar o grupo a atingir o resultado esperado. Tempo aproximado do interlúdio: um minuto e meio a dois minutos (não mais do que isso). Repita esta conduta após cada atividade que exija movimento e deslocamento no espaço, mesmo que isso não esteja explicitado. A atitude de silêncio e concentração prepara as pessoas para atividades que exijam atenção. Neste caso específico, o Interlúdio coloca os jovens em posição adequada para o próximo exercício, que exige silêncio e concentração para que a atividade de escuta se processe de modo adequado.

3. Escuta do ambiente sonoro

Dê uma folha de papel e um lápis ou caneta a cada participante. Instrua-os para que permaneçam em silêncio, concentrados. Essa atitude é essencial nesta proposta. Somente você deve falar, com voz suave e pausada, mas segura e próxima a eles, de modo a incentivar um ambiente de calma e concentração. Peça para que:

- em silêncio, peça para que as pessoas ouçam os sons do ambiente, durante aproximadamente um minuto. Quanto mais concentrados estiverem, mais intensamente vão ouvir. Se houver dificuldade de concentração, intervenha, explicando que essa é uma atividade difícil mas não impossível e que eles devem tentar de novo, pois a cada vez será mais fácil. Não deixe que desistam da proposta. Passe-lhes confiança. Finalizado o tempo de escuta, peça para que cada jovem registre na folha de papel os sons que ouviu. Em seguida, faça com que cada um leia sua lista. Estimule a confiança deles, pedindo para que leiam a lista para os companheiros e deixe claro que não existe certo ou errado neste tipo de exercício, pois o processo de escuta é muito particular; cada pessoa escuta de um jeito.



Nota: se no grupo houver algum jovem analfabeto, cuide para que ele não se sinta excluído, incentivando-o a ouvir com cuidado e a lançar no papel algum sinal, desenho ou gráfico que o auxilie a lembrar-se do que escutou, para poder relatar aos companheiros.

O passo seguinte é classificar os sons ouvidos em categorias, rearranjando-os em 3 colunas:

- Sons da natureza (canto de pássaros, latidos de cachorro, som de vento, chuva, outros)
- Sons produzidos por objetos ou máquinas (veículos, máquinas, porta que bate, outros.)
- Sons humanos (risos, vozes, choro, soluços, tosse, outros).

Após a leitura das listas, faça com que as comparem, discutindo as diferenças entre elas, e o que é comum.

Variante: Se você perceber que o interesse persiste, faça outros tipos de classificação como, por exemplo, colocar em duas colunas os sons que têm origem dentro da sala, e os que vêm de fora.

Há ainda outras possibilidades de classificação:

- sons corporais internos (barulho do estômago, som de engolir saliva, pigarro, respiração) e sons corporais externos (palmas, ruídos de pés).

- sons produzidos pela pessoa, com o auxílio de objetos: cortar as unhas, deslocar-se com um chaveiro na mão e outros.

sons procedentes de fonte fixa e de fonte móvel (relógios de parede, porta batendo, no primeiro caso, ou sons de carro, avião, ou de passos, no segundo).

Incentive os jovens a criar outras categorias e leve em conta o que sugerirem. Quando, por alguma razão, não for possível acatar a idéia, explique porque; tenha o cuidado de não desconsiderar a pessoa, em nenhuma hipótese, mesmo que, a seus olhos, a proposta pareça absurda.



4. Hora de cantar

Após o término da atividade anterior, pergunte ao grupo: “O que vocês gostariam de cantar agora?” “Há alguma música que todos conheçam?” Se não surgir nenhuma sugestão, você deve propor alguma coisa. Caso os jovens não conheçam a música proposta, ensine-lhes uma canção. Neste caso, não forneça ao grupo o texto escrito, para incentivar sua memória auditiva e corporal; cante a canção, frase por frase, fazendo com que repitam, uma a uma. Verifique se todos compreenderam o texto. Cante com voz calma e firme, procurando entoar do modo mais preciso possível. Incentive o grupo a cantar junto, encorajando-os a vencer as barreiras e aderir ao canto. Às vezes, alguém pode hesitar em cantar, mas é importante estimular a participação de todos. Estimule os jovens para que consigam se expressar individualmente e em conjunto. Uma vez conseguida a participação, incentive-os para que se movimentem no espaço (dancem) ou façam uma batucada enquanto cantam. Caso você ache difícil encontrar uma canção, a sugestão é cantar uma ciranda, importante manifestação folclórica de origem pernambucana: A ciranda proposta está na fita cassete e você pode ouvi-la muitas vezes e mostrá-la para o grupo, para que os jovens se sintam seguros em cantar. Ela foi gravada por Antúlio Madureira, um cantor de Pernambuco.

Essa ciranda não é minha só,	Pra se dançar ciranda
É de todos nós, ela é de todos nós.	Juntamos mão a mão
A melodia principal quem diz	Formamos uma roda
É a primeira voz, é a primeira voz (bis)	Cantando esta canção

5. Espaço para reflexão

A última parte da oficina é um espaço para se falar do que ocorreu; é importante que o aluno reflita a respeito de suas descobertas e eventuais dificuldades. Seja flexível para seguir o



encaminhamento dos alunos sem, porém, perder os pontos importantes que ache importante destacar. Você pode sugerir alguns tópicos de discussão, como estímulo. Por exemplo:

Vocês gostaram das atividades de hoje? Por que?

O que descobriram com elas? Tiveram dificuldades?

Perceberam diferentes modos de fazer ações costumeiras? Quais?

Do que vocês gostaram mais de fazer?

Após a discussão, incentive o registro, no portfólio, das impressões que cada um teve; ressalte a possibilidade de o registro ser verbal ou não verbal, por meio de, desenhos, gráficos, tirinhas e outros. Lembre aos participantes que o tema desta oficina é “diferenças”. Isso pode ajudar a direcionar o registro. Você pode, também, fazer um resumo das listas de sons ouvidos numa folha de papel craft, o que tem a vantagem de manter presente o registro também nas outras reuniões.

b) Oficina 7 - O corpo em movimento

Texto introdutório: Diz o bailarino e professor Ivaldo Bertazzo: “o homem é uma estrutura em movimento”. E, de fato, com a evolução, os movimentos humanos foram ficando cada vez mais complexos e o homem ampliou seu raio de ação, interferindo cada vez mais no ambiente. Mas não foi só isso: com o aperfeiçoamento dos gestos, estes foram se tornando cada vez mais autônomos, competentes e específicos.

1. Aquecimento - Relógio suíço

Em roda, sentados no chão, em posição de lótus (isto é, pernas cruzadas à frente do corpo). Cada um terá nas mãos paus de rumba*, um em cada mão. Incentive os jovens a percutir o pau de rumba de diversos modos: um no outro, em uma das mãos, ou no chão ao lado do corpo. Peça para que prestem atenção nas diferentes sonoridades dos instrumentos, dependendo

De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação 374

da maneira como o seguram, e do material onde o instrumento é percutido. Perceber a diferença quando batem na madeira, no ladrilho, ou nas mãos. Finda a exploração, passa-se ao exercício específico:

*Pau de rumba: instrumento de percussão pequeno, feito de madeira; usa-se aos pares, percutidos uns contra os outros. Podem ser substituídos por pedaços de cabos de vassoura cortados a um comprimento aproximado de 15 cm e lixados.

- batidas regulares. A sugestão é que os jovens participantes procurem ser tão regulares quanto um relógio suíço, que nunca adianta e nem atrasa. Peça para que prestem atenção ao som resultante do grupo, pois uma coisa é conseguir batidas regulares individualmente, e outra é conseguir o mesmo, em grupo. Cuidar para que não se apresse e nem se atrase o andamento. Sugira que imaginem que são muitos relógios de precisão tocando juntos, os tics e os tacs rigorosamente batidos ao mesmo tempo. Mostre que quem controla essa regularidade é o ouvido, aliado ao controle dos movimentos. Insista na concentração do grupo.
- Quando a precisão for obtida, pare e peça para fazerem de novo, só que, agora, no dobro da velocidade. Trabalhe do mesmo modo que anteriormente, para conseguir precisão, também aqui. Repita várias vezes os dois exercícios, variando a velocidade e a dinâmica (isto é, fazendo com que batam forte e fraco, alternadamente.)
- Quando os participantes conseguirem passar de uma velocidade para outra sem perder a precisão, faça nova proposta rítmica, alternando os dois tipos de batida, por exemplo: . - duas lentas, quatro rápidas, duas lentas, quatro rápidas, e assim, sucessivamente.

Variantes:

V. 1 Faça o exercício batendo os paus de rumba um no outro, de diversas maneiras: só com a mão direita, só com a mão esquerda, ou alternando as mãos, de modo a bater as lentas com a direita e as rápidas com a esquerda; depois, faça o contrário, isto é, as lentas com a esquerda e as rápidas com a direita



V.2 outra possibilidade é o grupo pronunciar fonemas enquanto bate, como, por exemplo:

Tá – tá - titititi – tá – tá - titititi - tá – tá, etc..

V.3 de pé, fazer o mesmo com os pés, enquanto andam pela sala, buscando, sempre, a regularidade e a precisão (dois passos lentos, quatro passos rápidos).

2. Canto indígena

A precisão encontrada num relógio não é própria, apenas, da máquina. O homem, em determinadas circunstâncias tem, também, necessidade de realizar movimentos precisos. Os índios, quando executam cerimônia coletivas, cultivam muito a precisão, cantando e dançando em conjunto, batendo os pés no chão, ritmicamente. E é isso que nós fazemos, quando dançamos em conjunto. Mas por que estamos falando de índio?

Embora ele faça parte de nossa cultura e, em alguns estados do Brasil, haja ainda muitos índios, nós não temos sinais evidentes de sua herança – ou influência, em nosso dia-a-dia. No entanto, indícios de sua presença existem e, com um pequeno exame, poderemos perceber que a herança indígena está bem presente; podemos encontrar esses indícios – isto é, sinais da presença indígena - no nome de bairros, ruas e cidades: Anhangabaú, Caiowaa, Iperoig, Araçatuba, Itaúna, Itabuna. Estimule os jovens a falar sobre isso, isto é, pergunte se conhecem nomes de outras ruas, bairros, cidades, rios, ou de pessoas, que mostrem influência indígena. Você pode mencionar o cantor Carlinhos Brown que, negro, faz questão de se apresentar, sempre, com um cocar, para lembrar a influência indígena, presente na cultura brasileira.

Mostre a canção indígena da fita cassete aos participantes, fazendo com que ouçam algumas vezes e comparem com outras músicas que conhecem, ou que ouviram nas Oficinas. Estimule a conversa a respeito da canção: “Como ela se organiza? Há pessoas cantando? São homens, mulheres, crianças? Há algumas dessas categorias que não está presente? Há algum instrumento tocando junto com o canto? Você reconhece o tipo do instrumento que identificou?”



Faça outras perguntas do mesmo tipo. Estimule os participantes não somente a responder, mas também a fazer perguntas.

Após a atividade, e aproveitando a oportunidade do tema, você pode ensinar a pequena melodia indígena.

Esse canto foi recolhido pelo sertanista Orlando Villas Bôas, que conta que ele é cantado quando o cacique de uma tribo resolve ir embora, e se despede da sua aldeia. Imagine a cena: o cacique, em sua canoa, canta a canção; todos os índios da aldeia, à beira do rio, ouvem em silêncio e, depois, respondem em coro. Isso se repete, até que a canoa suma na distância

Tamán, tamán, tiore-hê

Canto indígena do Alto Xingu, ensinado por Orlando Villas Bôas ao Samuel Kerr e a Marisa Fonterrada. Quem canta é Sabrina Schütz

Tamán, tamán, tiore-hê

Tamán, tamán, tiore-hê,

Erehuê, erehuê, erehuê;

Erehuê, erehuê, erehuê.

repetir muitas vezes

Variante: Quando o grupo souber cantar bem, com desenvoltura, dentro do tempo, pode fazer movimentos. A maneira habitual do índio dançar é em roda, mão direita no ombro esquerdo do companheiro da frente, joelhos levemente dobrados, peso no pé esquerdo ao andar; o pé direito pisa de leve. Verifique se os participantes aceitam bem essa posição. Caso não aceitem, faça o mesmo, porém, suprimindo o gesto de mão no ombro do companheiro, mas mantendo o andar mais pesado no pé esquerdo, do que no direito.



3. Espaço para reflexão

O foco desta oficina é o corpo como estrutura e o aperfeiçoamento do movimento, como resultado da adaptação do homem ao meio. Faça com que os jovens percebam alguns movimentos cotidianos, e os músculos que são acionados para que se consiga precisão. “Quem aqui é bom de bola?” “Como você consegue driblar seu companheiro e marcar o gol?” “De que modo seu corpo colabora na execução desses passes?” “Que outros movimentos corporais exigem precisão de máquina?” “De que modo você mastiga um alimento?” Esses são exemplos do que pode ser perguntado em relação à estrutura corporal e à precisão do movimento. Você pode, também, estender a questão para a dança, em que precisão de movimentos e livre expressão se unem para obter um efeito prazeroso. E o mesmo se dá no canto: quanto maior a união de elementos aparentemente discrepantes, como precisão e liberdade de criação, melhor o resultado obtido e maior o prazer em fazer música.

C) Acredita-se que esses exemplos bastem para mostrar o espírito que norteou a produção do material. Para os propósitos que norteiam o presente trabalho, ele é apresentado como confirmação da idéia de que os rumos do mundo determinam os das práticas educativas. Se essa maneira de trabalhar é relevante ou não, se haverá outros espaços em que ocorra ou não, é impossível responder agora. O que parece importante frisar é que existem solicitações da sociedade para que propostas desse tipo ocorram e tem-se que estar preparado para isso.



4.2.2. O PROJETO CENPEC-GLOBO

Em 2001, a autora foi, novamente, procurada pelo Cenpec, desta vez para dar sua contribuição a um projeto encomendado pelas Organizações Globo; tratava-se da preparação de um material de arte, para ser distribuído às escolas públicas cadastradas naquela instituição, em todo o País. A previsão de tiragem era de 30.000 exemplares.

O Cenpec já havia trabalhado com a Globo em outras ocasiões, como na última Olimpíada, preparando o mesmo tipo de material, dentro de um programa denominado “Amigos da Escola”. Desta vez, a coleção constaria de vários cadernos, cada um abordando uma forma de arte. Os cadernos se chamariam “A arte de ...”, cabendo à autora a preparação do caderno *A arte dos sons*. O conceito do trabalho era fornecer às escolas públicas um tipo de material rico, informativo, escrito em linguagem simples, destinado tanto a professores das escolas públicas, quanto a voluntários da comunidade, alvo principal do projeto, em comemoração ao Ano Nacional do Voluntário, idéia controversa pois se, por um lado, a situação de quase indigência que vive a escola brasileira pode se beneficiar com ajuda externa, geralmente de pessoas da comunidade diretamente envolvidas com ela (pais, avós, amigos), ou profissionais que desejem aplicar parte de seu tempo livre colaborando com ela; pelo outro, a transferência de competências ao não profissional diminui o já minguado mercado de trabalho, e pode banalizar a experiência, além de não se ter nenhuma garantia de sucesso nesse tipo de empreitada. Diante disso, ocorrem as palavras de Spanoudis a respeito da “possibilidade do não”. Talvez, fosse justamente esse o fator capaz de acionar o projeto, pois torna-se instigante o desafio que não é “líquido e certo”, e encerra, em si, as duas possibilidades – do sim e do não.



Além disso, olhando-se no grande quadro da educação nacional, é-se obrigado a reconhecer que, talvez, esse seja mais um sintoma das mudanças paradigmáticas que se apresentam atualmente. Talvez proteste-se pelo fato de o profissional sentir-se ameaçado, mas a verdade é que há grande concentração de habilitados em alguns pontos do país, em geral, cidades de grande e médio porte, enquanto outras ficam entregues à própria sorte, com deficiências enormes em sua organização social, entre outros motivos, por falta de mão-de-obra habilitada. Nesse sentido, o trabalho voluntário pode ser um precioso auxiliar na diminuição ou eliminação de algumas carências apresentadas, que são endêmicas e que a escola não consegue resolver por si só. Mas, fora do contexto escolar, a expressão artística tem espaço, pois a necessidade de criar do ser humano não cessa. Por esse motivo, acredita-se que, seria possível encontrar um artista disposto em prestar ajuda.

O projeto em questão conta com o suporte dos Correios, razão pela qual foi recomendado aos autores que encontrassem maneiras de utilização de selos brasileiros no texto a ser elaborado. Neste caso, o visual do material é condicionado pelo interesse do patrocinador em aparecer; por isso, a recomendação de se incluir selos brasileiros no texto, mais um exemplo de ausência ou pouca evidência de limites entre funções da escola, interesses internos e externos e público alvo.

Essa é mais uma situação peculiar, que merece ser observada: além da diluição de limites, como a ausência do profissional e a presença do voluntário, o material é dirigido a um número enorme de escolas, não se destinando a nenhuma faixa etária específica, e não se caracterizando como livro didático, pois é quase certo que as atividades propostas não sejam consideradas apropriadas para ocorrerem em sala de aula, dentro da proposta curricular. O mais provável é que, se as ações sugeridas forem implantadas, que isso ocorra como atividade extra-curricular. Nas circunstâncias da



proposta, não existe nenhum controle a respeito da utilização do material pela escola e do desenvolvimento das propostas, e nem, mesmo, garantias de êxito na aplicação, pois cada escola tem uma situação peculiar, que norteará suas decisões de uso ou não do material, e das condições desse uso, caso seja essa a opção da escola, o que, aliás, é previsto no texto. Essas condições, portanto, também trazem nelas mesmas, e de forma exacerbada, a “possibilidade do não”:

... Porém, o que nos leva a pescar, o que nos dá “fôlego ao partir para pescar, é a possibilidade que sempre nos acompanha, de “não pescar nada”. Se, por antecedência, estivéssemos certos e garantidos dos resultados positivos, provavelmente não haveria a nossa expectativa, o desafio de pescar. O pescar /.../, a possibilidade de pescar /.../ não é só a possibilidade do sim, mas a possibilidade do não. (Spanoudis, apud Heidegger, 1981, p. 14)

Não obstante esse terreno movediço e os tantos “se” que rodeiam a proposta, considerando-se o tamanho do Brasil, a pouca ênfase que se dá às artes e, em especial, a ausência da música na escola desde há trinta anos, pode-se pensar que, por meio desse projeto, pode-se ter oportunidade de apresentar sugestões e idéias a comunidades que, de outro modo, talvez nunca tivessem acesso à informação na área artística, além de uma eventual motivação por parte de algumas pessoas, para realizar esse tipo de atividade.

Também aqui, os procedimentos em linha mostram-se inadequados, pois a indeterminação do público, do tipo de voluntário que se apresentará, da escola que implantará o projeto, de suas condições físicas, pedagógicas, sociais, desconhecidos pela equipe que elaborou a proposta, e que não podem ser determinados *a priori*, além do tipo de aluno a quem a proposta será apresentada, impedem qualquer tentativa de



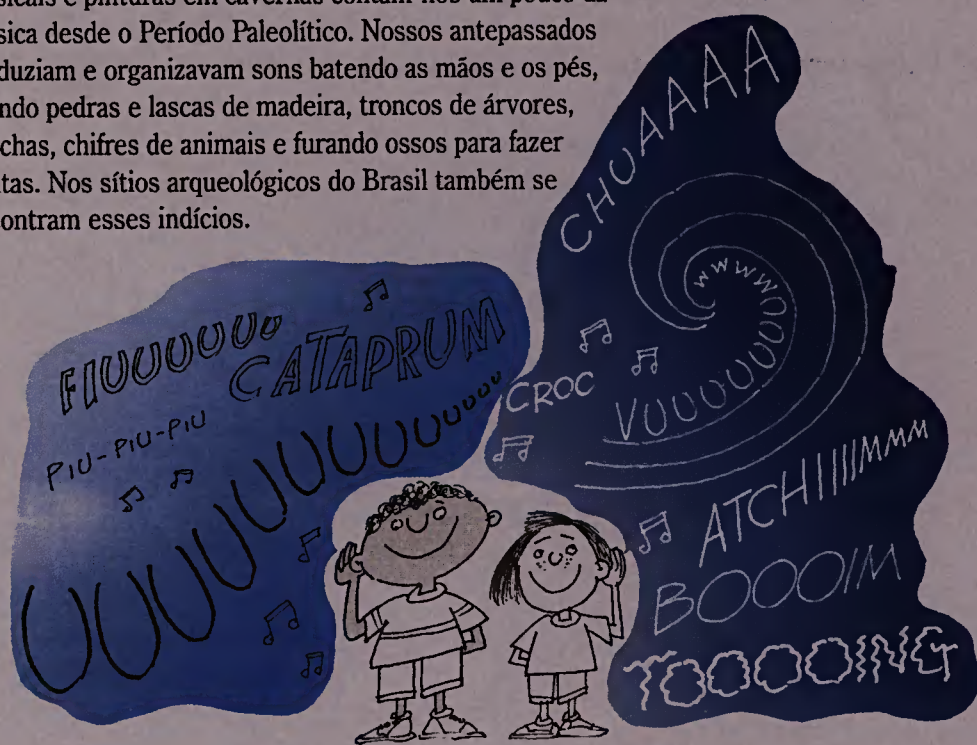
estabelecimento de critérios de ensino e aprendizagem dentro dos moldes tradicionais. Novamente, neste caso, está presente um modo de operação em rede, como é possível ver na versão final do projeto, apresentada abaixo, ainda sem as ilustrações que acompanham o texto. Acredita-se, como no exemplo anterior, ser importante ler-se o texto produzido, para que se compreenda o teor da proposta e suas formas de organização.

Pode-se perceber, pelo exame do material, certos cuidados no estilo e na forma, que visam à fácil comunicação pela comunidade escolar: texto editado em diferentes tamanhos, cores e tipos de letras, estilo rápido, de caráter jornalístico, economia de informação, preponderância de propostas de âmbito geral, possíveis de serem realizadas sem o concurso de especialistas, embora sugira que sua eventual presença possa ser bastante enriquecedora. Apresenta-se, pois, a seguir, o trabalho.



MAS, AFINAL, O QUE É MÚSICA?

A origem da música se perde no tempo. Escavações arqueológicas mostram que, desde a Pré-História, homens e mulheres já faziam música. Fragmentos de instrumentos musicais e pinturas em cavernas contam-nos um pouco da música desde o Período Paleolítico. Nossos antepassados produziam e organizavam sons batendo as mãos e os pés, usando pedras e lascas de madeira, troncos de árvores, conchas, chifres de animais e furando ossos para fazer flautas. Nos sítios arqueológicos do Brasil também se encontram esses indícios.



BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA BRASILEIRA

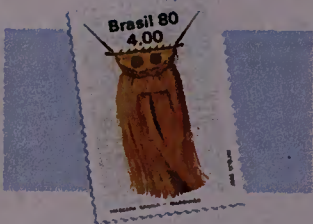
A cada época, a música se transforma e assume uma forma peculiar, diferente da praticada no período anterior, espelhando as características da sociedade e determinada maneira de ver o mundo.

Hoje temos acesso a músicas de todas as épocas e de muitos lugares. Podemos escutar a música do Japão, da Islândia, do Mali. Podemos apreciar a música que era tocada na Idade Média, durante o Renascimento e a Idade Moderna. Compositores da chamada música erudita, como os alemães Beethoven, Bach ou o austríaco Mozart, graças às facilidades da tecnologia, continuam a encantar multidões até hoje.

Neste caderno, vamos focalizar mais a música brasileira. Mas você, Amigo(a) da Escola, poderá trabalhar com músicas produzidas em outros países da América e em outros continentes – Europa, Ásia, África e Oceania. Escutar músicas diferentes das que estamos acostumados é uma forma de viajar por outras culturas e aprender a apreciar o que é diverso.

Feita essa ressalva, vamos a um passeio pela história da música brasileira, destacando os nomes de compositores e intérpretes cujos discos, CDs ou fitas cassete podem enriquecer o acervo da escola.

Colônia e Império



No Brasil, costuma-se afirmar que a prática musical teve início logo após o Descobrimento. No entanto,

que música faziam os índios que habitavam o Brasil antes de ser descoberto? Cantavam e dançavam, em grupo, músicas próprias, como membros de uma sociedade tribal. Essa música, porém, nem chegou a ser considerada pelos colonizadores, que deram início à catequese dos meninos índios, ensinando-lhes música européia e fazendo com que esquecessem a própria tradição.



Mas, em outros espaços, mais distantes dos colégios jesuítas, durante os dois primeiros séculos de colonização a prática dos cantos rituais indígenas permanece. Tornam-se também comuns os batuques dos negros, que se somam à música dos europeus. O Período Colonial mostra grande riqueza na produção de música religiosa, destacando-se nomes como o do **Padre José Maurício**, **Emerico Lobo de Mesquita** e **André da Silva Gomes**.

Na época do Império, com a chegada da família real ao Brasil em 1808, a música torna-se predominantemente urbana, nas duas principais cidades coloniais – Rio de Janeiro e Salvador. Com a fusão de elementos indígenas, negros e portugueses, torna-se manifestação de caráter popular. As obras européias são tão tocadas quanto as modinhas e lundus. É o início de uma expressão musical brasileira, que se caracteriza, como nós, por ser mestiça. No final do século, desponta a primeira mulher brasileira compositora: **Chiquinha Gonzaga**.



Século XX: primeira metade



No início do século passado, destacam-se **Mário de Andrade**, estudioso do nosso folclore, que, além de músico, era escritor, e **Heitor Villa-Lobos**, que trouxe para a música clássica a força e a originalidade dos temas populares. Ambos têm grande papel na difusão da cultura e da música brasileiras, o que, naquele momento, representa a afirmação da identidade da Nação. Essa mesma preocupação leva pesquisadores e compositores a percorrer o Brasil, buscando resgatar sua música e suas tradições. Em 1922, organiza-se em São Paulo a “Semana de Arte Moderna”, liderada por artistas que querem colocar o Brasil entre os mais avançados países do mundo em matéria de música contemporânea. Em música, os maiores nomes do Modernismo continuam a ser Villa-Lobos e Mário de Andrade.



Na mesma época, o *choro* se populariza, sendo tocado em bailes por conjuntos constituídos por flauta, clarineta, violão e cavaquinho, junto com *polcas*, *maxixes*, *mazurcas* e *lundus*, de características cada vez mais brasileiras. Entre os compositores populares dessa época, destacam-se **Ernesto Nazareth**, **Pixinguinha** e **Eduardo Souto**. No final dos anos 20, surge o grande marco da história da música popular: o rádio, primeiro veículo de comunicação de massa, em muitos aspectos responsável pela expansão da música popular.



E, em 1930, inicia-se a chamada época de ouro da MPB, que se prolonga até 1945, com o aparecimento de **Noel Rosa**, **Ary Barroso**, **Dorival Caymmi**, e de

intérpretes que, graças ao rádio, tornam-se conhecidos e aclamados por todo o País: **Carmem Miranda**, **Francisco Alves**, **Orlando Silva** e **Sílvio Caldas**.

Outro fato importante é a chegada ao País, em 1937, do músico alemão **Hans Joachim Koellreutter**, que traz consigo as novidades da música de vanguarda européia. Logo após sua chegada, instalam-se dois grupos: o dos que defendem a música de vanguarda e o dos que preferem as idéias nacionalistas de aproveitamento, na produção musical clássica, das raízes folclóricas brasileiras. Entre os primeiros, **Cláudio Santoro** e, entre os últimos, além de **Villa-Lobos**, **Camargo Guarnieri**, **Francisco Mignone** e **Lorenzo Fernandes**.



Nos anos 40, na música popular, surge o *baião*, verdadeira febre nacional, graças ao sanfoneiro e compositor **Luís Gonzaga**, o maior divulgador do gênero, e à ampla difusão permitida pelo rádio. E, na década de 50, assume o primeiro lugar no gosto popular o *samba-canção*, com **Antônio Maria**, **Dolores Duran** e os cantores **Dick Farney**, **Lúcio Alves** e **Maísa**, entre outros.

Século XX: segunda metade



Outro marco da música brasileira é a *bossa nova*, no final da década de 50 e início da de 60, sendo importante movimento musical e divisor de águas entre o “velho” e o “novo” estilo popular.

Destacam-se Tom Jobim, João Gilberto e o poeta Vinícius de Moraes, que inovam na harmonia, no ritmo, na melodia e nas letras criadas pelo poeta – muito despojadas e diretas –, num estilo aderido ao *jazz* norte-americano e diferente do samba-canção dos anos anteriores. Na mesma época, o movimento musical de vanguarda brasileiro alia-se aos poetas concretistas, criando músicas de padrões diferentes dos encontrados tanto na música erudita quanto na popular. O mais importante é a busca de novas sonoridades, e a palavra de ordem é quebrar tradições, desmanchar o velho, inovar.

Surge, então, a televisão, importante veículo de comunicação de massa, que irá, ao longo do tempo, firmar-se cada vez mais, invadindo a sala da família brasileira de modo irreversível. Inaugura-se a era dos festivais, amplamente divulgados pelo novo veículo, mostrando a nova geração de compositores e intérpretes: Chico Buarque, Edu Lobo, Elis Regina, Nara Leão, entre outros.

Caetano Veloso, Gilberto Gil e Tom Zé criam, no final dos anos 60, um movimento musical de nome *Tropicália*, que introduz, na música popular, o uso da guitarra elétrica e, mais tarde, dá origem ao *rock* e ao *pop* nacionais, que têm sua grande fase nos anos 80, com o aparecimento dos grupos Barão Vermelho e Titãs e dos intérpretes Cazuza e Lobão. Rita Lee, embora já estivesse cantando há tempos, adere ao novo modelo. Outro fenômeno importante é a adesão ao grupo tropicalista dos artistas radicais de vanguarda da década anterior; entre eles o compositor e arranjador Rogério Duprat,

pondo em evidência seu talento e originalidade, tecidos por total irreverência, sua grande marca. Nos anos 90, o interesse é promover a síntese dos ricos elementos que compõem a MPB, por seus líderes Carlinhos Brown e Marisa Monte.

Hoje, ocorre uma visível tendência à uniformização, em que as diferenças e peculiaridades de cada localidade, estado ou grupo social mostram-se atenuadas ou, mesmo, desaparecem. No entanto, o Brasil continua a mostrar rica tradição musical que, em cada região, assume aspectos diferentes e originais, demonstrando a boa fase criativa da música brasileira. Muitas empresas e instituições vêm investindo em concursos e prêmios com o objetivo de descobrir e divulgar instrumentistas, cantores e compositores de grande talento – a novíssima geração – provenientes de todo o País. É essa tradição viva e atuante que deve ser valorizada, como foco de resistência à forte tendência mundial de anulação de diferenças e imposição de padrões.



MAIS MÚSICA NA VIDA E NA ESCOLA

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Você encontra, a seguir, sugestões de como conquistar as pessoas, os materiais e os espaços necessários para levar a música para a escola. Em seguida, sugerimos mais atividades a partir das quais você, com certeza, irá criar outras mais adequadas aos interesses das crianças, jovens e adultos com os quais estiver trabalhando.



8

Preparação 1

Sociedade dos amigos da música

Objetivos: Identificar, na escola e na comunidade, as pessoas que tocam instrumentos ou cantam; iniciar a organização de oficinas conduzidas por essas pessoas.

Execução:

- Forme um grupo de crianças e jovens que gostem de música, com a missão de encontrar, na escola e na comunidade, outras pessoas ligadas à música. Pode ser: alguém que canta ou toca bem qualquer instrumento; um grupo interessado em preservar as tradições locais ou determinado gênero musical; um coral de igreja; um conjunto folclórico ou regional; um cantor que faz sucesso na cidade; um professor de Música; alguém que sabe muito sobre determinado gênero musical e sobre seus autores e intérpretes; um DJ (pronuncia-se *dí djei*: *disk jockey*, pessoa encarregada de fazer a seleção musical em rádios ou discotecas). Pode também ser alguém capaz de fazer batucada, tocar um pouquinho de violão, acompanhar um sambinha com um pandeiro.
- Identificadas as pessoas (alunos, professores, familiares dos alunos e conhecidos da comunidade), junte seu grupo de crianças e jovens e escrevam uma carta convidando-as para uma reunião na escola.
- A reunião, que deve ser muito bem organizada, num ambiente acolhedor, pode ter as seguintes etapas:
 - ✓ Explique o objetivo do encontro e peça aos “músicos da escola e da comunidade” para se apresentarem e dizerem o que fazem.
 - ✓ Convide-os a compartilhar o que sabem com outras pessoas. Observe que não se trata de chamar profissionais da música para atuar, mas de a escola se valer da ajuda da comunidade para crescer e se solidificar.
 - ✓ Junte os participantes por interesses comuns e proponha-lhes que organizem, com a sua ajuda e a de seu grupo de crianças e jovens, atividades como:
 - oficinas para formação e ensaio de grupos musicais: de *rock*, *rap*, pagode, choro, samba, bolero, valsa e outros;

Para além dos muros da Escola, os grupos musicais poderão visitar hospitais, orfanatos, escolas de alunos especiais, asilos e outros espaços carentes da fraternidade musical.

- oficinas de construção de instrumentos;
- organização de Clubes do Disco, com audições comentadas de música, gravada ou ao vivo (veja box abaixo);
- criação de uma rádio da escola (um aparelho de som, um microfone e uma boa seleção de CDs/fitas são necessários);
- organização de um coral;
- organização de festivais de música.



Clube do Disco

Para organizar um Clube do Disco, comece por conhecer e apresentar o tipo de música que os participantes apreciam. Mas é importante ampliar seu repertório musical e dirigir sua escuta.

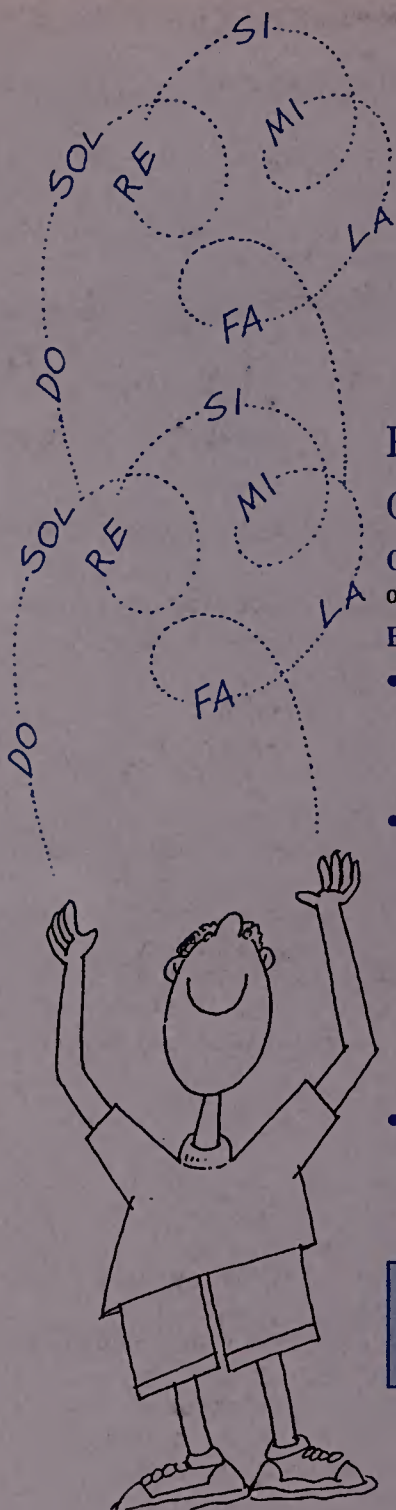
As atividades de escuta precisam ser organizadas e supervisionadas, para que sejam proveitosas e para que não se perca ou danifique o material coletado. Se a escola tiver uma biblioteca, esse é o espaço adequado para a guarda desse material.

- Selecione com os participantes os temas de que mais gostam. Há letras de músicas que falam sobre o Amor, sobre questões sociais como Discriminação e Intolerância ou trazendo para o primeiro plano a cultura africana, indígena ou das diferentes regiões do País. Sugira uma canção a partir do tema escolhido.
- Peça que os participantes se concentrem apenas em ouvir a música.
- Fale acerca da época em que a música foi produzida e sobre seu autor.
- Se a música tiver letra, apresente o texto aos participantes. O que sentem a respeito? Que ligação tem com sua vida?
- Incentive a audição do mesmo trecho e da obra toda, por muitas vezes. Da primeira vez, o líder dirige a atenção dos participantes para os instrumentos tocados; na outra, se há ou não introdução instrumental antes de o cantor começar a cantar, e assim por diante.

E atenção:

O Clube do Disco deve ser divulgado a todos os professores, pois eles podem estabelecer ligações entre as músicas que estão sendo ouvidas pelas crianças, jovens e adultos da comunidade e fatos históricos, ou características culturais e musicais de diferentes regiões. Eles podem, também, relacionar música e ciência, ou música e matemática.





- ✓ Uma vez decidido quem é a pessoa ou grupo que vai ficar à frente da atividade, abra espaço para que conversem a respeito da proposta e planejem o que pretendem fazer, especificando o que, quando e como fazer.
- ✓ Organize os espaços para as oficinas e divulgue-as na escola e na comunidade (veja item seguinte).
- ✓ Receba as inscrições para cada oficina, acompanhe e apóie o desenvolvimento delas. Nos dias de música, você deve verificar se tudo está providenciado. É bom ter uma relação do que o músico responsável pela oficina vai precisar. E fique atento(a) para solucionar qualquer questão que surja.

Preparação 2

Organizando oficinas de música

Objetivo: Garantir a infra-estrutura para a realização das oficinas de música.

Execução:

- Discuta com a direção da escola e com a APM idéias sobre os espaços que podem ser usados, durante os fins de semana (ou durante as aulas, por alunos do período contrário e pessoas da comunidade), para a realização das oficinas.
- Lembre seus interlocutores de que a escolha de espaços físicos apropriados depende do tipo de atividade a ser realizada. Se for para cantar ou tocar, a sala de aula pode ser um bom lugar. Se for para dançar, é necessário um espaço maior, talvez o pátio, ou um salão amplo. Não é preciso microfone e caixas acústicas potentes para fazer música. Se o ambiente for bom, limpo e acolhedor, muita coisa pode ser feita sem esse aparato. Cada escola vai descobrir o melhor local para a atividade.
- Verifique se a escola possui aparelho de som ou gravador, e se estão funcionando. Verifique se a escola dispõe de um acervo de CDs, discos e fitas cassete. (Se houver problemas, veja dica seguinte.)

Para tornar o ambiente mais sugestivo, as paredes poderão estar ilustradas com fotos, recortes e selos ampliados de compositores, cantores e músicos.

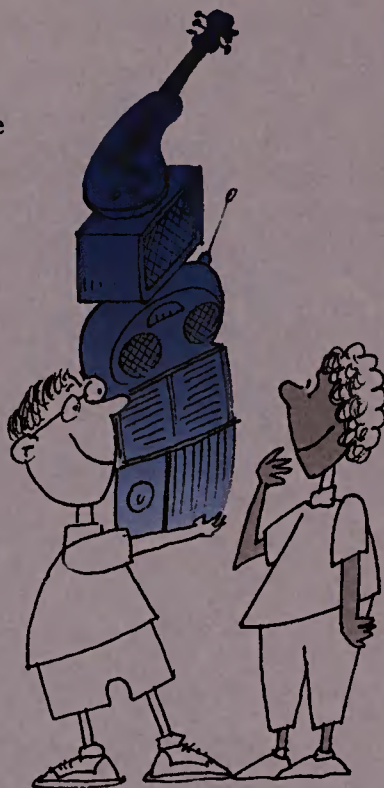
Preparação 3

Conseguindo aparelhos de som, discos, CDs, fitas cassete...

Objetivo: Promover campanha para conseguir o material necessário para realizar as oficinas de música.

Execução:

- Com o seu grupo de crianças, jovens e adultos que gostam de música, organize uma grande campanha para: conseguir um aparelho de som ou gravador se ainda não existir; conseguir discos, CDs e fitas cassete dos compositores e autores que mais interessam; conseguir instrumentos musicais.
- O grupo organizador deve criar o mote ou *slogan* da campanha e confeccionar cartazes e faixas divulgando-a na escola e em pontos estratégicos da comunidade. Se houver jornal do bairro ou cidade, seus repórteres podem ser procurados e é bem provável que saia uma reportagem divulgando a campanha e solicitando doações.
- A rádio do bairro ou da cidade e as igrejas e templos podem ser grandes aliados na campanha. Entre em contato.
- Organize uma gincana na escola cuja tarefa seja trazer discos, CDs ou fitas de diferentes autores.
- Escreva para empresas, embaixadas e consulados estrangeiros que possam doar CDs para que o grupo conheça a música de outros países. A carta deve explicar os objetivos da campanha e dizer por que a música é importante na escola.



Atividade 1

Meu corpo, um instrumento musical

Objetivos: Possibilitar que os participantes reconheçam as sonoridades que podem ser produzidas a partir do próprio corpo; convidar os participantes a produzir, juntos, “música” usando apenas o corpo.

Execução:

- Peça aos participantes que fiquem em roda.

As seguintes instruções podem ser dadas:
Comecem batendo os pés no chão. Experimentem ouvir o som que produzem. Vocês estão de sapato? Chinelo? Tênis? Descalços?
Comparem a sonoridade que cada um produz com as que seus companheiros fazem. Há diferenças? Semelhanças?
Experimentem friccionar os pés no chão, bater o calcanhar, ou o pé inteiro. Ouçam!

- Convide o grupo a explorar outras possibilidades: palmas, estalos de dedos, batida dos dedos sobre a boca; soprar, fazer ruído com os lábios, produzir sons guturais.
- Proponha a criação coletiva de uma produção musical usando os sons do corpo. Por exemplo: descubra uma música que o grupo saiba cantar e peça que improvisem um acompanhamento para ela, usando apenas sons corporais.

Atividade 2

Experiências com os sons e o silêncio

Objetivos: Levar os participantes a se familiarizar com o ambiente sonoro, estimulando-os a ouvir conscientemente; a partir daí, os sons estarão mais presentes e terão maior significado em suas vidas; convidar os participantes a distinguir os sons em sua altura, duração e intensidade (propriedades do som).

Preparação:

Leia o texto ao lado, que você poderá depois reproduzir com suas palavras para o grupo.



Sons e poluição sonora

O mundo está repleto de sons, que estão em nosso ouvido, desde que acordamos, até a hora de dormir. Às vezes, certos sons fazem parte tão marcante de nosso dia-a-dia que nem os ouvimos mais; é o caso do motor da geladeira, que só percebemos quando se interrompe ou recomeça; ou o som do tráfego, de certos animais, do rádio ou da TV que, muitas vezes, passam despercebidos, se não estivermos prestando atenção a eles.

Há sons que guardamos na memória, porque foram importantes em algum momento de nossa vida. Você é capaz de se lembrar de algum?

Há sons que são sinais, isto é, que nos indicam alguma coisa específica, como o som do telefone ou da campainha da escola. Há outros, como o plim-plim da Globo, que são verdadeiras marcas sonoras, pois imediatamente nos fazem reconhecer o que está sendo anunciado sonoramente. Há sons que identificam o ambiente, por serem peculiares, enquanto outros são típicos de determinada época do ano, ou de certa hora do dia. Os passarinhos cantam pela manhã, enquanto os sapos, grilos e rãs preferem a noite. O ambiente sonoro se modifica no tempo e no espaço.

Há muitos tipos de som: os naturais, os produzidos por seres humanos, ou por objetos e máquinas. Num ambiente rural ou numa cidade pequena, predominam os sons naturais; na cidade grande, sobressaem os sons de objetos e máquinas.

Nas grandes cidades, os sons urbanos são em maior número e mais fortes do que os naturais.

Quando essa relação se desequilibra, mostrando predominância dos primeiros em relação aos segundos, estamos numa zona de perigo, que pode causar problemas de saúde e estresse.

Hoje, dentre os diversos tipos de poluição ambiental, a ecologia identifica a poluição sonora, fruto da relação desequilibrada entre as pessoas e o som do meio ambiente.

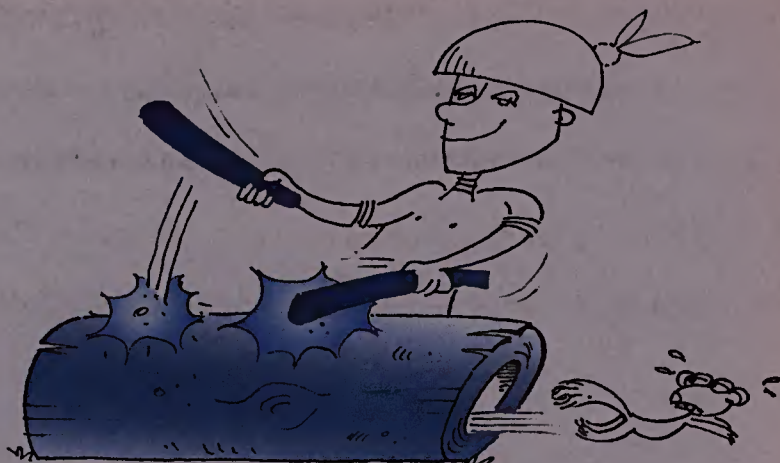
Execução:

Primeira etapa

- Solicite que os participantes sentem-se em círculo. Deixe que permaneçam, por algum tempo, quietos, preparando-se para o que virá. Converse com eles, com voz pausada e segura, a respeito das idéias mais importantes do texto anterior.
- Incentive a discussão, anote propostas e organize diferentes maneiras de escutar e avaliar os sons ambientais, valorizando as sugestões do grupo.
- Faça passeios dirigidos pelo espaço da escola, para que detectem seus sons e as diferenças entre eles.
- Faça o mesmo em outros espaços. Discutam diferenças e semelhanças.

Segunda etapa

- Faça com que o grupo perceba as diferentes alturas do som, comentando com os participantes as informações do box:



O som é o resultado da vibração de um corpo. Pode ser uma corda, um tubo de ar, um tronco de árvore, um pedaço de madeira. O ouvido humano escuta sons que se situam entre 20 e 20.000 vibrações por segundo. Quanto maior o número de vibrações, mais agudo é o som (ou, como se diz popularmente, mais fininho). Quanto menor, mais grave (grosso). Essa característica sonora, que vai do grave ao agudo, é conhecida como altura, ou frequência. O músico desenvolve uma grande habilidade em reconhecer o som por sua altura.

Quando alguém canta as notas musicais Dó, Ré, Mi, Fá, Sol..., está colocando os sons em ordem de altura. Quando ouvimos uma melodia, podemos notar que ela combina diferentes alturas, isto é, sons graves, médios e agudos.



- Incentive o grupo a reconhecer, no processo de escuta, o percurso do som, do grave ao agudo e do agudo para o grave, e a perceber o contorno da melodia, na organização das alturas.
- Ajude o grupo a perceber **durações** do som, comentando o texto do box:

Além da altura, o som tem, também, a propriedade da *duração*. Isso porque o som é finito, isto é, começa e acaba. Quem determina a *duração* do som é o tempo que o corpo permanece em vibração. Há sons longos, médios e curtos.

- Procure com o grupo exemplos de sons longos, médios e curtos. Utilizando voz, palmas, estalos de dedos ou batidas de pés no chão, faça com que o grupo produza sons de diferentes durações. Em seguida, criem segmentos musicais utilizando o que descobriram na exploração.
- Estimule os participantes a perceber a **intensidade** do som, comentando o texto abaixo:

Há, ainda, outra característica do som: a *intensidade*, que permite reconhecer se o som é forte, médio ou fraco, além das gradações entre essas qualidades. Quando ouvir música, preste atenção se ela é sempre igual, ou se varia de intensidade.

- Criem juntos diferentes maneiras de cantar uma canção, explorando intensidades, isto é, cantando forte ou fraco, indo de forte para fraco, ou vice-versa.



Atividade 3

Orquestra de papel

Objetivo: Fazer com que o grupo explore possibilidades de extrair sons de materiais diversos.

Preparação:

Distribua diferentes objetos e materiais entre os participantes e estimule-os a explorar que sons podem ser feitos com copinhos de plástico, chaves, caixinhas ou frascos com sementes, pregos ou moedas. Eles devem ser convidados a amassar, sacudir, bater; observar as mudanças de sonoridade. Peça que ouçam os sons de metal, madeira e papel. Eles são diferentes? Em quê? Essa discussão prepara a criação de uma orquestra de papel.



Primeira etapa:
sensibilização

- O grupo senta-se em círculo no chão. Faça com que passem um papel de mão em mão, pedindo para que não façam barulho. Sempre algum ruído vai ocorrer. Mas a intenção é que o papel corra a roda o mais silenciosamente possível.
- Em seguida, converse com o grupo a respeito de som e silêncio. Mostre que o silêncio absoluto não existe, porque sempre haverá sons no ambiente. No entanto, buscar o silêncio é importante e nos ajuda a assumir uma atitude concentrada, sem o que é impossível a escuta com qualidade.
- Novamente, passe a folha de papel pela roda, só que, desta vez, explorando as possibilidades sonoras do papel.

Segunda etapa:
construindo a orquestra

- Separe uma boa quantidade de papel de diferentes texturas: de seda, celofane, jornal, cartolina, papelão, metálico e outros.
- Divida a classe em grupos de seis a dez pessoas, coloque os papéis próximos a elas e as instrua a respeito da proposta. Em primeiro lugar, cada grupo explora as possibilidades de seu material, descobrindo diferentes maneiras de produzir sons: dobrar, raspar os dedos sobre a superfície, bater, jogar para o alto, percutir com a ponta dos dedos.
- Depois de algum tempo, peça para que combinem entre si uma maneira de fazer música, utilizando apenas o som dos papéis. Chame a atenção para o fato de que essa música explora ruídos, e não voz e instrumentos

convencionais. No entanto, um trabalho que se serve do som e o estrutura de alguma maneira é um trabalho de música.

- Mostre a importância de o grupo estar em sintonia, pois é dela que nasce a possibilidade do trabalho em conjunto. Ao final de mais ou menos dez minutos, cada grupo deverá poder mostrar sua invenção aos outros.



Atividade 4

Compositores brasileiros – unindo o útil ao agradável

Objetivo: Possibilitar aos participantes um maior conhecimento sobre a música brasileira. Vamos fazer um jogo, utilizando selos comemorativos de compositores brasileiros.

Execução:

- Retome o capítulo 2 – Breve História da Música Brasileira – e busque informações a respeito dos compositores que aparecem em selos nesse capítulo.
- Divida os alunos em quatro grupos. Cada um se encarrega de pesquisar a vida e a obra de dois compositores constantes dos selos. A escolha pode ser feita por sorteio.
- Ao final, cada grupo deverá mostrar o que descobriu a respeito dos compositores sorteados e apresentar músicas compostas por eles.

Os Correios já homenagearam uma galeria de músicos e essa pesquisa pode ser ampliada com outras notas musicais.



4.2.3 CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO PROJETO

Acredita-se que os exemplos de texto comentados, preparados para serem distribuídos em escolas e instituições públicas e aqui apresentados, elucidam a questão discutida de início, que aponta para as necessidades do mundo atual, em que procedimentos usuais não se adequam à situação. Note-se que as circunstâncias determinaram os procedimentos, isto é, os textos não resultaram de uma tomada de posição anterior, em favor desta ou daquela atuação, embora, no caso específico da autora, isso, também, tivesse ocorrido, no artigo “A linha e a rede”, mas surgiram a partir de estímulos externos – a Febem no primeiro caso, e as Organizações Globo, no segundo. O procedimento em rede foi determinado pelas circunstâncias criadas pelas próprias propostas. Em ambos os casos, o fato de não se conhecer o destinatário da mensagem e nem o tempo em que ele estaria exposto a ela comprometia a manutenção dos códigos comunicativos usuais na prática educativa, em que esse tipo de previsão faz parte do projeto. A situação inusual em termos pedagógicos, exigia uma transformação na maneira de encarar a educação, e lançava mão de procedimentos próprios da área de comunicação, embutidos na própria estrutura das propostas, pela indeterminação que caracterizou a ambas.

Nos dois projetos, não é possível proceder-se a uma avaliação de sua aplicação a curto prazo. Porém, pela maneira e pelas circunstâncias de aplicação, pode-se verificar que o modo de apreensão por parte do público-alvo se dá de modo não linear. A informação chega ao indivíduo de modo desordenado e sua compreensão vai, aos poucos, se firmando. Essas características estão de acordo com Babin e Kouloudjan, quando tratam dos novos modos de compreensão, que detectam nos jovens. Em ambos os exemplos relatados, não se conhece o “final da história” e nem se sabe se e o quanto



os projetos darão certo, ou não. Mais uma vez, prevalece a indeterminação e a possibilidade do não.

Os textos descritos acima, dos dois projetos apresentados, caracterizaram-se como respostas a determinadas situações – o interesse da Febem em investir em jovens em situação de conflito com a lei, e o da Fundação Globo, de contribuir com a escola pública, fornecendo material de incentivo à prática do voluntariado, dentro da área de Artes -, em que as tradicionais abordagens de ensino não poderiam ser aplicadas. Partiu-se da hipótese, frente à problemática trazida, de que, mesmo sem continuidade, os alunos submetidos a conexões em rede, em que pudessem viver e experimentar propostas de música, poderiam beneficiar-se e adquirir algum conhecimento, mesmo que de maneira desordenada, e em situações difíceis de serem acompanhadas e avaliadas. Na verdade, é possível que situações como as descritas, hoje consideradas atípicas, tornem-se comuns, na medida em que a época atual caracteriza-se por grandes mudanças paradigmáticas, que trazem profundas alterações nos mais diversos setores da sociedade organizada, e em uma velocidade que não permite hesitações, mas exigem decisões rápidas, firmes e atípicas.

Para essa idéia ser aceita no campo educacional, via de regra pautado por métodos e procedimentos lineares, é preciso apoiar-se em bases nas quais o processo de compreensão possa fundar-se. Afinal, a escola sempre trabalhou de modo linear, acreditando que o correto é estabelecer uma metodologia de ensino que vai do simples ao complexo, e fazendo com que os temas abordados se conectem uns aos outros. Mas, diante das situações apresentadas, a abordagem tradicional não seria aplicável.

Foi do desejo de buscar fundamentação para o tipo de trabalho que se apresentava que surgiu a idéia de se apoiar em algo que pudesse mostrar, metaforicamente, que o conhecimento se instala de modo diverso do que os usuais



procedimentos lineares. Resolveu-se, então, explorar duas idéias: em primeiro lugar, a de que, não só em circunstâncias especiais, mas em qualquer situação de aprendizado, a compreensão se dá por processos não ordenados linearmente, mas que se desenvolvem a partir de hipóteses, por compreensões súbitas, que criam fendas e se alargam, até que o conhecimento se instale; em segundo, a de que, nos dias atuais, é preciso lidar com a imprecisão e com a falta de limites, pois é desse modo que a realidade se mostra.

4.3. UMA METÁFORA PARA O PROCESSO DE CONHECIMENTO

Após haver relatado os dois procedimentos educacionais em rede, textos de orientação dirigidos a não especialistas, para serem aplicados a jovens dentro de situações atípicas, e apresentadas as circunstâncias que determinaram essa opção, pretende-se, agora, demonstrar que, embora difíceis de serem avaliados a curto prazo, esses projetos não se apresentam apenas como peculiares aos jovens de hoje e nem às circunstâncias presentes num determinado momento. A hipótese que se levanta é de que, embora exacerbada pelas condições da atualidade, esse tipo de organização em rede é inerente ao próprio homem, caracterizando seu modo de apreensão do conhecimento. Tradicionalmente, tende-se a crer que o conhecimento é obtido por procedimentos em linha, pois esse é o modo usualmente empregado em propostas educativas, de modo que há relutância em se acreditar em propostas alternativas, que não privilegiam a linearidade. No entanto, outros são os caminhos pelos quais o conhecimento se instala.

Para a exploração dessa hipótese, não se lança mão, nesta investigação, de dados experimentais ou históricos, o que indica que, também, a metodologia é subvertida neste trabalho, pois pretende-se justificar uma idéia, a partir do exame de uma obra de ficção,



tomada como metáfora para o processo de compreensão. A escolha justifica-se porque o que ocorre na obra pode ser facilmente transposto para a realidade atual, e o leitor será capaz de nela reconhecer muitos dos dilemas que enfrenta em seu dia-a-dia, identificando-se com o protagonista e com as questões que enfrenta.

A base para o presente estudo é a novela *Dicamus et Labirinthos* de Murray Schafer (Arcana, 1984) e espera-se que sua apresentação e análise contribuam, tanto para difundir a obra de Schafer no Brasil, quanto para mostrar sua pertinência e importância nos dias atuais, por alinhar-se a um modelo holístico de conhecimento do mundo que, talvez, em menor tempo do que se imagina, seja a última esperança para um planeta tão espoliado, que vive em seu cotidiano a escassez e o desequilíbrio, motivados pela desmesura e pelo desperdício, má distribuição de recursos naturais, e extrema valorização do dinheiro, em detrimento de outros valores, morais, humanos e artísticos. Pertinente, também, para mostrar que a civilização chegou a extremos profundamente distorcidos, em que predominam as relações de poder, e em que códigos de ética, sensibilidade, valores e a própria vida humana são considerados bens descartáveis. Vivemos hoje uma aceleração desmedida do tempo, num mundo virtual em que realidade e fantasia já não se encontram em campos opostos, mas convivem quase que no mesmo espaço/tempo, pois as linhas divisórias entre um e outro apresentam-se esvanecidas e esfumaçadas. Talvez aproxime-se, de fato, o momento de uma grande mudança paradigmática nos procedimentos e valores do mundo ocidental. Talvez tenha chegado a época da transformação. Seus indícios começam a manifestar-se e, sendo as artes antenas do mundo, é pertinente solicitar à obra artística auxílio no cumprimento das tarefas arroladas.

Uma das questões levantadas é a pouca definição de limites entre ficção e realidade, utilizada como artifício do autor na própria construção da obra, como será



oportunamente demonstrado. Do mesmo modo, a tecnologia da comunicação coloca-nos diante de ficções tão “reais”, que custa a crer serem obras construídas pelo homem. Nesta categoria, podem ser arrolados os efeitos especiais utilizados no cinema e na TV, via computação digital, os passeios virtuais, os simulacros de realidade que parecem tão ou mais nítidos e verdadeiros quanto o que se vive no cotidiano. Por outro lado, a violência e a barbárie com que o homem convive atualmente é tão brutal e inusitada, que poderiam ser classificadas como ficção. Nos tristes momentos que se seguiram aos acontecimentos de 11 de setembro de 2001, mais de uma vez se ouviu os comentaristas da televisão mencionarem que a ficção, por muito que se esforçasse, não conseguiria chegar aos pés do que estava ocorrendo, pelo inusitado, desmesura e brutalidade do atentado. Romperam-se os limites, naquela hora, entre ficção e realidade.

Essa foi uma situação extrema mas, no dia-a-dia do cidadão comum, a vida está cheia de ocorrências brutais, inusitadas, cômicas, desvairadas, que não se afastam demais do modelo visto nesse acontecimento extremo. Não há limites entre “mocinhos” e “bandidos”, tanto no cenário político quanto no policial. Juízes que se colocam acima da lei, para enriquecer, opõem-se a marginais que agem como Robin Hoods contemporâneos: por um lado, comandam o tráfico de drogas, e por outro, beneficiam as favelas que abrigam seus quartéis-generais, ocupando o lugar das entidades públicas que deveriam, mas não assumem, seja lá por que razões, o atendimento às necessidades básicas daquela população. Prende-se um bandido e, imediatamente após, surgem suspeitas a respeito dos policiais que com ele se confrontaram. Isso tudo é visto diariamente, nos noticiários da imprensa falada e escrita, em que se esvanecem, a cada dia, os limites entre realidade e ficção.

No âmbito acadêmico, pode-se detectar o mesmo fenômeno de esfumaçamento de limites; a objetividade da ciência, cada vez mais requerida pelos critérios de uso da



tecnologia, esbarra na subjetividade do pesquisador e dos pesquisados, como também na instabilidade do meio sempre mutante, fazendo, também aqui, haver pouca definição de contornos e limites, gerando dúvidas e confrontos de opinião e incitando a ciência a rever seus paradigmas e a abrigar a subjetividade como parte constituinte da investigação, uma questão presente desde o século XIX, mas até agora não totalmente assimilada. Confundindo-se limites, alteram-se os critérios, até há pouco consensualmente admitidos.

Não se pretende discutir aqui as questões que se apresentam ao homem da atualidade, mas apenas utilizá-las como exemplo da profunda alteração de paradigmas que se está presenciando. As questões acima arroladas permitem pensar que, também na educação, nas artes e, especificamente na educação musical, tema de interesse maior neste trabalho, esses fatores precisam ser considerados na elaboração de propostas, projetos e no próprio modo de encarar a educação e a formação do profissional músico, seja ele compositor, intérprete ou educador. O conceito de método, como linha que se desenvolve de um a outro ponto já não pode ser aplicado em qualquer circunstância, pois é difícil saber com segurança de onde se parte, a quem se destina, ou aonde se quer chegar.

É possível utilizar a novela *Dicamos et Labirinthos* como metáfora do que foi acima exposto, porque o processo de compreensão apresenta similaridades com essas idéias, ao mesmo tempo em que se alinha a algumas teorias da linguagem e de seus usos, que questionam o próprio conceito e promovem sua alteração, abrindo portas para um tipo não linear de construção. Acreditou-se oportuno este procedimento, porque as aceleradas modificações por que tem passado o mundo alteram o entendimento da realidade e, por sua vez, afetam conceitos e valores éticos e estéticos, até há não muito tempo, claros e precisos, que pedem por redefinição. Além disso, porque, por se estar



falando de música, parecia instigante utilizar como modelo uma obra artística. Por fim, acredita-se que a situação que vivemos, ainda recente e próxima demais, pode ser melhor compreendida, se apresentada como metáfora.

4.3.1. *DICAMUS ET LABIRINTHOS* – UM EXERCÍCIO DE IMAGINAÇÃO

A partir do exposto, passa-se à análise da novela *Dicamus et Labirinthos* – a Philologist Note Book. Como pode ser lido na resenha da obra, exposta no material de divulgação distribuído pela Arcana Editions, especializada na publicação da obra de Schafer, ela é “uma das chaves para o entendimento de Patria.”²¹ Além dessa condição de “pista” a ser seguida para a compreensão de uma obra maior, a novela apresenta indícios importantes para que se conheça o entendimento schafariano do uso da linguagem e do processo de compreensão. Na verdade, não se trata de descobrir mais uma teoria da linguagem. Schafer não teorizou a respeito dessa questão. O que se quer, apenas, é mostrar de que modo estão presentes, em sua obra artística, conceitos próximos a algumas teorias contemporâneas da linguagem, que reconhecem o entrelaçamento de procedimentos subjetivos/intuitivos aos objetivos/racionais ou, dizendo de outro modo, a estreita relação, em fluxo contínuo, entre sensações, percepções, emoções e pensamento lógico, na instalação desse processo, que opera tanto em linha, quanto em rede. E, de posse desse conhecimento, entender melhor o que se passa, hoje, com a educação musical, criando alternativas para seu retorno, não apenas à escola, mas, também, à vida de cada um.

²¹ Patria é o monumental ciclo de obras de Schafer, iniciado na década de 60 e ainda hoje inacabado. Neste ano de 2001, estrearam duas obras: *The Palace of Cynabar Phoenix* e “*The Espirit Garden – the Harvest*. Para que se conheça a obra, sua simbologia e os mitos e rituais que a cercam, consulte-se Fonterrada, *O lobo no labirinto*, PUCSP, 1996. Tese de Doutorado



4.3.1.1. FICÇÃO E REALIDADE

Uma característica que logo prende a atenção do leitor, tão logo inicie o exame de *Dicamus et Labirinthos* é a ausência de delimitação entre ficção e realidade. Esse tipo de imprecisão deliberada se mostra no próprio processo de construção da obra. Realmente, pode-se ler a novela durante páginas, antes de se perceber que se trata de uma obra ficcional, e não um ensaio a respeito de questões reais. O tema é introduzido por uma autoridade – Dr. Max Dorb, Presidente da Associação Helenística Canadense – que apresenta à comunidade científica mundial considerações a respeito de uma descoberta arqueológica. Imediatamente após o seu texto, por páginas e páginas, são apresentadas algumas fotocópias de tábuas com inscrições em uma linguagem antiga desconhecida, descoberta num sítio arqueológico denominado “Magia triba, alguns quilômetros ao norte de Pacino, ao sul da Sicília (p. 94).

TABLET EIGHTEEN

235 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁
236 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁
237 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁
238 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁
239 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁
240 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁
241 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁
242 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁
243 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁
244 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁
245 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁
246 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁 𐤀𐤁𐤁𐤁

Os arqueólogos que tiveram contato com o material acreditam que o texto recém-descoberto seja um provável exemplar da língua falada em Creta, na época miceniana – o ectocretense. Max Dorb explica, em seu artigo, com pormenores, as mais recentes descobertas da arqueologia, a aparência das tábuas e algumas técnicas de decifração comumente utilizadas pelos cientistas, bem como as tentativas, até aquele momento, frustradas dos especialistas, em quebrar o código daquela linguagem. Em seguida, revela ter em mãos o diário de um filólogo subitamente desaparecido, que trata dessa escrita, e apresenta os motivos de sua decisão de colocá-lo à disposição da comunidade científica, para que outros pudessem conhecer e avaliar o trabalho. Não se esclarece de que modo e por que motivo o filólogo desapareceu. Esse fato se prende ao conteúdo da linguagem a ser decifrada e, sendo assim, não pode ser dado de antemão.

Fazendo uso dessa forma de modelar a novela, Schafer opera no limite entre ficção e realidade; misturando os dois fenômenos, mostra quão tênue é a linha que os separa. O filólogo é um cientista. Ele tem em suas mãos as tábuas antigas e decide trabalhar na decifração da linguagem desconhecida. Em cada página de seu diário, pode-se acompanhar suas descobertas, desapontamentos, associações, suposições. À medida que o trabalho avança, o significado do texto vai se desvelando pouco a pouco, até o momento em que as tábuas se apresentam totalmente decifradas.

É importante que se examine seu modo de trabalho; para que se compreenda um texto, é preciso um contexto. O do filólogo é a sua formação profissional. Ele conhece línguas arcaicas, história antiga, poesia, literatura de várias culturas. Conhece, também, técnicas de decifração de textos. Quando começa a trabalhar com as tábuas de Magia Triba, portanto, não se coloca diante delas “de cabeça vazia”. Pelo contrário, seu conhecimento profundo de filologia e outras áreas correlatas, seguramente, lhe dão amparo para completar sua tarefa. Ele tem expectativas quanto a ela, que o excitam e o



motivam ao trabalho. Além disso, porém, por estar em face de material tão precioso, é tomado por outra classe de emoções, que se apresentam de modo impreciso e contraditório e são responsáveis pelo ir e vir de seu estado de ânimo, interferindo, em consequência, em seu ritmo de trabalho.

Para o leitor, o contexto é dado pelo Dr. Max Dorb quando, ao relatar à comunidade científica a descoberta das tábuas, o insere no âmago da problemática com a qual lida. O leitor, portanto, é o interlocutor do Dr. Dorb. Aqui, também está-se na presença da ambigüidade, entre a comunidade científica ficcional e o leitor real. Quando Dorb afirma que “a mensagem encontrada em um texto, usualmente é condicionada por aquilo que se espera encontrar” (p.96), está transmitindo sua concepção de linguagem, diferente do conceito tradicional, que a vê como instrumento ou ferramenta destinada a nomear objetos e fenômenos. Neste entendimento, a linguagem é dada. Não é assim que o Dr. Max Dorb a concebe e, nesse sentido, não está só; recentes pesquisas a respeito da linguagem e seus usos adotam a mesma abordagem e, embora não pertençam à mesma matriz e nem tratem da temática da mesma maneira, reconhecem o papel do leitor na construção do significado. No caso da novela que se está examinando, o leitor é conduzido pela personagem – o filólogo – o intérprete que intermedia a relação do leitor com o significado das tábuas. Ao mesmo tempo que mostra o significado do texto, ele insere o leitor no processo de decifração e do conhecimento.

Na citação do Dr. Dorb, revela-se que, para ele, a linguagem não é considerada instrumento de representação, capaz de ligar o homem ao mundo, mas como o meio em que o sujeito vive imerso, junto a seu grupo social, e da qual não se pode afastar – tal como em Gadamer (1977) e Merleau-Ponty (1984). Nesse modo de entendimento, o sujeito se constrói na linguagem. Tanto a experiência individual quanto a coletiva



somente podem ser constituídas, se mediadas pela linguagem, que é adquirida no convívio social. Ao invés de representar a realidade, a linguagem é entendida como um modo de organizá-la. Assim, decifrar um texto não é apenas uma questão de *descoberta*, mas, também, de *interpretação*.

Poder-se-ia pensar, então, que, pelo fato de ser objeto de interpretação de cada um, o significado seria aleatório, cabendo a cada leitor/fruidor da obra artística construir por inteiro o significado de seu texto/obra. Mas não é isso que se dá. Existe um balizamento para essa interpretação, isto é, existem critérios que dão margem à interpretação e não permitem incursões que ultrapassem esses critérios. Quem determina essas balizas? A sociedade, a comunidade de conhecedores. E de que modo? Pelo entendimento consensual de alguns conceitos e fenômenos, mesmo que individuais e subjetivos (consulte-se Coutinho, 1986, a respeito da possibilidade de compartilhamento de experiências de caráter individual, na prática social). No caso da ciência, essa aceitação dá suporte às descobertas que rompem com o aval da objetividade, sempre que os fenômenos com que lida puderem ser compartilhados e, por isso, compreendidos. No caso da arte, quem dá esse suporte é a comunidade de artistas. É ela quem determina questões de estilo, época, critérios para a interpretação. Esse sistema que orienta a significação e a interpretação, no entanto, não é totalmente fechado, mas dotado de brechas, que permitem interferências e rupturas, caracterizando-se como em permanente mutação. Tudo isso está posto metaforicamente ao leitor de *Dicamus et Labirinthos* e acessar esse entendimento é como percorrer o próprio labirinto de Dédalo.

Essa concepção contraria a abordagem tradicional, segundo a qual, a linguagem tem sido entendida como instrumento, por meio do qual um transmissor pode comunicar suas idéias a um receptor, de modo direto e monodirecional. É desse modo que Bennett



Reimer a vê, conforme foi apresentado no capítulo 1 deste trabalho, em oposição ao que ele denomina “comunicação criativa”, ou “artística”. Para ele, servir-se da linguagem para explicar o fazer artístico é de difícil aplicação, pois trata-se de fenômenos diversos. Esse modelo, porém, tem sido questionado, entre estudiosos da música e da educação musical, e substituído por outros, de caráter bi ou multi-direcional, o que quer dizer que, nesse caso, ambos - transmissor e receptor - compartilham experiências e interpretam o que está sendo dito, de acordo com seu próprio contexto, pontos de vista e visões de mundo. É essa identificação entre ambos os fenômenos que permite afirmar que os textos não têm significados únicos, previamente dados, mas assumem diferentes sentidos, dependendo das expectativas, experiências e história de vida de cada um que se defronte com eles. Nesse modelo, tão importantes quanto as idéias claras e o contexto do transmissor, são as experiências, contexto e expectativas do receptor e, nesse sentido, o uso da linguagem pode ser compreendido como similar à experiência em arte, que depende não apenas do artista que a cria (o transmissor), mas também de quem a recebe, pelos órgãos do sentido, por seu complexo emocional e, também, por seu aparato mental (formação, pensamento).

Em alguns casos, como em música, teatro, poesia ou dança, a arte precisa ser mediada pelo intérprete, que assume o papel de decifrador. Nesse caso, a comunicação da experiência também depende do contexto, história de vida, expectativas e experiência do terceiro sujeito, o intérprete. Vê-se, então, que, nesse entendimento, seja na linguagem, seja na arte, seja em qualquer outra forma de comunicação, receptor, transmissor, meio e intérprete jogam um jogo não linear, multidirecional, em que cada sentido depende do outro, e pode dizer-se que tantas são as mensagens quantas as cabeças, de algum modo, com elas envolvidas. Pode-se considerar que o conceito apresentado por Keith Swanwick, diferente do Reimer quanto à compreensão da



linguagem, aproxima-se deste, mostrado aqui. Segundo ele, não se pode separar o ato da escuta da expressão emotiva e da prática analítica (conhecimento, razão), estando todos eles interligados, num contínuo fluir.

Isto está, também, presente na novela de Schafer que, além do recurso que utiliza, de aproximar o leitor do texto, ao mesmo tempo que o burla, com a falta de definições entre realidade e ficção, faz, também, com que o entendimento de linguagem descrito anteriormente esteja ilustrado nas anotações do filólogo em seu diário, em que se evidencia a sutileza de limites entre objetividade e subjetividade.

4.3.1.2. OBJETIVIDADE E SUBJETIVIDADE

Há, em *Dicamus et Labirinthos*, uma afirmação do Dr. Max Dorb que conduz diretamente a essa questão, isto é, a presença simultânea da objetividade e da subjetividade, no processo de decifração da escrita recém-descoberta. Também neste caso, pode-se estender o sentido literal da decifração da mensagem das tábuas em ectocretense da novela, para um campo mais amplo, de interpretação de texto. Diz o Dr. Dorb:

É um diário, e não uma dissertação, o que explica o freqüente subjetivismo e a curiosa caligrafia; e ainda, embora ambos os elementos colaborem com a principal tarefa de decifração, parecem estar completamente emaranhados nela.

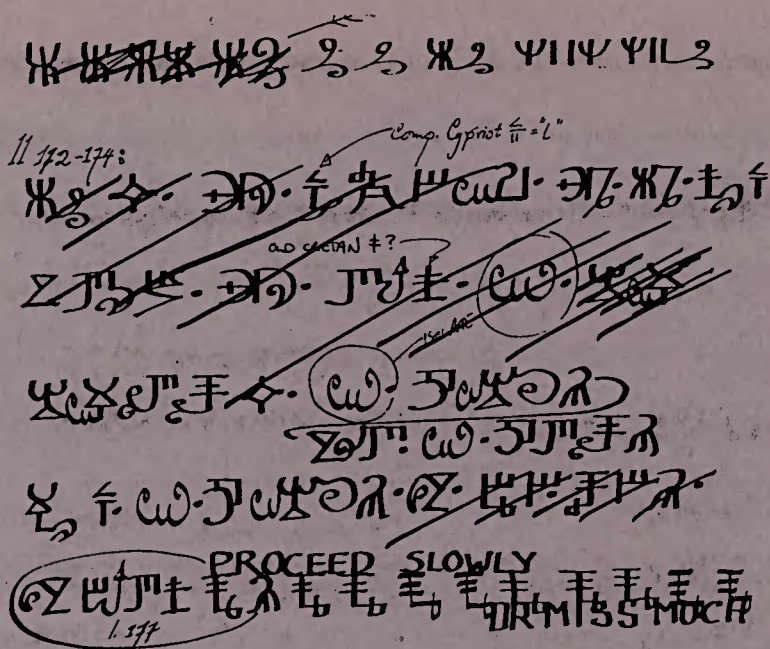
(Schafer, 1984, p. 10.)

Há dois níveis de escrita na obra: um científico, objetivo, preciso, e outro íntimo, subjetivo e idiossincrático, que ilustram o processo de trabalho do filólogo, e reafirmam a idéia segundo a qual somente mantendo-os juntos, é possível atingir a completude.

Esta idéia da presença concomitante dos dois processos é reafirmada por Schafer, pelo recurso de utilizar dois estilos diferentes; enquanto a Introdução apresenta-se num estilo formal, o diário é elaborado numa escrita pessoal e íntima. A forma de apresentação, também, aponta para os dois caminhos: a Introdução reflete ordenação de pensamento e é cuidadosamente datilografada, sem erros e rasuras; o diário, ao contrário, caracteriza-se pela diversidade de procedimentos, o que contribui para reforçar a idéia de depoimento pessoal; é um manuscrito e mostra, na própria maneira de registro, as mudanças de opinião, os erros, saltos, becos sem saída, as expectativas e os desânimos com o que, certamente, o filólogo conviveu durante o período de decifração daquela língua. Canetas com diferentes espessuras são utilizadas, para mostrar a unicidade de cada registro e a não subordinação de um ao outro, a não ser quanto à evolução do pensamento principal: a decifração da escrita. É como se o diário respondesse a sua necessidade de alteridade, no caso, sendo o outro de si mesmo, com quem é obrigado a dialogar. Pode-se dizer que, também aqui, a Introdução segue princípios lineares, enquanto o diário é construído no modelo das operações em rede. Outra diferença, ainda, se faz notar e, embora sutil, reforça a distância entre o formal e o informal: a presença de numeração nas páginas da Introdução, mas não no diário, em que cada registro se separa do outro pela data inicial de cada assentamento, e pelo tipo de escritura.

Mas, mesmo deixando a Introdução de lado e considerando-se unicamente o diário, pode-se constatar, aqui também, os dois procedimentos mencionados: o filólogo, como cientista, opera clara e metodicamente no processo de decifração. Quando assim faz, seu texto é sistemático e ordenado e ele caminha de um procedimento a outro, confirmando ou descartando cada hipótese levantada, de forma clara e precisa.





Ex. do diário: rasuras.

O principal protagonista da novela, o filólogo, é um cientista que possui métodos de trabalho claros e confiáveis. Mas, apesar disso, é impossível para ele deixar de lado os próprias emoções. Convivem lado a lado objetividade e subjetividade das quais não pode se descartar, ou priorizar uma em detrimento da outra, pois ambas compõem sua identidade e agem concomitantemente, havendo predomínio ora de uma, ora de outra, nos modos de ação do filólogo. Por ser cientista, não deixa de ser homem. Assim, convivendo com ambos os processos, trabalha em sua tarefa.

Retrata-se aqui, no plano individual ilustrado pela escrita do filólogo, o mesmo fenômeno que ocorre na civilização humana, conforme aponta Eco, ao tratar das presença dos pensamentos racional e hermético, entre os gregos, de quem somos herdeiros:

Aristóteles é grego, mas gregos são os mistérios eleusianos/.../ O mundo grego é continuamente atraído pelo infinito [e, fascinada por eles], a civilização grega elabora, ao lado do conceito de identidade e não contradição²³, a idéia de metamorfose contínua, simbolizada por Hermes /.../ em que as cadeias causais

enrolam-se sobre si mesmas em espiral, o depois precede o antes, o deus não conhece confins espaciais e pode estar, sob formas diferentes, em diferentes lugares ao mesmo tempo (Eco, 1995, p. 23).

Na novela, quando, ao fim, após sucessivas tentativas, o texto é decifrado, é possível refazer e compreender o caminho que levou o filólogo à decifração. Esse caminho é elucidativo de seu próprio processo de compreensão e demonstra que, para que algo se apresente desvelado, é necessário tanto um contexto, de que se falou atrás, quanto de expectativas em relação ao que está sendo examinado. São essas expectativas que geram hipóteses, as quais serão confirmadas ou refutadas durante o processo de decifração. É a possibilidade do não, de que fala Spanoudis. Quando a compreensão começa a se instalar, percebe-se que o significado não chega ordenadamente, por um caminho direto, traçado do início ao fim, em linha reta. Pelo contrário, ele é percebido de um modo que pode ser comparado à imagem de “buracos na nuvem”, em que algo, a princípio, não pode ser sequer divisado, pela densidade que o cobre mas que, aos poucos, apresenta pequenas fendas, por onde passa alguma claridade. Esses buracos, pouco a pouco, se multiplicam e alargam, deixando a cada vez, enxergar-se um pouco mais do céu, até que a nuvem se dissipe e este se mostre em plenitude. Na novela de Schafer, pode-se confirmar essa imagem de “buracos na nuvem” por duas maneiras; a primeira, pela simples observação do que o filólogo registra em seu diário. A outra, pelo exame da escrita do filólogo, em sua forma, e não no conteúdo, que contém os reflexos de seus procedimentos, tanto os objetivos, quanto os determinados por suas emoções, enquanto prossegue na execução da tarefa de decifração. Temos aqui, como na arte, a volta à mesma questão de forma e conteúdo, em que ambos se completam e se revelam mutuamente.

Ele tem algumas hipóteses e tenta comprová-las, pela comparação dos sinais que aparecem nas tábuas. Nesse estágio, opera por tentativa e erro e emprega diferentes



métodos e técnicas de decodificação. Ao fazer isso, torna-se cada vez mais próximo do texto que tenta decifrar, de modo que, pouco a pouco, este se desvela e, com ele, parece que compõe uma unidade. Após a escuridão do primeiro momento, começam a aparecer fendas, por onde se mostra o entendimento, e essas fendas ampliam-se e se multiplicam, até o momento em que tudo se esclarece, nada mais havendo a ser revelado. Não há mais nuvens, então. Nesse instante, o código é quebrado e o texto pode ser lido. As hipóteses são confirmadas. Esse não é um processo linear; caminha-se em muitas direções, para frente e para trás, para um lado e para o outro; também, não se mantém o mesmo ritmo: há momentos ágeis, mas, também, interrupções, hesitações, retomadas. Durante o período de decifração, o filólogo utiliza seu pensamento lógico e sua intuição. Seu caminho é cheio de subjetivismo e seus momentos de desencorajamento ou excitação determinam a velocidade e o ritmo do trabalho.

Um exemplo do que foi dito, é tirado da própria novela: quando, no meio do percurso e após um longo período, ele percebe que há sete criptogramas circulados nas tábuas, formula a hipótese de que poderiam ser nomes próprios, ou de lugares. Alguns dias depois, recebe uma carta de seu amigo Torkelson, pesquisador como ele, que lhe relata a recente descoberta de uma tumba pertencente à civilização miceniana: uma jarra com inscrição em grego, assinada por Dédalo, seguida de uma insígnia:



- a mesma - ele logo percebeu - de um dos sete pictogramas circulados, constantes das tábuas. Enquanto lê a carta, percebe que sua hipótese acerca das insígnias circuladas estava confirmada: eram, de fato, nomes próprios e, a partir do primeiro, pode deduzir quem eram os outros personagens, e a que símbolos se relacionavam.



- | | | | |
|--|------------------------------|--|----------------|
| 1.  | OCCURS 19 TIMES | 5.  | OCCURS 8 TIMES |
| 2.  | OCCURS 13 TIMES | 6.  | OCCURS 7 TIMES |
| 3.  | OCCURS 12 TIMES | 7.  | OCCURS 2 TIMES |
| 4.  | (DAEDALUS)
OCCURS 8 TIMES | | |

Tábua de nomes próprios

Foi a ponta do cordão, a partir do qual, ele pode desvendar o significado do texto, que trata da lenda de Teseu e Ariadne na corte miceniana. E, nesse momento, o filólogo diz: “Agora, que eu compreendi o significado, a insígnia em forma de meandro parece perfeitamente adequada a Dédalo, o mestre artesão” (Schafer, 1984). De fato, é isso que ocorre em situações como essa. Passa-se tanto tempo olhando para o óbvio sem vê-lo, que quando se dá a compreensão, parece impossível que se tenha estado com a solução diante dos olhos, por tanto tempo, sem que pudesse ser divisada.

Mas a referência à carta que forneceu o indício para a confirmação da hipótese não é a única pista; outra citação do diário ilustra, também, a idéia de “buracos na nuvem”, como metáfora para o processo de compreensão:

Lembro-me de ter visto, certa vez, um livro cujo texto era impresso como um código, sendo as letras deliberadamente misturadas pelo autor. Pouco a

De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação 414

pouco foi-se tornando claro que o que eu tinha diante de mim era uma única frase repetida muitas vezes, desvelando-se pouco a pouco. Somente a primeira vez que aparecia era completamente ininteligível. Em cada uma das repetições subseqüentes, as palavras foram sendo corrigidas, primeiros os dígrafos, ou palavras de duas letras, depois os trígrafos, e assim por diante, até que na última vez até os polissílabos mais longos se tornaram inteligíveis.

E eu me lembro do meu estado mental enquanto trabalhava nisso. Pedacinhos de informação eram seguidos por quebra-cabeças que intrigavam minha mente, antecipando mil possibilidades. Mais tarde, quando o significado real se revelou, foi um pouco desapontador. Não, não era, na verdade, um desapontamento, pois eu sabia que estava certo, mas como se tivesse havido uma traição do possível, vago, escondido ali. A perda: a mente livremente associativa do poeta tinha se rendido ante o método dedutivo do cientista. Eu sabia que tinha que acontecer, mas deu-me pena vê-la ir embora. (Schafer, 1984, anotação de 15/2/78).

Esse pesar manifestado pelo filólogo perante a clareza do texto decifrado é um indício de que, uma vez conhecido, os dois que estavam unidos – texto e decifrador do texto – se separam. O momento imediatamente precedente à decifração é atemporal e a-espacial, sendo os dois um-só-ser. É um momento divino e o pesquisador, nessa hora, habita o mundo dos deuses. Após a quebra do código, instala-se a compreensão e os dois tornam a se separar. Recuperam a identidade, voltam ao mundo dual, afasta-se a eternidade. Conjetura-se que, talvez, seja essa a explicação para o desaparecimento do filólogo: quando, a um passo da decifração, sentiu a tristeza de ter que se separar do seu objeto de interesse, num último impulso, teria se rebelado, mantendo a união: com isso, passaria, magicamente, a fazer parte da lenda, a um só tempo, engolindo e sendo engolido pelo Minotauro ...



Na passagem citada, Schafer faz uma citação de si mesmo: o livro que o filólogo comenta é *Ariadne*, editado primeiramente com o título *Smoke, a novel*. (Vancouver, 1976). Na introdução desse livro, Schafer usou exatamente o processo descrito.



Tou so meryom, tou so teh lulsh, tou so teh lehmet nad te chonc lehls, tou so syad nad hisqnt, I heva noshiedaf sith tumcase so sdwor rof oyu, nwustiting titell so ti ta a mite. Eseth era royu losymb, royu urte canfisigance, hoktyg theimer so su kwen ti meth. Theimer so su kwen woh teh sulping larity so gm clov donul noe ayd mecohe a rentconai so rembanremec, a save rof royu dafed nobol, a rackeed raj so urego a bont, shuped up tou of meryom, tou of teh lulsh, tou of teh lehmet nad te chonc lehls, tou of syad nad hisqnt, I heva noshiedaf sith tumcase of sdwor rof oyu, nwustiting titell of it at a mite. Eseth era royu losymb, royu urte canfisigance, hoktyg theimer of us kwen it meth. Theimer of us kwen woh teh sulping larity of my clov donul noe ayd mecohe a rentconai of rembanremec, a save rof royu dafed nobol, a rackeed raj of urego, a bont, shuped up out of meryom, out of the lulsh, out of the lehmet and the chonc lehls, out of syad and hisqnt, I heva noshiedaf sith tumcase of sdwor for you, nwustiting titell of it at a mite. Eseth era royu

7

rembanremec, a vase for your faded bloom, a rackeed jar of rouge, a tomb, pushed up out of memory, out of the skull, out of the helmet and the conch shell, out of days and nights, I have noshiedaf this costume of words for you, nwustiting little of it at a time. These are your symbols, your true canfisigance, though neither of us knew it then. Neither of us knew how the pulsing reality of my love would one day become a rentconai of rembanremec, a vase for your faded bloom, a cracked jar of rouge, a tomb, pushed up out of memory, out of the skull, out of the helmet and the conch shell, out of days and nights, I have fashioned this costume of words for you, untwisting little of it at a time. These are your symbols, your true significance, though neither of us knew it then. Neither of us knew how the pulsing reality of my love would one day become a container of remembrance, a vase for your faded bloom, a cracked jar of rouge, a tomb.

1976.

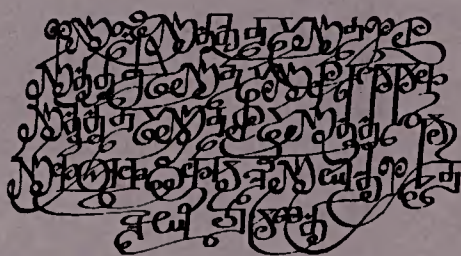
Ex. Ariadne - Introdução

Em outro de seus livros, *The Caldhean Inscription*, o processo é revertido e uma frase muito simples e conhecida vai sendo transformada pouco a pouco, cada letra tornando-se um arabesco, até o momento em que uma escrita desconhecida é instalada. Então, ambos os processos – codificação e decodificação – são reconhecidos, um como retrógrado do outro. O recurso literário de citação, acoplamento ou inserção de algo em outro não é novo e frequentemente encontrado; pode ser detectado nos filmes de Hitchcock, em que ele sempre se inseria, de algum modo, na trama, sendo a figura dele



I AM ALL THAT IS
ALL THAT HAS BEEN
ALL THAT SHALL BE
AND NONE MAY LIFT
MY VEIL.

I A^de ALL THAT I P
ALL THAT HAPPEE^t
ALL THAT PHALL P^eE
A^tO^tKO^eE S^aA^y LⁱGⁿT
S^eY S^eIL



Os textos apontados: – a citação no diário, a Introdução de *Ariadne* e *The Chaldean Inscription* ilustram o ponto de vista de Schafer em relação ao processo de compreensão. Por meio deles, vê-se que esse processo é circular, não se desenvolvendo em linha reta. O significado é alcançado, não por meio de uma linha que se apresenta de uma direção para outra, ou do princípio ao final, mas por meio de múltiplas repetições, pela volta reiterada ao texto, à atividade, ao problema, o que acarreta transformações, como se fosse uma operação que se poderia chamar de “alquímica”.

por exigir muitas filtrações de depuração, até o decantamento final, com a descoberta do ouro. Esse tipo de procedimento se tornará cada vez mais evidente na obra schafferiana. Nesse sentido, o próprio recurso por ele empregado aqui, isto é, citar a si mesmo – pode ser visto como uma forma de repetição, transformada pelo novo contexto, em que nada é descartável, mas reciclado e reaproveitado – um pensamento que se opõe, por sua vez, ao descarte sistemático, habitual na sociedade de consumo.

4.3.3 PALAVRA MÁGICA

Nos mitos de origem, é comum que a criação do mundo se dê a partir da palavra, que se mostra, então, na força de sua função mágica (criadora): nesse entendimento, as palavras não são apenas um modo de designar coisas e comunicar idéias, mas criam e transformam o mundo, e é seu poder transformativo que lhes dá qualidade mágica.

É mais fácil reconhecer o poder transformativo de um encantamento em uma linguagem estrangeira (buuuh!) , do que em uma língua que entendemos e podemos racionalizar (e Deus disse), mas a intenção é a mesma. Em ambos os casos, a criação surge das palavras mágicas, proferidas com instintiva autoridade. (Schafer, 1992, p. 19).

O uso de palavras desconhecidas ou de significado oculto é considerado mais poderoso do que o uso da linguagem comum, e o conhecimento do significado, pelo ouvinte, não é essencial para o reconhecimento de sua força criativa e transformativa. Nos mitos, as coisas são criadas pelo poder da palavra, o que é o mesmo que dizer que as palavras precedem as coisas. Criando o mundo, a palavra (linguagem) não é ferramenta destinada a designar objetos pré-existentes, mas lhes confere existência, uma idéia também presente na Bíblia: “No princípio era o Verbo”. Também aqui se vê que



o conceito de linguagem, para Schafer, traz identificações com as teorias da linguagem de que se falou atrás, que partem de pressupostos semelhantes, ao reconhecer que ela pode ser vista na plenitude de seu poder criativo e transformador.

Como se viu em *Dicamus et Labirinthos*, são necessários contexto e conhecimento do código empregado, para que se ative o processo de compreensão. Esta é a via do entendimento (decifração). No caso das palavras mágicas, no entanto, isto nem sempre é necessário, pois o poder da invocação está na própria palavra e na maneira como é proferida, independentemente da compreensão do seu sentido. Assim, elas podem ser

ásperas, imprevisíveis, podem ser sem sentido, pois somente mais tarde lhes é dado significado, quando as coisas que produzem assumem uma definição e podem ser apreendidas por outros sentidos. O poder mágico dessa fala nunca foi totalmente perdido; está presente nos recitais dos assim chamados “povos primitivos” e nos rituais de encantamento, em todas as religiões; e está presente nas performances dos poetas sonoros contemporâneos. O significado das palavras mágicas é, freqüentemente, desconhecido, ou foi esquecido. Eles são jaculatórias acústicas e nelas reside a origem, tanto da linguagem, quanto da música (Schafer, 1992, p. 19).

Eis aqui uma preciosa informação dada por Schafer, que pode ser estendida a outras formas de arte, dotadas da possibilidade, tal como ele entende, de extensão do poder dos deuses ao homem. Um de seus depoimentos mais explícitos a este respeito é seu artigo “Qual o propósito da arte?” analisado em *O lobo no labirinto* (Schafer, 1991, p.87-88; Fonterrada, 1996, p. 432-37), em que defende a idéia de que “o mágico



poder transformativo da arte” testemunhado nas sociedades da Antigüidade e perdido para nossa civilização, pode ser recuperado.

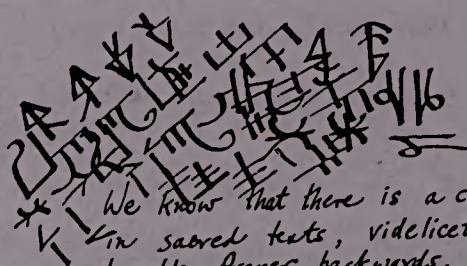
Revelam-se agora, dois lados opostos: em um deles, está o homem/razão, sujeito que analisa; do outro, a arte, objeto a ser analisado. Ao perder a divindade, perde a arte, também, a eternidade; como objeto, ela é finita e sua finitude é enfatizada /.../ quando Schafer utiliza a expressão “a gasta palavra arte” (Fonterrada, 1996, p. 433).

Esta afirmação parece confirmar a hipótese levantada atrás, de recusa do filólogo em se separar de seu objeto de decifração. Decifradas as tábuas, quebrado o código, porém, ele tem que se separar. Perderia a divindade, a arte, a eternidade. Por esse motivo, o filólogo preferiu fazer o que fez, tornando-se parte da lenda ... Esse tipo de concepção não é de domínio exclusivo dos mágicos e xamãs e nem das culturas antigas e “primitivas”, mas faz parte do processo de pensamento em todas as culturas, necessitando apenas ser acordado, estimulado, praticado. Como pode ser visto no diário do filólogo, esse modo mágico de compreensão do mundo está, também, presente nas anotações do cientista, esvanecendo mais um limite, desta vez, entre o pensamento científico e o pensamento mágico:

há aqueles que acreditam que alterando um traço de uma escrita desconhecida, se pode mudar o mundo, ou mesmo, fazer com que este se finde. Há tempos em que eu gostaria de fazer isto. (Schafer, 1984)



Logo na página seguinte de seu diário, o filólogo, um cientista, realmente tenta magicamente fazer isso, por meio da retrogradação dos caracteres das frases escritas, em espelho ...



We know that there is a certain history of letter reversal in sacred texts, videlicet witches' recitation of the Lord's Prayer backwards. Its purpose is always the same: to reverse the universe and transfer its energy to a new custodian. It functions in accord with the principle of compensation, by which everything that runs its course in nature sooner or later reaches a point where it produces entelechismia, id est, turns into its opposite. Disordered vocalizing turns by degrees into organized speech as speech runs to gibberish. Nothing has fixed ordering: it moves.

Retrograde motion is a battle with time. It attempts to reverse the time line back to the first experience and alter the consequences. Imagine the model: a successful thief would bring present so strangers - young men would rise out of war graves, back: I would be magically transformed again into them.

Ex. Caracteres retrogradados, no diário.

Estaria ele, magicamente, tentando transformar o mundo? Eleanor Stubley, professora da Universidade McGill, em Montreal, lembra que o procedimento utilizado por Schafer relaciona-se, também, com os limites entre ficção e realidade que ele próprio formula, em *Patria 2 - Requiem to the Party Girl* - quando mostra as múltiplas formas da loucura de Ariadne, e o modo pelo qual mantém o público permanentemente na incerteza, dependurado entre o imaginário e o real, procedimento que aponta, também, para a mesma ausência de limites já detectada nos comentários feitos a

Dicamus et Labirinthos (Stubley, 1996, anotações de aula, Schafer, s.d.)

De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação 421

O uso da palavra mágica por Schafer, tantas vezes inspirada nas civilizações antigas – nesta novela, seria a língua falada em Creta, até hoje, não decifrada – não é isolada. Em seu belo trabalho acerca da *Poesia Sonora*, Philadelpho Menezes, por razões diversas daquele autor, chega aos mesmos caminhos, quando afirma:

Não é fora de sentido nem de lugar /.../ aventar a hipótese de uma renovação /.../ da poesia sonora, física e intermídia /.../ pensar por sons, mesmo não-verbais, assim como a poesia visual intersignica propõe pensar por imagens, retomando, de certa maneira, a tradição esquecida da ideografia, dos hieróglifos e dos gestos – estágios históricos por que passaram todas as línguas -, em que a associação metafórica se coloca como nova racionalidade, distanciando-se da irracionalidade sensorial da experimentação pós-moderna, esvaziada de significados, quanto da lógica racional e linear da escrita, cuja significação se assenta em convenções e intermediações anuladoras da sensibilidade e da percepção estética livres.

(Menezes, 1992, p. 16-17)

4.4 BURACOS NA NUVEM

Toda essa explanação, por interessante que possa ser, cairá, porém, no vazio, se não servir para auxiliar a compreender a pertinência das propostas anteriores, de procedimentos em rede, a que se acrescentou a questão do poder transformativo da palavra. Imagine-se o público a que os textos apresentados se destina. Não se pode defini-lo, a não ser minimamente: crianças e jovens em conflito com a lei, no primeiro caso e alunos de 30.000 escolas brasileiras, no segundo. Não há definição de faixa etária; as idades das crianças e jovens potencialmente atingidos são variadas; não se definem as condições em que vive essa população, ou seus referenciais culturais; não se



conhecem seus gostos, preferências, o que detestam. Uma proposta assim tem de ser ampla o suficiente para abrigar todos os possíveis. Não se pode determinar de que modo será organizada a atividade aplicada. Há responsáveis na comunidade? São músicos? Ou são pessoas que gostam de música, mas nunca aprenderam, sequer, a tocar um instrumento? Que tipo de atividades proporão? Há muitas respostas e todas podem estar corretas.

Pensando no filólogo da novela, e nos modos de apropriação da linguagem oculta nas tábuas encontradas, ver-se-á que o conhecimento ali proposto, é o mesmo que se pode viabilizar em procedimentos em rede: o aluno (professor, pessoa da comunidade) se aproxima da proposta musical por interesse, pois tem alguma expectativa acerca disso. Afinal, a música faz parte da vida de cada um, de modo que todos trazem algum tipo de referência a respeito dela, por mais restrita que possa ser. De algum modo, esse indivíduo entra em contato com a proposta: uma atividade, um texto a ser comentado, um disco para ouvir, um grupo coral. Aos poucos, alguma coisa acontece: buracos na nuvem. À medida que as propostas se sucedem, ele começa a perceber que é capaz de compreender, escutar, imaginar, pensar e se expressar. Vai estabelecendo relações com as outras pessoas e aprendendo a compartilhar. Aos poucos, as fendas se alargam. E o conhecimento se instala, ampliando suas possibilidades de comunicação, enchendo sua alma, abrindo-se num sorriso. Mas, talvez, dentre tantos que experimentarem esses possíveis, um ou outro, mais, mergulhará na magia do som, do mesmo modo que fez o filólogo, na sua relação mágica com as tábuas. Esses poucos, além de aprenderem a andar no labirinto, viajarão, também, nas asas da fênix, pois serão transformados pelo poder da arte. Isso é possível e viável e não está tão longe assim de nossas mãos, mesmo neste País de escolas sem música...



Conclusão

Costurando a rede: tramas e fios

Alguns dados.

Nem todos.

Sem conclusões.

Para quem aceita são inúteis ambos /.../

para quem me rejeita, trabalho perdido explicar o que,

antes de ler,

já não aceitou.

/.../

E desculpe-me por estar

tão atrasado dos movimentos artísticos atuais.

Sou passadista, confesso.

Ninguém pode se libertar de uma só vez das teorias-avós que bebeu.

/.../

Este Alcorão nada mais é que uma embrulhada de sonhos confusos e incoerentes. /.../

nossos sentidos são frágeis.

A percepção das coisas exteriores é fraca, prejudicada por mil véus.

Mário de Andrade



Na conclusão da tese de doutoramento *O lobo no labirinto*, que investiga a obra *Patria*, de Murray Schafer, constataram-se pontos comuns entre ela e a contra-modernidade que questiona os modos racionais de entendimento do mundo, implantados e estabelecidos a partir dos séculos XVII e XVIII, e busca alternativas de vida, destinadas a resgatar valores há muito abandonados e esquecidos. Para estabelecer esse paralelo, focalizou-se a ação de alguns grupos de exceção que, pelo modo de vida e posturas contrários à ideologia do desenvolvimento e do progresso, vivenciavam o ressurgimento de certas práticas, destinadas a incrementar as relações interpessoais e a integração ser/natureza, estimulando condutas sociais de caráter quase tribal. O que, talvez, tenha faltado enfatizar, naquele momento, é que essas comunidades alternativas como, também, a obra em estudo, estavam sendo mais do que idiossincráticas, pois prenunciavam, como arautos, transformações maiores e mais profundas. Uma dessas transformações é mostrada por Fritzjof Capra, no Prefácio de seu livro *O ponto de mutação*, quando discorre a respeito da “drástica mudança de conceitos e idéias” ocorridos na Física, no século XX, que alterou profundamente a visão de mundo do homem ocidental, trocando a concepção mecanicista pela holística e ecológica, intrigantemente semelhante às visões dos místicos de todas as épocas e tradições (Capra, 1995).

No presente estudo, uma das questões que se afigurou como preponderante foi a do valor da música e da educação musical em diferentes épocas, pois se acreditou que



caso, a partir desse exame, pudesse ser estabelecida uma correspondência entre os valores de determinada sociedade e seu modo de compreender a música e a educação musical, ter-se-ia nas mãos uma ferramenta confiável para entender as razões pelas quais essas áreas não são suficientemente valorizadas na escola brasileira.

Na busca empreendida, foi constatada essa correspondência e, embora se tenha consciência que o que se fez foi, apenas, tocar em alguns pontos considerados importantes, muito faltando, ainda, a aprofundar, acredita-se poder afirmar que o que se encontrou pode servir de instrumento para a análise do tema. Assim, verificou-se que, na Grécia, a música e a educação musical são utilizadas como elementos estruturadores da cidadania e, por esse motivo, fortemente valorizadas. Entre os pensadores gregos, a música é considerada comparável à matemática e, portanto, espelho do universo. Em Roma, embora, a princípio, tivesse sido influenciada pelos gregos, prevalece a tendência ao cultivo do grandioso e espetacular e isso tem forte influência na maneira como encaram a educação musical, e motivou a criação de escolas capazes de atender a essa demanda, formando músicos de qualidade, cuja grandiosidade em muito se assemelha aos gostos da contemporaneidade. Na época medieval, a identidade entre a música e a visão de mundo predominante é, também, estabelecida e mostra-se em duas tendências distintas – a que vê a música como ciência equiparada à matemática – herança grega – e a que a considera um instrumento de louvor a Deus.

Na grande virada que deu início à idade moderna, nos séculos XVI e XVII, a visão cartesiana/newtoniana, nitidamente, passa a exercer grande influência no pensamento ocidental. Nesse paradigma, o mundo é concebido como máquina, construída de peças variadas, que se conectam, como engrenagens. Essa concepção de mundo expressa-se, também, na música que, a partir de então, é construída segundo esse modelo; valorizam-se as medidas exatas (o que coincide com o surgimento dos



compassos), um sistema de afinação estável (a adoção do temperamento igual, em substituição a outros modos de afinação considerados “naturais”), e a fabricação de instrumentos musicais com maiores possibilidades técnicas e de controle, tanto por parte do fabricante de instrumentos, quanto por parte do intérprete. Tudo isso se reflete na educação, pois é, também, nessa época que a criança, pela primeira vez, é reconhecida e valorizada como tal, merecendo a atenção de educadores, que começam a refletir e a produzir textos a respeito do ensino e dos passos necessários à aprendizagem, nos quais ganha espaço o papel da música na educação. Convivem, então, duas tendências principais, a que privilegia a natureza e os dons inatos, e a que compreende o ser humano como produto do meio.

No século XIX, as duas grandes tendências já percebidas desde a Grécia, e sempre presentes, com maior ou menor ênfase, no decorrer da história, se manifestam, mais uma vez; no início do século XIX, predomina o entendimento da música como expressão, a mais importante das artes, pelo fato de sua imaterialidade a aproximar do absoluto, o que a faz ser considerada a expressão máxima do ideal romântico. Pela metade do século, ganha corpo o entendimento da música como ciência, o que, embora não possa ser considerado exatamente novidade, dá espaço à musicologia, que se propõe ao estudo e reconstrução do passado. A atitude de dar *status* de ciência ao conhecimento musicológico é fortemente influenciada pelo positivismo, que exalta o método científico e tem a pretensão de cobrir todas as atividades humanas, inclusive as éticas e artísticas. Essa concepção alterará radicalmente o rumo das investigações estéticas na área da música e tem como principais representantes Eduardo Hanslick e a escola formalista.

Enrico Fubini, na apreciação que faz da música desse período, relata que grande parte das pesquisas em acústica e fisiopsicologia do som toma o fato musical em sua fisicidade, ou estuda a relação entre ele e a psique humana ou, ainda, os sistemas



nervoso e auditivo, sem levar em consideração a organização do material sonoro ou o entendimento da música como fato artístico (1974, p. 15). Na verdade, essa compreensão de música encontra-se cindida; de um lado, como expressão subjetiva, não comporta investigações de ordem científica; por outro, os elementos físicos da música e suas relações com o homem podem ser examinados como fatos científicos e, por essa razão, merecem ser investigados. Outra tendência que surge é a das pesquisas de inspiração sociológica e etnográfica a respeito da origem da música, fortemente influenciadas pela teoria evolucionista e subordinadas às leis do desenvolvimento e do progresso.

As escolas de música que começam a proliferar no século XIX são fruto da visão científica. O músico que se procura formar nessas escolas é aquele que detém o controle máximo das possibilidades técnicas do ser humano, a serviço da expressão artística que, *grosso modo*, pode ser a síntese da virtuosidade.

São essas mesmas matrizes de pensamento que estão por trás das propostas dos principais educadores musicais do início do século XX. Embora conscientes da situação do mundo à sua volta, esses educadores carregam consigo as preocupações típicas do período romântico, com sua dialética convivência entre ciência e expressão. Embora a composição musical, desde o final do século anterior, já tivesse dado sinais de esgotamento do sistema tonal e da maneira linear de compor, chegando a interessantes propostas de caráter inovador, a educação musical, embora proponha métodos e posturas inusitados, pouco se deixa atingir pela revolução estética, o que se reflete no material musical que utiliza.

Fazendo um resumo de todo o quadro, pode-se dizer que Dalcroze tem raízes profundamente assentadas na psicofísica mas, também, percebe com agudeza as transformações sociais do mundo à sua volta, e essa dupla preocupação reflete-se em



suas propostas educativas, centradas no trabalho corporal e em sua relevância social. Willems demonstra claramente seu anseio em fazer da educação musical uma ciência, e apóia-se explicitamente nas descobertas científicas do físico Helmholtz. Isso afeta seus métodos de trabalho e o leva, inclusive, a criar instrumentos especiais, que lidam com o desenvolvimento da escuta e com a percepção do espaço intratonal. Mas, além dessa índole científica, transparece, também, na obra de Willems, mais dois vieses de seu pensamento: as bases psicológicas em que se assenta a musicalidade, e a sua adesão a uma cosmologia de inspiração platoniana, que vê as proporções intervalares como correspondências às do corpo humano e do sistema planetário. Aqui, também, a mente científica convive com a expressão idealista. A investigação de Kodály é musicológica e se inspira em seu anseio de descobrir a identidade do povo húngaro, apoiando-se fortemente na sociologia e na etnografia, o que lhe é facilitado pelas condições históricas que vive seu país, que, depois de ter sido, por tanto tempo, parte do Império Austro-húngaro, ao se integrar ao bloco socialista, mostra uma profunda necessidade de descobrir a própria identidade. Orff, por sua vez, é claramente inspirado pela teoria da evolução, que transparece em sua música elemental e em sua crença de que cada ser humano, em seu desenvolvimento, repete o percurso empreendido pela espécie. O último dos educadores examinados, Shinichi Suzuki, representa a confluência de dois mundos. Ele é o músico japonês que estudou e viveu na Alemanha e soube sintetizar as posturas, os valores e o pensamento oriental e ocidental. Seu método de ensino de violino é o resultado dessa aproximação, em que alia um método rigoroso de inspiração positivista - que exerce um rígido controle sobre tudo, a ponto de construir, até mesmo, um meio ambiente artificial, de caráter laboratorial no qual a criança é inserida - a uma compreensão do ser em sua totalidade e da união de todas as coisas, típicas do pensamento budista, que se reflete nos inúmeros relatos a respeito de sua vida, que



constam de seu livro *Educação é amor*, cujo título, também, é um indicativo dessa síntese. Dentre os educadores citados, por força da cultura japonesa, e a despeito do rigor de seu método, é nele que aparecem mais claramente certas posturas semelhantes àquelas identificadas por Fritjof Capra, como próprias do novo paradigma holístico.

LINHA, REDE E EDUCAÇÃO

As informações de que se dispõe a respeito de educação, até perto do século XVIII, são tão tênues, que não se pode fazer afirmações consistentes a respeito dos procedimentos de ensino. No entanto, a partir dessa época, com o surgimento dos primeiros textos ligados à educação, já se pode afirmar que estes, em maior ou menor grau, seguem a matriz cartesiana, sendo, portanto, lineares, direcionais e causais. A partir de então, sempre que se tratar de educação, a idéia de linha estará presente: trilham-se caminhos, cumprem-se metas, alcançam-se objetivos, elegem-se estratégias. E isso pode ser visto, também, na música do período, que tem como metáfora, além do mecanismo do relógio, os trilhos do trem (Kramer, p. 13).

A ruptura nessa maneira linear de compreender o mundo começa a aparecer na música no início do século XX, quando a necessidade de superação do sistema tonal e do tempo linear impele os compositores a explorar outras rotas, em busca de novos sons. Os recursos são: utilização de escalas e modos orientais, incorporação de ruídos e timbres novos ao repertório clássico dos sons musicais, novas organizações cordais, formais e estruturais, descontinuidade, multiplicidade de linhas, expansão temporal, ou aglutinação de tempos e formas – “momentos” – que se identificam, no plano visual, aos móveis. Acrescem-se a isso, os recursos tecnológicos que se refletem nas amplas possibilidades de novos instrumentos, na música concreta e na música eletrônica, sem



falar da integração de linguagens e do teatro musical, também típicos da época. Mais uma vez, é interessante notar que essa atmosfera exploratória reflete-se na educação musical quanto a propósitos e metas, quanto ao pensamento inovador e à criação de procedimentos alternativos ao ensino tradicional, mas não quanto ao repertório, que, no novo século, somente incorpora a valorização do folclore e a utilização de escalas não tonais, modais ou pentatônicas (Kodály, Orff). Os outros procedimentos comuns à composição do século XX quase não aparecem nas propostas dos educadores examinados, só se firmando mais tarde, nas décadas de sessenta e setenta.

Os estudos relacionados à linguagem, a partir do século XX, contribuem para enfraquecer os rigorosos procedimentos lineares do método, dando espaço à criação e às propostas individuais, em lugar das regularidades determinadas pelo pensamento cartesiano. Os pensadores musicais do século XX dão sua contribuição, refletindo a respeito de música, simbolismo, intuição e lógica, no processo de conhecimento, como pode ser visto em Langer, Meyer, Reimer, Elliot e Swanwick. Mas há, também, aqueles que continuam a construir seus modelos sobre a matriz de inspiração positivista, como os psicólogos da música citados neste trabalho: Seashore, Bentley e, mais recentemente, Edwin Gordon.

Nas décadas de sessenta e setenta, eclodem as propostas de John Paynter, George Self, Murray Schafer e Boris Porena, entre outros, que se caracterizam por abrigar, em suas concepções, múltiplas possibilidades, assentadas na estética contemporânea. Quebra-se a linearidade, nesse momento, e começam a aparecer procedimentos semelhantes aos das operações em rede. Enfraquece-se, também, a concepção mecanicista de mundo, passando-se a adotar outra, de caráter sistêmico, na qual o mundo é visto como organismo vivo, em que as partes se relacionam e influenciam mutuamente, e se caracterizam pela possibilidade de regeneração. Embora



isso não ocorra repentinamente e permaneçam, ainda, posturas e procedimentos pertencentes à matriz anterior, é possível entrever sintomas de algo maior, que se aproxima.

ABRINDO UM PARÊNTESES ...

Antes de prosseguir nessa direção, é preciso, porém, abrir um parênteses, para que se situe, nesse contexto, a educação musical no Brasil. Lembre-se que Koellreutter havia trazido para o País a música contemporânea, quase que concomitantemente a sua ocorrência na Europa, provocando uma revolução entre os músicos que, imediatamente, se colocaram em dois grupos, pró e contra essa estética. No entanto, não se pode esquecer que o movimento vanguardista era restrito, localizando-se, de início, bastante pontualmente, em São Paulo e no Rio de Janeiro e, mais tarde, em Salvador, ao ser Koellreutter convidado a criar a Escola de Música da UFBA. No entanto, se suas idéias causavam impacto - favoráveis ou contrários - entre os músicos brasileiros, não chegavam a atingir significativamente os educadores musicais, que continuavam a desenvolver seu trabalho no campo de idéias oposto, de inspiração nacionalista, e cujo ícone era Villa Lobos. Além disso, a partir da década de 1970, a música fora retirada da escola, o que restringiu ainda mais seu espaço no sistema de ensino do País. Vivia-se, então, sob ditadura militar e a promulgação da nova lei, n. 5.692/71 substituiu a música pela educação artística, ministrada por professores polivalentes.

É importante notar que isso se dá, no Brasil, no mesmo momento em que as propostas criativas de compositores voltados para a questão da educação musical estavam fazendo chegar às escolas européias e norte-americanas a música do próprio tempo, pautada em procedimentos não lineares, acausais e multidirecionais. Na escola



brasileira, no entanto, arrochada pelo regime militar, a arte, embora chamada de “espaço da liberdade”, perdia seu lugar entre as disciplinas curriculares, caracterizando-se como “ornamento para festas”, ou diversão. O discurso libertário que cercou a implantação da educação artística falava de criação, sensibilização e liberdade de escolha, em profundo contraste com o regime forte militar que governava o Brasil, que não poupava represálias à expressão de opiniões. Muitos ainda se lembram, apenas para citar um exemplo, das colunas e colunas de sonetos de Camões e receitas culinárias, que recheavam os jornais da época. Essa falada liberdade artística nas escolas era, portanto, um simulacro que, talvez, tivesse apenas função de catarse, ou “válvula de escape”. Desse modo, no mesmo período em que os países desenvolvidos adotavam, ao lado da performance (banda, coro e orquestra) e das práticas de escuta, interessantes movimentos de criação musical e composição nas escolas, baseados na estética e nos procedimentos da música contemporânea, no Brasil, perdia-se, nesse mesmo espaço, não apenas os procedimentos, mas a própria disciplina, escavando-se o vale que, desde então, abriu-se entre a música e a escola.

A MÁQUINA E O ORGANISMO

Em face dessa circunstância da educação brasileira, bastante localizada, como também das transformações que se apresentaram no decorrer do século XX em todo o mundo ocidental, é preciso retornar à questão das matrizes teóricas subjacentes a tais procedimentos, para que se possa compreender, por extensão, a situação da música na escola, no Brasil. Em primeiro lugar, é preciso rever as principais características do paradigma de inspiração cartesiana, ainda vigente, embora, a cada dia, se mostre menos



eficiente, como resposta às situações que se apresentam. Para isso, empresta-se de Capra a análise que se segue.

O método cartesiano, que reduz os fenômenos complexos a seus ingredientes básicos e busca mecanismos por meio dos quais os componentes interagem, está enraizado na cultura ocidental. Na aplicação desse modelo, o que não se ajusta aos pressupostos da ciência clássica é deixado de lado. A ênfase no método leva a uma cultura fragmentada, que cultiva especializações e perde de vista as relações da parte com o todo. Essa visão fragmentada gera um sistema de valores de base sensorial, que tem sido responsável pelo desequilíbrio cultural, e do qual as aberrações que se vive hoje, como doenças instaladas, são sintomas. O ar irritante, os congestionamentos, os poluentes, os riscos de radiação e outras fontes de estresse fazem parte do cotidiano. A essa lista, acrescentem-se, neste início de século, a falência econômica, a escassez de energia e combustíveis fósseis, a violência, o terror, as armas nucleares e bacteriológicas. É neste ponto que estamos, e é aí que se esgarçam os limites. Não há mais contornos definidos e as linhas, explodiram, se desfizeram, ou tomaram múltiplas direções. Há “bits” desconectados e foi isso que se pôde observar na análise dos projetos Cenpec/Febem e Cenpec/Globo, no que se refere às populações-alvo e estratégias escolhidas.

Em oposição à maneira cartesiana/newtoniana de ver o mundo, Fritjof Capra apresenta a sugestão de uma visão sistêmica, que se instala na contemporaneidade, e é caracterizada pela consciência da interrelação e interdependência de todos os fenômenos, físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais. Essa visão de mundo transcende as atuais fronteiras disciplinares e conceituais e será explorada no âmbito de novas instituições. Não existe, ainda, diz ele, uma estrutura conceitual e institucional que acomode a formulação do novo paradigma, mas as linhas mestras já estão



formuladas, levando indivíduos, comunidades e organizações a novas maneiras de pensar, condizentes com os novos princípios. Para Capra, é preciso criar um tipo de abordagem, em que se dê a formulação gradual de uma rede de conceitos e modelos interligados e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento das organizações sociais correspondentes, em que nenhuma delas seja mais importante ou superior às outras, operando segundo o princípio da colaboração mútua. É importante enfatizar que Capra dedica-se a estas questões na década de oitenta; a partir de então, muita coisa mudou e há prenúncios de pensamento sistêmico em muitas áreas, que se estendem, inclusive, a projetos de alcance educativo e social, que portam as mesmas características, não obstante a permanência concomitante de outros projetos e instituições que se pautam pelos procedimentos em linha (1995, p. 259-98).

Na organização sistêmica, o mundo é visto em termos de relações e integração, em que as propriedades não são reduzidas a unidades menores, pois os organismos são concebidos como totalidades integradas e, portanto, sistemas vivos, um pouco como nos formigueiros, nas colméias, ou na família humana. Esses sistemas estabelecem relações internas, entre as partes que o compõem, e externas, com outros sistemas, tecendo uma teia complexa de relações, de caráter dinâmico, na qual as formas não se caracterizam como estruturas rígidas, mas como manifestações flexíveis de processos, em contínuo fluir.

No modelo mecânico, a analogia com a máquina deve-se ao reconhecimento de que ela é montada a partir de peças, que se conectam de um modo preciso, e obedecem a um plano previamente estabelecido. Nesse modelo, elas são consideradas estáveis, pois resistem a modificações, por já estarem prontas. Na concepção sistêmica, a analogia é com o organismo vivo, em que as partes crescem sem perder um elevado grau de flexibilidade e plasticidade, tanto internas quanto externas, que se configuram



como respostas às situações que se mostram no meio; nesse modelo, as estruturas não são estáveis e o formato sempre se modifica, não havendo dois idênticos. Assim, a estrutura é determinada pelos processos, e a ordem sistêmica é resultado de atividades coordenadoras, que não constroem rigidamente as partes, mas deixam margem à variação e à flexibilidade, o que permite a analogia com o organismo vivo, pela capacidade de adaptação a novas circunstâncias. Nesse caso, as partes individuais podem comportar-se de maneira singular e irregular, e isso não mostra qualquer relevância na ordem e no funcionamento geral do sistema. Em vez da regularidade do sistema mecânico, o que se mostra importante é a peculiaridade. É por causa desta característica, em especial, que se começa a compreender o valor das artes e das atividades criativas, que respondem exemplarmente a essa necessidade.

Voltando à comparação entre os dois modelos, destaque-se, agora, seu próprio funcionamento. As máquinas atuam em cadeias lineares de causa e efeito e, em caso de avaria, pode-se identificar uma causa única para o defeito apresentado. No caso dos organismos, o funcionamento se dá por meio de modelos cíclicos de fluxo de informação. Quando ocorre alguma avaria, é irrelevante a identificação de uma causa inicial, pois ela não se deve a um fator único, mas a múltiplos. O organismo é um sistema auto-organizador, o que quer dizer que sua ordem e suas funções são estabelecidas pelo próprio sistema, que se caracteriza, principalmente, por dois fenômenos, também característicos da vida: a auto-renovação e a auto-transcendência, isto é, a capacidade de se refazer (auto-regenerar-se) e a superação de limites. Reconhecer estas características é especialmente importante, quando se trata de aplicá-las aos processos de ensino e aprendizagem, compreensão e evolução.

A temática, certamente, não se esgota aqui, mas acredita-se que o que se disse pode servir de apoio à idéia, tantas vezes explicitada, de identificação dos novos modos



de compreender, com os procedimentos em rede, sem se esquecer que um dos focos deste trabalho foi a elucidação da problemática que cerca a ausência da música na escola brasileira, que se relaciona, por sua vez, diretamente com o valor a ela atribuído. Conquanto, na rede complexa de relações que se tecem, neste exercício de compreensão das questões que cercam a escola brasileira, não se possa identificar causas únicas, pode-se dizer que, nos dias atuais, no Brasil, se está frente a um paradoxo: a maneira sistêmica, orgânica de ver o mundo consegue explicar os fenômenos da contemporaneidade, mas não emite juízos de valor. Ela está presente nas condições de vida atual e revela-se tanto na rica produção cultural, quanto nas mazelas pelas quais se passa no cotidiano. A rede não é melhor ou pior do que a linha. Mas é o que, neste momento histórico, parece preponderar. Assim, do mesmo modo que as reflexões de Babin e Koloudjan acerca dos “novos modos de compreender” servem de inspiração à criação de modelos pedagógicos sistêmicos, não se pode deixar de refletir que as situações extremas que se mostram no mundo todo e, particularmente no Brasil, afetam profundamente o sistema educacional e mostram a dificuldade cada vez maior que as instituições escolares e professores enfrentam para dar conta de sua tarefa, ainda mais, quando se atêm a procedimentos lineares. Os processos em rede são modelos que não se apresentam a partir de uma reflexão teórica, ou de um golpe de imaginação, mas revelam-se como resultado da falência de procedimentos lineares diante das solicitações da época atual; talvez, por causa disso, o modelo ainda não se mostre pronto, mas em fase de elaboração e, ainda, algumas vezes, apresente-se desarticulado, mal chegando a se constituir como sistema. Vive-se, na atualidade, perto do caos. Espera-se que este preceda a nova ordem.

Como exemplo do que se afirmou, cite-se a situação das creches brasileiras que, embora eleitas como prioridade do governo, na linha das recomendações da ONU,



continua a operar em extrema carência, pois sua estrutura é falha em muitos sentidos: instalações e materiais, equipe profissional, formação docente e organização administrativa, entre outros. Os profissionais que lá atuam nem sempre estão preparados para lidar com o lado brutal da realidade social e nem sempre sabem como agir em face das crianças que atendem, muitas vezes, vítimas de situações extremas e aberrantes, convivendo com o submundo das drogas, da violência, da sevícia e do molestamento sexual, desde tenra idade. Por falta de conhecimento, preparo, orientação e suporte emocional, torna-se difícil praticar os atos de cuidar, confortar, estimular e amar. E o discurso dessas instituições continua a ser o de formação de hábitos, constituição de conceitos e estabelecimento de rumos de aprendizado. Esta é a grande questão que cerca a aplicação dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois ele pretende operar em moldes ideais, não se dando conta da realidade desses estabelecimentos de ensino, principalmente os que atendem a populações carentes, nas grandes cidades.

O LABIRINTO E A FÊNIX

A metáfora do filólogo diante das tábuas ectocretenses, apresentada no último capítulo, dá conta da rede sistêmica de que fala Capra e, além disso, demonstra que esse procedimento é compatível com os modos de compreender, não apenas os novos e próprios da juventude, como apontam Babin e Koloudjan, mas peculiares aos seres humanos, em geral. Na discussão em torno da novela, foi mostrado que o conhecimento não se dá de modo linear, mas se instala a partir de hipóteses, por ensaio e erro, e procedimentos objetivos e subjetivos, que convivem e se interrelacionam. Está-se diante de operações características do modelo sistêmico, discutido acima. Além disso, a busca



de compreensão não se limita à formação de conceitos, mas abriga a arte e a fantasia, tanto no plano individual, quanto no sócio-cultural. No entanto, em face da situação extrema em que se encontra a humanidade, a rede, muitas vezes, não chega a se construir organicamente, apresentando-se como tramas desconectadas, que se mostram na urgência, na desmesura, na indiferença, nos inimigos sem rosto e desterritorializados, no desequilíbrio ambiental, no desgaste de valores, na guerra química, nas crises de entendimento e nas comunicações abundantes, mas superficiais. Vive-se, então, no labirinto.

Conquanto o que se disse acima possa parecer uma visão pessimista de uma sociedade caótica, a metáfora de *Dicamus et Labirinthos* pode ser vista como possibilidade de transcendência da situação, como alternativa possível para o homem contemporâneo. Como sistema orgânico, contém falhas e fendas que, embora possam retardar o processo, não anulam o sistema em si, pois este tem capacidade de se regenerar e continuar aberto a possibilidades. A regeneração e a abertura a possibilidades fazem superar dificuldades e, nesse caso, a arte pode ser considerada oportunidade para isso. Talvez, ao aprender a conviver com ela e a aceitá-la como parte da vida, a sociedade possa compreender sua importância para os seres humanos em geral, e não apenas para indivíduos especialmente talentosos. Nesse caso, ela poderá cumprir seu papel funcional, de co-formadora do indivíduo e da sociedade, no restabelecimento de valores éticos e estéticos, hoje esquecidos ou esvanecidos. É isso que se mostra, na novela, de forma metafórica, na invocação mágica do filólogo, e no seu súbito desaparecimento, pela recusa em se separar do mistério que a decifração lhe permitira vivenciar. Muito embora se costume dizer que as manifestações artísticas são as antenas de uma época, sua inspiração nem sempre é “nova”, como se as novidades já não dessem conta da ânsia de expressão. A invocação mágica, muitas vezes inspirada



em culturas muito antigas, continua a ser utilizada, para evocar energias do universo, forças da natureza, ou espíritos dos deuses, o que permite transcendência e renovação. A magia – que, no caso, seria uma resposta às situações estremadas e extremistas que se vive hoje – pode vir, porém, por outras vias, entre as quais, a arte, por permitir o acesso a dimensões profundas do ser humano, abrindo espaço à transcendência e à renovação. Nessa função, ela é fênix.

Tudo o que foi dito, embora de caráter universal, aponta para a situação específica vivida hoje no Brasil, no que diz respeito à ausência da música na escola. Alguns sinais, porém, apontam para o revigoramento da área, como se a longa ausência, finalmente, se fizesse sentir. Talvez, ainda se necessite de algum tempo, antes que o modelo acima apontado seja plenamente assumido pelas instituições de ensino, mas é inegável que ele se mostra cada vez mais adequado para responder às circunstâncias que se apresentam. É muito difícil que, a curto prazo, seja possível contar com músicos profissionais nas escolas. O número de graduados é muito inferior à demanda. Recente pesquisa realizada pelos Programas Educacionais da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo – Osesp – aponta para esse fato:

Sabemos que todas as artes são importantes ao desenvolvimento humano, porém, apesar de freqüente no cotidiano, a música é a menos trabalhada nas escolas.

Comprovamos isto na pesquisa do ensino de música em 149 escolas públicas estaduais de duas Diretorias de Ensino de São Paulo, no início dos programas educacionais da Osesp. Dos 126 professores que responderam (generalistas e professores de artes), somente 7 estudaram música em algum grau. Em uma Diretoria, dos 60 professores de Arte, 42 são especializados em Artes Plásticas, 10 em Desenho Geométrico, 5 em Teatro e 3 em Música. (Krüger, revista Concerto, novembro de 2001, p. 21).



O relato de Krüger é corroborado por outro: recentemente (novembro, 2001), a autora esteve ministrando um curso de música para professores do Estado de Goiás; dos trinta e quatro alunos inscritos, quatro tinham diploma de Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação e Artes Plásticas. Os trinta alunos restantes, eram de outras áreas do conhecimento – geografia, história, matemática, biologia; todos davam aulas de Artes nas escolas públicas em que lecionam. Não havia, no grupo, um só professor de música. Esta é a realidade que enfrentamos, e ela não pode ser negada.

É hora, pois, de se preparar o leigo para exercer a função de “animador musical” dentro da escola. Ele precisa ser orientado para isso, cabendo ao músico a tarefa de liderar esse movimento, pois é hora de convidar essas pessoas que estão, efetivamente, se responsabilizando pela arte em suas escolas, a fazer alguma coisa boa em seu benefício. Há muitas coisas, em música, que o não músico pode fazer, se permitir que a música faça parte de sua vida.

Como apoio a essa ação, ele tem de poder contar com orientação profissional – capacitação – e com recursos tecnológicos, como vídeos, CdRoms e Cds. Não obstante todas as dificuldades por que passa a escola e tudo o que se sabe a respeito da imposição da indústria cultural, influenciando o gosto da população, é inegável que um repertório infantil alternativo tem sido criado, de bom gosto, com temáticas atuais e arranjos instigantes; que levam a pensar. Exemplo disso são as propostas culturais em que se valoriza o texto, as sonoridades, e a cultura brasileira, como ocorre na série *Palavra Cantada*, produzida por Paulo Tatit e Sandra Perez. São exemplos do que pode ser utilizado nas escolas como estímulo à ação musical. E que podem, também, funcionar como parte do sistema de operações em rede.



CODA E PRELÚDIO DA AÇÃO

É cedo para tirar conclusões além das que foram alinhavadas acima. É tempo de semear, e não de colher. Portanto, é hora de arar e preparar o terreno. É preciso acrescentar, ainda, que, na visão da autora, a UNESP é uma boa seara para esse plantio, pois ela própria é concebida e criada como sistema não linear. A UNESP é uma rede. O fato de ser multi-campo tem ensinado a seus docentes e administradores, mais do que qualquer teoria, o que significa operar de modo sistêmico. Além disso, muitos dos projetos que se desenvolvem dentro dela operam em rede. O Projeto Coral da UNESP é um bom exemplo. Criado na década de setenta, e mantido pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PROEX, em sua forma atual, tem coros espalhados nos câmpus, cuja ação cobre todos os segmentos da comunidade interna e externa da universidade: docentes, funcionários, alunos e crianças, adolescentes e pessoas idosas, que residem próximo a essas instituições, constituindo-se no mais democrático projeto da universidade, pois abriga todos os segmentos. Os regentes são contratados para atuar em dois campus, em cidades diferentes, de modo que se deslocam semanalmente, de um ponto a outro. Bolsistas fazem parte do projeto, e atendem ao IA e à Reitoria. No entanto, embora espalhados pelo Estado, não se trata de grupos esparsos: eles pertencem a um só sistema e demonstram essa interligação de muitas maneiras: pela integração da equipe de regentes, nas reuniões mensais e, sobretudo, no Encontro Anual que, a cada vez, ocorre num dos câmpus. O modelo desse encontro é, também, em rede, pois não se trata de uma mostra de trabalhos isolados, mas de um espetáculo que tem uma única concepção, embora envolva muitos regentes, dezoito coros e perto de setecentos coralistas.



Outro exemplo é o Projeto “Música na escola – a sensibilidade artística a serviço da qualidade de vida”, desenvolvido no Instituto de Artes com apoio da FAPESP, que adota, também, procedimentos em rede, pois atua em vários níveis concomitantes, interrelacionados: desenvolvido no curso fundamental de uma escola estadual situada nas imediações do Instituto de Artes, atua, em primeira linha, com quinze professores bolsistas. O projeto tem como meta incentivar e estimular a música na escola, como fato cultural e como auxiliar de outras disciplinas. Nenhum dos professores bolsistas é músico, mas todos estão tendo a oportunidade de fazer música, ler e refletir a seu respeito, além de tentar responder à principal questão do projeto: “como inserir a música na escola e na sala de aula?” O projeto conta, ainda, com cinco bolsistas de iniciação científica e três de capacitação técnica, que desenvolvem um trabalho de música com a comunidade escolar (1ª a 8ª séries do curso fundamental), que envolve canto coral, ecologia acústica, música e movimento, além de grupos instrumentais. As ações de cada bolsista são, também, até certo ponto, independentes, mas conectam-se umas às outras em forma de rede. O que se tem buscado é incentivar, em primeiro lugar, a interação entre as pessoas, procurando formar uma comunidade de aprendizes, que juntos criam uma maneira especial de introduzir a música na escola e na vida de cada um dos participantes do projeto

Há, ainda, um último exemplo, que precisa ser apontado, por sua pertinência e grandeza, criado, que foi, como resposta possível a uma necessidade urgente e tão grande que, de outro modo, não poderia ser resolvida: refere-se ao Projeto Pedagogia Cidadã, proposto pela Pró-Reitoria de Graduação e recentemente aprovado, no Conselho Universitário da UNESP, no dia 24 de outubro de 2001, para atender à demanda de 40.000 professores das redes municipais de ensino público do Estado de São Paulo, portadores de diploma de nível médio, mas que devem diplomar-se em



escolas de nível superior até 2007, como exigência da LDBEN n. 9.394/96. Esse projeto é tipicamente sistêmico, uma rede enorme, elaborada e conduzida por uma equipe de educadores da própria UNESP, provenientes dos cinco cursos de Pedagogia, e totalmente subvencionado pelo Governo do Estado e pelas Prefeituras de várias cidades do interior, interessadas em resolver, em âmbito municipal, a questão da capacitação docente. Será utilizada tecnologia de ponta, que não exclui as aulas presenciais, mas comporta, também, recursos de ensino à distância. Os exemplos de operações em rede não se esgotam aqui e poderiam se multiplicar, pois, do mesmo modo que a metáfora dos “buracos na nuvem” do entendimento do filólogo, aumentam em razão direta de demandas sociais, que pedem por soluções específicas.

Como última consideração, é preciso dizer que, caso se acredite no valor da música e da educação musical para o ser humano, como se quis demonstrar no decorrer deste trabalho; e caso se compreenda que os costumeiros mecanismos de que se dispõe para a ação educativa não se mostram mais capazes de atender à demanda atual, pelas muitas razões já discutidas, e pelos exemplos de operações em rede arrolados, tanto antes quanto nesta conclusão, será possível compartilhar da convicção da autora de que as operações em rede são a única maneira disponível para se responder às circunstâncias e atender a demandas da atualidade. À universidade cabe dar respostas às questões apresentadas pela sociedade e pelas condições de vida atuais. É hora de agir, e não apenas de refletir a respeito de questões abstratas. A reflexão tem de ser acompanhada de ação.

Na Introdução deste trabalho afirmava-se que, até que se descubra o real papel da música, 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 um



lugar proeminente no sistema educacional. Foi isto que motivou a reflexão de que este trabalho é o resultado. Após a extensa discussão, só falta dizer que, em face do que se apresentou, fica a esperança de que a Universidade saiba romper a torre – de marfim – e instalar a guerrilha – de que fala Umberto Eco - de modo a atacar de frente a indigência cultural a que a escola está submetida e reconhecer a relevância das artes e, particularmente, da música, nesse processo. Como “antenas do mundo”, as artes já se deram conta disso a partir do início do século XX. Cabe agora aos educadores e demais membros da comunidade universitária assumir esse papel.



Referências Bibliográficas

- ABELES, Harold F.; HOFFER, Charles R.; KLOTMAN, Robert H. *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer, 1984.
- ADAMS, Stephen.; R. Murray Schafer. *Canadian composers 4*. Toronto: University Press, 1983.
- ALEXANDER, Gerda. *Eutonia*. São Paulo: Summus, 1981.
- ALMEIDA, Renato. *História da Música Brasileira*. Rio de Janeiro: F. Briquet, 1926.
- ANASTASI, Anna. Heredity, Environment, and the Question "How?". *Psychological Review*, n.4, p. 197-208, 1965.
- APEL, Willi. *The Harvard Dictionary of Music*. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1965.
- ARBEAU, Thoinot. *Orchesographie* (1. ed. Langres, 1589). London: Dover, 1967.
- ARRIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BABIN, Pierre ; KOLOUMDJIAN, Marie France. *Os novos modos de compreender*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BACHMAN, Marie-Laure. *Dalcroze Today : an education through and into Music*. Oxford: Clarendon Press, 1993.
- THE TUNING of the World Conference. *Proceedings...* Banff: The Banff Centre of Arts, 1993. 2 v.
- BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados:Cortez, 1982.
- BENTLEY, Arnold. *La Aptitud Musical en los Niños y como determinarlas*. Buenos Aires: Victor Lehu, 1967.
- BERTAZZO, Ivaldo. *Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento*. São Paulo: Sesc:Opera Prima, 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. secretaria do Ensino Superior – Mec/Sesu. *Proposta para os cursos superiores de música*. Mimeo.
- BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. *Lei orgânica do ensino do canto orfeônico*; Decreto-lei no. 9.494. 22 de jul. 1946.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* no. 9394/96. Brasília, 1996.



BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998. 3 vol.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais/Arte. 1ª a 4ª séries. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto. Apostila, 1997. versão preliminar.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais/Introdução. 5ª a 8ª séries. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais/Arte. 5ª a 8ª séries. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1999.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais/ Temas transversais. 5ª a 8ª séries. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais/arte. Curso médio. Brasília, Ministério de Educação e do Desporto, 1999. Internet, n.p.

BRASIL. Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Área profissional: Artes. Brasília: Ministério da Educação, 2001. Internet. n.p.

BRISOLLA, Cyro José. Curso de Formação de Professores de Música. *Diário de São Paulo*, 14 ago. 1960.

BRITO, Teca Alencar. *Koellreutter educador : o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Pecropolie, 2001.

CANDIDO, Antonio. *Curso elementar de música*. São Paulo: Seção de Obras de "O Estado de São Paulo", 1929. v. 2.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARDIM, C.A. Gomes ; GOMES JUNIOR, João. *O Ensino da Música pelo Método Analítico*. 5. ed. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1926.

CHEVALIER, Jean ; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de Símbolos*. 9.ed. Rio de Janeiro : José Olímpio, 1906/1995.

COMPAGNON, Germaine; THOMET, Maurise. *Education du Sens Ritmique*. 2. ed. Paris: Bourrelier, 1954.

COUTINHO, Ana Maria Ribeiro. "Dor de dentes" e "atração erótica": a linguagem da experiência privada em Wittgenstein. *Psicologia* , v.12, n.2, p. 29-46, 1986.

_____. "Tootache" and "erotic attraction": Witgenstein on the language of inner experience. Mimeo.



- CURRY, Nancy. *Shinichi Suzuki: early childhood connections*. Winter 1998/99.
- DALCROZE, Émile-Jacques. *Le Rythme, la Musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch Frères, 1965.
- DE LA MOTTE, Diether. *Armonia*. Barcelona: Labor, 1993.
- DEUTSCH, D. J. *The Psychology of Music*. New York: Academic Press, 1982.
- DEWEY, John. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- _____. *Vida e educação*. São Paulo: Melhoramentos. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- ECO, Umberto. *Viagem na irrealdade cotidiana*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- _____. *Os limites da interpretação*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- ELLIOT, David J. *Music Matters*. New York: The Oxford University Press, 1995.
- ENCICLOPÉDIA Delta Larousse. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1960. 5. v. p. 2302-2401.
- FERNANDES, José Nunes. *Pedagogia musical contemporânea: evolução das oficinas de música no Brasil e exterior*. Rio de Janeiro, 1992. Monografia de Curso de Especialização em Educação Musical. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 1992.
- FLUSSER, Victor (edit.) *Jeunes Musiques: collection de partition de musiques contemporaines*. Viena: Universal Ediction, 1996. partituras e CD.
- Fonterrada, Marisa T.O. *Educação Musical: Investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. 1991. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.
- _____. Música, conhecimento e história. In: *Anais do I Encontro Anual da Abem*. Porto Alegre, 1992, p. 47-57.
- _____. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: *Anais do II Encontro Anual da ABEM*. Porto Alegre, 1993, p. 69-83.
- _____. *O lobo no labirinto: uma incursão à obra de Murray Schafer*. 1996. 2v. Tese (Doutorado em Antropologia) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 1996.
- _____. A linha e a rede. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6, 1997. *Anais do 6º Simpósio Paranaense de Educação Musical e 1º Encontro Regional sul da ABEM*. Londrina, 1997. p. 7-17.



_____. Música e cultura na Renascença: tratando de limites. In: SEKEFF, Maria de Lourdes. *Arte e Cultura: estudos interdisciplinares*. São Paulo: Anablume/Fapesp, 2001. p. 85-104.

_____. *Arte do som*. São Paulo: Cenpec/Globo, 2001. Coleção Amigos da Escola.

FUBINI, Enrico. *La Estetica Musical del Siglo XVIII astá Nuestros Dias*. Barcelona: Barral, 1971.

GADAMER, Hans George. *Philosophical Hermeneutics*. Los Angeles: University of California Press, 1977.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Problemática actual y perspectivas de la educación musical para el siglo XXI*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Peru, 2000.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GORDON, Edwin. *Musical Aptitude Profile (Manual)*. Boston: Houghton Mufflin Company, 1965.

_____. *Primary Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA, 1979.

GRIFFITS, Paul. *Modern Music: a concise history from Debussy a Boulez*. New York: Thames & Hudson, 1986.

HANSLICK, Eduard. *De lo bello en la Musica*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1951.

HARGREAVES, D.J. *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

HEIDEGGER, Martin. *Todos nós ... ninguém: um enfoque fenomenológico do social*. Tradução e comentário: por Dulce Mara Critelli; apresentação e introdução: Solon Spanoudis. São Paulo: Moraes, 1981.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. Hegel: *estética*; a idéia e o ideal; *estética*: o belo artístico ou o ideal. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

HERMANN, Evelyn. *El Método Suzuki*. Apostila não publicada, apresentada pelas Asociación Susuzi Internacional, s.d.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

HUIZINGA, John. *O declínio da idade média*. Lisboa: Ulisséa, s.d.

JANIBELLI, Emilia D'Aniballe. *A musicalização na escola*. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.



KATER, Carlos.(org.) *Cadernos de estudo: educação musical*, n.6. Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/APEMIG, 1997.

KATER, Carlos. (org.). *Livro das canções*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, s. d. (Projeto Música na Escola).

_____. *Música Viva e H. J. Koellreutter*. São Paulo: Musa, 2001.

KEMPIS, Thomas. *Imitação de Cristo*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1944.

KODÁLY, Zoltan. *The Selected Writing of Zoltan Kodaly*. London: Boosey and Hawkes, 1974.

KOELLREUTTER, Hans Joachim. Um novo diletantismo musical. *Caderno de Música* (São Paulo), n. 5, p. 8-10, mar. 1981.

_____. Educação musical no terceiro mundo. *Cadernos de Estudo; Educação Musical*(São Paulo), n. 1, p. 1-8, 1990.

_____. Educação musical: hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, Sonia Albano de (org.). *Educadores musicais de São Paulo: encontros e reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998. p. 39-44.

KOYRÉ, Alexandre. *Considerações sobre Descartes*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1986.

KRAMER, Jonathan D. *The Time of Music*. New York: Schirmer, n.d.

KRÜGER, Suzana. Breves reflexões sobre a regulamentação do ensino musical nas escolas. *Revista Concerto*, n. 68, p.21, nov. 2001.

LANG, Henry. *Music in Western Civilization*. London: J.M. Dent, 1941.

LANGER, Suzane K. *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

LIMA, Sonia Albano de (org.). *Educadores musicais de São Paulo: encontro e reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998.

LLOSA, Mario Vargas. *Pantaleão e as visitadoras*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1973.

LOYOLA, Ignacio. *Exercícios espirituais (red. 1562)*. São Paulo: Cortez, 1990.

LÖVY, Michael; SAYRE, Roberto. *Revolta e melancolia*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARTIN, William R. ; DROSSIN, Julius. *Music of Twentieth Century*. New Jersey: Prentice Hall. 1980.



MARIZ, Vasco. *História da Música no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

MARK, Michael L. *Contemporary Music Education*. 2. ed. New York: Schirmer, 1986.

MEIER, Teophil. *Anotações do curso "Jogos vocais, improvisação"*. São Paulo: Goethe Institute, 1982.

MENEZES, Flo. *Música Eletroacústica: história e estéticas*. São Paulo: Edusp, 1996.

MENEZES, Philadelpho (org.). *Poesia sonora- poéticas experimentais da voz no século XX*. São Paulo: Educ, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Textos escolhidos: sobre a fenomenologia da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Victor Civita; Abril Cultural, 1984.

NAVES, Santuza Cambraia. *O violão azul: modernismo e música popular*. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

NESTROVSKI, Artur. *O livro da música*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000.

NEVES, José Maria. *Música contemporânea brasileira*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981.

NIETZSCHE, Friedrich. *O Nascimento da Tragédia*. São Paulo: EDUSP, 1992.

OLIVEIRA, Marina Trench. *Comunicação pessoal*. São Paulo, 1999.

OLIVIERI, Antonio Carlos; VILLA, Marco Antonio. *Pero Vaz Caminha: a carta de achamento do Brasil*. São Paulo: Callis, 1999.

ORFF, Carl; KETMAN, Gunild. *Music für Kinder Orff Schulwer*. Mainz: B. Schott's Söhne, 1954. 5 v.

_____. *Música para crianças v. 1: pentatônico* Mainz: Schott, s.d. Versão portuguesa por Maria de Lourdes Martins.

_____. *Música para crianças v. 2. : bordões e acordes perfeitos*. Mainz: Schott, s.d. Versão portuguesa por Maria de Lourdes Martins.

_____. *Canções para as escolas: dez canções populares portuguesas*. Mainz: Schott, s. d. Versão portuguesa Maria de Lourdes Martins.

PALMA FILHO, João Cardoso. *A política educacional brasileira: o discurso oficial e a realidade*, 2001.Tese (Livre Docência) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo.



PAYNTER, John. *Hear and now: an Introduction to Modern Music in Schools*. London: Universal, 1972.

_____. *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PORENA, Boris. *Kinder-musik*. Milão: Suvini-Zerboni, s.d.

QUINTANA, Mario. *A vaca e o hipogrifo*. Porto Alegre: L&PM, 1983.

RAMEAU, Jean-Philippe. *Treatise on harmony*. (Paris: Ballard, 1722). New York: Dover, 1971.

RAO, Doreen. *Choral Music Experience: the artist in every child*. New York: Boosey & Hawks, 1987a. v. 2.

_____. *Choral Music Experience: the young singing voice*. New York: Boosey & Hawks, 1987b. v. 5.

RAYNOR, Henry. *História social da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

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

RICOEUR, Paul. *Da interpretação: ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Imago, nd.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Émile, ou da educação*. (1762). São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968. Livros II e III, p. 58-232.

SÁNDOR, Frygies (ed.). Forrai, Maria et all. *Musical Education in Hungary*. London: Barrie & Rockliff, 1966.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas CENP. *Subsídio para Supervisão do Ensino Artístico; Instrução (1)*. São Paulo, 1980.

SCHAFER, Murray. *Ariadne*. Bancroft: Arcana, 1976.

_____. *Patria 2 : Requiem to the Party Girl*. Bancroft: Arcana, s. d. partitura.

_____. *The Tuning of the World*. Toronto: McClelland and Stewart, 1977.

_____. *The Chaldean Inscription*. 1978.

_____. *Dicamus et Labirinthos: a philologist note book*. Indian River: Arcana, 1984.

_____. *Educação sonora*. São Paulo, 1990. Mimeo.



- _____. *Patria and the Theatre of Confluence*. Indian River: Arcana, 1991.
- _____. *O ouvido pensante*. São Paulo: Edunesp, 1991/1996.
- _____. *A Sound Education*. Indian River: Arcana, 1992.
- _____. *Voices of Tirany, Temples of Silence*. Indian River: Arcana, 1993.
- _____. *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogias Musicales Abiertas, 1994.
- _____. Eu nunca vi um som. Tradução de Marisa Fonterrada. *Arteunesp*, v.9, p. 85-90, 1993. Título original : *I have never seen a sound*.
- _____. A floresta encantada. Tradução de Marisa Fonterrada. Mimeo. Título original : *The Enchanted Forest*.
- _____. *A afinação do mundo..* São Paulo: Edunesp. 2001. Tradução de Marisa Fonterrada. Título original : *The tuning of the world*.
- SCHOLLES, Percy. *The Oxford Music Companion to Music*. Oxford: The Oxford University Press, 1978.
- SEASHORE, Carl Emil. *Psychology of Music*. New York: McGraw Hill, 1938.
- SELF, George. *Nuevos sonidos en sala de aula*. Buenos Aires: Ricordi, 1967.
- SENISE, Arnaldo José. Villa Lobos e a implantação do canto coletivo. *O Estado de São Paulo* (São Paulo), p. 8-9, 22 de ago 1987. Suplemento Cultura.
- SERRAVEZZA, Antonio. *Musica e Scienza nell'età del positivismo*. Bologna: Il Mulino, 1996.
- SHUTER-DYSON, R. ; GABRIEL, C. *The Psychology of Musical Ability*. 2.ed. London: Methuen, 1981.
- SLOBODA, J.A. *The Musical Mind: the Cognitive Psychology of Music*. Oxford: Clarendon Press, 1985.
- STUBLEY, Eleanor. Comunicação pessoal. Montreal, 1993.
- SUZUKI, Shinichi. *Educação é amor: um novo método de educação*. 2.ed. Santa Maria: Pallotti, 1994.
- SWANWICK, Keith. *Musical Knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.



TATIT, Paulo ; PEREZ, Sandra. (Org.) *Canções do Brasil*. São Paulo: Coleção Palavra Cantada. 1 CD

THE TUNING of the World Conference. *Proceedings...* Banff: The Banff Centre of Arts, 1993. 2 v.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular*. São Paulo: Editora 34, 1998.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Modernismo e música brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

VANDERSPAAR, Elizabeth. Genève: Institute Dalcroze, 1990.

VECCHI, Orazio. *L'Amphiparnaso*. Ensemble Clement Janequin. Regente: Dominique Visse. Harmonia Mundi, 1993. n. 901461.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1940. v.1.

_____. *Guia Prático: estudo folclórico musical*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1941, v.1.

WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo: Edusp, 1995. 159 p.

WILLEMS, Edgar. *Las bases psicologicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba, 1960.

_____. *L'Oreille Musicale: la préparation auditive de l'enfant*. 5. ed. Fribourg: Pro Musica, 1985. 1. v.

_____. *L'Oreille Musicale: la culture auditive, les intervalles et les accords*. 5. ed. Fribourg: Pro Musica, 1984. 2. v.



TATIT, Paulo ; PEREZ, Sandra. (Org.) *Canções do Brasil*. São Paulo: Coleção Palavra Cantada. 1 CD

THE TUNING of the World Conference. *Proceedings...* Banff: The Banff Centre of Arts, 1993. 2 v.

TINHORÃO, José Ramos. *História social da música popular*. São Paulo: Editora 34, 1998.

TRAVASSOS, Elizabeth. *Modernismo e música brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

VANDERSPAAR, Elizabeth. Genève: Institute Dalcroze, 1990.

VECCHI, Orazio. *L'Amphiparnaso*. Ensemble Clement Janequin. Regente: Dominique Visse. Harmonia Mundi, 1993. n. 901461.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1940. v.1.

_____. *Guia Prático: estudo folclórico musical*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1941, v.1.

WEBER, Max. *Os fundamentos racionais e sociológicos da música*. São Paulo: Edusp, 1995. 159 p.

WILLEMS, Edgar. *Las bases psicologicas de la educación musical*. Buenos Aires: Eudeba, 1960.

_____. *L'Oreille Musicale: la préparation auditive de l'enfant*. 5. ed. Fribourg: Pro Musica, 1985. 1. v.

_____. *L'Oreille Musicale: la culture auditive, les intervalles et les accords*. 5. ed. Fribourg: Pro Musica, 1984. 2. v.



Bibliografia Consultada

ABDONOUR, Oscar João. *Matemática e música: o pensamento analógico na construção de significados*. São Paulo: Escrituras, 1999.

ABRÃO, Bernadette Siqueira (Org.). *História da filosofia*. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

AKOSCHKY, Judith. *Diseño curricular para la educación inicial*. Buenos Aires: Secretaria de Educación del Gobierno autónomo de la Ciudad de Buenos Aires, 2000. CDRom.

AMERICAN ORFF SCHULWERK ASSOCIATION. *The Orff Echo*. Cleveland: AOSA, v.21, n. 3, Spring 1989.

ANDRADE, Mário. Pianolatria. *Klaxon(São Paulo)*: mensário de arte moderna, n.1, p.8, mai. 1922. Fac-simile 1976.

____. *Aspectos da música brasileira*. São Paulo: Martins Fontes, 1965.

____. *O banquete*. São Paulo: Duas Cidades, 1977.

____. *Dicionário musical brasileiro*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1989.

____. *Introdução à estética musical*. São Paulo: Hucitec, 1995.

APPLEBY, David. *La Musica de Brasil*. Mexico: Fondo de Cultura Economica, 1985.

BARBOSA, Ana Mae. *Recorte e Colagem: influência de John Dewey no ensino da Arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.

____. Arte-Educação na cultura brasileira. *Cadernos Puc: Arte e Linguagem Língua e Literatura na Educação*, São Paulo, n. 14, p. 5-22, s.d.

BARTLE, Jean Ashworth. *Lifeline for Children's Choir Directors*. Toronto: Gordon V. Thompson, 1988.

BEHLAU, Mara Suzana; ZIMMER, Roberto. Psicodinâmica da Voz. In: FERREIRA, Leslie Piccolotto (Org). *Trabalhando a voz*. São Paulo: Summus, 1988. p.71-88.

BLOOM, Harold. *Presságios do milênio: anjos, sonhos e imortalidade*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1996.



BOAL, Augusto. *200 exercícios para o ator e o não ator com vontade de dizer algo através do teatro*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

BOFF, Leonardo. *Nova era: a civilização planetária*. São Paulo: Ática, 1994.

_____. *A águia e a galinha*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOULEZ, Pierre. *A música hoje*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BRASIL. Ministério da Cultura, Fundação Nacional de Arte, Coordenadoria de Educação Musical. *Pela permanência e o aperfeiçoamento da educação artística como disciplina optativa nos 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro, 20 de out. 1988.

CAMPIGNON, Philippe. *Influência das cadeias musculares sobre a estática da coluna cervical e a posição da cabeça*. São Paulo: ICT; GDS, 1995.

CAMPOS, Haroldo. *A arte no horizonte do provável*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

_____. *O tao da física*. São Paulo: Cultrix, 1999.

CAZNÓK, Yara Borges; NAFFAH NETO, Alfredo. *Ouvir Wagner: ecos nietzscheanos*. São Paulo: Musa, 2000.

CAZETO, Sidney José. *A constituição do inconsciente em práticas clínicas na França do século XIX*. São Paulo: Escuta; Fapesp, 2001.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO CULTURAL E AÇÃO COMUNITÁRIA - CENPEC. *Dez anos promovendo a escola pública*. São Paulo: CENPEC, 1998.

COLLINS English Dictionary. London: Collins, 1979.

DAMASCENO, Gerson Gorski. *The Edgar Willems Approach to Music Education*. 1980. Tese (Doutoramento em Educação Musical) - College Conservatory of Music, University of Cincinnati, Cincinnati.

DAVIES, J.B. (Ed.) . *The Psychology of Music*. London: Hutchinson, 1978.

DERRIDA, Jacques; VATTIMO, Gianni. *A religião*. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

DRIVER, Ann. *Music and Movement*. London: Oxford Music Press, 1966.

DUPRAT, Rogério. *Caderno de Música*, São Paulo, n. 8, dez. 1981.



ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, ABEM, 1. *Anais...* Rio de Janeiro, 1991.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. *A invenção do psicológico*. São Paulo: Escuta; Educ, 1992.

FUNDAMENTOS da Educação Musical. Porto Alegre: ABEM; Setor Gráfico do CPG Musical UFRGS, 1992.

FEREZ, Josete Silveira Mello. *Iniciação Musical: brincando e aprendendo*. Campinas: Minaz, 1988.

FLADEM Boletim, Puerto Rico [Sede da Secretaria General], n. 4, abril de 2001.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. Apresentação do GEPEM-IA. In: LIMA, Sonia Albano de. *Educadores musicais de São Paulo: encontros e reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998. 111 p.

_____. *Formal/informal: um dilema*. In: LIMA, Sonia Albano de. *Educação musical: encontros e reflexões*. São Paulo: Nacional, 1998. 111 p.

FOUCAULT, Michel. *Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. São Paulo: Forense Universitária, 1995.

FUBINI, Enrico. *L'estetica musicale dal settecento a oggi*. 3. ed. Torino: Einaudi, 1987.

FUX, Maria. *Dança, experiência de vida*. São Paulo: Summus, 1983.

_____. *La formación del danzaterapeuta*. Barcelona: Gedisa, 1997.

GADAMER, Hans George. *A razão no tempo da ciência*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

_____. Dois mil anos sem um novo Deus. In: DERRIDA, Jacques; Vattimo, Gianni. *A religião*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi, 1977.

_____. *Estudos em psicopedagogia musical*. São Paulo: Summus, 1988.

_____. *La transformación de la educación musical a las puertas del siglo XXI*. Buenos Aires: Mansilla, 1997a.

_____. *Conversas com Gerda Alexander*. São Paulo: Summus, 1997b.



_____. *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

GIA publications. *General Catalog*. Chicago: GIA Publications, 1981. catálogo.

HEIDEGGER, Martin. *O princípio do fundamento*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

HOWARD, Walter. *A música e a criança*. São Paulo: Summus, 1984.

HUSSERL, Edmond. *A filosofia como ciência de rigor*. Coimbra: Biblioteca Filosófica, 1965.

JEANDOT, Nicole. *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione, 1984.

KATER, Carlos (Org.). *Cadernos de educação musical*. Belo Horizonte: UFMG; Atravez, 1990. v.1.

KATER, Carlos. *Livro dos Jogos*. Projeto Música na Escola. Minas Gerais: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 116 p.

KENSKI, Vani Moreira. *Múltiplas linguagens na escola*. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 123-140.

LOPEZ, Julio. *La música de la modernidad*. Barcelona: Anthropos, 1984.

LOWEN, Alexander. *Prazer: uma abordagem criativa da vida*. São Paulo: Summus, 1984.

MAHLE, Maria Aparecida. *Orientação Didática: iniciação musical*. São Paulo: Irmãos Vitale, 1969.

MARTINS, Miriam Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 1998.

MICHELS, Ulrich. *Atlas de música I*. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MORENO, Arley. *Wittgenstein: os labirintos da linguagem* (1943). Campinas: UNICAMP, 2000.

NÚCLEO de Ensino e Pesquisas da Subjetividade. Programa de estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCSP. *Cadernos de subjetividade*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-244. 1997.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.



PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certeza*. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

QUIGNARD, Pascal. *Ódio à música*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

RICOEUR, Paul. *O conflito das interpretações: existência e hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago, 1978.

RIO DE JANEIRO. Escuta! A paisagem sonora da cidade. Secretaria Municipal do Meio Ambiente, Seminário de Música Pró-Arte. 1998. Traduções: Janete El Haouli, Marisa Fonterrada, Regina Porto e Tato Taborda. Pesquisa de conteúdos: Janete El Haouli, Marisa Fonterrada e Tato Taborda. Textos: Janete El Haouli, Marisa Fonterrada, Tato Taborda, Estela Neves, Elizabeth Sant'Anna e Natalia Couto.

RIO DE JANEIRO. *Música na escola: guia didático das oficinas de 1999/2000*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação/Conservatório Brasileiro de Música, 2000. 106 p. (Inclui CD).

RODARI, Giani. *Gramática da fantasia*. São Paulo: Summus, 1982.

RORTY, Richard. *Ensaio sobre Heidegger e outros*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

ENCICLOPEDIA Salvat de la Musica. Barcelona: Salvat, 1967. 5 v.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pelas mãos de Alice*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. *Expressão corporal na pré escola*. São Paulo: Summus, 1987.

TORT, Cesar. *Educación musical en el primer año de primaria: instrutivo para el maestro*. Ciudad del Mexico: Universidad Nacional de Mexico, 1984.

TWENTY Second National Conference. *Watercolors: en international palette*. Detroit: The American Orff-Schulwerk Association, 1988.

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. *Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo: Annablume, 1999.

VISHNEVETZ, Berta. *Eutonia: educação do corpo para o ser*. São Paulo: Summus, 1995.



