



A importância da música e sua pluralidade nos currículos escolares e universitários

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

SUBÁREA: EDUCAÇÃO MUSICAL

Alexandre Siqueira de Freitas

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) – alexandre_sfreytas@yahoo.com.br

Resumo: Este texto tece considerações acerca da música e da educação musical a partir de autores de diferentes áreas do conhecimento (SWANWICK, MAMMÌ, SERRES, GANS, entre outros), dirigindo-se sobretudo a contextos institucionais não necessariamente profissionalizantes. Em tempos de reformulações curriculares (vide a Base Nacional Comum Curricular), no qual rediscute-se lugares institucionais de disciplinas, reivindica-se, na primeira parte do texto, uma posição não periférica da educação musical. Em um segundo momento, propõe-se a abertura à pluralidade de discursos musicais como premissa metodológica para um bom trânsito entre as educações musicais formais e informais.

Palavras-chave: Educação musical. Forma simbólica. Música e metáfora.

The Importance of Music and its Plurality in School and University Courses

Abstract: This paper brings together some considerations about music and music education from authors of different areas of knowledge (SWANWICK, MAMMÌ, SERRES, GANS, among others), mainly institutional contexts not necessarily vocational. In times of curricular changes (see the “National Common Curricular Basis”) in which is rediscussed the institutional places of disciplines, in the first part of this text, it is claimed for the education a non-peripheral position. In a second moment, the article stands up for the openness to the plurality of musical speeches as a methodological premise for a good interchange between the formal and informal musical educations.

Keywords: Music Education. Symbolic Form. Metaphor.

I. Música como forma simbólica significativa

A escritora canadense Nancy Houston, em um de seus ensaios, afirma que a espécie humana se distingue das outras graças à capacidade de fabular, de construir narrativas, de inventar histórias para dar sentido ao real que nos rodeia (2008). Houston endossa o que muitos outros pensadores antes dela, desde Homero, já haviam sugerido. Entre as possibilidades de construção de narrativas, a espécie humana encontra no agenciamento sonoro um instrumento muito eficaz, em seu mais amplo sentido, entendido também como modo de tradução do mundo. Daí, as linguagens orais e escritas.

Das emissões sonoras – com suas frequências, durações, timbres, intensidades e inflexões – pululam discursos, entendidos neste texto como termo genérico para todas as trocas significativas. As palavras emergem como signos das coisas, convencionalmente determinadas, no ensejo de identificar o mundo como sentido e significação (Bense *apud*

PLAZA, 2003: 39). Quando predominam intenções estéticas, os sons diferem-se das línguas na medida em que se abrem a uma potencial indeterminação, ou, dito de outra maneira, a uma infinidade de determinações singulares. Por consequência, a música – na ampla perspectiva de agenciamento sonoro com fortes aspirações estéticas – comporta o elemento ambiguidade, constitutivo das engrenagens artísticas em geral. Como notou Lorenzo Mammi (2012: 15) endereçando-se sobretudo à arte contemporânea, as obras de arte são “máquinas complexas”, ambíguas, que tornam-se “obscuras, tortuosas, irritantes” em face de um sistema de informação que exige facilidade de circulação e imediatismo, especialmente na época em que vivemos. Tal complexidade – muitas vezes travestida de dispensável entretenimento, no caso da música – revela alto grau de elaboração metafórica.

Uma metáfora é um processo genérico essencial a partir do qual cria-se relações entre as coisas. A palavra vem do grego *αλληγορία*, que quer dizer “transportar de um lugar a outro”, tanto em seu sentido literal, quanto no sentido figurado (TRÉSOR, 2016). Assim entendida, toda forma de discurso comportaria metáforas com diferentes graus de elaboração. A ambiguidade do discurso musical reside em uma grande rede de relações metafóricas possíveis. Em todas as instâncias da atividade musical – criação, interpretação e fruição, entendidas de maneira não estanque – fica patente tal complexidade e é, portanto, natural que coexistam diferentes, e as vezes contraditórias, significações no interior dos gestos musicais.

A música, na compreensão de Swanwick (2010: 23), é forma simbólica, processo metafórico fortemente relacionado às estruturas cognitivas e, por isso, caminho de conhecimento, de pensamento e de sentimento. A abertura à ambiguidade e à produção de novas metáforas pode vir a ser também uma abertura ao outro, pois a conexão entre universos culturais diferentes por meio da música tende a se dar de maneira muito potente e profunda. Isso se dá pelo fato de a música atuar em nós no “espaço de flexibilidade” que todos temos (*idem*: 41), provocando intensos deslocamentos simbólicos.

Situar a música na sociedade ou mensurar sua necessidade seriam árduas tarefas e, certamente, lacunar, em face da extrema variedade de lugares e funções sociais que ela ocupa. É fato, porém, que a música, em seu entendimento mais amplo, é componente cultural presente por toda parte. Talvez nunca se ouça tanta música como hoje nas culturas hegemônicas e ocidentais. Nas culturas ditas tradicionais ou originárias, a música é, muitas vezes, tão vinculada a outras práticas sociais que se torna artificial observá-la em separado. Tanto nas culturas hegemônicas ocidentais quanto nas tradicionais, a arte dos sons assume importante papel em eventos marcantes da vida. Não seria, portanto, leviano afirmar que a



música contém ao menos alguns *universais* que transcendem culturas, classes sociais, gêneros e outros fatores de fundo.

A música, quase consensualmente, é vista como algo que produz importantes impactos emocionais. No entanto, os processos cognitivos implícitos na criação, execução e fruição são, de algum modo, relegados a um plano inferior de produção do saber no ocidente. Há uma desproporção entre a inegável potência da música sobre as pessoas e a atenção que a ela se volta. Isso se dá possivelmente pela forte dicotomia que vigora entre pensamento e sentimento, entre o cognitivo e o afetivo. Superar dicotomias, reconhecer o impacto da música e, mais amplamente, das paisagens sonoras na vida das pessoas são passos importantes na direção do redimensionamento do lugar dos sons e da música na sociedade¹.

Não seria exagero dizer que, em geral, a música melhora a qualidade de vida das pessoas. A experiência do mundo é, de alguma maneira, enriquecida por nosso contato com ela. Talvez por nela encontrarmos fortes analogias com nossas estruturas psíquicas essenciais. Ou, como disse Paulo da Costa e Silva (2016)²:

Talvez, no fim, sejamos todos feitos de um emaranhado de microcordas soantes, como aquelas de Pitágoras, respondendo de forma vibratória a tudo o que existe. Talvez os gregos estivessem certos: pelos sons ancoramos nossa presença física no universo, nos tornamos participantes de uma ordem cósmica maior.

Certamente, a música comporta qualidades sensíveis que atuam vigorosamente sobre nossa afetividade e nosso estar no mundo. Para Claude Lévi-Strauss, a música, assim como o mito, transcende o plano da linguagem articulada e atinge com intensidade uma instância fundamental da nossa existência: o tempo. Ela atua nos tempos psicológicos, fisiológicos e até viscerais, funcionando, assim como o mito, como “máquina de suprimir o tempo [...], de modo que ao ouvirmos música, e enquanto a escutamos, atingimos uma espécie de imortalidade” (2004: 35).

Michel Serres, ao descrever o mito fundador da música na Antiguidade, apresenta-o como uma elaboração que vai do reconhecimento do “ruído de fundo do mundo”, caracterizado pelos sons dos seres e do ambiente, à ordenação ou agenciamento desses ruídos em música (2011). “Somente depois de abraçar o alvoroço sonoro do mundo que Orfeu pôde soltar a voz em sonoridades intensas, propagar a emoção pelas canções ou pela linguagem” (FREITAS, 2015). O aprendizado do Orfeu seria, por analogia, nosso aprendizado, na medida em que podemos buscar, na compreensão das estruturas e dos processos que norteiam a



experiência musical, uma maior compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo, como entendeu Swanwick (2010: 18).

A música, portanto, pode inserir-se na educação como forma simbólica significativa que, por sua ambiguidade e abstração, possibilita, quase inevitavelmente, a exploração de uma multiplicidade de sentidos na sua linguagem. Em arte, vale reforçar, não existe necessariamente certo ou errado. Existem formas e formulações que atingem o outro e a nós mesmos de diferentes maneiras: mais imediatas, com mais ou menos camadas de significados, dirigidas a determinadas funções sociais, embasadas em certas tradições culturais ou escolares, com diferentes graus de elaboração. Pela coexistência de leituras e a riqueza de possibilidades criativas presentes, os gestos musicais (criação, execução e fruição) fertilizam o processo de aprendizagem. A música é um meio eficiente de construir formas sutis de pensar, de criar e de decifrar metáforas.

II. Abertura à pluralidade dos discursos musicais

O senso comum costuma entender o termo “educação musical” de uma maneira que nos parece comportar importantes equívocos. O termo remete, muitas vezes, à ideia de codificação e decodificação da linguagem musical ocidental, com sua especificidade de termos e de escrita. “Gosto, mas não entendo nada”, é a fala da maioria das pessoas que se reconhecem como “não iniciados”, ou seja, não educados musicalmente. A educação musical, no senso comum, acaba restringindo-se a somente uma parcela da experiência sonora.

Tal equívoco justifica-se, sob uma perspectiva ampla, pela maneira fragmentada com a qual lidamos com os saberes em geral, compartimentando-os em espaços estanques. Neste quadro, o ensino formal de música elegeu determinados métodos, restritos a certos repertórios e objetivos. Ao principal dos métodos convencionou-se chamar de “teoria musical”, associada com muita frequência à educação musical³. Sob um intitulado abrangente, veicula-se conteúdos específicos por meio de processos normalmente lineares visando, sobretudo, a capacitação para leitura e escrita musicais dentro da linguagem tonal ocidental. Ainda que reconheçamos a importância desses fins – a escrita musical, assim como a das línguas faladas, pode ser suporte precioso de pensamento e expressão –, a associação direta entre teoria musical e educação musical não traz grande benefício para a última. No imaginário das pessoas, vem à mente complexas partituras – hieróglifos a serem decifrados a custo de muito esforço e destinados apenas àqueles cuja existência foi apresentada com



talento musical. Educação musical, certamente, não se restringe a isso. Deve ser entendida em seu mais amplo sentido.

Assim como as pessoas são educadas não só pelo ensino institucionalizado, mas também por outros contextos, a vivência musical informal também nos forma e nos informa: constrói sensibilidades, mecanismos perceptivos, molda níveis de consciência auditiva, enfim, pode nos abrir a uma grande gama de maneiras de perceber os sons e, por vezes, à possibilidade de criar organismos sonoros. Uma educação musical formal que evita estabelecer relações com as atividades musicais informais prévias dos alunos, prendendo-se com afincos a métodos às vezes herméticos, tem grandes chances de falhar como projeto pedagógico e perde a oportunidade de estabelecer vínculos e trocas significativas.

O estabelecimento de um contato fértil entre as educações musicais formais e informais comporta algumas dificuldades que, acreditamos, podem ser superadas uma vez que levadas em conta duas premissas:

1. *Deixar que princípios de alteridade sobreponham-se aos nossos julgamentos de gosto e “culturas de classe”.*

Estar aberto ao outro, respeitar/acolher suas preferências, sua história e origem social, enfim, colocar-se no lugar do outro, são gestos fundamentais. No entanto, nada evidentes de serem de fato exercidos. Algumas das dificuldades residem além de questões propriamente estéticas e gosto.

Herbert J. Gans (2014: 20), considera, como tipos ideais para fins analíticos, os termos “alta cultura” e “cultura popular” (como sinônimo de “cultura de massa”), sendo que o termo alta cultura, aqui, não é crítico e sim indicador aproximado da associação entre hierarquias socioeconômicas e implicações culturais⁴. Como mostra Gans, a comunidade artística trabalhou durante muito tempo sob um sistema de classes muito resistente e, portanto, a igualdade cultural é “tão elusiva quanto a igualdade social, econômica e educacional” (2014: 23). A desqualificação de práticas musicais provindas das classes populares é frequentemente embasada em críticas à cultura de massa – multidões são conduzidas por empreendedores orientados pelo lucro, música de baixa qualidade e padronizada, estímulos à passividade da audiência, entre outras análises. Contudo, tais críticas inscrevem-se em um contexto no qual escolhas culturais são ainda muito afetadas pela classe social⁵. Existem mais semelhanças entre os anseios de produtores e consumidores de alta cultura e de cultura popular do que os partidários da primeira gostariam de crer.

À alta cultura e à cultura popular, acrescentamos a “cultura tradicional”, comportando as práticas de povos originários e das diásporas. Em geral, os partidários da cultura tradicional, dentro do sistema educacional, militam pelo respeito e reconhecimento do valor dessas culturas, historicamente oprimidas. Por vezes, reivindicam um acesso à arte como “um salão nobre da comunicação” (MAMMI, 2012: 14). Em alguns casos, a arte seria vista “não como um fim ou como um meio, mas como sinal de status” (*ibid.*). Ainda segundo o mesmo autor, as minorias culturais muitas vezes conferem à arte conteúdos elaborados fora dela, como solução poderosa, porém rudimentar, para a incapacidade congênita que as obras de arte em geral têm de se adaptar aos novos tempos. Obras de arte, lembramos, são estruturas complexas e ambíguas e, portanto, incômodas, em um certo sentido.

Embora as trocas e os contatos entre culturas populares, alta cultura e cultura tradicional sejam muito frequentes dentro dos fluxos sociais informais, existe importante resistência por parte dos educadores em transitar livremente por essas culturas. As interpenetrações aceitáveis costumam acontecer quando uma determinada forma de expressão artística ajusta-se aos códigos de uma outra, que provém, em geral, de uma classe social superior. Isso se dá, por exemplo, quando um trabalho de arte de uma cultura tradicional é exposto em uma grande bienal ou quando é dada a uma peça musical provinda da cultura de massa nova instrumentação para ser aceita em um festival frequentado pela elite socioeconômica. “Culturas de gosto” e “culturas de classe” (também como tipos ideias para fins analíticos) confundem-se e bloqueiam um trânsito sereno entre lugares culturais distintos. É interessante notar que, no caso de jovens estudantes, costuma existir um “maior relaxamento das restrições culturais de classe e de outras restrições comportamentais” (GANS: 27). Portanto, em tese, estão mais abertos ao trânsito cultural que a população adulta.

É evidente que questões de gosto e de classe permearão sempre, em algum grau, o ambiente de educação musical. O mais importante, porém, é compreender que o exercício educativo no interior da diferença tende a ser muito mais enriquecedor e didaticamente fértil que apegar-se excessivamente a certas escolhas, muitas vezes moldadas por questões outras que estéticas.

2. Tirar proveito da abertura interdisciplinar inerente às atividades musicais.

O aluno deve ser capaz de entender que a especificidade das linguagens musicais são partes de um todo, no qual atuam um conjunto de forças extramusicais. É da natureza da música estabelecer íntimas relações com muitos aspectos da atividade humana. Uma obra de arte tem uma função dentro de determinado sistema de valores. Porém, é preciso que o



professor de música saiba inserir a música neste contexto maior sem que isso represente uma ameaça à autonomia de sua área. Tanto os territórios do saber bem estabelecidos (história, sociologia, filosofia, estética, linguística, matemática, física, informática etc.), quanto as vivências culturais prévias (teatro, telenovelas, literatura, shows, concertos, família, amigos etc.) podem ser abordadas a partir de experiências musicais compartilhadas em sala. Por meio de um filme ou uma telenovela, situados em determinada situação histórico-cultural, podemos, por exemplo, estudar como peças musicais dialogam com estes contextos, com seus elementos estéticos, sociológicos, filosóficos. Um outro exemplo, entre os muito possíveis, seria a apresentação dos princípios estruturadores das atividades musicais a partir da matemática e da informática. Conhecimentos básicos dessas disciplinas, por parte do professor, bastariam a uma primeira abordagem. As possibilidades, evidentemente, variarão de acordo com as vivências do professor. O que deve ser evitado, acrescentamos, é que se perca a centralidade do fato musical nas discussões e análises. As outras disciplinas devem vir em auxílio ao entendimento das estruturas da linguagem musical. A natural vocação interdisciplinar da música não deve servir de pretexto para aprofundamentos de questões paralelas, ao menos dentro do contexto de uma educação musical institucionalizada. Caso contrário, continuaríamos a fortalecer dicotomias: por um lado, uma educação musical fortemente associada à especificidade de uma linguagem, por outro, uma área mais voltada ao “mundo” da música que à música de fato. Vale lembrar que toda disciplina, como notou Catherine Coquio (1992: 252), comporta um espaço de liberdade, de bricolagem. Espaço necessário para seu desenvolvimento e no qual reside a interdisciplinaridade.

Conclusões

Buscamos, neste texto, mais que a construção de determinações positivas, levantar, de maneira crítica, tópicos diretamente relacionados a dois aspectos da educação musical:

a) *O lugar da música.* A música é apresentada como forma simbólica, complexa, impactante socialmente, preta de metáforas, hábil na atuação de diferentes instâncias do tempo, capaz de favorecer a conexão entre universos culturais distintos, suscitar deslocamentos simbólicos, incitar o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Merecedora, portanto, de um lugar não periférico nos sistemas educacionais institucionais.

b) *Pressuposições metodológicas.* Suscita-se a superação do entendimento da educação musical vinculado a conteúdos específicos de uma parcela da experiência musical.



Isso se daria por meio de uma maior abrangência de repertórios que estabeleçam um bom trânsito entre as educações musicais informais e formais. Sugere-se, então, uma tomada de consciência da interferência, frequentemente negativa e subestimada, das “culturas de classe” e “culturas de gosto” nas práticas docentes. Cabe ao professor saber gerir conteúdos amplos, variados e também extramusicais, sem se distanciar do seu objeto central: a música.

Referências

- COQUIO, Catherine. Une discipline contre la discipline ou le comparatisme est un mimétisme. In: BALLESTRA-PUECH, Sylvie; MOURA, Jean-Marc (Org.). *Le comparatisme aujourd'hui*. Villeneuve d'Ascq: Université Lille 3, 1999. p. 249-267.
- COSTA E SILVA, Paulo da. *Pitágoras, os números e a música cósmica*. Blog “Questões Musicais”, Revista Piauí, 2015. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/questoes-musicais/pitagoras-os-numeros-e-a-musica-cosmica/>>. Acesso em 25 fev. 2016.
- FREITAS, Alexandre Siqueira de. *O silêncio e a música*. Blog “Questões Musicais”, Revista Piauí, 2015. Disponível em: <<http://piaui.folha.uol.com.br/questoes-musicais/o-silencio-e-a-musica/>>. Acesso em 30 mar. 2016.
- GANS, Herbert J. *Cultura popular e alta cultura*. São Paulo: SESC, 2014.
- HOUSTON, Nancy. *L'espèce fabulatrice*. Paris: Actes Sud, 2008.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mitológicas I - O cru e o cozido*. São Paulo : Cosac & Naify, s.d.
- MAMMÌ, Lorenzo. *O que resta: arte e crítica de arte*. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.
- PLAZA, Julio. Arte/ciência: uma consciência. *Revista Ars*, São Paulo, v. 1, p. 37-47, 2003.
- SERRES, Michel. *Musique*. Paris: Le Pommier, 2011.
- SCHAFER, Muray. *Afinação do mundo*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2011.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2010.
- THOMAS, Lia. *Música e filosofia : Estética Musical*. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.
- TRÉSOR de la Langue Française Informatisé. Disponível em: <<http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>>. Acesso em: 27 fev. 2016.

¹Segundo Murray Schafer: “A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico como paisagens sonoras.” (2011: 23).

² O texto *Pitágoras, os números e a música cósmica*, de Paulo da Costa e Silva, assim como o texto *O silêncio e a música*, de minha autoria, provêm de um blog ligado à revista Piauí. Não há, portanto número de página.

³ Dentro do universo acadêmico, a teoria musical é hoje território em expansão, pois áreas distintas, como acústica, fisiologia e psicologia, vêm se inserindo no campo (THOMAS, 2002: 19). Embora a teoria musical possa se estender a toda reflexão teórica em torno da música, ela é aplicada, muito frequentemente, de maneira instrumental, mais como método que como campo de um saber mais vasto.

⁴ As proposições de Gans situam-se em um contexto específico estadunidense. No entanto, podemos, ao menos para fins de uma compreensão mais geral, inferir algumas de suas considerações em nosso próprio contexto.

⁵ Não é raro, nos meios educacionais brasileiros, ouvirmos comentários que desqualificam certos gêneros e manifestações musicais. Comumente, tais gêneros ou manifestações provêm das classes populares. O funk, no estado do Rio de Janeiro, o sertanejo universitário, em São Paulo e no Centro-oeste e, mais recentemente, o arroxa, na Bahia, ilustram bem essa colocação.