

## O discurso sobre a música: reflexos na educação musical<sup>1</sup>

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder (UNICAMP/USP)

**Resumo:** Este artigo traz uma análise crítica dos modos de significar a música que predominam no meio musical. Partindo de discursos de críticos, músicos e educadores, procura mostrar a fragilidade de algumas concepções que a todo o momento são reforçadas – não apenas na mídia, mas também no contexto da educação musical –, contrapondo-as a uma outra visão. O objetivo principal dessa análise é fazer com que os educadores, tomando consciência de suas próprias crenças, possam trabalhar no sentido de tentar superá-las. Considera-se que, de outra forma, correremos o risco de não conseguir avançar significativamente no pensamento educacional da música, criando propostas que, embora superficialmente inovadoras, muitas vezes permanecem assentadas sobre os mesmos pressupostos epistemológicos que embasam os modelos educacionais que combatemos.

**Palavras-chave:** Epistemologia da música. Signo musical. Campo artístico.

### The discourse about music: reflections on music education

**Abstract:** This article offers a critical analysis of the ways music is viewed and approached within its own field. Taking as a starting point critics, musicians and educators' outspoken discourses, it attempts to reveal the weakness of some concepts – frequently disseminated not only among the media but also among the music educational field – by setting them over against other points of view. The main objective is to help educators in overcoming old beliefs, once these are made conscious. It is considered that the advance of thought in music education will be in jeopardy if we continue presenting ideas that – even though apparently innovative – are indeed based on the same old epistemological presumptions that support educational models we have argued against.

**Keywords:** Epistemology of music. Musical sign. Artistic field.

### Introdução

Em trabalho anterior<sup>2</sup> procurei mostrar de que modo os *músicos* são vistos (não somente pelo senso comum, mas também por vários representantes do campo musical) como seres humanos especialmente dotados, e como essa visão afeta negativamente a educação musical. Trago agora, neste texto, os modos predominantes de significar a *música* que permeiam os discursos do meio musical, com o mesmo objetivo: expondo a fragilidade de algumas concepções, mostrar que o pensamento educacional precisa superá-las se quiser avançar significativamente. Penso que só uma clareza sobre a natureza e as especificidades da música, enquanto um dos modos que o ser humano possui de significar o mundo, poderá dar origem a propostas práticas relevantes e que façam alguma diferença.

1 Este texto é parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida na Faculdade de Educação da UNICAMP com apoio da FAPESP (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo).

2 “O músico: desconstruindo mitos”, artigo publicado na Revista da ABEM nº 10, em 2004.



Como ponto de partida para as discussões, considerei alguns discursos<sup>3</sup> de músicos, críticos e educadores musicais. Como a minha intenção principal era questionar conceitos tidos como “verdades *a priori*” e desnaturalizar determinadas crenças que permeiam o meio musical, achei necessário ir além do campo estritamente educacional e levantar as questões também a partir de outros agentes do campo musical, além dos educadores. Com esse intuito, trabalhei concomitantemente com entrevistas, artigos e reportagens extraídos de jornais e revistas não-científicas,<sup>4</sup> e com métodos e textos ensaísticos sobre educação musical de alguns dos fundadores do pensamento educacional moderno (século XX).<sup>5</sup> Conforme veremos através dos exemplos, parece não haver diferenças essenciais entre as concepções desses vários agentes do campo musical. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de que, de modo geral, tanto os educadores quanto os críticos comumente são músicos ou ex-músicos, ou seja, tiveram trajetórias bem semelhantes na sua formação musical básica, absorvendo, portanto, modos também equivalentes de conceber a música. Após o levantamento das idéias predominantes ligadas à música, procuro mostrar, com base em autores que de algum modo se articulam a uma perspectiva histórico-cultural de pensamento, como determinadas concepções extremamente caras ao meio artístico poderiam ser revistas, de modo a trazer contribuições positivas para o meio educacional.

### O universalismo na música

O ponto que chama mais a atenção nos discursos analisados é o modo recorrente como a música é concebida como uma “linguagem universal”. Vários autores, falando de lugares distintos, enfatizam a todo o momento essa idéia. Alguns tentam justificá-la de alguma maneira, outros se eximem de fazê-lo, pois que, de tão difundida, já se tornou quase uma premissa (e as premissas normalmente não são objeto de questionamento).

Vejamos, na fala de dois educadores, algumas tentativas de teorização sobre o suposto caráter universal da música e o modo como essa crença algumas vezes se mostra contraditória em relação ao que é constatado empiricamente (o que acaba levando a um posicionamento um tanto ambíguo em relação a essa questão):

---

3 “Discurso” é aqui entendido na perspectiva da Análise de Discurso, vertente francesa, como uma construção do analista a partir de seus objetivos investigativos. O discurso, nessa perspectiva, é considerado social por natureza e se materializa em formas lingüísticas, embora não deva ser confundido com elas (ou com o *texto* propriamente dito). Nesse sentido, os exemplos que serão colocados devem ser tomados como meras ilustrações de um ideário que vai muito além deles.

4 Embora os exemplos ilustrativos se restrinjam, nos limites deste artigo, a excertos extraídos das revistas *Bravo!* (São Paulo, Editora D’Avila Ltda.) e *Concerto* (São Paulo, Clássicos Editorial Ltda.), foram analisados também, nesta pesquisa, artigos dos jornais *O Estado de S. Paulo* e *A Folha de S. Paulo*.

5 Estou considerando “fundadores” os autores cujas obras teóricas e práticas tiveram larga repercussão e influência nas tentativas de modernização da educação musical no Brasil e vários outros países e que, ainda hoje, circulam nas bibliotecas, trabalhos acadêmicos e cursos pedagógicos musicais em geral. Alguns desses autores continuam vivos e produzindo, de modo que já podem ter revisto suas posições em relação aos temas tratados neste artigo. Essa possibilidade, contudo, não invalida estas análises, pois, conforme assinalado em nota anterior, o que é aqui tomado como objeto de estudo não é o pensamento individual deste ou daquele autor, mas um discurso que, social por natureza, representa sempre uma voz coletiva num determinado momento histórico.

---

A música é uma linguagem e, como tal, pode expressar impressões, sentimentos, estados de ânimo. [...] Estas impressões costumam coincidir bastante entre indivíduos de uma mesma raça, país ou grupo social (GAÍNZA, 1964, p. 25).

E mais adiante:

Não se pode deixar de reconhecer esta universalidade da linguagem musical, que tantas vezes tem servido e serve para estabelecer vínculos entre os seres humanos. A música, como meio de comunicação, possui infinitas possibilidades: é capaz de despertar sentimentos sublimes, como também as sensações menos espirituais (GAÍNZA, 1964, p. 25).

Entre essas duas afirmações, aparentemente, existiria uma contradição, pois se as impressões expressadas pela música “*costumam coincidir*” entre pessoas *culturalmente* vinculadas, onde estaria “*esta universalidade da linguagem musical*”? Não existiriam limites às “*infinitas possibilidades*” de comunicação pela música?

Numa obra posterior, porém, a mesma autora parece conseguir resolver a questão:

[...] a música constitui uma **forma universal de linguagem** (e não uma “linguagem universal”), [...] (GAÍNZA, 1977, p.73, grifos da autora).

Outro autor faz as seguintes afirmações:

Temos uma tendência para associar certas manifestações artísticas a certas pessoas ou grupo de pessoas, e isso, sem dúvida, afeta a nossa apreciação. [...] Música não é propriedade privada de certas pessoas ou grupos. *Potencialmente, todas as músicas foram escritas para todas as pessoas* (SCHAFER, 1991, p.23, grifos meus).

E, num outro momento:

Por fim, em algum lugar se poderia começar a trabalhar numa história da percepção auditiva, muito necessária, que nos mostre como é que *diferentes períodos ou diferentes culturas musicais escutam coisas “diferentes”* quando ouvem música (SCHAFER, 1991, p.123, grifos meus, aspas do autor).

Na primeira afirmação o autor enfatiza o caráter universal da música, porém deixando uma abertura para as diferenças (o uso do termo “*potencialmente*” permite essa leitura). Na segunda, ocorre o inverso: a ênfase está na diferença, mas o uso de aspas em “*diferentes*” de certa forma coloca em dúvida se as escutas são realmente diferenciadas em “*diferentes períodos*” ou “*diferentes culturas*”. Em outras palavras, parece haver certo receio em assumir uma posição definitiva sobre essa questão.

Esses dois exemplos ilustram uma ambigüidade no que se refere à questão da crença na universalidade da linguagem musical nos autores analisados. Por um lado, esses educadores, de um modo ou de outro, a afirmam e, por outro, eles mesmos a questionam, uma vez que a larga experiência educacional de ambos provavelmente mostra a importância do fator cultural no desenvolvimento de



uma percepção musical específica.

Entre os músicos e críticos de revistas e jornais, a idéia de que a música é uma linguagem universal (ou pelo menos “internacional”) é bastante difundida. Aqui, obviamente, a intenção não é teorizar sobre a natureza musical, mas engrandecer um tipo específico de música fazendo uso de um discurso típico dessas publicações. Observemos os exemplos abaixo:

a) Não rejeitei nada, acabei fazendo uma síntese de tudo, do nacionalismo de Guarnieri às idéias “ecológicas” de Messiaen, que era profundamente ligado à natureza. Isso rendeu as *Cartas Celestes* (de 1974), por exemplo, *que é música universal*, sem se preocupar em saber se o tema é nordestino, ou seja lá o que for (COELHO, 2000, grifos meus, aspas do autor).<sup>6</sup>

b) A Orquestra Jovem Gustav Mahler é um exemplo de como fazer música sem fronteiras com jovens músicos de culturas diferentes, não apenas porque *música é uma linguagem internacional*, mas também porque ajuda a conhecer melhor culturas e países diferentes (BRATKE, 2000, grifos meus).<sup>7</sup>

c) A música de Villa Lobos fala a língua comum a todos os brasileiros, a dos cultos e a dos iletrados, dos urbanos e suburbanos, do moderno e do arcaico (PORTO; PAULA, 1999).

A partir dessas falas, duas questões se colocam: primeira, a que “universo” se referem os que preconizam a universalidade da música e, segunda, qual a idéia de “cultura” que subjaz a esses discursos. Nos exemplos citados, a música da qual se está falando é a música erudita ocidental. Essa música, que, na sua construção, cultiva modos próprios de articulação dos materiais musicais, propõe também, para sua apreciação, um modo particular de atribuição de sentido que privilegia os aspectos estético-formais (o que não implica, evidentemente, que não possa haver outras possibilidades de apreensão). Esses sentidos específicos privilegiados no universo da música erudita geralmente são melhor percebidos por pessoas que com ela tenham alguma intimidade, ou seja, por uma pequena elite que lhe tem acesso. Isso nos leva a questionar, por exemplo, até que ponto os jovens músicos da orquestra de Claudio Abbado (exemplo b) constituem realmente várias culturas – não poderia essa elite ser considerada uma única cultura, cujas fronteiras não estão na língua, nem são geográficas, mas estão definidas pela formação musical de seus integrantes? A música é uma “*linguagem internacional*” só quando circunscrita ao grupo cultural do mundo do concerto.

No texto sobre Villa-Lobos, por sua vez, há o mesmo tipo de mitificação. O universo, porém, é outro. Trata-se, aqui, de uma pretensa união nacional, independente da formação educacional (“*cultos*” e “*iletrados*”), da classe sócio-econômica (“*urbanos*” e “*suburbanos*”) e do estágio de desenvolvimento (“*moderno*” e “*arcaico*”). O fato de Villa-Lobos ter trabalhado com material folclórico talvez ajude a criar essa ilusão de poder ser compreendido por todos os brasileiros. O tratamento que ele deu a esse material, contudo, desautoriza esse tipo de afirmação. Sua música é tão elaborada quanto a de

6 Trecho da fala do entrevistado Almeida Prado.

7 Trecho da fala do entrevistado Claudio Abbado.

qualquer compositor erudito europeu e, a despeito de ter criado um dialeto bastante idiossincrático, suas bases ainda estão na música européia.

No exemplo *a)* temos também a oposição universal/cultural (“*sem se preocupar em saber se o tema é nordestino, ou seja lá o que for*”), e a idéia de que o universal, de algum modo, é uma síntese de elementos culturais diversos. Há novamente aqui uma concepção de “cultura” restrita à fronteira geográfica e de “universo” delimitado por uma camada bem definida da população mundial.

Por trás dessa visão universalista da linguagem musical, ou talvez como justificativa para ela, aparece também com bastante freqüência uma concepção naturalista da música. É exatamente disso que tratarei a seguir.

### O naturalismo musical

Através das análises, pude constatar que há uma crença generalizada de que a música é, ao mesmo tempo, parte da natureza humana e regida pelas leis do mundo natural. Vejamos alguns exemplos do modo como essas idéias aparecem, de maneira mais ou menos explícita, nos discursos de três educadores:

*a)* Por outro lado, o homem e a música não fazem senão repetir ou manifestar em suas correspondentes essências os mesmos ordenamentos, as mesmas leis e proporções que regem a natureza (GAÍNZA, 1977, p.15).

*b)* O que procuramos hoje é sobretudo uma *expressão natural*. A arte oficial é artificial. É preciso inventar e chegar a novas formas de arte, na esperança de que essa integridade, jamais ausente nas brincadeiras das crianças, possa voltar a todos nós (SCHAFER, 1991, p. 337, grifos meus).

*c)* [...] devo voltar a dizer que a escala é um fenômeno natural que não necessita ser inculcado na criança, mas que a criança deve simplesmente *redescobri-la em si mesma*. [...] Na sua forma de sete graus na qual o sétimo é uma sensível, constitui o *resultado de uma evolução natural* (WILLEMS, 1962, p.74, grifos do autor).

Esses exemplos ilustram algumas idéias interligadas que aparecem com bastante freqüência: a concepção da música como um fenômeno da natureza e parte da natureza humana, e a música tonal como o resultado de uma evolução natural. No exemplo *a)* há uma identificação entre as leis da natureza e as leis da música e do homem. No exemplo *c)* fica claro de qual música estamos falando quando é feita essa aproximação fenômeno natural/fenômeno musical: a escala cujo sétimo grau é uma sensível é a escala maior (do sistema tonal), é ela que supostamente surgiu de uma “*evolução natural*” e que não precisa ser inculcada na criança, visto já estar lá de algum modo. Infere-se, ainda, por essa fala, que as músicas de culturas que não possuem a escala tonal estariam num estágio inferior da evolução musical. No exemplo *b)* a oposição se dá entre “*expressão natural*” e “*artificial*” (identificada com a “*arte oficial*”). Nota-se aí uma espécie de nostalgia em relação a um naturalismo infantil perdido



(talvez por obra da própria educação) e a esperança de um retorno a esse mundo espontâneo.

Antes de analisar mais detidamente as questões levantadas, vamos ainda olhar alguns exemplos onde essa concepção evolucionista da música dá origem a uma classificação hierárquica em que alguns tipos de música seriam *naturalmente* superiores a outros.

### **O status da música erudita no universo musical**

Como já era mais ou menos esperado, no topo dessa suposta evolução musical, segundo as análises efetuadas, está a música erudita ocidental, sobretudo a européia. Esse tipo de pensamento permeia praticamente todos os discursos sobre música – dos educadores em questão, músicos, entrevistadores, articulistas. Chamou-me a atenção a quantidade de vezes, no material analisado, em que a superioridade da música erudita é atestada.

Isso pode ser visto de diversas maneiras como, por exemplo, na terminologia usada para designar esse tipo de música: “grande música”, “música séria”, “música culta”, “cultura de altitude” etc. Nota-se também em determinados casos, nos quais uma aproximação com a música erudita é usada como explicação para a qualidade musical de alguns músicos populares, como nos exemplos abaixo:

a) Num exemplo clássico, *Asa Branca*, o maior êxito de Luís Gonzaga, tem uma construção harmônica tão sofisticada que pôde ser aproveitada como peça de concerto sinfônico (PALUMBO, 1999).

b) Winton [Marsalis] se torna um aficionado da obra de Duke [Ellington] e não se cansa de reafirmar isso em público: ele o compara a Bach e Beethoven [...] (STROETER, 2000).

d) A coleção que reúne as partituras com a obra completa de Tom Jobim permite a análise de um músico que forjou sua sonoridade mestiça com inequívoco acento erudito e cuja produção é bem maior que o rótulo popular que o perseguiu (MELLO, 2001).

Em todos esses exemplos podemos notar que o parâmetro de qualidade é a música erudita. O fato de os músicos citados terem alguma ligação com ela aparece como um atestado incontestável de sua superioridade entre os músicos populares. Uma suposta sofisticação harmônica atribuída a *Asa Branca* seria constatada apenas pelo fato dela se prestar a um arranjo sinfônico. Duke Ellington causa tamanha admiração que poderia ser comparado a dois ícones da música de concerto. O artigo sobre Tom Jobim, então, nesse sentido, é o mais ilustrativo, pois, no decorrer de todo o texto, sua música aparece analisada dando-se ênfase aos “*procedimentos de base erudita*” e sendo ressaltadas diversas semelhanças entre Jobim e compositores eruditos.

A música erudita é vista como superior, sobretudo por ser considerada mais complexa do que outros tipos de música. Às vezes aparece também a oposição entre música feita para a inteligência (erudita) e música feita para o prazer, a emoção, o entretenimento (popular). Vejamos alguns exemplos:



a) Se nada temos contra a qualidade quase selvagem do rock, não podemos deixar de pontuar a *pobreza de seus recursos musicais e o primarismo das fórmulas* em que se tranca, não acrescentando muito ao indivíduo (SEKEFF, 2001, grifos meus).

b) É uma música feita essencialmente *para a inteligência, para a sensibilidade aberta à percepção de sutilezas raras*, dentro da melhor tradição da música alemã. Música que apela para os *chakras superiores*, à transcendência, à elevação espiritual (MENDES, 2001, grifos meus).<sup>8</sup>

c) Não há barreiras que separem a música clássica e a popular. [...] Eu penso que todos deveriam ouvir aquilo que gostam, assim como há aqueles que preferem ler romances baratos enquanto outros lêem Shakespeare e Garcia Márquez (BRATKE, 2000).<sup>9</sup>

d) Os livres criadores da chamada “música culta”, acadêmicos ou pós-acadêmicos, têm um belo debate pela frente e futuros confrontos a agendar. Mas lá fora, do lado hedonista da vida, o impasse é muito menor (se é que há impasses): [...] (PORTO, 2000).<sup>10</sup>

O que vemos, nesses exemplos, é que, enquanto a música erudita aparece sempre associada à inteligência e à elevação espiritual, a música popular aparece ligada à vulgaridade (“romances baratos”), ao baixo nível de elaboração (“pobreza de recursos musicais”), ao puro prazer (“lado hedonista da vida”). É interessante observar que, mesmo entre os partidários de outras músicas – no último exemplo, o tom é de sarcasmo em relação à “música culta” – os preconceitos são os mesmos.

Nos métodos e textos sobre educação musical, essa questão da superioridade da música erudita sobre outras linguagens musicais pode ser observada de diversas maneiras. Às vezes é dito de modo explícito que o objetivo final do ensino musical é a música erudita, sendo permitido o uso de outros materiais apenas como estratégia metodológica. Outras vezes isso aparece de modo mais implícito na escolha do repertório, na elaboração dos exercícios etc. O caso mais preconceituoso encontrado foi em uma elaboração teórica de Willems.<sup>11</sup> De modo semelhante a outros autores já comentados, ele tenta traçar um paralelo entre as leis que regem a música, o homem e a natureza, estabelecendo categorias de ordenamento dos elementos musicais, das inferiores às mais superiores. O elemento mais primário seria o som, seguido do ritmo – característico da música dos povos africanos –, da melodia – predominante na música dos povos asiáticos –, e da harmonia – típica da música ocidental. Em que pese a questionabilidade dessa análise, há aí uma tentativa clara de vincular o estágio de desenvolvimento cultural a um (suposto) estágio de desenvolvimento musical.

A principal justificativa para o uso educacional da música erudita repousa na idéia de que, além da teoricamente indiscutível superioridade estética dessa linguagem, tecnicamente ela seria a mais

8 Trata-se de uma referência à música de Stockhausen.

9 Trecho da fala do entrevistado Cláudio Abbado.

10 A música referida aqui em oposição à “música culta” é o jazz.

11 Um resumo dessa teoria de Willems encontramos em GAÍNZA, 1977, p.15-16.



completa, pois conteria todas as outras possibilidades musicais: “Cada categoria superior contém as inferiores que a precedem; assim, o ritmo sonoro supõe a existência do som, a melodia supõe ritmo e som, a harmonia supõe melodia, ritmo e som” (GAÍNZA, 1977, p.16).

Nessa linha de raciocínio, o estudo da música erudita ocidental seria mais inclusivo, uma vez que ela seria a forma mais evoluída de linguagem musical e, portanto, englobaria todas as formas que lhe são consideradas inferiores.

Retomando o que foi levantado até o momento, podemos dizer que, na concepção predominante de alguns dos participantes do campo musical, a música é tida como uma linguagem universal, cujas leis espelham as leis da natureza e cuja evolução teve seu ápice na música erudita ocidental, particularmente a européia. Conforme vimos, essas idéias não somente aparecem bem claras em publicações nas quais, por suas próprias características e objetivos, isso seria mais ou menos óbvio, mas permeiam também, ainda que de forma menos definida, os discursos de alguns pensadores da educação musical.<sup>12</sup>

Vamos agora tentar entender, à luz de alguns autores que serão chamados à interlocução, por que esse tipo de pensamento é tão difundido no meio musical e como ele poderia ser revisto.

### **Mundo natural x mundo simbólico**

Tomemos inicialmente a questão do *naturalismo* musical, a idéia de que a música é um fenômeno análogo aos fenômenos naturais, idéia essa justificada pelo fato de que os fenômenos musicais têm uma explicação nas ciências naturais, particularmente na física acústica. Para entender melhor o problema dessa forma de conceber a música, em primeiro lugar é necessário estabelecer a importante diferença entre o mundo físico e o universo simbólico. De acordo com Mikhail Bakhtin, “um corpo físico vale por si próprio: não significa nada e coincide inteiramente com a sua própria natureza” (BAKHTIN, 2002, p.31). Os corpos físicos, entretanto, podem tornar-se *signos*, ou seja, eles podem ser percebidos como significativos e, assim, passar a existir não somente como parte da realidade, mas refletindo e refratando uma outra realidade ou, nos termos bakhtinianos, tornando-se ideológicos.<sup>13</sup> Nesse sentido, todo signo tem efetivamente uma “encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer” (BAKHTIN, 2002, p. 33), mas não se restringe a ela. No caso específico da música, é inegável que esta possui uma materialidade sonora ordenada de um modo particular e que, *em alguns casos*, suas relações harmônicas podem ser explicadas pelas leis da acústica. Isso não nos autoriza a considerá-la um “fenômeno natural” pois, em primeiro lugar, sendo da ordem do simbólico, a música só pode ser

---

12 Essa posição em relação à superioridade do código erudito, é importante que se diga, embora predominante entre os principais pensadores que até hoje servem de sustentação a muitas elaborações metodológicas do ensino de música, vem atualmente sendo objeto de constante questionamento entre alguns pesquisadores atuais da educação musical. Ver, por exemplo, TOURINHO, 1993; ARROYO, 2001; PENNA, 2003, entre outros.

13 É importante assinalar que o termo “ideológico” para Bakhtin refere-se a tudo o que possui uma significação e um valor, não se restringindo, como no uso costumeiro que fazemos dele, a sua conotação política.

---



entendida como uma realidade física que remete a outras realidades, que tem um sentido para além de sua materialidade, e, em segundo lugar, as explicações acústico-matemáticas normalmente usadas para justificar a naturalidade musical referem-se ao restrito universo do sistema tonal, ou seja a uma música produzida num tempo e lugar bem definidos.

A fim de que possamos esclarecer melhor essa naturalização de um modo bastante restrito de fazer música, retornemos um pouco às origens das formas de organização sonora da música ocidental.

Em sua dissertação de mestrado, Gilioli (2003), baseando-se em Weber (1995), descreve o percurso traçado por essa música até a fixação definitiva do chamado sistema tonal. De acordo com esse estudo, a música tal qual conhecemos hoje só foi possível devido a um fenômeno conhecido como *temperamento* da escala. De um modo um tanto quanto resumido, poderíamos dizer que o *temperamento* é uma divisão da escala em partes supostamente iguais:

[...] o *temperamento* é um “ajuste”, é uma divisão matemática da oitava em partes iguais, como se ela fosse uma “régua” com suas divisões igualmente precisas em “centímetros”. O problema é que essa “régua sonora” não é uma ciência exata: há diferentes possibilidades de se calcular quais serão os “pontos” a serem considerados legítimos e utilizáveis. No caso do *temperamento ocidental moderno*, há doze sons em cada oitava (ou, usando a metáfora da régua, doze “centímetros”) (GILIOLI, 2003, p.15-16, grifos do autor).

O *temperamento*, tal como foi convencionalmente fixado na música ocidental, foi uma das condições de desenvolvimento do sistema tonal<sup>14</sup> e seu estabelecimento definitivo – o que ocorreu somente no final do século XVII – demorou perto de dois séculos. Só a partir daí, então, é que a tonalidade pôde tomar o rumo que tomou, permitindo que surgissem, inclusive, aqueles que são considerados os grandes ícones da música erudita européia. Sem essa convencionalização do temperamento e a conseqüente possibilidade de desenvolvimento da tonalidade, provavelmente nossa música teria seguido outros rumos e hoje consideraríamos “natural” outro modo de organização sonora.

Como vemos, fatos relativamente recentes em termos históricos podem ser confundidos, quando se abre mão de uma perspectiva histórica, com “fenômenos naturais”. Um acontecimento ocorrido há pouco mais de trezentos anos já se tornou não apenas “natural”, mas “parte da natureza humana” (lembramos que para Willems a escala tonal só precisa ser “descoberta” pela criança).

Além disso, um olhar para algumas elaborações do próprio sistema tonal revelam uma impossibilidade de atribuir-lhe uma naturalidade. Zampranha (1996) cita vários exemplos de particularidades sobre alguns elementos basilares do sistema, estudadas por diversos teóricos, cujas conclusões são bastante elucidativas. Assim, por exemplo, de acordo com Goldman (apud ZAMPRONHA, 1996), a cadência *dominante/tônica*, ou seja, o movimento de um acorde que, no

---

14 Na verdade, o sistema tonal não se origina a partir do temperamento, pois é anterior a ele. Entretanto, não só tudo que aconteceu na música ocidental depois do temperamento esteve de algum modo ligado a essa convencionalização, como é esse o modelo de afinação considerado “natural” e, por isso, perseguido educacionalmente.

---



contexto tonal, causa tensão em direção a outro com sensação de repouso, é totalmente arbitrária, não se baseia em nenhuma lei acústica e não acontece em outros períodos da história da música ocidental. Ou ainda, segundo Schoenberg (apud ZAMPRONHA, 1996), a relação entre *consonância* e *dissonância* não é uma relação de oposição, mas de grau, e resulta de uma forma de escuta que se modificou ao longo dos tempos em direção a uma capacidade cada vez maior de se familiarizar com as dissonâncias e não se trata, portanto, de uma distinção baseada em critérios acústicos. Zampronha (1996) menciona ainda o fato de que se para o acorde *maior* já foram encontradas explicações acústicas, para o *menor* essas explicações ainda estão por serem descobertas. Em suma, o fato de existirem relações próximas entre *alguns* elementos de um tipo específico de música e *certos* fenômenos naturais não assegura uma equivalência entre ambos.

E as interpretações equivocadas, é importante ressaltar, não acontecem apenas por uma falta de visão histórica ou mesmo uma análise um tanto superficial do sistema tonal, mas também por uma miopia em relação a outras culturas e, conseqüentemente, a outras formas de organização sonora. Gilioli (2003) cita, por exemplo, um estudo sobre as escalas africanas que não apenas constata que algumas delas não se baseiam necessariamente numa divisão em oitavas, mas chega a questionar se os africanos pensariam na organização do material sonoro em forma de escalas. Assim sendo, temos que admitir que os nossos sistemas musicais ocidentais, longe de serem naturais e universais, têm um alcance bastante limitado tanto em termos temporais quanto espaciais.

Entretanto, essa é apenas uma parte do problema, pois, como vimos pelas análises, essa concepção naturalista do fenômeno musical tem como pressuposto uma idéia evolucionista da música. Não somente acredita-se no seu condicionamento acústico, na sua fidelidade às leis físico-matemáticas, mas numa suposta trajetória em que a música teria se tornado (inevitavelmente) ao longo dos tempos cada vez mais complexa e, portanto, mais “sofisticada”. No topo dessa evolução, de acordo com esse raciocínio, estaria então a música erudita ocidental que, por suas características peculiares (englobar os principais procedimentos criativos de diversas culturas, segundo os educadores analisados que endossam a teoria de ordenamento dos elementos musicais em categorias evolutivas), conteria alguns elementos “essenciais”, universais (já que trabalha sistematicamente com ritmos, melodias e harmonias), capazes de atingir todos os seres humanos sensíveis, os quais poderiam, de algum modo, reconhecer nesse tipo de música elementos familiares a sua própria cultura. Daí, por exemplo, sua indicação como meta principal da educação musical.

Uma pergunta que nos fazemos, então, é por que isso ocorre, de onde vem essa crença na existência de uma essência que, não só é acreditada, mas efetivamente “percebida” por algumas pessoas, quando são capazes, por exemplo, de atestar a superioridade de determinada música? Para tentar entender a complexidade dessa questão, terei que recorrer a dois tipos de análise: em primeiro lugar, procurarei verificar quais as condições sociais que levaram a esse tipo de abordagem e, depois, analisarei em que medida a música, enquanto um sistema semiótico, pode ou não ser portadora de algo que se possa chamar de “essência”.

## O campo musical erudito

Segundo Bourdieu (2001), o universo artístico foi, ao longo da história, ganhando cada vez mais autonomia, a tal ponto de se constituir no que ele denomina de *campo artístico*, ou seja, um universo social específico, com relações e posições bem definidas em torno das várias atividades artísticas. As pessoas que, de algum modo, estão envolvidas no campo artístico (artistas, críticos, apreciadores etc.) adquirem certas atitudes ou *habitus*, “que se foram inventando no próprio movimento pelo qual se inventou o campo a que eles imediatamente se ajustaram” e que se tornaram inconscientes. Na construção de um *habitus* particular “as instruções mais determinantes [...] se transmitem sem passar pela linguagem e pela consciência, através de sugestões inscritas nos aspectos aparentemente mais insignificantes das coisas, situações ou práticas da existência comum” (BOURDIEU, 1998, p.38). Uma vez adquirido, então, o *habitus* incorpora-se à natureza do indivíduo, ficando muito difícil recuperar o seu processo de aquisição.

No campo específico da música erudita, por exemplo, só um longo processo de familiarização com esse tipo de linguagem permite que se seja capaz de desenvolver uma percepção puramente estética. As pessoas submetidas a esse processo comumente acabam adquirindo uma intimidade tão grande com a linguagem erudita, que têm a ilusão de que efetivamente existe algo intrínseco à própria música que lhe confere um atestado de qualidade (e não de que essa qualidade seja mera convenção social). Quanto mais estreita for a ligação entre o *habitus* de quem aprecia determinada música e o campo ao qual ela se refere, mais essa música vai parecer ao apreciador como “dotada de sentido e valor”:

A experiência da obra de arte como imediatamente dotada de sentido e de valor é um efeito da concordância entre as duas faces da mesma instituição histórica, o *habitus* culto e o campo artístico, que se fundem mutuamente: dado que a obra de arte só existe enquanto tal, quer dizer, enquanto objeto simbólico dotado de sentido e de valor, se for apreendida por espectadores dotados da atitude e da competência estéticas tacitamente exigidas, pode dizer-se que é o olhar do esteta que constitui a obra de arte como tal, mas com a condição de ter de imediato presente no espírito que só pode fazê-lo na medida em que é ele próprio o produto de uma longa convivência com a obra de arte.” (BOURDIEU, 2001, p. 285-286).

Assim sendo, há uma espécie de apagamento da história, ou do processo de familiarização com a linguagem musical erudita, que aparece, então, para o espectador, como algo “naturalmente” superior.

Para que um *campo* se fixe como autônomo e legítimo, é necessário que ele detenha o “monopólio da imposição das categorias de percepção e apreciação legítimas” (BOURDIEU, 2002, p. 88). Para isso, ele precisa fazer uso de determinadas estratégias que lhe garantam, sem maiores questionamentos, a manutenção da posição conquistada. Uma dessas estratégias seria, por exemplo, manter pessoas em lugares especialmente autorizados produzindo discursos cuja função é confirmar a todo o momento a superioridade do que é considerado legítimo:

O porta-voz autorizado consegue agir com palavras em relação a outros agentes e, por meio do seu trabalho,



agir sobre as próprias coisas, na medida em que sua fala concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que lhe conferiu o mandato e do qual ele é, por assim dizer, o procurador (BOURDIEU, 1998, p. 89).

A principal característica desse “porta-voz autorizado” é que, geralmente, ele diz exatamente o que se espera que se diga a quem quer ouvi-lo (ou, como diz Bourdieu, “prega aos convertidos”). Se pensarmos em quem são os autores e supostos leitores dos artigos desse tipo específico de revistas e jornais, veremos que há uma total sintonia entre as afirmações sacralizadoras da música erudita dos articulistas e músicos e as expectativas do público leitor (na sua grande maioria, uma elite econômica e cultural). Não há surpresas ou contestações, mas um fino ajustamento entre os discursos e a opinião dos leitores. Mesmo entre aqueles que não pertencem ao campo musical erudito (e, portanto, não possuem uma familiarização com essa linguagem), as crenças são as mesmas e as afirmações sobre a superioridade da música erudita são aceitas sem questionamento. Isso ocorre, segundo Bourdieu (1998), devido à homologia que há entre a posição dos críticos no campo erudito e a posição dos leitores como classe social dominante. De acordo com a sua teoria, a eficácia de um discurso produzido em determinado campo (no caso, campo artístico erudito) em outro (classe social dominante) se justifica pelo que ele chama de “homologia de campos”:

Os discursos eruditos podem extrair sua eficácia da correspondência oculta entre a estrutura do espaço social no qual são produzidos, campo político, campo religioso, campo artístico ou campo filosófico, e a estrutura do campo das classes sociais no qual os receptores estão situados e em relação ao qual eles interpretam a mensagem (BOURDIEU, 1998, p. 27).

Mesmo os educadores que, em tese, não pertenceriam nem ao campo artístico e nem à classe dominante, partilham de um discurso em muitos pontos análogo ao dos críticos e músicos. Esse fato talvez possa ser explicado pelo fato do campo educacional da música ser muito recente e estar ainda em processo de autonomização, o que só acontecerá definitivamente no momento em que os educadores se desprenderem do campo artístico, ao qual ainda estão muito atrelados.<sup>15</sup>

É interessante que os discursos legitimadores são tanto mais eficientes na medida em que sejam capazes de defender a superioridade de determinada produção cultural com base em referências a qualidades supostamente intrínsecas desses produtos. As tentativas de atestar a superioridade da música erudita, como vimos nas análises, se tornam inquestionáveis na medida em que apelam para as qualidades da própria linguagem. Como não acreditar na legitimidade de uma música que é resultado da evolução natural, segue as leis acústicas, é altamente complexa e inclui no seu repertório de procedimentos composicionais todas as formas mais primitivas de elaboração musical? E essa música inquestionavelmente superior não só é a mais prestigiada, como serve de parâmetro de qualidade

---

15 Com exceção de algumas licenciaturas em música surgidas em universidades no Brasil nos últimos anos e que começam a colocar no mercado de trabalho educadores especializados, a grande maioria dos professores de música que atua seja em escolas ou em aulas particulares ainda é formada em cursos que visam a atuação artística (bacharelados, no nível superior, ou conservatórios, no nível médio).

---

para qualquer outra forma de expressão musical. Assim é que os músicos populares foram mais bem qualificados na medida em que demonstravam possuir alguma identidade com o universo musical erudito. Essa colocação de músicos populares (e até da cultura de massa) em publicações elitistas, aliás, ilustra bem o que Bourdieu (1998) denomina de *estratégias de condescendência*, uma espécie de “negação inteiramente simbólica” dessa hierarquia, com o objetivo de reforçá-la. Nesse sentido, a concessão de espaços editoriais elitistas a músicos populares (e não só à “elite popular”, mas também a sambistas e pagodeiros, por exemplo), serve para reafirmar a posição intocável da música erudita, cujos defensores estão tão seguros dessa posição que se permitem até falar de outros tipos de música “menos respeitáveis”.

Um ponto a assinalar é que, na visão bourdiana, todo conflito estético (no nosso caso, qual é a música que merece ser ouvida) é a eufemização de um conflito político. Nesse sentido, na lógica do campo artístico musical, a disputa pela “imposição das categorias de percepção e apreciação legítimas” é, na verdade, a transfiguração de uma disputa pela dominação econômica e cultural e não uma luta autenticamente desinteressada por uma estética que, acredita-se, trará maiores benefícios aos indivíduos que a ela tiverem acesso. Nessa linha de raciocínio, a tentativa de impor a música erudita através dos mais diversos meios disponíveis (imprensa, escolas, concertos etc.) é uma tentativa de salvaguardar aos agentes do campo erudito os seus lugares duramente conquistados.

### O signo musical

Uma vez elucidados alguns pontos em relação às condições sociais que permitiram que a música erudita se firmasse como a mais legítima forma de expressão musical, vamos agora lançar um olhar para a própria música enquanto algo que produz sentidos com o intuito de esclarecer se, do ponto de vista semiótico, seria possível considerar algum tipo de música em especial como representante de um “pensamento musical universal”.

De acordo com Vigotski (1998), o mundo do signo é essencialmente o mundo sócio-cultural, uma vez que, a princípio, o signo é sempre um meio de relação social e só depois, quando internalizado, torna-se um modo de relação consigo mesmo. Todo signo nasce no interior de uma cultura, como resultado de uma convenção social. No processo de apropriação dos sistemas semióticos, suas significações são inicialmente, para o indivíduo que com eles se depara, tomadas das significações coletivamente predominantes. À medida que esses signos vão sendo internalizados, as significações “dos outros” vão se convertendo em significações próprias (PINO, 1995), ou seja, os indivíduos vão dialogando aqueles sentidos sociais com as suas próprias referências, criando, dentro de certos limites, um modo pessoal de entender o mundo. A idéia de convenção social está, portanto, na origem de qualquer sistema semiótico e a idéia de relação social na sua apropriação pelos indivíduos. Não há nada, segundo essa perspectiva, intrínseco ao próprio signo que lhe possibilite qualquer atribuição de sentido. Pelas mesmas razões, também não é possível falar num *valor* intrínseco, pois o índice de valor de um signo é por natureza *interindividual* (BAKHTIN, 2002, p.45). Considerando-se a música





como uma das possibilidades semióticas do ser humano e considerando-se que as significações musicais só podem existir com referência a uma cultura específica, parece mais ou menos óbvio que não se possa falar em nada parecido com o que estamos chamando de “essência” ou “componente universal” musical. Não faz sentido procurar algo *a priori* inerente a todas as linguagens musicais e que, de algum modo misterioso, estabeleça alguma conexão entre elas. Tampouco faz sentido eleger um gênero musical específico como o representante máximo dessa “essência”. Se considerarmos que o signo é significativo desde a origem (e não uma materialidade qualquer à qual se acrescenta um significado), fica impossível tentar separar a significação da realidade material: “O signo é uma unidade material discreta, mas a significação não é uma coisa e não pode ser isolada do signo como se fosse uma realidade independente, tendo uma existência à parte do signo” (BAKHTIN, 2002, p. 51).

Talvez devido ao seu alto poder de abstração, criou-se a ilusão de que a música possui algum ingrediente que a torna passível de ser compreendida por todos. Ou, como a linguagem musical é tida por muitos como uma linguagem, por excelência, dos sentimentos, e como supostamente todos os seres humanos possuem os mesmos sentimentos, não se questiona muito esse universalismo da linguagem musical. Entretanto, mesmo que se admita que, de um modo ou de outro, a música esteja relacionada a sentimentos (no sentido mais amplo que essa palavra possa ter), numa perspectiva histórico-cultural os sentimentos são tão culturais quanto o pensamento. Nesse sentido, o tipo de emoção que um indivíduo sente depende de uma situação específica e do valor que ele dá a essa situação – pessoas de culturas diferentes reagem emocionalmente de modo distinto frente às mesmas situações. De acordo com essa linha de raciocínio, a ligação da música com a esfera emotiva também não constitui um argumento suficientemente forte para justificar o universalismo da linguagem musical.

Em suma, podemos dizer que, considerando-se a natureza semiótica (e, portanto, cultural) da música, não há nenhum argumento a favor do universalismo da linguagem musical.

### **Considerações finais**

Conforme já assinalado, o meio educacional da música ainda é constituído, em sua maioria, por pessoas fortemente ligadas ao meio artístico (músicos ou professores formados em bacharelados). Isso faz com que, muitas vezes, essas crenças sobre a música que vimos nos discursos sejam reforçadas também no contexto da educação musical. Várias podem ser as conseqüências, que vão desde a difusão de propostas metodológicas que, desconhecendo a natureza semiótica da música, são construídas apenas com base em critérios acústicos (como em muitos métodos de percepção musical e musicalização) até a incorporação desses mitos nos próprios objetivos estabelecidos para o ensino de música.

Assim, por exemplo, a consideração de que a música erudita é intrinsecamente superior às demais formas de linguagem musical, muitas vezes acaba levando a uma busca desenfreada por um ideal estético musical totalmente alheio e inalcançável para maior parte dos alunos, já que exige condições (instrumentos musicais dispendiosos, acesso a concertos etc.) e disposições (como, por



exemplo, uma dedicação intensa por muitos anos) que a grande maioria deles não vai poder cumprir. Além disso, mesmo quando outras linguagens musicais (além da erudita) são introduzidas, muitas vezes o modo de abordá-las segue o modelo erudito, não respeitando as particularidades dessas outras linguagens (este é o caso quando se privilegia a escrita ao ensinar uma música cujo modo de produção é tradicionalmente oral).

Desconsiderando a relatividade e a historicidade dos valores atribuídos à música, algumas propostas educativas acabam propositalmente ignorando as referências estéticas que os alunos já possuem quando ingressam em um curso de música, levando não só a uma falta de estímulo, mas mesmo a uma impossibilidade de aprendizagem, uma vez que esses alunos acabam não tendo como dialogar o que aprendem nas aulas de música com a sua experiência anterior. Se, ao contrário, a música for tomada efetivamente como algo diverso e múltiplo, amplia-se em muito as suas possibilidades educativas, pois se passa a considerar legítimas muitas formas de ensino musical. Quando pensamos nas inúmeras atividades profissionais musicais que têm surgido nos últimos tempos e, principalmente, nos diferentes tipos de “musicalidade” que cada uma dessas profissões exige, percebemos como nosso ensino tem sido limitado no sentido de dar subsídios para que outras possibilidades musicais, para além da *performance*, composição ou regência, possam se desenvolver. Essa limitação talvez se deva, entre outras razões, a certa dificuldade em alterar concepções arraigadas sobre a música. Sobretudo no contexto do ensino especializado (pois nas escolas de ensino fundamental e médio, razões de ordem prática obrigam a que se criem outras alternativas), os modelos de ensino idealizados ainda são predominantes e justificados em nome de concepções naturalistas e universalistas da música. Cabe, então, aos educadores, tentar modificar esses modos de pensar, revendo e trabalhando, talvez primeiro em si mesmos, as suas próprias crenças.

## Referências

- ARROYO, Margarete. Música popular em um conservatório de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n.6, p.59-67, 2001.
- BAKHTIN, Mikhail (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec / Annablume, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas lingüísticas**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença: contribuição para uma economia dos bens simbólicos**. São Paulo: Zouk, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRATKE, Marcelo. O regente do silêncio filarmônico. **Bravo!**, São Paulo, n. 32, p. 48-56, 2000.
- COELHO, Lauro Machado. Em conversa: Almeida Prado. **Concerto**, São Paulo, n. 55, p. 14-15, 2000.
- GAÍNZA, Violeta Hemsy. **Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.
- GAÍNZA, Violeta Hemsy. **La iniciación musical del niño**. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1964.



- GILIOLI, Renato S. P. **“Civilizando” pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república**. 2003. Dissertação (Mestrado) – FE / USP.
- GOLDMAN, R. F. **Harmony in western music**. New York: Norton, 1965.
- MELLO, Chico. Muito além da bossa nova. **Bravo!**, São Paulo, n. 42, p. 86-91, 2001.
- MENDES, Gilberto. Bons musicistas de todo o mundo, uni-vos! **Concerto**, São Paulo, n. 65, p. 22, 2001.
- PALUMBO, Patrícia. Uma escala de sol a sol. **Bravo!**, São Paulo, n. 23, p. 106-111, 1999.
- PENNA, Maura. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 9, p. 71-79, 2003.
- PINO, Angel. A questão da significação - Perspectiva histórico-cultural. **Temas em neuropsicologia e neurolingüística**, São Paulo, vol. 4, p. 32-38, 1995.
- PORTO, Regina. Ruído no jazz. **Bravo!**, São Paulo, n. 37, p. 102-107, 2000.
- PORTO, Regina; PAULA, Júlio. Orgulho e escândalo. **Bravo!**, São Paulo, n. 26, p. 32-40, 1999.
- SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- SCHOENBERG, A. **Tratado de harmonia**. Madrid: Real Musical, 1979.
- SEKEFF, Maria de Lourdes. A lição que ficou do *Rock* in Rio. **Concerto**, São Paulo, n. 60, p. 20, 2001.
- STROETER, Guga. O ducado do jazz. **Bravo!**, São Paulo, n. 38, p. 52-57, 2000.
- TOURINHO, Irene. Usos e funções da música na escola pública de 1º grau. **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, n. 1, p. 91-133, 1993.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WEBER, Max. **Os fundamentos racionais e sociológicos da música**. São Paulo: Edusp, 1995.
- WILLEMS, Edgar. **La preparación musical de los más pequeños**. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1962.
- ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. **Curso e dis-curso do sistema musical (tonal)**. São Paulo: Annablume, 1996.

**Silvia Cordeiro Nassif Schroeder** é graduada em Letras e Música pela UNICAMP, e Doutora em Educação também pela UNICAMP. Atuou como professora no ensino público fundamental e no ensino especializado (escolas de música). Ultimamente tem atuado principalmente em cursos de educação continuada, oferecidos a profissionais da rede pública municipal de Campinas e estadual de São Paulo. É docente e Supervisora de Ensino à Distância do “Curso de Especialização para Gestores do Sistema Público” da UNICAMP, e docente recém-contratada pela FFCLRP/USP. Tem os seguintes artigos publicados: Os perigos das metodologias de pesquisa. *Cadernos de Pós-Graduação*. Campinas, 2002 (co-autoria com J.L. Schroeder); Música e Ciências Humanas. *Pro-posições*. Campinas, 2004 (co-autoria com J.L. Schroeder); O músico: desconstruindo mitos. *Revista da Abem*. Porto Alegre, 2004; A construção do conhecimento em Arte. *Estudo, Pensamento e Criação*. Campinas: Graf. FE, 2005 (co-autoria com J.L. Schroeder e M.Strazzacappa).