

Música: produto ou processo? a educação musical responde

Luís Fernando Lazzarin*

Resumo

A busca pela compreensão da natureza da experiência com música tem levado à polarização entre duas posições, cada uma delas enfatizando o caráter, ou de produto, ou de processo, da música. Neste texto, procura-se esclarecer as origens da improdutividade desta polarização, a partir do conceito de obra de arte musical (GOEHR, 1992). Dessa forma, não se analisa a natureza da obra de arte enquanto objeto, nem se procura fazer uma descrição detalhada de sua história. Ao invés, recupera-se os momentos que produziram efetividade histórica para a constituição do conceito de obra de arte musical, a partir do século XVIII, e a influência exercida por ele até a atualidade. Portanto, a pergunta “o que é obra de arte musical?” se transforma em “como se constituiu historicamente o conceito de obra musical, a partir de momentos determinantes?”. Tem-se em mente, sempre, as apropriações que tanto a Filosofia da Educação Musical, quanto a Nova Filosofia da Educação Musical, fazem das respostas dadas às questões acima.

Palavras-chave: Educação Musical. Filosofia da Educação Musical.

Music: a product or a process? music education answers it

Abstract

The attempt to understand the nature of the experience with music has led to the polarization between two positions, each one of them emphasizing the character of music, either as a product or as a process. This text attempts to clarify the origins of the unproductiveness of such a polarization, from the concept of musical work of art (GOEHR, 1992). Thus, the nature of the work of art has not been analyzed as an object, nor a detailed description of its history has been made. Instead, we have retrieved the moments that have produced historical effectiveness for the constitution of the concept of musical work of art, from the eighteenth century, and the influence it has exerted up to the present time. Therefore, the question “What is a musical work of art?” has been converted into “How has the concept of musical work of art been historically constituted from determining moments?” We have kept in mind the appropriations of answers given to those questions by both Philosophy of Music Education and New Philosophy of Music Education.

Keywords: Music Education. Philosophy of Music Education.

A experiência com música nas duas 'filosofias' da Educação Musical

O debate sobre os fundamentos filosóficos da Educação Musical (EM) vem sendo travado entre os postulados de duas obras: a Filosofia da Educação Musical (FEM), proposta por Bennett Reimer (1970, 2003), e a Nova Filosofia da Educação Musical (NFEM), de autoria de David Elliott (1995). Apresento resumidamente as idéias de cada uma das 'filosofias', para em seguida discutir sua abordagem sobre obra de arte musical.

A FEM compreende a experiência musical de um ponto de vista contemplativo, com uma abordagem formalista da experiência musical. A ênfase é dada à atividade do ouvir musical, através da qual acontece a educação da sensibilidade estética. Segundo a FEM, apoiada fortemente nas idéias da filósofa Susan Langer (1960, 1971, 1980), a música é o análogo formal da vida afetiva. Nessa qualidade, a música deve controlar, nomear e objetivar o sentimento, assim como a linguagem verbal organiza e clarifica o pensamento. Diferentemente da linguagem verbal, entretanto, a música não representa, mas apenas apresenta o *insight*¹ da vida afetiva. Para a FEM, a educação em arte é educação do sentimento. Nesse sentido, as outras artes (teatro, dança, pintura, escultura), têm uma base comum com a música, já que em todas ocorre a experiência da contemplação estética. Analogamente às artes visuais, em que a contemplação se dá visualmente, a FEM dá ênfase à atividade de audição, ao ouvir musical, já que é a maneira mais acessível e natural de experienciar a música.

A parte subjetiva da realidade – a plenitude de sentimentos não pode ser trazida à vista por percepção e entendimento através da linguagem. Isto não é porque ninguém teve o tempo em pensar novas palavras para nomear todas as possíveis maneiras de sentir; é porque a natureza do sentimento é inefável em essência (REIMER, 1970, p. 75)².

A FEM tem seu ponto central na analogia entre música e linguagem (LANGER, 1960, 1971, 1980), especificamente no que concerne aos conceitos de símbolo artístico ou símbolo presentacional e símbolo lingüístico ou discursivo. Diferentemente do símbolo lingüístico, o símbolo artístico não faz referência, mas apenas apresenta o movimento geral do sentimento. A versão mais recente da FEM (REIMER, 2003) tem um caráter de atualização em função da agenda multicultural, sem perder a centralidade da educação do sentimento da experiência musical.

Um mundo de diversidade é simplesmente um mundo mais interessante. Nós podemos estar satisfeitos em conhecer nossa parte do mundo, apreciá-la pelo que ela é, e também por entender o que ela não é – um padrão aplicável a outras partes do mundo. Nós podemos ser expostos a estas outras músicas, não com a vã esperança de que podemos entendê-las e

Música: produto ou processo? a educação musical responde

ainda menos no propósito próprio de que possamos assimilá-la dentro de um sistema nosso de convicções, mas como objetos de uma lição de que não somos donos do mundo (REIMER, 2003, p. 184).

Como crítica a esta concepção de música e de EM, surge a NFEM, que propõe pensar a música de forma multidimensional. Considerando a música eminentemente como uma atividade intencional, a NFEM pretende deslocar a ênfase dada pela FEM à experiência contemplativa do ouvir, para a do fazer musical. Este só pode ser entendido dentro de seu contexto, o que torna a música e por consequência a EM, na visão da NFEM, uma prática multicultural.

MÚSICA, como uma prática humana diversificada consiste em muitas diferentes práticas musicais ou Músicas. Cada e toda prática musical (ou Músicas) envolve duas correspondentes e mutuamente reforçadas atividades de fazer musical e ouvir musical. [...] A palavra música (caixa baixa) refere-se aos eventos sonoros audíveis, obras, que decorrem dos esforços dos praticantes musicais nos contextos de práticas particulares (ELLIOTT, 1995, p. 44).

A NFEM propõe tornar mais abrangente o conceito de experiência musical, para além da educação da sensibilidade, abordando-a do ponto de vista da atividade musical. Ao valorizar a experiência musical contextualizada, valorizar-se-ia o conhecimento informal, isto é, aquele adquirido em cada prática musical específica. Assim, seria rejeitada a noção de experiência musical como desenvolvimento da sensibilidade estética, e com sua centralidade na obra de arte. Ao invés a música seria, sobretudo, uma atividade multidimensional³. Segundo a NFEM, a FEM propõe uma experiência musical baseada na atitude de ouvir passivo, que reverencia a cultura dominante e nega o fazer musical, ao mesmo tempo em que trata os ouvintes como clientes consumidores passivos (REIMER, 1970).

Embora os argumentos das duas 'filosofias' difiram entre si, uma crença comum a ambas é ser o ensino de música necessário para uma educação humanística, entendida como aquela que oportuniza o desenvolvimento integral do estudante. Cada uma, no entanto, entende diferentemente a forma como a música pode contribuir para este desenvolvimento: se isso se efetua através da educação da "sensibilidade estética" (FEM) ou do "desenvolvimento do *self* e da auto-estima" (NFEM).

A FEM tem sido acusada pela NFEM de elitismo, por valorizar a tradição da música erudita ocidental como exemplo de excelência estética, única com características expressivas capazes de educar o sentimento. Nessa atitude de reverência a um único padrão valorativo, teria origem, segundo a NFEM, a atitude do ouvir passivo, que ajuda a manter a música fora da escola. Outras

práticas musicais, como o *rock*, o *pop* e a música popular são desprezadas como produtos apenas de consumo ou entretenimento.

A proposta alternativa da NFEM apresenta uma perspectiva multicultural, de valorização da dimensão contextual da música, que afirma que a prática musical só faz sentido dentro de seu próprio contexto musical. Algumas críticas à abordagem da NFEM podem ser levantadas: já que o conhecimento informal é o mais importante, como se justifica a existência de música na escola? Isso acaba por se tornar um argumento para não incluir a experiência com música no currículo. Considerar música como atividade traz mais uma questão: em que ela difere de outras atividades? Qual a particularidade que distingue a música e qual sua importância? Qual o critério para elegê-la uma disciplina escolar? Os encaminhamentos a esta questão, apresentados pela NFEM, não são suficientemente consistentes.

Estabelece-se entre as 'filosofias' uma disputa com relação ao que seria a natureza da música e sua característica educativa mais importante. A FEM afirma que o ouvir musical é a atividade mais importante para a EM. Para a NFEM, o fazer musical é a própria razão de ser da música na escola. Segundo a NFEM, a centralidade da obra de arte reflete a valorização da tradição clássica européia, do grande repertório dos gênios da música ocidental, única considerada 'séria', e a exclusão desta consideração de qualquer outra manifestação ou prática musical. Ao valorizar apenas a dimensão de obra de arte da música, a FEM não valorizaria a dimensão de processo da música e põe em risco os objetivos de uma verdadeira EM.

A educação do fazer musical e o atingimento do auto-desenvolvimento, conhecimento construtivo e deleite musical não vão ocorrer se os professores de música e aprendizes abordarem música estritamente (ou esteticamente), como uma coleção de peças autônomas (ELLIOTT, 1995, p. 198).

A seguir, ao discutir o conceito de obra de arte musical, argumento que a disputa estabelecida entre o processo e o produto musicais, da forma como estabelecida entre a FEM e a NFEM, é improdutiva para a EM.

O conceito de obra de arte musical

A partir do século XVIII, a prática musical sofre profundas transformações de diversas ordens, acompanhadas de novas concepções estéticas. Para entender a dimensão e o significado dessas transformações, é necessário remontar à prática musical anterior à Modernidade⁴, quando o *status* do músico e da música eram outros. De maneira geral, a prática musical anterior ao século XVIII tinha uma característica mais fortemente oral do que propriamente escrita. Ligada a isso, a noção de autoria era muito fluida, já que, passada a ocasião para a qual a obra musical fora composta, não se previa executá-la, da mesma

forma, novamente. A natureza ocasional e passageira da música também levava ao uso de poucas indicações na partitura. Contribuía para isso o fato de que o compositor costumava estar presente na ocasião da *performance* musical, participando como regente ou como solista, o que garantia fidelidade às suas idéias musicais e supria as deficiências da notação.

A prática musical anterior ao século XVIII permitia maior liberdade na *performance*. Pela notação de indicações e exigências não muito precisas, era possível maior intervenção do intérprete nas idéias do compositor. Exemplos derradeiros dessa prática são tanto as composições para baixo contínuo, nas quais as harmonias são indicadas e a execução é deixada a cargo do intérprete, como as cadências que permanecem nos concertos como momento de afirmação da virtuosidade do solista. Ambas as práticas, embora obedecessem ou a uma tradição, por assim dizer, oral (no caso do baixo cifrado) ou fossem escritas e estabelecidas, (como no caso das cadências dos concertos clássicos e românticos), davam ao intérprete liberdade maior no sentido da improvisação, valorizada pela prática musical da época. A existência de uma finalidade extramusical para a situação (um banquete ou uma missa, por exemplo) não exigia da audiência o silêncio e a atenção dirigidos especificamente à música.

Outra característica peculiar da prática musical anterior ao conceito de obra de arte musical é o papel de compositor como artesão. Ele condiz com o caráter utilitário da música. Havia uma alta demanda de música para ocasiões religiosas ou festivas que, para ser suprida, levava à reutilização de temas ou composições próprias ou de outros compositores. A prática de imitar o estilo (posteriormente considerada como plágio) era não só comum como bem vista. Arranjava-se, adaptava-se ou mesmo compunha-se sem prescrição exata de instrumentação, adaptando-se a música às condições materiais de execução que a ocasião oferecia. A música era, então, fluida e móvel, pois não se fixava em uma notação muito prescritiva. Desde meados do século XVIII, a música não é mais composta com vistas apenas a uma ocasião específica, depois da qual não se previa que ela fosse ser executada muitas vezes. Fundamental nessa mudança é a crescente profissionalização do intérprete e do compositor. No séc. XIX, o ideal de execução brilhante tem uma dupla função: restringir o exercício da música aos especialistas e deslumbrar os leigos nas salas de concerto burguesas (HAUSER, 1969).

Entretanto, o conceito de obra de arte musical, consolidado a partir do século XVIII, é mais do que a soma de registro notacional preciso (partitura) e *performance*. Ao invés, é o entendimento de que “com o surgimento da estética moderna e das belas-artes, música como arte tomou um significado autônomo, musical e civilizado; ela veio a ser entendida em seus próprios termos” (GOEHR, 1992, p. 122). O conceito de obra de arte musical é possível graças à noção de separabilidade da vida cotidiana, garantida pela originalidade da produção e pelo registro concreto na forma escrita detalhada.

A partir do século XVIII, a arte não mais deve ser cópia mecânica do belo natural, mas um ato criativo, livre e autônomo. Charles Batteaux (1713-1780) atribui ao gênio esta capacidade não de imitar pura e servilmente a natureza, mas “de criar com esta natureza uma relação inédita, fonte de novos prazeres” (JIMENEZ, 1997, p. 100), através de sua potência criadora. As questões do gênio e do gosto estão muito presentes em todas as discussões sobre o belo, principalmente a partir do século XVII. Jean-Baptiste Du Bos (1670-1742) fala que o gênio surge como um furor orgânico, um entusiasmo sangüíneo, explicação bem ao tipo do cartesianismo de então. As belas-artes⁵ nascem restaurando, mesmo que com modificações, a visão positiva do fazer criativo do gênio, cuja natureza não pode ser contida pelas regras acadêmicas.

A par dos desdobramentos teóricos, surge na prática musical uma tradição interpretativa ligada às obras musicais, na qual o intérprete é considerado também gênio, na medida em que consegue revelar a verdade suprema da obra de arte musical. A originalidade da autoria do compositor é garantida, inclusive, pelo surgimento, no direito, da figura do plágio. Não significa que antes do século XVIII não houvesse obras de música, mas que o conceito de obra de arte musical resume um conjunto de condições que envolvem mudança radical na prática musical. A obra torna-se objeto de contemplação estética, com suas características de autonomia e separação da vida cotidiana.

Desdobramentos para as “filosofias” da EM

Decorrente desta discussão surge a questão: pode-se fugir da centralidade deste conceito historicamente constituído? O que é necessário para tanto? Pode este conceito de experiência estética (ou outro) estar incluído na multidimensionalidade proposta pela NFEM? Essa vê com profunda negatividade a experiência musical como experiência da obra de arte.

O conceito de obra de música não somente proveu os músicos com o equivalente teórico de objetos de pintura e escultura tangíveis e altamente valorizados, ele serviu para ocultar os aspectos sociais e performativos, desviando a atenção dos processos para os resultados concebidos como objetos autônomos. Neste sentido, música ganhou um lugar entre as belas artes como mercadoria (ELLIOTT, 1995, p. 25).

A sala de concerto torna-se o equivalente musical do museu, como depositário das obras de arte musicais. Um determinado lugar, especificamente destinado à contemplação estética da obra de arte musical, que pressupõe a audiência silenciosa e atenta à *performance* musical feita por um intérprete que decodifica as prescrições musicais estabelecidas rigorosamente pelo compositor. O comportamento do freqüentador de concertos é semelhante ao do visitante do museu, que se detém diante do quadro ou da escultura e os contempla. Desse ponto de vista, música e as outras artes têm uma similaridade, um aspecto em

comum, que é a possibilidade de serem contempladas esteticamente. Essa idéia tem forte influência no pensamento de Langer (1980) e, por consequência, em toda visão de experiência musical da FEM. É esse o ponto que a NFEM vê com tanta negatividade. Ela não se dá conta de que é enredada pelo mesmo conceito central de obra de arte musical. A NFEM parece esquecer-se que foi graças a ele que a música atingiu o *status* de arte que tem hoje. Nota-se a vigência de pelo menos um dos três aspectos da experiência musical como experiência da obra de arte, surgida na Modernidade e desenvolvida no século XIX, que permanecem presentes e dominantes: notação escrita (mais ou menos precisa), interpretação condizente com a notação, audiência não necessariamente silenciosa, mas bastante atenta e interessada.

Os artistas de vanguarda representam uma constante tentativa de rompimento com padrões pré-definidos da obra de arte, expressa pela constante rebeldia contra modelos estabelecidos, tanto de produção quanto de recepção da obra de arte. Cada artista sente-se dono de uma linguagem individual e cria sua própria 'comunidade de apreciadores', na qual acontece a possibilidade de abertura da obra de arte para múltiplas 'leituras' desta linguagem. A pesquisa por novas sonoridades (ruídos e sons cotidianos ou eletrônicos, por exemplo) e a organização do material sonoro em novas configurações – tonal, modal ou atonal – em si não constituem mudança no conjunto do esquema triádico da obra de arte aqui apresentado. Como exemplo das tentativas de vanguarda no sentido de questionar e alterar o esquema descrito, é bastante conhecida a obra para piano de J. Cage intitulada "Quatro minutos e trinta e três segundos" (4' 33'). Nesta obra, o pianista senta-se ao piano e cronometra o tempo exato do título da obra, sem tocar uma nota, após o que se retira. A situação torna-se inusitada, pois a sonoridade se transfere para as reações provocadas na audiência, que assiste a um concerto 'sem música', no sentido ortodoxo⁶.

Contudo, mesmo nas tentativas contemporâneas, de quebra deste compromisso com a experiência musical estética, feitas notadamente pelas vanguardas musicais, alguns dos seus aspectos constitutivos insistem em permanecer. O primeiro deles é a situação musical. Considera-se que a música anterior ao século XVIII era muito mais situacional, com ênfase na situação extramusical (de entretenimento ou de liturgia, por exemplo). A situação musical do concerto coloca a música em evidência. Vai-se à sala de concertos com o objetivo de ouvir música. Algumas tentativas de música experimental tentam alterar a situação musical, levando as audiências a lugares inabituais e inusitados, fora das salas de concerto. A EM tenta incluir a pesquisa por sonoridades e a composição das crianças como atividades de fazer musical e descoberta. A contribuição de compositores à EM, neste sentido, é muito relevante, por levar o estudante a tomar contato com o universo sonoro que o circunda, através da exploração das sonoridades cotidianas das paisagens sonoras (SCHAFER, 1991), em um trabalho de descoberta e de criação coletiva com os estudantes de música.

O segundo aspecto diz respeito à notação musical, que tem acompanhado o caráter exploratório de possibilidades sonoras de cada compositor, em seu aspecto particular. Cada compositor personaliza suas intenções através de uma notação própria, utilizando-se inclusive de legendas para tornar claras suas intenções composicionais. O rigor da notação varia, indo de exigências minuciosas, que podem ser lidas apenas por via eletrônica, até gerais, com grande margem para a improvisação do intérprete. Esse é um ponto interessante, quando aplicado à EM, no sentido de desenvolver a escrita própria do aluno. Talvez uma exceção pudesse ser feita à permanência ou não da notação na prática popular e nas *performances* improvisadas. Mesmo nessas, porém, ainda existem, pelo menos em um nível mínimo, uma notação diretiva em termos gerais (de cifras, por exemplo) ou um padrão improvisado comparável ao escrito, baseados em clichês harmônicos, como nas improvisações de *jazz*. Isso prova o quanto as práticas musicais tentam legitimar-se, adaptando-se ao conceito de obra de arte musical.

O último aspecto é o lugar em que a música é produzida e ouvida. Essencialmente, o lugar para o concerto permanece o mesmo. A força do conceito de obra de arte é tamanha que o termo “concerto”, antes designando apenas a ocasião da música de tradição européia, estendeu seu significado para outros gêneros. Fala-se naturalmente em concerto de *rock* ou de *jazz*, seja na sala de concertos, seja no estádio de futebol, que se transforma em grande sala de recital para, em alguns casos, milhares de espectadores. O que altera um pouco esse aspecto é a possibilidade de se ouvir música em um tempo diferente daquele em que foi produzida, ou seja, por meio de gravações. Esse fato tem produzido reações diversas junto aos educadores musicais. As duas ‘filosofias’ disputam essa questão. Há o argumento exposto pela FEM, da possibilidade de um acesso mais democratizado à música. A NFEM diz que a audição de gravações reitera a abordagem de música como um produto, incluindo a possibilidade temerária do ouvir apassivado. Essas posições antagônicas são manifestadas pelas ‘filosofias’. Para a FEM as gravações são um recurso legítimo na EM, já que o ouvir é a principal atividade para a experiência musical.

A crítica da NFEM afirma que a centralidade do conceito de obra de arte traz consigo a exigência da música como produto. Música é o conjunto das obras, apresentada na concepção de Dewey (1980) pejorativamente como ‘arte de museu’. Ele critica a separação que a noção capitalista de experiência estética impõe entre a arte e a vida prática, distanciando as pessoas ‘comuns’ do círculo elitista de apreciadores, únicos capazes de compreender e fruir a profundidade da experiência contemplativa. Também se dirige à institucionalização compartimentada que as belas-artes impuseram e oficializaram a si próprias, incorporando os valores da alta cultura capitalista, que coleciona obras de arte, da mesma forma que acumula ações da bolsa de valores. As obras de arte, cuja coleção é consagrada e representada no museu, servem de sinais de gosto e certificado de uma cultura especial.

Através dessa argumentação, pode-se compreender a visão centrada na obra de arte musical, criticada muitas vezes como 'museológica', afastada da vida cotidiana e da experiência prática, e que incorpora valores da classe dominante. Contudo, a crítica fácil deve ser substituída pela compreensão da historicidade em que foi constituída esta visão e sobretudo de como ela influencia, silenciosamente, também as visões contemporâneas que a querem superar. Para avaliar a pertinência da crítica da NFEM, é necessário remontar à concepção de prática musical e a seus elementos constitutivos. Nessa concepção, o elemento central é o conceito de obra de arte musical como 'invenção' da Modernidade. Ao rejeitar esta centralidade, a NFEM não se dá conta que foi devido ao *status*, que a obra de arte atingiu a partir dos séculos XVIII e XIX, que a música se tornou parte das 'belas-artes', com seu *status* de autonomia, graças ao qual passou a ser importante *per se*. Significa dizer que há um lugar e uma situação específicos para fazer e ouvir música e que estas atividades são intencionais. Na tradição da música ocidental, faz-se música para ser ouvida. Aprende-se música não como uma ferramenta, mas como um fim em si. A obra de arte nesse sentido é um produto. Essa mesma centralidade da obra musical permanece na NFEM, de forma implícita, quando ela considera que o fim da atividade musical é a *performance* competente da obra musical. Esta 'competência' produz o mesmo resultado que critica, a obra de arte musical. Os elementos constitutivos da experiência musical, apontados anteriormente, continuam tendo relevância para a NFEM. De que vale considerar a música como processo, se o objetivo (produto) permanece o mesmo?

O que a NFEM considera como atividade musical, no sentido de acontecimento, é a mesma situação constituinte da experiência estética musical, um acontecimento intencional, mas com o objetivo de ouvir com interesse um *design* sonoro. A divergência entre produto e processo, assim, passa a inexistir. Prova disso é o próprio argumento de que a escola deve reproduzir os contextos musicais específicos. Ao serem executadas em uma situação escolar, ou seja, fora de seu contexto, as práticas musicais são submetidas ao conceito de obra de arte musical, mesmo que em seu contexto não o tivessem sido. Fica, portanto, questionável a afirmação da NFEM no sentido da mudança na atitude e de que "nós começamos a abrir e neutralizar a noção estética de obras confrontando suas suposições básicas e desafiando seus argumentos de validade universal e absoluta" (ELLIOTT, 1995, p. 35). Ao contrário desta pretensão, o multiculturalismo da NFEM apenas maquia a experiência musical formalista, conservando-a em seus aspectos fundamentais. Ou seja, a importância do processo é a mesma do produto, pois não há como separá-los da atividade musical. Para que haja o produto é necessário o processo. O próprio processo é característica distintiva da música, entendida do ponto de vista do conceito de obra de arte musical. Qualquer tentativa de separá-los é não só improdutiva como prejudicial à compreensão da experiência musical como um todo.

A auralidade, caráter singular da música como acontecimento de uma organização sonora intencional, abarca essas faces, ou naturezas, da música,

a de processo e a de produto. A auralidade se refere à condição de acontecimento sonoro, a música não possui materialidade no sentido das outras artes, como a escultura ou a pintura. Os meios que o compositor utiliza são os sons, os silêncios, os timbres, as dinâmicas e o tempo. A única materialidade da música é seu registro gráfico codificado, mas apenas em algumas tradições específicas. A característica diferenciadora da música é que ela só existe quando ouvimos/produzimos sua estrutura sonora organizada intencionalmente. Portanto, a centralidade do conceito de obra de arte faz parte de nossa compreensão do que é música. A própria NFEM se contradiz quando fala em *performances* competentes. O fim é a execução perfeita, a obra de arte. Afastar o conceito de obra é negar um aspecto do fenômeno complexo que é a música. Ela é ao mesmo tempo produto e processo. As duas 'filosofias' aqui analisadas querem as duas coisas. Aprendendo a fazer música de forma competente, haverá, na mesma intensidade, o conseqüente desenvolvimento humano. O fim dos dois modelos é o auto desenvolvimento.

Enquanto sofrermos a influência dominante do conceito de obra de arte, como foi constituído a partir do século XVIII, não há como escapar da sua centralidade. Não é justificável deixar a experiência estética (em qualquer sentido que ela seja tomada) fora da multidimensionalidade da música. Deve-se pensar em um conceito de experiência estética diferente, que inclua as dimensões da vida prática, já que a "relação entre prática e estética pode ser resumida como a seguinte: experiência estético musical constitui o centro das práticas musicais; e as práticas musicais são as realidades sociais nas quais a experiência estético musical pode surgir" (KOOPMAN, 1997, p.109). Desde que existe a sala de concertos, o conceito de obra de arte musical é determinante para nosso modo de fazer música. A situação de 'sentar para ouvir' determina o objeto musical a ser ouvido e parece que não podemos evitar isso. Considerar a música apenas como atividade é tão problemático quanto entendê-la apenas como obra.

Se a FEM pode ser criticada pela centralidade que dá à obra de arte, a NFEM não consegue fugir da própria crítica que faz. Essa dualidade apenas atrapalha a compreensão do que seja música. Sempre compõe-se uma obra, arranja-se uma obra, executa-se uma obra, improvisa-se uma obra, rege-se uma obra. Há um tempo e um espaço intencionalmente definidos para alguém produzir e alguém ouvir música com atenção. As 'filosofias' não têm clareza suficiente para pensar, dentro da tradição musical ocidental, a unidade entre produto e processo musical como inseparáveis. Por outro lado, a NFEM, ao querer valorizar as diferenças, acaba tratando a música como uma atividade igual em todos os lugares. A música de tradição ocidental é feita para ser ouvida em um lugar específico e não faz parte de rituais mágicos ou religiosos, por exemplo. Ela é um valor em si, o que não acontece em todos os lugares.

Ao abordar fundamentalmente a música como atividade, a NFEM se esforça por retirar a pretensão de critério valorativo centrado na música 'séria', de tradição européia, com origem no século XVIII, e sua respectiva experiência

estética, com seu caráter pontual, desinteressado e privado. A crítica, contudo, parece deslocada por dois motivos. Primeiro, não leva em conta a historicidade, que constitui a experiência estética, e sua influência dominante na EM, considerando-a negativa e superada. Segundo, ao propor uma experiência musical com base no fazer, os mesmos elementos determinantes da experiência musical estética, tão criticados, permanecem na visão multicultural da NFEM.

Referências

- DEWEY, J. **Art as experience**. New York : Penguin Books, 1980.
- ELLIOTT, D. **Music Matters: a new philosophy of music education**. Oxford: University Press, 1995.
- GAUQUELIN, M.; GAUQUELIN, F. (Orgs.). **Dicionário de Psicologia: as idéias, as obras, os homens**. Paris: Centre d'Étude et de Promotion de la Lecture, 1987.
- GOEHR, L. **The imaginary museum of musical works**. New York : Oxford University, 1992.
- HAUSER, A. **História social de la literatura y el arte**. Madrid : Guadarrama, 1969.
- JIMENEZ, M. **Qu'est-ce que l'esthétique**. Paris: Gallimard, 1997.
- KOOPMAN, C. **Keynotes in music education: a philosophical analysis**. Nijmegen: Mediagroep Katholieke Universiteit, 1997.
- LANGER, S. **Philosophy in a new key: a study in the symbolism of reason, rite and art**. Cambridge: Harvard University, 1960.
- _____. Importância cultural da arte. In: Ensaios filosóficos. Tradução de José Paulo Paes. São Paulo : Cultrix, , 1971.
- _____. **Sentimento e forma**. São Paulo : Perspectiva, 1980.
- REIMER, B. **A philosophy of music education: advancing the vision** New Jersey: Prentice Hall, 2003.
- _____. **A philosophy of music education**. New Jersey : Prentice Hall, 1970.
- SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo; UNESP, 1991.

Luís F. Lazzarin

Notas

- 1 Em inglês *insight* significa 'visão interior'. A psicologia da *Gestalt* designa assim uma espécie de iluminação intelectual, instantânea, global e direta (GAUQUELIN; GAUQUELIN, 1987, p. 273).
- 2 No caso de citação de original em língua estrangeira, a tradução é minha.
- 3 A FEM, em sua mais recente versão (2003) também trata a experiência musical como multidimensional, mas de uma maneira menos rigorosa que a NFEM.
- 4 Por Modernidade se entende o pensamento surgido nos séc. XVII-XVIII e que pretende livrar o homem de todas as tutelas religiosas e míticas através do uso da razão.
- 5 As artes, reduzidas ao mesmo princípio criativo, são assim chamadas de 'belas artes'. São elas a pintura, a escultura, a poesia, a dança, a música e também aquelas relacionadas à arquitetura e à eloquência.
- 6 A música contemporânea é repleta de exemplos de tentativa de quebra de padrões estabelecidos. No Brasil podemos observar desde os experimentos musicais de Hermeto Pascoal, incluindo chaleiras e leitões em suas performances, até a escrita de Koellreuter, utilizando-se de uma bola inflável na qual é escrita a notação criada por ele.

Correspondência

Luís Fernando Lazzarin - Rua Franco de Carvalho, 349 - Bairro São Francisco - 69305-120
- Boa Vista - Roraima.

E-mail: fernando.lazza@gmail.com - lazza@hotmail.com

Recebido em 05 de junho de 2007

Aprovado em 12 de setembro de 2007