

# Art 018

Revista da Escola de  
Música da Universi-  
dade Federal da Bahia

AGOSTO de 1991

ago. 1991 Periódico

700 Arte

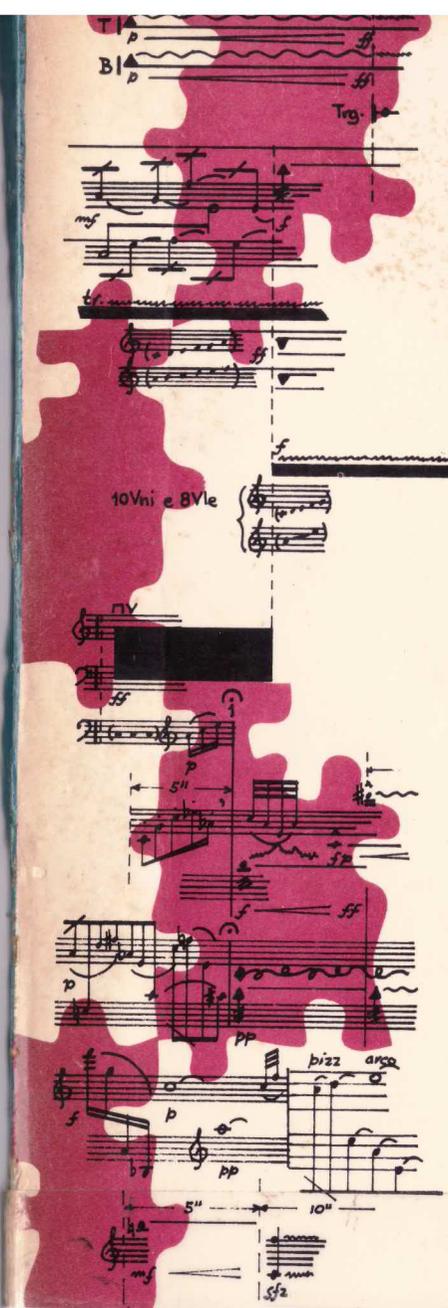
Título: Art : revista da Escola de Música e  
Artes Cênicas da UFB



925662  
127081

n.18, ago. 1991

UFBA - CNPq



REVISTA DA ESCOLA DE MÚSICA DA UFBA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor - Prof<sup>a</sup>. Eliane Elisa de Souza e Azevedo

Vice-Reitora - Prof<sup>a</sup>. Nadja Valverde Viana

Diretor da Escola de Música - Prof. Paulo Costa Lima

Editor:

*Paulo Costa Lima*

Co-editores:

*Manuel Vicente Ribeiro Veiga Jr.*

*Ana Margarida Cerqueira Lima e Lima*

Conselho Editorial:

*Alda de Jesus Oliveira*

*Ana Margarida Cerqueira Lima e Lima*

*Fernando Barbosa de Cerqueira*

*Jamary Oliveira*

*Manuel Vicente Ribeiro Veiga Jr.*

Corpo Consultivo

*Fredric Litto, Livre Docente - USP*

*Régis Duprat, Prof. Adjunto, UNESP*

Enderêço Postal:

Escola de Música da UFBA

Parque Universitário Edgard Santos

40.000 Salvador - BA.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
TOMBAMENTO PATRIMONIAL  
Nº 127081 DATA 22/10/08

R. 925662

ART: Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. – nº 001 (abr./jun. 1981).  
Salvador, 1981 – 3 vezes p/ano (abr., ago., dez.).  
Periodicidade varia: nº 001-005, trimestral. A partir de 006, três vezes por ano. Interrompida em 1987.

1. Arte – Periódicos. 2. Música – Periódicos. 3. Teatro – Periódicos. 4. Dança – Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia. Escola de Música e Artes Cênicas.

CDD 705

EDU 7(05)

## SUMÁRIO

– POLÍTICA CULTURAL NA ÁREA DA MÚSICA Enrique Saravia .....	5
– QUE É TEORIA DO CONHECIMENTO Ubirajara Dórea Rebouças .....	9
– NATUREZA DO CONHECIMENTO MUSICAL Luiz Oliveira Maia .....	23
– DINÂMICA DO CONHECIMENTO EM MÚSICA: NATUREZA DO CONHECIMENTO MUSICAL. Paulo Costa Lima .....	29
– O CONHECIMENTO EM MÚSICA Raimundo Martins .....	39
– DINÂMICA DO CONHECIMENTO MUSICAL: CONTRIBUIÇÕES ETNOMUSICOLÓGICAS Victor Fuks .....	47
– O OUVIDO NU DIANTE DA MÚSICA MODERNA: PROCESSOS QUE SE RE-ENCENAM Celso Loureiro Chaves .....	57
– TRANSMISSÃO E GERAÇÃO Alda Oliveira .....	61
– NATURALEZA, PRODUCCIÓN Y TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO MUSICAL Violeta H. De Gainza .....	67
– TRANSMISSÃO E GERAÇÃO (DO CONHECIMENTO MUSICAL) Manuel Veiga .....	73
– SURVIVAL STRATEGY OF AMERICAN COMPOSERS David Witten .....	83
– THE NATURE OF MUSICAL KNOWLEDGE: PRODUCTION AND TRANSMISSION AND CREATIVITY John Steffa .....	89



- ASPECTOS TEÓRICOS DA LINGUAGEM	
Joselice Macêdo .....	97
- DINÂMICA DO CONHECIMENTO MUSICAL	
Jamary Oliveira .....	111
- NOTA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA MÚSICA DO PASSADO, A INVENÇÃO DO HOMEM E O NASCIMENTO DOS SABERES MÚSICAIS ("MUSICOLOGIAS").	
Rafael José de Menezes Bastos .....	117
- TEORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO EM MÚSICA	
Kilza Setti .....	121
- TEORIZAÇÃO NA ETNOMUSICOLOGIA?	
Angela Lühning .....	133
- PRÉ-TEXTO E CON-TEXTO	
Cristina Caparelli Gerling .....	137
- PERSEGUINDO O FOGO FÁTUO DE UMA CERTEZA INTERPRETATIVA?	
Ricardo Canzio .....	143

## POLÍTICA CULTURAL NA ÁREA DA MÚSICA

*Enrique Saravia*

Falar em política cultural significa referir-se a um conjunto de ações do Estado destinadas a atingir determinados objetivos que - supõe-se - são queridos pela sociedade. Implica sancionar normas, construir estruturas, alocar recursos humanos, destinar - e gastar - dinheiro.

Qualquer política pública está integrada no conjunto das políticas governamentais e se constitui numa contribuição setorial à busca do bem-estar coletivo. Obedece, portanto, a prioridades que são mais rigorosas quando os recursos são escassos. Há um sistema de urgências e relevâncias tanto entre áreas de política (econômicas e sociais) como dentro de cada política específica.

Consideremos, por exemplo, a política cultural. Ela abrange desde a preservação de monumentos históricos até o financiamento do cinema, passando pelas diversas atividades possíveis no campo das artes plásticas, do teatro, da música, etc. As ações públicas em cada um desses setores se sujeitarão a prioridades determinadas, pela sua vez, por linhas políticas e ideológicas: a ampla e antiga discussão sobre cultura erudita, cultura popular e cultura de massas; a questão do nacional versus o cosmopolita; a ação das indústrias culturais, integram o conjunto de problemas a partir de cujas respostas serão feitas as inversões e a alocação de recursos.

Nesse jogo, integrado de ações diversas que é, ou deveria ser, a atividade estatal, por que o Estado deveria se preocupar com a música e os músicos? Por que havia de financiá-los? Haveria justificativa para um política cultural no campo da música? Há razões que justifiquem que o governo destine parte de seus recursos - escassos por definição - ao fomento e financiamento da música e dos músicos?

A questão é tão antiga como a história do pensamento ocidental. A música sempre foi considerada um elemento indispensável da educação que, no pensamento dos gregos, queria dizer educação do homem livre.

O que seria que sempre fez da música algo tão importante e decisivo na vida das sociedades? Muitas explicações foram dadas. Aristóteles dizia que a harmonia e o ritmo são coisas inerentes à natureza humana "até o ponto que alguns sábios não temeram sustentar que a alma é uma harmonia enquanto outros pensavam que ela encerra e abraça a harmonia" (A Política, VIII, 5, 1340). E é por isso que para ele, a música "é uma imitação das sensações morais. Toda vez que as harmonias variam, as impressões dos ouvintes mudam junto com elas". 2330 anos depois, continua-se pensando igual, inclusive que os sons não são apenas celestes: "na

música ressoa a perfeição da criação divina, mas também a falha, a marca do desejo, o pecado original” (Wisnik (1989) p. 98). Caetano Veloso resume a secular polêmica com a capacidade de síntese de que só os poetas são capazes: “todo canto, todo pranto, todo santo, todo manto está cheio de inferno e céu”.

Schopenhauer que, na opinião de Richard Wagner, foi o único filósofo que compreendeu a essência da música, dizia que a música é a arte mais perfeita; “ela não é uma mera imagem das idéias, como outras artes; na música nos fala a própria vontade do mundo”. “Ela expressa a essência mais profunda da vida e representa o metafísico”.

Se a música é tão essencial para a vida, deve ser parte fundamental da educação. Eis o ponto em que se constrói o vínculo entre a música e a preocupação governamental. Platão aconselhava a educação musical desde muito cedo para que o ritmo e a harmonia se apossassem da alma; através deles, a graça e o belo formariam o jovem na virtude (A República, 401d). Aristóteles coincide com Platão. Diverge, no entanto, em se os jovens deviam aprender a tocar instrumentos. Platão nega; Aristóteles aconselha pois seria a única forma de poder apreciar a música. Desde que - por razões até hoje obscuras - o instrumento não seja a flauta por não ser esta um instrumento moral: “apenas é boa para excitar as paixões”. “Ademais, impede o uso da palavra enquanto se estuda” (A Política, 6.1341).

Aristóteles é flexível no que tange aos diversos tipos de música: “como cada um encontra prazer naquilo que responde a sua natureza, concedemos aos artistas o direito de acomodar a música aos grosseiros ouvidos dos que devem escutá-la” (A Política § 7). Mas na educação ele é rigoroso: só serão admitidos os cantos e as harmonias que possuam um caráter moral.

Todas essas especulações evidenciam que, desde longa data, são profundas as relações entre música e vida social e entre música e educação. Sua vinculação com a própria essência do ser humano, sua importância para a educação são incontestes. Mas o que mais surpreende é a relação secular com a liberdade: Aristóteles já dizia em A Política: “se houver um prazer digno do homem livre, ele é a música” (§5).

Por isso é que modernamente, quando se fala em política cultural, procura-se que as iniciativas estatais não prejudiquem nem inibam a liberdade do criador. “Frente àqueles que criam - dizia Jacques Rigaud - a única atitude possível é o respeito e a liberdade”.

Eu diria mais: não vale a pena uma proteção estatal que pretenda orientar a criatividade. Que fiel à tradição de que “quem paga o violinista escolhe a melodia”, quisesse influir com dinheiro para que o criador faça aquilo que lhe mandam.

Na área da música, o Estado - como em outros setores da vida cultural, deve preocupar-se com a preservação do patrimônio musical; com a difusão musical, fornecendo oportunidades e infra-estrutura, com o fomento da criação e com a formação musical.

Este último é, talvez, o ponto mais importante de uma política cultural no âmbito da música. A educação musical aponta a três objetivos principais: a formação do compositor, a do intérprete e a educação do ouvinte. A transcendência da música para a vida social só se produz se a ponte compositor-intérprete-ouvinte é sólida e ampla. Nem todos têm vocação e aptidões para compositor e intérprete, mas todos as têm para ouvinte. E este aspecto é tradicionalmente descuidado. Se coincidimos em que a música dá qualidade à vida, e que todo cidadão tem direito a fruir do belo, ele deve ser educado para que aprenda a descobrir e a gozar da música.

Pareceria utópico falar em tudo isso, num momento de crise profunda das instituições culturais do país e de total ausência de uma política cultural. Mas acontece que a cultura continua viva e que a produção musical - mesmo com dificuldades - permanece ativa. É que a música independe da ação dos governantes. Ela continua a ser composta, interpretada e escutada, quaisquer que sejam as condições da vida social.

Passado este período de tumulto e perplexidade, a força da criatividade, as tendências profundas da estrutura sócio-cultural brasileira e a própria inserção do país no mundo, farão com que ressurgirá uma política cultural adequada aos tempos. A pressão dos músicos será decisiva no reconhecimento de direitos e na determinação das prioridades.

Poderá haver assim uma ação concreta em favor dos músicos como cidadãos e como criadores e uma administração que, respeitados os direitos e a liberdade do criador, apoie e divulgue sua obra. Uma administração, enfim, que contribua a melhorar a qualidade da vida e facilite a liberação do ser humano.

## BIBLIOGRAFIA

- ARISTÓTELES. *La política*. Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1951.
- NIETZSCHE, Friedrich. *El origen de la tragedia a partir del espíritu de la música*. (Trad. de Oscar Caeiro). Buenos Aires, Goncourt, 1978.
- PLATÃO. *La república e el Estado*. México, Espasa-Calpe, 1958.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *El mundo como voluntad y representación*.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido. Uma outra história das músicas*. São Paulo. Companhia das Letras, 1989.

## QUE É TEORIA DO CONHECIMENTO

*Ubirajara Dórea Rebouças*

Uma dupla obrigação explica o inusitado da minha presença aqui: a primeira, para com os amigos Manuel Veiga e Paulo Lima, que me convidaram a falar-lhes; a segunda, para com a instituição cuja demanda nos obriga. Neste caso, os amigos representam a instituição no que ela tem de melhor: na vontade de renovar e inovar, na disposição para criar, única garantia contra a degenerescência burocrática que parece tocaiar a vida de toda a instituição, sobretudo a pública.

Presença inusitada, também, porque um professor de filosofia entre músicos. Não sendo presunçoso, bem ao contrário, somente aquelas razões me moveram a falar para pessoas que cantam, tocam, fazem música, além de falarem, naturalmente. Esta palavra que parece, - sobretudo desde Mallarmé, - querer emancipar-se da sua condição de discurso, de portadora de significados, para tornar-se senão música, pura sonoridade, canto, ausência de história, de mensagem. Uma aspiração por emancipar-se do sentido, da função comunicadora, para assumir a função evocadora, a função de presentificar o ausente. Em defesa da palavra, - e dos que se dispõem a usá-la num ambiente como este, - só podemos dizer que ela pode ser a forma de linguagem que encerra as maiores possibilidades de expressão quando se trata de comunicação explícita. É a menos ambígua das formas de expressão. A propósito de palavra poderíamos muito bem começar nossa conversa sobre **teoria do conhecimento** perguntando-nos: o que é a palavra? Esta é uma típica questão filosófica, que requer por isso uma resposta que revele a “verdade”, a “essência” disso que chamamos “palavra”. Como exemplo do trabalho do conhecimento em filosofia, que é o objeto da teoria do conhecimento, resumirei aqui as teses de um filósofo contemporâneo, Heidegger, sobre a palavra: a palavra fala; a palavra fala de um onde que é ela própria; a palavra não é simplesmente expressão nem simples exteriorização de um interior outro que ela; a palavra é apelo, evocação, presentificação de algo ausente; o homem só fala na medida em que corresponde à palavra.

Outras definições que exemplificam o esforço para apreender a verdade da coisa, para conhecê-la, são aquelas, tomadas ao acaso, dadas por Valery para o conceito de “trágico” como a “união do necessário e do impossível”, ou a de Aristóteles para o conceito de “felicidade” como “a realização plena das nossas possibilidades melhores”, ou a de Hegel para o conceito de “ser humano” como “o Desejo de um outro Desejo”.

Todo conhecimento se expressa através de proposições (ou juízos), que contêm como componentes essenciais, os conceitos. Estes não se confundem com

as palavras, não coincidem com elas, que são simples suportes para eles. Os conceitos distinguem-se também das coisas que eles referem. O conceito é do domínio do *logos*, do lógico; a coisa, do domínio ontológico, enquanto a palavra é da esfera da linguagem.

É este trabalho, que consiste no esforço para conhecer algo, que é a **teoria do conhecimento**; o objeto desta teoria é justamente o conhecimento, tanto o ato de conhecer como o seu resultado; a teoria do conhecimento é então um conhecimento do conhecimento, é uma espécie de conhecimento segundo em relação a um outro que é primeiro, que é seu objeto. Aliás, a propósito de conhecimento Platão faz a seguinte afirmação: "Todo homem passa, em sua vida, por três experiências fundamentais: a experiência do conhecimento, a do amor e a da morte". A experiência do conhecimento é então uma experiência tão fundamental quanto as outras duas, que são fundamentais e definitivas. E um autor contemporâneo, W. Reich, afirma também que o amor, o trabalho e o conhecimento são as três condições para que o Homem tenha uma vida propriamente humana. O conhecimento, então, é uma experiência fundamental da qual, infelizmente, a maioria da humanidade é privada e a teoria do conhecimento é justamente a teoria desta experiência fundamental. A teoria do conhecimento é um voltar-se sobre si mesmo, é tomar como objeto o próprio ato de conhecer; ora, esta não parece ser uma atitude natural do espírito humano, pois o natural é voltar-se para o mundo em torno, é contemplá-lo, conhecê-lo. Mas, a este propósito, os historiadores da filosofia costumam chamar a atenção para dois fatos: primeiro, de que por volta do século XV a questão da certeza e exatidão do conhecimento científico, que então ensaiava e iniciava um grande movimento de progresso, de crescimento, tornava-se cada vez mais urgente e importante, ainda que a teoria do conhecimento, a gnoseologia, não coincida nem se reduza à teoria do conhecimento científico, a epistemologia. O nascimento da ciência moderna e o desenvolvimento das novas forças produtivas que se dão a partir do século XIV, o surgimento deste novo modo de produção que é o capitalismo, foram fatores determinantes do desenvolvimento de uma disciplina filosófica que tem como objeto o estudo do próprio processo do conhecimento. Porém, este fato não foi o único. Nesta altura, em torno do século XV, conhecer como se conhecia e, se possível, assegurar as bases do conhecimento verdadeiro tornou-se tema central da filosofia a partir dos séculos XVI e XVII, de tal modo que, desde então, a teoria do conhecimento tornou-se a disciplina filosófica por excelência com a tarefa de fundamentar o conhecimento.

Mas houve um segundo fator, para o qual os historiadores da filosofia chamaram a atenção: o fato de que desde as origens da filosofia a questão do conhecimento verdadeiro estava posta, não só por Platão, este mestre de todos os filósofos, ou por Aristóteles, mas já antes pelos Pré-Socráticos (séculos VI e V antes de nossa era). Daí até o século XVI/XVII, quando Bacon e Descartes puseram claramente a questão do conhecimento como central em filosofia, houve um amadurecimento desta questão. Dois mil anos de reflexão sobre o tema foram

largamente suficientes para delimitar-lhe o âmbito, precisar-lhe o conteúdo, fornecer-lhe o vocabulário e conferir-lhe aquela tecnicidade que encontra sua formulação madura em Kant (que chegou a acreditar ter promovido, com sua contribuição à teoria do conhecimento, uma revolução em filosofia).

Como não há, propriamente falando, progresso em filosofia, pelo menos no sentido de acúmulo de conhecimento, permito-me recorrer a Platão para dar uma idéia resumida do que é uma teoria do conhecimento.

A teoria do conhecimento analisa, examina a natureza do ato mediante o qual o homem se apropria da verdade da coisa, o ato no qual um sujeito se volta para um objeto com o fim de dizer em que ele consiste, qual sua natureza, sua essência (já se disse). Todos estes termos que aí aparecem, **sujeito, objeto, verdade, natureza, essência**, já foram, por sua vez, objeto de longas e minuciosas análises, sobretudo o de "verdade", conceito chave em teoria do conhecimento e em filosofia. Veremos adiante alguns exemplos de problemas da teoria do conhecimento, sobretudo veremos algo das discussões que se travam acerca do conceito de "verdade".

Voltemos, entretanto, a Platão. Tomemos um texto exemplar, o do diálogo intitulado "O Banquete" que tem como subtítulo "Do Amor", pois pretende dizer em que consiste o amor, revelar a verdade sobre esta força que é capaz de elevar os homens até ao êxtase ou abatê-los e rejeitá-los naquela apagada e vil tristeza de que falou Camões a outro propósito. O Banquete é então um diálogo, um discurso que tendo por propósito dizer-nos o que é o amor diz-nos também, por força da própria definição que dá do amor, o que é conhecer, o que é o conhecimento verdadeiro. Depois que todos os convivas presentes ao banquete discursaram sobre o amor, Sócrates, porta-voz de Platão, dá a seguinte definição: "o amor é um parto em beleza tanto no corpo como na alma", e passa, em seguida, a comentá-la, ou melhor, a explicá-la. No curso desta explicação demonstrativa ela vai afirmar a tese, propriamente platônica, segundo a qual todo autêntico amor é (também) amor do conhecimento, contemplação das coisas em si, das essências, das idéias, como por exemplo, neste caso, contemplação da Beleza em si, da Idéia de beleza, contemplação que é a perfeição, a completude, a realização plena do conhecimento. A idéia de beleza, a Beleza em si, é una, única, eterna e não recebe de nada fora de si a sua essência, ao passo que as inumeráveis coisas que chamamos belas só o são porque participam da Idéia de beleza. E é justamente por esta presença, por este rastro da Idéia de beleza nas coisas belas que mediante uma espécie de nostalgia, de reminiscência da época feliz em que nossas almas contemplaram as Idéias, somos capazes de superar o múltiplo das coisas visíveis, transitórias, mutáveis e alcançar a contemplação do uno. O conhecimento é então progresso, ascensão do Múltiplo (mundo sensível) para o Uno (mundo inteligível).

E naquele Banquete em que se fala do conhecimento do amor fala-se também do amor do conhecimento, o primeiro sendo simplesmente o começo do movimento para o segundo, o amor constituindo uma verdadeira iniciação ao

conhecimento, o qual é antes de tudo, contemplação. O que é preciso reter desta que não é ainda uma teoria do conhecimento, e por isso vamos chamá-la de doutrina do conhecimento em Platão, são os elementos seguintes: um sujeito que se põe face a um objeto visando conhecê-lo, apropriar-se de sua verdade; a distinção entre aparência (mundo sensível, mutável, perecível, inconsistente) e essência (mundo inteligível, consistente, eterno), a crença na possibilidade de chegar à essência das coisas a partir de sua manifestação sensível, de sua aparência, educando para isso a razão de modo a habilitá-la a vencer o sortilégio da aparência feérica do mundo, aparência que é manifestação, revelação de algo que a transcende, e que é aquilo que se trata justamente de aprender no ato do conhecimento; a convicção de que há uma verdade da coisa, do objeto, e que há, por consequência, um conhecimento verdadeiro. Estes elementos da doutrina do conhecimento em Platão subsistem até hoje, ainda que profundamente trabalhados, transformados, por 2.500 anos de crítica filosófica. Pelo menos desde Parmênides, - embora desde os primeiros filósofos ela já estivesse presente, - a distinção entre mundo sensível e mundo inteligível, mundo da aparência e mundo da essência, análoga e paralela aliás à distinção entre corpo e alma, bem como a valoração negativa conferida à primeira e positiva à segunda, fizeram fortuna não só na história do pensamento filosófico como na história das religiões e da cultura em geral. Estes dois conceitos de “corpo” e de “alma”, sua união e sua oposição, bem como a crença segundo a qual o corpo, por suas solicitações e exigências, seria um obstáculo à elevação do homem ao conhecimento, seria o túmulo da alma, uma espécie de princípio do mal, assim como as consequentes dificuldades para definir o estatuto e a natureza da alma, - esta concepção que Platão fez sua, - constituiu por muito tempo um obstáculo sério e um estímulo à elaboração de uma teoria do conhecimento. Todavia o mais importante dos conceitos que compõem a doutrina do conhecimento de Platão é o conceito de “verdade”, conceito nuclear em filosofia e que constitui seu domínio, seu campo próprio.

A necessidade tendo convertido o homem num ser ativo, sem anular sua natureza contemplativa, desenvolveu nele por isso mesmo, para transformar o mundo, uma espécie de obsessão que lhe é própria: a vontade de saber. Saber é sempre “saber a verdade”. A verdade está então estreitamente associada à sua vida, à sua presença no mundo, à sua realização como homem, realização que é preciso entender no sentido mais literal de tornar real sua presença no mundo, dar dela um testemunho próprio, deixar sua marca no mundo. Conhecer a verdade sobre si mesmo, sua verdade, ou seja, seu ser, e a verdade dos outros e do mundo, é então uma espécie de vocação do homem.

Este conceito de “verdade” recebeu então quase tantas definições distintas quanto foram as distintas filosofias. Uma das mais clássicas e também das mais criticadas é aquela que afirma: “a verdade é a adequação entre o pensamento e a coisa (pensada)”. As proposições (ou juízos) que expressam este pensamento sobre a coisa devem revelar esta adequação, ou seja, devem revelar a verdade da coisa

mediante a conjugação de conceitos, a síntese de conceitos que não estão na realidade. O termo “conceito”, aliás, etimologicamente significa conceber, concepção, criação. Os conceitos neste sentido não estão na realidade, no mundo, são um produto do trabalho do pensamento, e o conhecimento se expressa mediante conceitos. Todo conhecimento assume a forma de juízos (ou proposições), que consistem na conjugação de um sujeito com um predicado. Nesse sentido é que se disse que a afirmação segundo a qual o conhecimento é um produto próprio do pensamento, provocou muita disputa. O que se quer dizer é que o homem não tira o conhecimento do mundo real, ele produz este conhecimento, que é algo que se sobrepõe ao mundo. Conceituar é então conceber, criar alguma coisa que tem a peculiaridade de ser portadora da verdade sobre um dado objeto. Aquela definição de “verdade” como adequação entre pensamento e coisa pensada, definição clássica, que se encontrava em estado embrionário em Platão e em Aristóteles, só foi formulada explicitamente na Idade Média por Tomaz de Aquino; é uma das definições mais fecundas na história da filosofia e que, como toda definição em filosofia, coloca mais problemas do que resolve. E a filosofia vive justamente disso, de problemas. No dia em que desaparecessem os problemas, a filosofia desapareceria. Nisso ela se distingue da ciência, visto ser esta uma forma de conhecimento que resolve problemas, ainda que esta resolução engendre vários outros; enquanto que a filosofia nunca resolve seus problemas. Os autênticos problemas filosóficos são, neste sentido, insolúveis, de tal modo que quando um problema filosófico encontra solução ele passa para o âmbito de uma ciência. Assim foi que a definição de verdade como adequação entre pensamento e coisa, provocou imediatamente as seguintes questões: O que é “adequação”? O que significa “adequação entre pensamento e coisa”?

Cabe aqui chamar a atenção para o fato que “verdade” (aletheia) em grego significa revelação, manifestação, um trazer à luz daquilo que estava escondido. Esta concepção de verdade como revelação, de que é possível encontrar traços em Platão, foi elaborada pelos neo-platônicos, Plotino em particular, e por Agostinho de Hipona. Nos dias de hoje Heidegger desenvolveu uma concepção de verdade muito próxima dela. Platão associa verdade e discurso; verdade e linguagem, verdade e palavra ao falar que “verdadeiro é o discurso que diz as coisas como são; falso é aquele que as diz como não são”. A questão da palavra mentirosa, que persuade e ilude, e das armadilhas que encerra foi uma obsessão sempre recorrente nos diálogos de Platão. A formulação de Aristóteles, apesar de todas as diferenças que os separam, é quase idêntica à de Platão: “Negar aquilo que é, e afirmar aquilo que não é, é falso, enquanto que afirmar o que é e negar o que não é, é a verdade”. Estas formulações de Platão e de Aristóteles, comportam dificuldades análogas às da definição anterior, particularmente à questão do ser e do não ser, do que é e do que não é.

É possível constatar a existência, na história da filosofia, de duas grandes tradições, duas grandes correntes, acerca da natureza da verdade. Aquela de

origem grega, presentes nos Pré-Socráticos, que entende a verdade como revelação, manifestação do escondido, e a que entende a verdade como adequação entre pensamento e coisa pensada. Na obra de Platão estão bem defendidas as duas concepções, de tal modo que já se disse que elas não se opõem, não se negam, não se suprimem e que, ao contrário, expõem duas dimensões do ato do conhecimento. Uma põe a tônica na própria coisa que se manifesta, se revela; a outra põe a tônica no ato do conhecimento, nos dispositivos e processos psicológicos do conhecimento, na representação.

Ao conceito de verdade, estão estreitamente associados os conceitos de opinião (doxa) e de epísteme (ciência), no sentido de que a verdade está ausente da primeira e presente na segunda, pois a opinião é um dizer sem compromisso com a verdade da coisa, enquanto a ciência é justamente o discurso da verdade sobre a coisa.

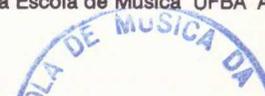
A definição de "verdade" como "adequação" encerra uma série de dificuldades, a maior delas é a que decorre do conceito de adequação. A definição implica que em certos casos, aqueles em que há adequação entre pensamento e coisa pensada, o pensamento humano é verdadeiro e nos outros casos, em que não há, é falso. Ou seja, que o pensamento humano é capaz de ter no mundo uma representação verdadeira ou uma falsa, a primeira sendo aquela que capta a essência da coisa (a conhece), o que lhe é próprio, sua quiddidade como dizem os escolásticos, o seu ser. Ora, tudo isto tem algo de tautológico, pois equivale a dizer que é adequação entre pensamento e coisa pensada. Outra dificuldade daquela definição é que ela pressupõe a existência de duas ordens de ser: a ordem do pensamento e a ordem do ser pensado que subsiste fora do pensamento. A ordem dos logos, ordem lógica (pensamento) e a ordem dos ontos, ordem ontológica. Esta distinção foi muito criticada e numa filosofia como a de Hegel ela não tem lugar; esta filosofia que por suas teses principais, por seus princípios, afirma que todo conhecimento é um reconhecimento, reconhecimento do espírito alienado sobre a forma de mundo material, de materialidade, pelo próprio espírito como pensamento, logos. A realidade sendo somente espírito universal, razão, - daí a tese "o real é racional e o racional é real", - que ora se manifesta sob a forma de matéria, ora enquanto espírito, tal como na consciência do homem, não poderia haver, propriamente falando, conhecimento do mundo, da realidade, pelo espírito, mas apenas reconhecimento do espírito por ele próprio. Esta filosofia de Hegel, ponto culminante de toda filosofia ocidental, no sentido em que desenvolveu e levou a seu limite todas as suas potencialidades, criadora da dialética moderna, produziu uma crítica radical da sua herança filosófica: criticou sobretudo o que poderíamos chamar "o método formal de pensar", o método que tem na lógica formal o seu instrumento principal. A esta lógica formal Hegel opõe sua dialética, que ele chama, aliás, de lógica. Em resumo, a crítica de Hegel à lógica formal, que se tornou desde então tema permanente na teoria do conhecimento, e é também em consequência uma crítica à metafísica tradicional, consiste em recusar o caráter especulativo desta,

apesar de ele próprio ter sido um metafísico especulativo. A lógica formal repousa sobre 3 leis, 3 princípios básicos, que, em Aristóteles, seu fundador, não eram apenas princípios ontológicos. São eles: 1. **o princípio de identidade**: toda coisa é idêntica a si própria. Esta formulação tem um caráter nitidamente ontológico, porque se refere a coisas e não simplesmente ao pensamento. Sua formulação lógica é a seguinte: todo conceito e toda proposição são idênticos a si próprios (no sentido de que conservam o mesmo significado no interior de um dado discurso). 2. **o princípio de não-contradição**: uma proposição não pode ser simultaneamente verdadeira e falsa. 3. **o princípio do terceiro excluído**: uma proposição é ou verdadeira ou falsa. Não se admite um terceiro valor entre o verdadeiro e o falso. Este princípio comporta uma restrição fundamental, aquela que consiste no fato de que existem proposições que, pelo menos no presente, não são nem verdadeiras nem falsas, são as proposições que se referem a um futuro contingente, não necessário, como, por exemplo, a proposição "a greve dos motoristas acabará hoje". É importante assinalar aqui que Aristóteles considerava estas leis como leis do pensamento e do ser, enquanto Hegel, recusando tal concepção, considerava-as meramente leis da linguagem. É verdade que pensamento e linguagem estão indissolúvelmente imbricadas; na língua grega o termo logos significa simultaneamente pensamento, linguagem, palavra e mesmo espírito, medida. Ora, Hegel dizia que estas são leis que governam a expressão do pensamento, de forma que não poderíamos comunicar nenhum pensamento se violarmos estas leis. Se eu, por exemplo, tivesse começado minha exposição conferindo ao termo t um certo significado e no fim dela eu o mudasse mais uma vez, estaria violando o princípio de identidade que dispõe que um conceito (ou termo) é idêntico a si próprio. Se eu assim procedesse, violando este princípio, vocês não entenderiam absolutamente o que eu dissesse. Se, por outro lado, eu usasse uma dada proposição ora com um significado ora com outro, ou se eu a tomasse ora como verdadeira, ora como falsa, violaria o princípio de não-contradição e não me faria compreender.

Estas leis regulam o uso da linguagem, são condições de inteligibilidade do discurso. Não há discurso inteligível que não observe estas 3 leis (ou princípios).

Hegel afirmava, porém, que o pensamento se move segundo leis que são distintas e mesmo opostas a estas. O movimento do pensamento é um movimento contraditório, não é governado pela lei de não-contradição, mas, ao contrário, pela própria contradição. O princípio de identidade seria inadequado para entender o mundo, porque este é justamente permanente devir, permanente transformação, permanente deixar de ser o que é para vir a ser o que não é. Ora, uma lógica da identidade, da não-contradição, ao pretender entender o mundo, teria que petrificá-lo, encerrá-lo numa espécie de camisa-de-força, produzir um discurso fragmentário, estático sobre ele. Hegel pretende então ter elaborado uma lógica do devenir, da contradição, uma lógica que representaria de modo adequado o movimento do mundo.

Gostaria de citar aqui, resumidamente, um exemplo do modo como Hegel



trabalha o conceito, operando com esta lógica “dialética”. É uma passagem tirada da sua *Fenomenologia do Espírito*, aquela muito famosa conhecida como “dialética do escravo e do senhor”. Esta passagem trata da seguinte questão: que é o homem? Sua resposta está contida na seguinte argumentação.

Se alguém pretende conhecer o ser humano mediante a análise de sua atitude cognitiva, tal como fez Aristóteles que definiu o homem como o animal racional, isto é, achava que a essência do homem estava na racionalidade, na capacidade cognitiva, fracassará no seu propósito, porque no ato do conhecimento, o que se manifesta não é o sujeito que conhece porém o objeto a conhecer. Porque este objeto é que se manifesta na consciência do sujeito, se revela e se apropria desta consciência. Esta consciência do sujeito cognoscente é pura manifestação daquilo que ela não é, ou seja, do objeto. O objeto é que se manifesta e se revela. No ato cognitivo o homem está imerso no objeto que ele pretende conhecer. O que pode tirá-lo desta imersão no objeto para chamá-lo a si, é, exclusivamente, o Desejo. O homem então é um ser do Desejo. Porém, todos os animais e todos os seres vivos desejam. Dizer que o homem é um ser desejante não avança muito, visto que os outros animais também desejam. O que distingue os homens dos outros animais é que eles têm um desejo que lhes é exclusivo. O homem não deseja apenas isso e aquilo, ele deseja o desejo do outro. O homem é um animal que deseja ser desejado pelo outro, isto é, que deseja ser reconhecido pelo outro no seu justo valor. Isto é o estatuto próprio do homem. O homem é então um animal desejante que deseja que o outro o deseje. Para ser desejado pelo outro, para fazer-se reconhecer no seu justo valor pelo outro, todo homem entra em conflito com os outros homens. A busca do reconhecimento se dá mediante uma luta que Hegel chama de “luta de vida ou de morte”, com seu semelhante. Em outras palavras, todo autêntico encontro humano deflagra uma luta entre dois seres humanos porque ambos buscam reconhecimento. Nesta luta, se os dois se mantivessem na mesma posição, se eles arriscassem tudo nesta luta, o resultado seria ou a morte dos dois ou a de um deles; nestes dois casos não haveria absolutamente reconhecimento de um pelo outro. Então, é necessário que no curso desta luta um dos dois contendores desista, numa dada altura, de arriscar tudo; um dos dois tem que ceder e reconhecer o outro. Hegel insiste em que aquele que cede por medo de arriscar sua vida, dando mais importância à sua conservação, fazendo primar o apego animal à vida sobre o risco na luta pelo reconhecimento, se converte no Escravo do outro e este se converte no Senhor. O Senhor se encontra numa situação que Hegel chama de **impasse**. A condição existencial do Senhor é trágica porque para fazer-se reconhecer como Senhor ele precisa do Escravo. Então ele, numa certa medida, converte-se no Escravo do seu Escravo. Por outro lado, ele tem uma consciência infeliz porque seu reconhecimento sendo feito por um Escravo, isto é, por alguém que ele não reconhece no seu justo valor, por alguém que ele subestima porque cedeu, este reconhecimento não lhe satisfaz plenamente, por não ser um autêntico reconhecimento. A condição do Senhor, então, é trágica porque, - como diz Valery, - ele

necessita do reconhecimento mas este é impossível visto que o único reconhecimento que ele obtém é o de um Escravo.

Se a condição do Senhor é trágica, a condição do Escravo é inicialmente a pior possível por ser alguém que cedeu, que está submetido, porém tomará pouco a pouco consciência de seu valor e de sua condição de portador do futuro da humanidade. O Escravo, além de proporcionar o reconhecimento do Senhor enquanto Senhor, realiza uma tarefa fundamental, aquela que consiste em transformar o mundo pelo seu trabalho para que o Senhor possa fruir dele, gozá-lo. Sabemos que o mundo não pode ser fruído de modo imediato, sem a mediação do trabalho humano, sem sua transformação. O trabalho do Escravo de transformação do mundo permite ao Senhor apropriar-se adequadamente para fruí-lo. Porém o Escravo realiza este trabalho movido pela angústia; aquela angústia que experimentou quando, enfrentando o outro, na luta pelo reconhecimento, ele teve medo do outro, cedeu diante dele e converteu-se em Escravo. Ao experimentar o medo mortal do outro, nasceu a angústia e todo o seu trabalho é, de início, um trabalho angustiado. Mas esta angústia vai provocar na consciência do Escravo, que é uma pura consciência de si e não uma consciência para si, uma transformação fundamental. A angústia, diz Hegel, é a negação negadora que vai negar a consciência do Escravo, vai provocar a transformação de sua consciência. Progressivamente, ele vai descobrir a dignidade e o valor do seu trabalho. A angústia poderia ter levado o Escravo a um impasse tão trágico quanto o do Senhor; uma angústia que não movesse o Escravo a transformar o mundo, que o paralisasse a ponto de não lhe dar a possibilidade de se afirmar no mundo mediante seu trabalho, iria converter o Escravo ou num louco ou num criminoso, porque a angústia necessariamente transforma o homem e, portanto, transforma interiormente o Escravo. Se este não transformasse o mundo, iria haver uma defasagem fundamental entre o Escravo transformado pela angústia e o mundo transformado pelo trabalho do Escravo. Este descompasso seria reduzido socialmente ou naturalmente pela violência. Ou seria confinado num hospício ou jogado numa prisão e o Escravo então não cumpriria seu destino emancipador. Porém, são poucos os que ficam nesta situação. O Escravo - e é necessário entender aqui Escravo e Senhor no sentido não propriamente literal, nem metafórico, mas num sentido simultaneamente literal e simbólico, de que são figuras arquetípicas da condição humana, - trabalha para transformar o mundo para que o Senhor possa fruir dele e no custo deste trabalho o Escravo também se transforma e descobre que pode e deve emancipar-se suprimindo a si próprio e, conseqüentemente, ao Senhor. A supressão do Escravo equivale à supressão concomitante do Senhor. A luta do Escravo por transformar o mundo é também uma luta por transformar a humanidade que se reduplica em Escravo e Senhor, numa humanidade emancipada que pode encontrar-se sem dar origem àquelas duas figuras, ou seja, uma humanidade que pode encontrar-se e obter reconhecimento recíproco, sem luta e sem dominação.

Esta parte final da passagem da dialética do Escravo e do Senhor é uma

espécie de redenção da primeira parte que era puramente pessimista. Quem leu Marx vai reconhecer aí muito da teoria de luta de classes, com suas categorias de classe dominante, classe dominada, burguesia, proletariado, emancipação do proletariado que é emancipador da humanidade.

É necessário aqui, que nos voltemos para um pensador que antecedeu a Hegel e que, podemos afirmá-lo, lançou as bases da teoria do conhecimento, tal como é estudada hoje. Trata-se de Emmanuel Kant. Ele parte da distinção entre fenômenos e coisas em si. Seu problema consistia em determinar se era possível um conhecimento verdadeiro das coisas em si e sua resposta era que os limites do conhecimento possível coincidem com os limites da experiência possível. Como leitor de David Hume ele dava uma importância muito grande à noção de experiência (ainda que ele fosse o contrário de um empirista). Experiência em filosofia significa, em termos muito gerais, aquele contacto que se dá entre a consciência de um sujeito cognoscente e o mundo exterior, entre consciência e aquilo que seria distinto dela, fora ou dentro dela. Porque em Filosofia, fala-se de duas classes de experiência:

a) a experiência exterior: aquela que diz respeito ao contacto da consciência com o mundo exterior;

b) a experiência interior: aquela que diz respeito ao contacto da consciência consigo próprio e que serve de base à introspecção.

A noção de experiência tem que ser tomada neste sentido mais amplo, mais geral. Tecnicamente experiência é isso, é um contacto entre uma consciência cognoscente e um objeto a ser conhecido. Hume afirmava que certas relações que acreditamos descobrir no mundo, tais como a causalidade, a sucessão, o princípio e a consequência, são o resultado do modo de funcionar de nossa mente e não estão no mundo. Para Kant o conhecimento se realiza por meio de juízos, os quais são de dois tipos: analíticos e sintéticos. Analíticos são aqueles nos quais o predicado está contido no sujeito (por exemplo, todo corpo é extenso): tais juízos proporcionariam nenhum conhecimento novo. Somente os juízos sintéticos podem proporcionar novos conhecimentos, porque neles o predicado não está contido no sujeito e se lhe adiciona, se lhe sintetiza; a base desta síntese é a experiência, a partir da qual e após a qual é que se formulam os juízos sintéticos, por isto chamamos de "à posteriori". Há também novos conhecimentos, formulados mediante juízos sintéticos que não dependem da experiência pois a precedem e a fundamentam e por isso são chamados de sintéticos "à priori" (exemplo: os juízos matemáticos, tais como  $7 + 4 = 11$ ). Existem de tais juízos na metafísica especulativa que dizem respeito a objetos transcendentais que existem em si; estes juízos estão além de toda experiência possível e, portanto, além da ciência. Discutiui-se desde Kant se é possível haver um juízo sintético à priori, isto é, um juízo cujo predicado acrescenta algo ao sujeito, um novo conhecimento que não havia no sujeito, que não dependa porém da experiência. Estes são os juízos metafísicos tais como aqueles sobre a natureza do ser enquanto ser, sobre a eternidade do mundo, sobre a natureza de

Deus e sobre a imortalidade da alma. Estas são as questões metafísicas, ou seja, que estão além da experiência física. Com sua obra, Kant pretendeu, sobretudo com a *Crítica da Razão Pura*, fundamentar ou eliminar a possibilidade da Metafísica. Sua conclusão foi que não é possível fundamentar a Metafísica, ou seja, que o conhecimento sintético à priori, acerca das coisas em si não é possível, porque não é possível haver experiência das coisas em si. Existem de tais juízos na Metafísica especulativa que dizem respeito a objetos transcendentais, que existem em si. Estes juízos estão além de toda experiência possível e portanto além da Ciência.

Qual a base sobre a qual repousa o ato de atribuir o predicado ao sujeito nos juízos sintéticos? O entendimento não pode fazê-lo por si só, pois necessita para isto da intuição sem a qual é vazio, do mesmo modo que a intuição sem o entendimento é cega. No caso dos juízos sintéticos a posteriori a base da atribuição é a intuição empírica; porém no caso dos juízos sintéticos à priori somente a pura intuição do espaço e do tempo é que assegura o meio, a base para a conexão entre sujeito e predicado. Porém espaço e tempo são formas intuitivas da sensibilidade humana, mediante as quais se dá uma experiência das coisas **tal como lhe aparecem** e não formas das coisas **tal como são em si**. A pretensão da metafísica de conhecer as coisas como são em si por sobre toda a experiência possível não tem portanto cabimento, pois faltando-lhe a experiência empírica ou pura, falta-lhe por isso mesmo o meio que revele e garanta a coincidência dos seus conceitos sujeito e predicado nos seus juízos sintéticos a priori. Por conseguinte, uma metafísica transcendente teórica e especulativa, que pretende apreender a verdade sobre objetos situados além da experiência possível, é impossível como ciência; é a obra cega da razão que ultrapassa sua capacidade cognoscitiva. Esta teoria de Kant deu margem a uma polêmica muito peculiar: dada a teoria de Kant conclui-se que o objeto de conhecimento é algo posto pelo sujeito, não é o conhecimento de algo dado que subsistiria independente da consciência do sujeito, porém é o conhecimento de algo posto pelo sujeito. Um exemplo: quando falamos de Revolução Francesa podemos consagrar um curso de um ou dois anos sobre a Revolução Francesa, falar dos seus personagens, suas características, seu desenvolvimento, seu desenlace, suas causas, apesar de que nenhum de nós viveu aquela época. Este conjunto de conceitos diz respeito a esse objeto que não existe mais, irremediavelmente estacionado no século XVIII, este objeto é presentificado mediante um conjunto de conceitos. Estes são produtos da razão, do pensamento, um produto próprio do trabalho do pensamento. Neste sentido, então, podemos dizer que o conhecimento é o conhecimento de algo que é **posto** pelo próprio pensamento e não o conhecimento de um **dado**. Naturalmente que o ponto de partida é sempre um **dado** empírico, real.

Mas o dado é somente ponto de partida. Marx, continuando Hegel afirmava que se alguém quer conhecer um dado país, sua economia, se ele pretende, no intuito de ser rigoroso, tomar como ponto de partida uma descrição da sua população, das taxas demográficas, todas estas características físicas, ele nunca vai

conhecer verdadeiramente o país; porque a população, isto que aparece como um concreto imediato, na verdade é uma coisa inteiramente abstrata, visto que a população só pode ser entendida quando compreendemos que ela se divide em classes sociais e estas não são visíveis imediatamente, quando conhecemos a distribuição de renda e uma série de outras determinações que não são visíveis, não são empíricas. O conhecimento então ainda que tome como ponto de partida o elemento empírico, só é autêntico conhecimento quando se emancipa do empírico, elabora no nível do abstrato, porém aquele abstrato que é concreto do pensamento por ser o concreto pensado. Por exemplo, o conceito de "classe social" não é absolutamente um concreto empírico; é um concreto pensado, um produto do pensamento. Esta é uma das questões permanentes da teoria do conhecimento: saber qual o movimento do pensamento no processo do conhecimento, se é o movimento (como diz a teoria tradicional do conhecimento) do concreto para o abstrato com o retorno do abstrato ao concreto, ou se é o inverso, o movimento do abstrato mais ou menos indeterminado para um concreto que fosse a síntese de múltiplas determinações. Isto porque o produto próprio do pensamento é o conhecimento que se expressa sob a forma de conceitos. Estes, que são o concreto pensado, são um abstrato quando comparados com o concreto físico, real empírico.

Desde Kant se disse que as pretensões de um conhecimento metafísico, isto é, transcendentem à experiência ficavam anuladas. Desde então também a teoria do conhecimento se constitui como disciplina filosófica bem delimitada que deve considerar pelo menos os seguintes temas ou questões: possibilidade, natureza, fontes, limites, alcance e valor do conhecimento. Por estranho que pareça duvidouse, desde a antiguidade, do conhecimento e são numerosos os testemunhos acerca das formulações céticas quanto à possibilidade do conhecimento.

Infelizmente já ultrapassei o tempo que me foi concedido sem que tenha podido, como pretendia, falar sobre o ceticismo em filosofia, a qual, desde que surgiu e formulou a pretensão de produzir um conhecimento verdadeiro foi contestada no que concerne a esta pretensão, à possibilidade de um tal conhecimento. Numa certa altura de sua história, quando a filosofia já existia há 200 anos, um filósofo cético afirmou que não era possível haver conhecimento; se fora possível seria impossível transmiti-lo e se fora possível transmiti-lo seria impossível compreendê-lo. Esta formulação clássica do ceticismo mais radical encerra uma contradição: quem diz que não é possível haver conhecimento está afirmando um conhecimento.

Nos tempos modernos Descartes formulou, em termos bem distintos, uma nova versão do ceticismo, o ceticismo metódico. Seu problema era encontrar um conhecimento que fosse de tal modo evidente que não fosse passível de dúvidas, que pudesse servir de base e ponto de partida para todos os outros conhecimentos, sustentando-os. Propõe como método para encontrar tal ponto de partida a dúvida metódica: duvidar de tudo, por em questão todo suposto conhecimento e tentar encontrar um cuja evidência excluísse a dúvida. Sabemos que Descartes chegou

aquele famoso cogito, "penso, logo existo"; ele afirmou que esta proposição encerra um conhecimento de uma verdade tão evidente que não é possível duvidar dele sem abandonar a racionalidade e que, em consequência, ele seria ponto de partida para construir todo o saber humano.

Chegado a este ponto fica-me a impressão de não ter dito o que queria. A impressão de que o essencial ficou escondido em alguma dobra ou escaninho da memória, retido por alguma força sobre a qual não se tem controle. A palavra parece não ter cumprido aqui sua função de revelação, de evocação do que não está presente. Retornar sobre os próprios passos, realizar, reiterar sem repetir, retomar indefinidamente as questões insolúveis com o sentimento vago e inquieto de que algo do que clama por dizer-se ficou sem ser dito, tal tem sido o espírito da filosofia. Expulsar a coisa do seu esconderijo, trazer à luz sua verdade, esta vocação nem sempre se cumpre plenamente. Apesar de tudo o que o homem já fez no mundo, a teoria do conhecimento é antes teoria da ignorância e do desejo de superá-la que teoria do saber.



## NATUREZA DO CONHECIMENTO MUSICAL

*Luiz Oliveira Maia*

Vou apresentar, tão rapidamente quanto nos permite o tempo à disposição, uma teoria do conhecimento musical. A teoria que exponho passou em muitas estações, algumas das quais são: Pitágoras, Aristóteles, Hegel, Marx e Lukács. É uma teoria dialética e realista. Melhor será dizer que são elementos teóricos uma vez que não existe, nesses autores, uma desenvolvida teoria do conhecimento musical.

O conhecimento humano é uma reprodução dos objetos. Cada objeto sendo possuidor de natureza e forma próprias, com eles o homem se relaciona criando categorias, isto é, conceitos fundamentais de conhecimento. Essas categorias representam as qualidades objetivas do ser, ou seja, as propriedades gerais dos objetos. Pode-se assim dizer que, antes de existirem na mente, as categorias existem na realidade.

Como nós temos certeza de que conhecemos músicas, a maior curiosidade acerca da natureza do conhecimento musical vem expressa na seguinte pergunta: “o que é que só a música nos faz conhecer? o que faltará ao homem e às estrelas se a música se calar?”

Voltando à teoria, a lógica que preside o conhecimento é a lógica do objeto; essa situação de prioridade não coloca o sujeito do conhecimento em conflito porque o homem a estabeleceu na vida cotidiana exatamente para melhor circular entre os próprios objetos e assim dominá-los pela apreensão de sua natureza, e não procurando impor-lhes uma ordem arbitrária.

O nosso objeto de conhecimento é a música. Entendemos, então, que o homem, por alguma necessidade fundamental, aprendeu a relacionar sons e a reuní-los em estruturas, atividade que lhe exigiu o desenvolvimento de habilidades especiais e específicas. Quando encontramos Pitágoras (no caminho do ocidente) já existem dois tipos de atividades complementares: criar estruturas e buscar-lhes os fundamentos. É o que fazemos até hoje.

O conhecimento da música se dá no relacionamento de um ouvido humano com um som articulado e organizado. É um conhecimento sensível, protótipo de todo conhecimento.<sup>1</sup> Esse momento sensível é o mais rico e o mais pobre dos momentos do conhecimento. Estamos nos encontrando com as delícias da dialética.<sup>2</sup> O mais rico, porque ali eu tenho a obra com todas as suas qualidades; e o mais pobre porque eu não me permito falar sobre essas qualidades. Foi Kant quem observou que o respeito à experiência sensível é uma garantia de prudência e

exatidão no caminho do conhecimento.<sup>3</sup> Pode-se, pois, enunciar que o conhecimento musical consiste num saber e, posteriormente, num dizer sobre um saber. Simples assim.

Ouvida a obra, eu sou possuidor de um saber musical. Porém, também por necessidade, o homem inventou a linguagem no momento em que se iniciava nas aventuras da generalização. E assim temos como falar da música, de suas propriedades e finalidades, de seus elementos, organizar dados, fazer classificações e tabelas e gráficos, erigir, enfim, esse monumento ao arsenal teórico cuja necessidade para completar o processo do conhecimento foi enfatizada por Marx.<sup>4</sup> A música tem uma importância teórica por ter significação humana, pensa ele.

É aqui então que chegamos ao cerne da questão. O que a música retrata é aquilo que, da realidade, diz respeito ao mundo do homem.<sup>5</sup> E o próprio momento teórico não pode se afastar do momento sensível porque a natureza da arte não esconde a essência no fenômeno como a ciência. A atitude científica do homem o leva a descobrir leis sempre mais gerais, que agreguem sempre um maior número de fenômenos; com isso, a generalização é um afastar-se progressivo da singularidade. A arte, por sua vez, manifesta a essência através do fenômeno de modo que, mais se quer ir à essência, mais é preciso se ater ao fenômeno. Paradoxalmente, a arte chega a ignorar as grandes distâncias espaciais e temporais, mas preserva esses momentos essenciais do homem de modo concreto e não universalmente abstrato; não é a morte simplesmente, mas é aquela senhora que seduz a moça na canção de Schubert; é o Rei dos Elfos que arrebatou a criança na outra canção; é todo o ocidente religioso, do anônimo gregoriano a Lindembergue Cardoso cantando alguém que "Passus Et Sepultus Est".

Assim a música retrata o mundo humano e ambiciona retratá-lo em sua infinitude, não como a ciência, na direção extensiva, mas como uma totalidade intensiva. Para conseguir expressar a totalidade intensiva, a arte segue o processo de superação na particularidade. Significa: tanto as forças gerais e fundamentais da vida humana (esperança, coragem, fé, trabalho) como os seres que existem na singularidade, são tratados em vista de atribuir-lhes uma forma fenomênica. Esta forma é organizada ao redor de algum ponto existente nas qualidades do objeto em questão, ponto este que passa a se chamar de ponto central. O homem experimenta assim, com essa criação, apreender o infinito de seu mundo interior. Para isso, isola aquela particularidade de suas circunstâncias cotidianas e a intensifica pela organização, ambicionando a criação de um tipo universal, tipo entretanto que permanece manifestado num personagem, ou num motivo, ou num assunto ou numa situação. O conhecimento musical vai se exercer ao redor desse ponto central trabalhado.<sup>6</sup>

Duas consequências importantes devidas ao fato de a arte possuir como ponto central a particularidade: o contacto com a obra é o encontro com a visão pessoal da personalidade criadora. Alguém fez isto, mesmo se não lhe sei o nome ou se foi mais de um.<sup>7</sup> E se alguém fez isto, sua visão é essencial ao conhecimento da obra e do conhecimento da obra me virá.

A outra consequência é a historicidade. Enquanto na ciência as condições do nascimento de uma lei guardam pouco interesse para a veracidade dessa lei, na arte essas condições ficam gravadas na obra.<sup>8</sup> É o que encontramos na história da música, história de mudanças e não de processo artístico.<sup>9</sup>

O que o homem faz através dessa aventura toda é buscar conhecer-se. A música, como veículo de auto-conhecimento se põe exatamente enquanto retrata artisticamente o mundo humano com sua infinitude intensiva, e enquanto retrata cientificamente a faixa sonora da realidade com sua infinitude extensiva.<sup>10</sup> O conhecimento, em qualquer nível, de cada obra, é um passo no conhecimento de si mesmo e da humanidade de que faz parte.

Desse modo, o destino do conhecimento é sua volta ao mundo cotidiano, de onde teve origem.<sup>11</sup> O que será que só a música nos faz conhecer? Ouçamo-la e aprendamos dela.

#### Notas para sua meditação:

1. "Sem querer responder antecipadamente à questão de saber se o conhecimento sensível é quem justifica, ou torna possível, toda outra forma de conhecimento, não se pode contudo recusar a considerá-lo como um protótipo. Aprender pelo intermédio de nossos sentidos é seguramente um modo exemplar do conhecer, ao menos por sua precocidade e por sua universalidade."

*Gilles Gaston Granger. Por um conhecimento filosófico.*

2. "O conteúdo concreto da certeza sensível a faz aparecer imediatamente como o mais rico dos conhecimentos, como um conhecimento de riqueza a tal ponto infinita que nenhum limite pode ser encontrado, nem em extensão no espaço e no tempo em que ela se desenvolve, nem em penetração, no fragmento extraído por divisão desta plenitude. Este conhecimento aparece também como o mais verdadeiro porque ele ainda nada afastou do objeto, mas o tem diante de si em toda a plenitude. De fato, porém, esta certeza se revela expressamente como a mais abstrata e mais pobre verdade. Ela exprime apenas isto: é; e sua verdade contém somente o ser do objeto."

*Hegel. Fenomenologia do Espírito.*

3. "Seu princípio (do conhecimento sensível) seria uma máxima de moderação nas nossas pretensões, de modéstia nas nossas asserções, convidando-nos ao mesmo tempo a ouvir, o mais possível, nosso entendimento, com a ajuda do mestre que verdadeiramente se oferece a nós, quero dizer, da experiência."

*Kant. Dialética Transcendental.*

4. “As considerações estéticas ocupam um lugar muito importante na teoria de Marx. Estão tão intimamente ligadas a outros aspectos de seu pensamento que é impossível compreender adequadamente até mesmo sua concepção econômica sem entender suas ligações estéticas. Isso pode parecer estranho a ouvidos voltados para o utilitarismo. Para Marx, porém, a arte não é algo a ser atribuído à esfera ociosa do “lazer” e, portanto de pouca ou nenhuma importância filosófica; é algo da maior significação humana e, portanto, também teórica.”

*Mészáros. Marx: a Teoria da Alienação.*

5. “A arte capta a essência da existência objetiva do gênero humano no homem, quer dizer, reproduz um de seus momentos essenciais.”

*Lukács. Estética.*

6. “A tarefa de toda contemplação artística é estudar concretamente, em cada caso concreto, se a escolha do centro na particularidade praticada pelo artista corresponde ao conteúdo ideal, à matéria, ao tema da obra; se, do ponto de vista da expressão adequada, aquele centro não foi fixado muito alto ou muito baixo.”

*Lukács. Estética*

7. “A impressão irresistível e imediata de uma personalidade artística criadora é um dos traços essenciais que caracterizam a eficácia da obra de arte. A possibilidade de uma colaboração artística bem sucedida entre personalidades diversas indica que a subjetividade criadora não pode ser simplesmente idêntica à subjetividade dos indivíduos em questão. (...) A personalidade esteticamente importante do criador abarca todas as reações do homem diante dos fenômenos da vida em sua espontaneidade imediata. Aqui desempenham papel importante as convicções de um determinado homem, a começar pelos seus preconceitos vulgares até a sua mais sagrada concepção do mundo.”

*Lukács. Estética.*

8. “A arte não se limita a fixar um fato em si, como a ciência, mas eterniza um momento da evolução histórica do gênero humano. Toda formação artística fica vinculada em todos os seus momentos essenciais ao instante histórico de seu nascimento. A obra de arte é inevitavelmente histórica.”

*Lukács. Estética.*

9. “A natureza não faz progressos e nem a arte”.

*Aristóteles. Arte poética.*

10. “O estético é um modo intensificado de manifestação da própria vida, um modo no qual se intensifica e destaca o essencial.”

*Lukács. Estética.*

11. “As duas formas de reflexo especializado e consumado (a arte e a ciência) podem penetrar e influir no mundo da prática cotidiana dos homens muito mais intensamente do que ocorreu no passado, mas sempre ficará um mundo de reação imediata à realidade ainda não elaborada, mesmo materialmente, pela infinitude intensiva e extensiva da realidade objetiva, cujo conteúdo não pode ser esgotado nem pela ciência, nem pela arte mais perfeitas.”

*Lukács. Estética.*



## DINÂMICA DO CONHECIMENTO EM MÚSICA: NATUREZA DO CONHECIMENTO MUSICAL.

*Paulo Costa Lima*

**Resumo:** Reflexão sobre a natureza do conhecimento musical a partir de uma comparação entre os enfoques de Herbert Brün (denominado Autor A) e Charles Seegers (Autor B) sinalizando polêmicas e aspectos coincidentes de algumas manifestações em *my words and where i want them* (Londres, Princelet Editions, 1986) e *Studies in musicology 1935-1975* (Berkeley, University of California Press, 1977) respectivamente. Comentários pós-apresentação do trabalho vão incluídos no texto como se fossem notas.

O autor A diz:

“Um problema é definido pela existência de sua solução”, que isto seja nosso princípio-guia neste seminário. Ele vai adiante:

“Falar de um problema como não tendo solução é idêntico a dizer que ele não é um problema e sim uma situação imutável”.

“Pronunciar algo como uma situação imutável é idêntico a definir uma preferência por esta situação à solução de um problema”.

Espero que ninguém, absolutamente ninguém, veja aqui uma referência velada que seja, à questão da Teoria Geral e abrangente das Músicas.

– Qual o nosso problema?

A natureza do Conhecimento Musical.

– Porque propor isto como problema?

Quando sugerimos que nossa temática abordasse as artimanhas do conhecimento em música, pensávamos no movimento interno de cada um de nossos nichos ecológicos; nos mecanismos de atribuir veracidade-falsidade aos enunciados destes nichos, na superação de enunciados portanto; na possibilidade de interação ou até mesmo superposição entre nichos; nos mecanismos de rejeição e incompatibilidade; na descoberta de sistemas caóticos (em desordem) e na possibilidade de produzir informação a partir deles, seja através de projetos científicos ou artísticos. Penso que tudo isto ficou embutido na palavra “dinâmica”. Queríamos abordar a dinâmica do conhecimento em música, como uma forma de estabelecer

relações entre as áreas de concentração do Curso que ora se inicia. Queríamos além deste horizonte mais prático, contribuir para uma síntese da produção acadêmico-musical no Brasil, quem sabe desencadeando problemas e prioridades a serem trabalhadas em conjunto, talvez até despertando uma força política através de nossa associatividade.

Não posso deixar de fazer referência à função associativa de um curso de pós-graduação, esta sim sua função nobre, antes mesmo de qualquer formalismo.

Deste patamar de intenções saíram as três propostas de abordagem (natureza, transmissão e geração, teorização) que a meu ver não são mutuamente exclusivas, se interpenetram e se confundem.

– Qual o nosso problema portanto?

O nosso problema é conseguir pensar sobre a natureza do conhecimento musical; já deixamos claro porque precisamos disto.

– Por que isto é um problema?

Porque quando você pergunta “o que é música”? ela já passou. Talvez fosse mais adequado perguntar “Quando é música?” ou “Quando foi música?”

Natureza do Conhecimento em Música

Pressupõe que existe Conhecimento

Pressupõe que existe Conhecimento Musical

Pressupõe que existe Música

Arre! Quanta pressuposição!

Se a nossa fala pressupõe a existência da música como poderemos tratar da questão do “Tornar-se música?”. Os compositores, a despeito de alguns, tem insistido muito nesta questão; se uma definição de música perder de vista esta dimensão do tornar-se, o compositor perde sua própria dimensão de compositor; perde senão seu emprego, sua ocupação.

A pergunta “quando foi” é mais autêntica ao Universo temporal que pretende espelhar. O encaixe de um processo temporal numa linguagem estática desgastará sem dúvida alguma o brilho da analogia assim conseguida.

O autor B pede licença:

“–What is a music event?” (o que é um evento musical?)

- Anything that we accept or propose qua music, lasting a split second or an hour”. (Qualquer coisa que se aceite como música durante uma fração de segundo ou uma hora).

Registre-se que ele disse “anything”; “anything”.

Lembro ter lido da indignação de um determinado autor porque um

Chinês ou Indiano, totalmente não familiarizado com a música ocidental, considerou a afinação da orquestra como início da Sinfonia (e não era a 9ª).

– Aonde estamos em relação ao nosso problema?

Falávamos de tornar-se música como possível chave para a natureza do conhecimento musical. Como é que algo se torna música?

B diz que basta aceitar ou propor, que diabo ele quer dizer com isto?

Guarde a pergunta por enquanto. Precisamos esmiuçar certas coisas, voltando ao problema de que a música passa, antes que consigamos perguntar o que ela foi.

A questão do “tornar-se música”, foi considerada “frase de efeito” por Celso Chaves no comentário publicado neste volume. Será que o comentarista perdeu de vista que o objetivo era justamente caracterizar “speech knowledge” em oposição a “music knowledge”? E que o speech knowledge depende do efeito que cria? Ele vai adiante dizendo que “muito da música ocidental lançou mão farta de artifícios e macetes para fazer o tempo voltar sobre si mesmo”. Todos concordamos com isto, só que não se opõe à frase de efeito, pelo contrário, confirma-a. O curioso do comentário é que o comentarista palimpsesto é um inveterado adepto de frases de efeito, a começar pelo “ouvido nu dos selvicolófilos”. De qualquer forma prefiro de longe o comentarista da frase de efeito do que a velha discussão sobre se o canto dos pássaros é música, lançada naquela ocasião, esta sim, longa, inóspita e árida.

Existe nesta constatação a consciência de um espaço, uma distância (e duas instâncias) entre o ato de conhecer e o de saber ter conhecido; ou se quiserem entre o ato de perceber e o de ter percebido. Aí no meio se infiltra a linguagem com seu papel estruturador, seus processos, implicações, armadilhas, lugares-comuns etc...

– O que é percepção?

Diz-se que percepção “é um processo de combinação dos dados sensoriais recebidos com a memória armazenada da experiência e assim depende parcialmente tanto de elementos aprendidos quanto da estrutura e funcionamento dos órgãos sensoriais receptores (ouvidos, olhos, pele, etc.) e do sistema nervoso”. Cruzamento entre dados recebidos e dados possuídos, não apenas receber e sim receber o que ultrapassa esta instância de combinação. Se quiséssemos exagerar diríamos que percebemos apenas aquilo que já havíamos percebido. Considera-se ainda como logicamente impossível passar uma linha entre o ouvido e mente ou poder definir o que seria um dado não processado cru, livre portanto da influência do circuito de informação que acompanha cada recepção.

Esta definição destroi qualquer imagem de pureza perceptiva; a nossa experiência anterior pode intervir em todos os dados recolhidos; isto vale evidentemente para a recepção de dados musicais. E logo após (talvez até coincidindo com ela) vem a linguagem fuçando tudo, catalogando, classificando. Qual a relação entre estes dois níveis?

B pede licença outra vez:

"Music knowledge and feeling in music are to be distinguished from speech knowledge of and feeling about music.

Music knowledge and feeling are communicated in a music; speech knowledge of it, in a language.

Both kinds of knowledge and feeling are in themselves worthwhile seeking...

A music communicates itself qua fact and value; but it does not 'say so'."

B reconhece as duas instâncias que falávamos. Ele utiliza a expressão "are to be distinguished". A também reconhece isto: "Between perception and interpretation whispers and sometimes rages, a dialogue". Como distinguir o speech knowledge e o feeling about music do music knowledge e feeling in music. Podemos fazer isto através de linguagem ou estaríamos apenas aumentando o speech knowledge? Como é que podemos dentro do speech knowledge apontar algo que não é speech knowledge e sim music knowledge. Estamos evidentemente criando analogias dentro do speech knowledge e utilizando-as como referência de algo lá fora. Segundo B, o contrário também acontece quando música faz analogias a situações não musicais e até mesmo à linguagem. Ele também fala em homologias e heterologias.

"Speech descriptions and valuations of a music on the forms of a language qua a composite of a aspects may correspond variably to the forms of a music in some respects but not in others".

"Gaps found in our speech thinking about music may be suspected of being areas of music thinking".

Suspected - Nós podemos apenas suspeitar que existe music knowledge?

Esses gaps são do maior interesse para o nosso tema. É curioso que não haja por exemplo uma teoria psicanalítica estabelecida (coerente como um todo) sobre a música. Freud aparentemente negligenciou a música. É gratificante saber que resistimos a ele. Mesmo assim ele tentou arranhar a superfície do assunto falando em "oceanic feelings" (associados à audição de música) em "onipotência mágica" e na regressão à mágica do

movimento. Ao responder a essa evocação de movimento e música o ouvinte experimentaria um eco do estado de desgarramento entre ele mesmo e a realidade externa. Freud tinha um bom faro para os gaps. A atividade musical convida à sublimação, sendo local seguro (sem interpretações) para desaguar fantasias.

A está irritado com a utilização da palavra comunicação por B, mas não quer tomar meus 15 minutos e me faz repetir uma de suas tiradas prediletas:

"Language is not to be understood but to make understood that which is neither language nor understood".

B esclarece que entende comunicação como transmissão de energia numa forma.

A vai adiante querendo contribuir com o esclarecimento do processo de tornar-se música:

"As long as we do not claim the knowledge of absolute truth (portanto ele reforça o quando é música-verdade transitória) and while believers can not but make liars (deixa isso aí para depois) listeners make storytellers tell stories and make composers compose music. And they know it".

Para que algo torne-se música é preciso que alguém torne-se ouvinte. Notem que A e B concordam neste ponto. Lembrem-se que B disse "anything that we accept or propose..."

Tanto A quanto B distinguem a necessidade de sobrevivência e consequentemente desejos (fome, sede, sexo, convivência) da qualidade humana (intrinsecamente humana) de desejar algo, gerando sua necessidade.

B faz longas considerações sobre este processo de desejo que ele chama de "value" (valor), definindo-se como uma relação entre indivíduos e fatos. A possibilidade de interpretar pode ser um ativador de desejo.

A natureza do conhecimento musical nos levou à discussão sobre tornar-se música, que nos levou à questão do desejo de música, e do valor deste desejo.

Neste caminho surgiu como problema subsidiário a relação entre linguagem e música através das manifestações de A e B.

Como complemento desta relação A nos diz:

"The ambiguity of language mainly spoken, often when written, is a consequence not only of crosscontents, double-meanings, pun possibilities etc. but also of its acoustical, even musical, always

audio-gestic characters”.

E dando vazão à sua veia anti-comunicativa completa: “Nothing is like language”.

Mais adiante aponta: “Four relationships between music and language:

- a) language is modulated by music
- b) music emulates linguistic behaviour
- c) the sounds of language are used as musical material
- d) music and language move in mutual analogy, dependent on some structure”.

“Language is the call upon the name to manifest more than the objects mere existence”.

B pergunta:

“How is the inward forming done and how does what is thus formed perform the functions attributed to it? One common answer to the question is: “music is language”. Another not so common but strongly supported and, to best of present knowledge more reputable answer, is: music does not symbolize anything: “music is not a language”.

e ainda:

“Unfortunately we cannot, as yet, give a full speech account of the music compositional process. There remains two gaps in our knowledge. Music is to be regarded as paraphrastic or, better, paradrionic to, that is, running alongside of, the processes of individual and social life as evidenced by observable and speech-reported behaviour. As such, music might be regarded variously as a reflection of the behaviour and nature of man; as a play with what he is not; as a discipline in what he wants or ought to be”.

“As a result of the interposition of speech reference into the conduct of the art of the music by questioning its nature, its intrinsic and extrinsic functions, and the overall operation of the function of musicality, producers and receivers of music are offered three choices: (1) to subordinate the less widely cultivated disposition of making music to control and direction by the more widely cultivated disposition of making speech to whatever extent the latter can affect the former; (2) to make music as independent as possible of speech; (3) to work out a rational compromise in the relationship of the two arts, so that we may know, in terms of speech, and approve, in terms of music, what we are doing”.

Tanto A quanto B consideram a produção de speech knowledge como um processo composicional (acho que A detestaria se ver usando um conceito de B). Fica como tema, possivelmente para o dia do juízo final, aliás da teorização, uma visão panorâmica sintética e crítica do conjunto total de enunciados sobre música (speech knowledge). Sempre estive interessado nesta investigação, concentrando esforços nos mecanismos que a teoria musical utiliza para esconder o seu caráter analógico, pretendendo ser a própria natureza musical. Tal é o caso muitas vezes da teoria Schenkeriana (vide ART 005), do conceito de forma-sonata (vide ART 008). Outros mecanismos foram identificados na fala de alguns musicólogos com relação à música contemporânea brasileira (vide ART 013).

Ainda a partir dos conceitos de speech knowledge, e agora invadindo a temática de amanhã, podemos avaliar a empreitada do ensino de música (especialmente composição); como é que este aprendizado ocorre, se o que se tem de palpável é o speech knowledge do Professor?

Voltando ao fio do pensamento central desta comunicação, do ponto de vista do compositor, depois de desejo/valor e antes de “tornar-se música” o que surge como questão definidora, central do conhecimento musical ou de sua natureza é a “escolha”; a idéia de liberdade (valor) decorrente do processo de escolher, dependente do número de opções oferecidas. A consistência de uma escolha comparada à outra; a possibilidade de emprestar ouvidos contemplando as escolhas (e os sistemas) realizados por diferentes culturas e indivíduos, em diferentes períodos, resgatando nesta transação suas próprias identidades. A identidade humana é função de seu desejo. Se o avanço tecnológico gera um aumento do número de possibilidades composicionais tanto mais recrudescer a necessidade de garantir ter escolhido uma opção entre centenas.

Um outro ângulo de possível caracterização da natureza do conhecimento musical seria a identificação de um modelo descritivo do processo de “evolução” “sucessão” deste conhecimento, algo que é mais claro no que tange o conhecimento científico. Como falar do processo que existiria por exemplo entre a Missa de Machaut e a de Stravinsky? Ambas executadas nestes Seminários. O que dizer excetuando-se o fato de que Stravinsky era melhor nas cadências de Machaut? Dentro de uma concepção de teoria da informação poderíamos formular um modelo em termos de possibilidade de escolhas, escolhas realizadas de fato, escolhas evitadas? Stravinsky teve a chance de “aperfeiçoar” Machaut, sempre com os olhos e os antolhos de Stravinsky.

Codetta alternativa:

Quem sabe uma abordagem diferente possa ser efetuada a partir da

Psicologia da Música, uma disciplina que aceita o objetivo de estudar “todas as formas de comportamento musical, do mais primitivo ao mais alto ente desenvolvido” (seja lá o que isto signifique) e que pretende preencher a lacuna existente entre a etnomusicologia e a psicoacústica, já que existe um volume considerável de pesquisa em psicoacústica mas apenas uma parte deste volume estaria especificamente orientada para música.

É curioso ser informado de que “hoje alguns psicólogos consideram mensurável o prazer estético, em termos de excitação do sistema nervoso autônomo, refletida em velocidade do pulso, respiração, condutividade elétrica da pele, ou ondas eletroencefalográficas.” A versão clássica desta idéia seria a elevação espiritual, através de um modelo homeostático que reconhece como condição para o bem estar a flutuação da excitação em torno de um nível considerado ótimo.

O que diz aquela música contemporânea toda estruturada em grandes diferenças de dinâmica?

Segundo esta linha de pensamento, a música (e portanto a natureza do conhecimento musical) estariam em estreita relação com esta flutuação.

A psicologia da Música, reúne contribuições neste século das escolas Behaviorista (comportamental), Gestaltista, Psicanalista (já mencionada), Cibernética e Inteligência Artificial. Neste último campo chama a atenção a verificação da existência de uma “gramática internalizada” que pode funcionar em cada indivíduo, sem relação alguma com a capacidade de explicitar suas regras. Os trabalhos realizados partem do que é atualmente chamado de revolução Chomskiana na linguística, procurando simular via computador as “regras gramaticais” que possam ser inconscientemente usadas pelos ouvintes.

Outros experimentos dignos de nota envolvem a audição dicotômica, onde diferentes mensagens são apresentadas uma a cada ouvido visando o estudo dos princípios da capacidade atencional e da continuidade; o efeito de relações sintáticas de vizinhanças sobre a memorabilidade etc...

Os relatos de pesquisa na área da percepção são fascinantes. Talvez a saída para abordar a dimensão não falável seja medir, caminhando para uma fisiologia da música. Se dentre inúmeros aspectos pesquisáveis tomamos a questão do ritmo e estruturas de tempo, deparamo-nos com o esforço de explicar como o sistema nervoso organiza e integra grandes quantidades de informação percebida numa dada velocidade, dando origem a teorias do “momento psicológico” que postulam a existência de um mecanismo central de tempo. Tudo o que fosse processado numa

micro-unidade de tempo seria imutável; qualquer modificação do input percebido precisaria ser processada por unidades subsequentes. Uma estimativa do tamanho deste momento perceptivo nos fala em 100 milissegundos.

Decorrem daí os estudos sobre menor duração audível. Sabe-se que um som com apenas 2 milissegundos já é perceptível, embora apenas como um click. Outros experimentos com sons contínuos que se tornam descontínuos e com sons descontínuos que se tornam contínuos revelam que entre 10 e 20 milissegundos perdemos a capacidade de perceber interrupção ou continuidade, sendo este provavelmente um limite da percepção temporal.

## O CONHECIMENTO EM MÚSICA

*Raimundo Martins*

O ser humano no decorrer da sua existência tem como característica a constante tentativa de adaptação e domínio do mundo em que vive. Para satisfazer essa expectativa, tem criado e desenvolvido atividades com o objetivo de organizar e estruturar idéias e sentimentos, sistematizando a ação e a imaginação em informação passível de ser apreendida.

Toda ação comporta dois elementos da atividade mental: assimilação e acomodação. A assimilação incorpora uma situação ou objetivo em um esquema ou conjunto de esquemas coordenados, fornecendo significação e produzindo esquemas de conduta através de meios exteriores. A acomodação diferencia os esquemas de ação para melhor adaptá-los às condições da atividade, contribuindo para a criação de novos esquemas, produzindo adequação do significante ao significado. "Toda atividade representativa repousa no equilíbrio entre a assimilação e a acomodação" e se desenvolve dentro de sistemas que têm como função a organização - de algum modo - da experiência humana (Imberty, 1979, p.29).

A noção de conhecimento, surge na relação sujeito-objeto, com a interveniência de estruturas, de formas e de símbolos. As estruturas resultam da ação e se constituem nos elementos que são construídos para coordenar as atividades mentais. A forma emerge como organização e expressão das experiências do ser humano sobre os objetos e sobre o meio em que vive. Os símbolos são criados para representar os objetos, colocando o pensamento a serviço da ação.

A música, por tipificar uma forma de expressão que evolui de categorias estruturais, formais e simbólicas específicas, se constitui numa modalidade de conhecimento que conduz à uma visão objetiva do mundo e do homem. Na música, como em outras formas de expressão humana, "o homem não pode fazer mais que construir seu próprio universo - um universo simbólico, que lhe permite compreender e interpretar, articular e organizar, sintetizar e universalizar sua experiência humana". (Cassirer, 1977, p. 345).

Nesse contexto, a música se caracteriza como uma modalidade de conhecimento que expressa o processo de construção do homem na sua relação com a sociedade. "É uma síntese dos processos cognitivos que estão presentes na cultura e nos seres humanos: a forma que ela toma e os efeitos dela sobre as pessoas, são produtos de experiências sociais" (Blacking, 1976, p.89). Como atividade simbólica, possui códigos específicos e interrelacionados, veiculando significado quando tais códigos são construídos e/ou transmitidos por indivíduos que tenham desenvolvido

a capacidade de ouvir de maneira estruturada. A expressividade intrínseca a um discurso musical não é simples resultado do seu conteúdo, mas o resultado da sua organização.

Mas, o que é música? Ou ainda, o que é uma peça de música? É impossível discorrer sobre o conhecimento em música sem antes conceituar o que é música. Numa perspectiva psicológica, quase todos os estudos apresentam definições implícitas. A maioria define música como som. Todavia, essa suposição apresenta uma inconsistência de lógica na concepção de música, gerando outro problema, com a questão: o que estudar em música. Ou, sendo conhecimento, como caracterizar o objeto música.

A resposta conduz a pelo menos quatro objetos diferentes: a música como composição, a música como execução, a música como audição (e aqui surgem inúmeras peças) e a música como é lembrada (aqui surgem muitas outras). O arte/objeto música, é agora um objeto não constante através do tempo. Podem haver muitos objetos, assim como existem muitas performances de uma peça, assim como para cada executante os ouvintes nunca concordarão a respeito do que foi ouvido, os executantes tocarão e ouvirão material diferente, e o compositor não ouvirá nada - embora seja quem tem uma concepção da peça. O objeto é um fluxo, uma coisa em mudança, ou então existem múltiplos objetos, cada um deles constituído a partir de algum ponto de vista subjetivo.

Neste contexto, torna-se de vital importância esclarecer que entende-se por música a atividade de pensar através de sons ou pensar com sons. O pensamento musical pode ser definido como uma atividade cognitivo-aural desenvolvida em trabalhos que incorporam grupos de eventos temporais organizados e finitos, descritos em som. A ênfase está na organização em um contexto temporal em fluxo, e não na percepção das entidades físicas de sons ou silêncios per se. A temporalidade da música é a sua característica decisiva, e o papel específico da altura, duração, intensidade e timbre - características de eventos sonoros - é de importância secundária. O som é a mídia através da qual eventos temporais interessantes podem ser organizados. Embora necessário como portador de música, o som em si próprio é uma conceituação insuficiente de música como forma de arte. Em música, a principal característica é o movimento no tempo - a exploração de eventos sucessivos e simultâneos que incorporam pontos de chegada e de repouso, pontos de partida e de continuação, uma série ou uma rede de similaridades e transformações evento a evento (Serafine, 1988, pg.69,70).

Este conceito de música enfatiza atividade cognitivo-aural, isto é, pensamento que tem a ver com sons. Excluí tipos de pensamento que não envolvam sons. Som, inclui não somente os sons do ambiente físico, mas as imagens mentais de sons que ocorrem internamente, os sons que ocorrem na imaginação (Serafine, 1988, p.70).

A música, como atividade cognitivo-aural e, como forma de arte, é identificada através de três atividades que a distinguem de maneira inequívoca. Estas

atividades são: compor, ouvir e executar. Embora estas atividades tenham aparentemente pouco em comum - de fato exigem motivação e habilidades diferentes - elas estão alicerçadas em processos cognitivo-musicais básicos e comuns. É impossível aceitar que uma forma de arte possa se desenvolver sem estar alicerçada em processos básicos comuns às suas atividades.

O termo compor, se refere a todos os atos deliberados de combinar sons numa moldura de tempo especificada com o propósito de criar eventos temporais interessantes. Compor, pode ou não, envolver a determinação de uma organização aural de eventos, mas sempre envolve eventos sonoros que são até certo ponto intencionais e planejados. (Serafine, 1988, p.71).

O termo ouvir, se refere a uma organização e interpretação ativa dos eventos temporais ouvidos numa composição. O termo executar, se refere a uma atividade híbrida que envolve ambos, ouvir e compor; compor, no sentido de criar uma certa interpretação dentro dos limites materiais pre-especificados de uma composição.

As atividades de compor e de ouvir caracterizam o melhor exemplo de funcionamento do pensamento musical. Isto torna evidente que ouvir não é a mera recepção daquilo que venha a ser o resultado de compor. Compor e ouvir, partilham certos processos cognitivo-musicais, mas devem ser concebidos como funções independentes. Pensamento musical é a atividade de pensar temporalmente com sons, ambos simultânea e sucessivamente. Compor, ouvir, e executar são ou deveriam ser as manifestações externas do pensamento musical.

As emoções, os sentimentos, as idéias são a matéria-prima da música. Encontrados no emaranhado da experiência humana, emergem de colisões e de conflitos da vida (Cassirer, 1962, pg.165-167). São elementos complexos da experiência humana, difíceis de ser expressados. O sentimento, assim como a idéia, veicula um tipo de significado. É a emoção carregada de significado, transformada em sentimento significativo. Este processo de transformação dá forma à emoção, refinando a matéria-prima, permitindo a elaboração de uma relação sonora numa organização temporal que passa a ter significado. O significado torna-se inteligível quando a consistência da relação sonora se evidencia na coerência da organização temporal. O princípio da inteligibilidade - ao estabelecer as condições suficientes para o surgimento do significado - torna-se o elemento gerador de estruturas significantes em música. O conhecimento dessas estruturas deve gerar diferentes níveis de compreensão e domínio, dando aos indivíduos que as estudam, a possibilidade de criar e/ou expressar significados musicais. Surge assim, um sentido intrínseco como resultado da relação música-significado.

A música pode ser significativa porque se refere a coisas externas a ela própria, evocando associações e conotações relativas ao mundo das idéias, dos sentimentos dos objetos físicos. Tais significados designativos são muitas vezes menos precisos e menos específicos do que aqueles que surgem na comunicação linguística. Todavia, isto não os torna menos vigorosos. A música também pode ser significativa no sentido e no contexto de um estilo musical, onde um som ou um

grupo de sons pode conduzir, guiar o ouvinte para a expectativa de que um outro som ou grupo de sons, poderá aparecer em algum ponto mais ou menos especificado do continuum musical.

Embora estes dois tipos de significado sejam - em termos lógicos - separáveis, na prática existe uma íntima interação entre eles. O caráter (significado designativo) de uma peça de música, quando bem definido, pode influenciar as expectativas do ouvinte com relação aos eventos musicais subsequentes (significado incorporado), da mesma maneira que o caráter de um indivíduo, quando bem conhecido, pode influenciar as expectativas de quem o conhece, com relação ao seu comportamento em possíveis circunstâncias subsequentes. (Martins, 1989, p.2,3).

As tentativas de estudos e análises do significado musical têm falhado e conseqüentemente têm gerado confusões, por não situar ou não especificar o tipo de significado considerado para objeto do estudo ou da análise.

A principal característica do discurso musical é a incorporação de relações de implicação. Os motivos musicais sugerem ou apontam para outros eventos que provavelmente virão posteriormente, no decorrer do discurso. As relações de implicação inerentes aos eventos musicais, geram conseqüências hipotéticas de previsão de outros eventos que são considerados em vários graus de probabilidade. Tais eventos musicais estimulam a expectativa do ouvinte levando-o a antecipar eventos posteriores, construindo-os de maneira mais ou menos provável e de acordo com duas condições: a) o estilo e as características musicais da peça e b) o sistema de probabilidade musical apreendido e aceito (Meyer, 1973, p. 116). Assim, a emoção, e por conseqüência a construção do significado, ocorre quando as expectativas ou tendências do ouvinte são inibidas, quando os eventos musicais antecipados ou previstos hipoteticamente são retardados ou alterados, levando o relativamente improvável a ocorrer de fato; e quando a natureza do sistema de probabilidade dentro do qual a composição opera está apoiada em dois elementos: as relações de implicação geradas dentro da peça e as relações de implicação geradas pelo contexto estilístico no qual a peça se situa. As relações de implicação - probabilidades geradas - geram o significado em música. O significado não existe no abstrato mas somente em algum contexto. É o estilo da peça que propicia tal contexto. O estilo torna-se o **universo de discurso** (provável e hipotético) para os significados gerados na composição (Meyer, 1956, pg. 42).

Com base na probabilidade das relações de implicação Meyer distingue três tipos de significado musical: a) significados hipotéticos, que surgem durante o ato de expectativa; b) significados evidentes, que ocorrem quando o conseqüente torna-se um fato psíquico-físico; e c) significados definidos, que surgem somente depois que a experiência de uma música está registrada na memória de maneira indelével e inequívoca (Meyer, 1956, pgs. 37-38). Meyer afirma que o significado é gerado e construído a partir de hipóteses hipotéticas dentro da peça e dentro do estilo e que as próprias hipóteses dentro do estilo sofrem mudança. Isto quer dizer

que nem o contexto permanece sempre constante e as mudanças estilísticas acontecem através do aparecimento de desvios no estilo. Os desvios desaparecem eventualmente assim como surgem, ou, tornam-se normas à medida que são estabelecidos ou convencionados como novas referências de procedimento.

Embora de extrema relevância, a teoria de Meyer explora uma perspectiva que situa a música numa função de transmissão de significados, função esta que não configura condição suficiente para caracterizar a natureza e a dinâmica do conhecimento em música. É certo que a capacidade intelectual do ouvinte tem uma influência considerável nesse processo de transmissão de significados. Todavia, é necessário salientar que a geração de conseqüências musicais hipotéticas por um ouvinte tem como raiz, como origem, como causa ou motivação primária, o funcionamento formal independente - em ambos, compositor e ouvinte - de estruturas cognitivas operacionais e não a transmissão ou recepção de significados. A tese de Meyer é uma tentativa bem sucedida ao explicar como o significado musical é percebido, ou transmitido, presumindo a existência do significado e buscando clarificar a sua natureza.

Apesar da sua consistência e sofisticação, postula o processamento da informação ou o processamento do significado, envolvendo mecanismos de **intake** e **output**.

A nível de conhecimento, esta diferença é de crucial importância, porque antecipa várias implicações sobre o conhecimento em música, seu ensino e sua prática. A primeira implicação, põe em dúvida se contextos estilísticos, os **universos de discurso**, podem ou têm como ser ensinados através da escola de música convencional. Esta dúvida se prende ao fato de a escola de música convencional estar arraigada a procedimentos tradicionais embasados em treinamento - em geral pouco eficiente - ignorando o fato de que a geração de conseqüências musicais hipotéticas é um resultado quase natural e necessário da atividade formal de estruturas cognitivas operacionais. A segunda implicação, questiona se os **universos de discurso** são constituídos como a soma de repetidas experiências, como sugere Meyer (1956, p.61), ou se podem resultar de uma prática que reduza o treinamento privilegiando uma ênfase no hábito, na forma de aprender e de ouvir. A terceira implicação vai além do problema do **como**, para concentrar-se na questão do **quando** ensinar estas coisas. A existência de uma estrutura cognitiva no ouvinte, capacitando-o a gerar um sistema de probabilidade musical, induz ao argumento de que certos tipos de aprendizagem - particularmente aqueles baseados em modelos hipotéticos de pensamento - simplesmente não podem acontecer até que o estágio pré-requisito de desenvolvimento cognitivo tenha sido atingido (no caso, o estágio de operações formais). A simples observação leva à constatação de que esta questão não é motivo de interesse, discussão ou de preocupação das escolas de música, de professores de música ou mesmo de educadores musicais.

A noção de conhecimento em música está dominada pela ênfase em dois processos que se complementam, percepção e memória. Esta noção tem gerado

uma distorção do componente cognitivo, usualmente interpretado de maneira simplória como "entendimento" ou "compreensão" de algum tipo de significado musical pré-existente, e é responsável pela ausência de qualquer consideração quanto a ação do sujeito na construção cognitiva. Confirma-se assim a noção de conhecimento que enfatiza a transmissão de significado e por consequência os processos de recepção e percepção do ouvinte em oposição à construção ativa de entidades ou objetos musicais na mente do indivíduo.

A noção de conhecimento em música, pressupõe uma consideração do pensamento musical como uma construção mental, como instrumento do conhecimento e não como processamento de estímulos sonoros. O pensamento musical pode ser explicado como a performance de operações mentais sobre imagens de motivos, de idéias ou ainda de temas musicais, suas propriedades e suas relações (Serafine, 1988, pg.72,73). Presume-se que estas operações estão em funcionamento quando o indivíduo está compondo, executando, ouvindo ou quando está realizando qualquer combinação destas atividades. Estas operações podem variar em complexidade, desde a simples habilidade mental de acrescentar, combinar motivos ou idéias musicais (como deve ocorrer no período concreto operacional) até a habilidade de antecipar ou de prever consequências musicais hipotéticas ou probabilísticas (como deve ocorrer no período formal operacional).

É frequente o caso de indivíduos, de estudantes e mesmo de professores de música que, embora tendo boa percepção e boa memória - aparentemente em condição de formar com facilidade imagens mentais de sons - são incapazes de agir ou operar sobre tais imagens, combinando-as, manipulando-as, de maneira a antecipar mentalmente o resultado destas operações. Boa percepção e boa memória podem ser a condição necessária, mas não a condição suficiente para a realização de operações musicais. Este é um simples exemplo daquilo que uma operação cognitivo-musical pode ser, considerando-se que a aquisição das estruturas mentais para realizar essas operações pressupõe sequência e estágios de desenvolvimento. Assim, é possível afirmar que o pensamento musical, estando evidenciado ou não por meio de comportamento externo como compor, tocar, ou ouvir, vai além da mera transmissão, percepção e memória de sons pré-existentes. O pensamento musical tem sua origem na construção cognitiva - talvez hipotética - de entidades musicais cujo propósito é a formação de uma organização temporal alicerçada em movimento.

Uma compreensão adequada - funcional e operacional - do pensamento musical, é fator determinante para a concepção de conhecimento em música. A ênfase tradicional na percepção e na transmissão vem à muito tempo dominando todos os aspectos educacionais em música, influenciando a natureza da prática musical, sedimentando argumentos para garantir a manutenção da música como disciplina curricular em diferentes níveis, inclusive na universidade, como área de conhecimento.

Torna-se clara a constatação de uma visão de música com ênfase na trans-

missão de algo pré-existente para o sujeito, via percepção sensorial. Tal visão deturpa a noção de música, desvirtua a noção de conhecimento intrínseca à música, desviando o foco de compreensão de uma fundamentação epistemológica para uma fundamentação mecânico-sensorial. Esta visão predomina entre músicos, professores de música, educadores musicais, pesquisadores, bem como na sociedade de maneira geral. Como resultado desta visão, sociedades do mundo ocidental têm aculturado um conceito de música com base em falsas premissas que, embora gerando mal-estar e falta de credibilidade, têm permanecido praticamente incontestadas. Estas premissas são: primeiro, a participação em música ou em atividades musicais, é considerada mais como um comportamento desejável do que como um comportamento necessário; segundo, sendo um comportamento considerado desejável, portanto opcional, crê-se que pode ser adquirido através de aprendizagem - de natureza informal ou do tipo que ocorre em escolas de ofício, isto é, treinamento; terceiro, os benefícios para o aprendiz podem ser de natureza específica - pessoal, social, saúde mental - ou de caráter geral e intelectual porque, sendo os sentidos os canais de conhecimento, a participação em música desenvolve o conhecimento ao desenvolver a percepção sensorial. É inegável a influência destas premissas no conceito de música que se tornou vigente. Essa influência se expandiu como uma espécie de senso comum que se estabeleceu como critério para os testes de aptidão e desempenho musical, para avaliação em educação musical, norteados a ação educacional da estrutura curricular à performance.

Lamentar não é suficiente. É necessário agir. Agir no sentido de mudar, de criar, de plantar a noção de conhecimento. O desenvolvimento da mente é o desenvolvimento da organização e da estruturação de significados. A construção do significado musical é parte da experiência cognitiva humana.

O conhecimento em música, para ser experiencial e relevante, deve caracterizar a manifestação de relações e processos de uma atividade temporal com sons, propiciando as expressões externas do pensamento musical como uma construção cognitiva dirigida não para os sentidos, mas através dos sentidos e para a mente.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLACKING, John. *How musical is man?* London: Faber and Faber, 1976.
- CASSIRER, Ernst. *Antropologia Filosófica*. São Paulo: Mestre Jou Ed., 1977.
- \_\_\_\_\_. *An Essay on Man*. New Haven, Yale University Press, 1962.
- IMBERTY, Michel. *Entendre la musique*. Paris. Dunod Ed., 1979.
- MARTINS, Raimundo. Estilo versus Clichê: o Paradigma da Informação na Construção do Significado Musical. In: II ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM. 1989. Porto Alegre

MEYER, Leonard. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago Press, 1956.

\_\_\_\_\_. *Explaining Music - Essays and Explorations*. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

SERAFINE, Mary L. *Music as Cognition*. New York: Columbia University Press, 1988.

## DINÂMICA DO CONHECIMENTO MUSICAL: CONTRIBUIÇÕES ETNOMUSICOLÓGICAS

*Victor Fuks*

Devido à diversidade das formas de expressão musical, existe um número significativo de possíveis representações daquilo que constitui o **conhecimento musical** em particular, e artístico em geral. Os objetivos e formas destas representações também variam de acordo com as prioridades de cada audiência e as razões pelas quais este **conhecimento musical** vem a ser comunicado em situações diferentes. Por exemplo, a comunicação entre compositores e intérpretes, é diferente da maneira com que nós musicólogos ou etnomusicólogos expressamos nosso **conhecimento musical**. Da mesma forma, os músicos de uma orquestra desenvolvem vários códigos (não necessariamente verbais) para se comunicarem entre si (Schutz 1962-66, Fuks 1984b). Como escreveu Charles Seeger as transcrições ou notações musicais possuem um carácter prescritivo, enquanto que as ilustrações apresentadas por musicólogos são primordialmente de natureza descritiva (C. Seeger 1940 e 1977). O objetivo de uma partitura é transmitir informação para que o músico possa executar aquilo que foi escrito pelo compositor. Do outro lado, apesar de vários musicólogos também serem músicos e fluentes na linguagem associada a notações musicais, o objetivo da transmissão de **conhecimento musical** é comunicar informações de natureza um tanto quanto descritivas. Enquanto o músico faz música, musicólogos comentamos e falamos sobre música (C. Seeger 1977, Feld 1984). Críticos de ambas as posições (teóricas) enfatizam de forma satírica, que o músico fala pouco e faz muita música, enquanto que o musicólogo fala muito e faz pouca música.

Nesta breve apresentação procurarei expor parte do processo que constitui a meta linguagem de comunicação acadêmica, e comparar com características musicais dos índios Waiãpi. Este modelo relacionado à música e às artes em geral, extrapola as limitações auditivas, uma vez que o fenômeno musical é muito mais que simples sons "humanamente organizados" (Blacking 1973). Assim sendo, o conhecimento musical é expressado não apenas através de sons musicais escritos, falados ou cantados; mas também por imagens e vários outros sinais ou símbolos. O processo semiótico, que resulta nas formas tradicionais de expressão do conhecimento musical, bem como de sua interpretação e comunicação em etnografias musicais é dinâmico e sujeito a variações. Convém frisar que no caso de estudos etnomusicológicos, certas dimensões se tornam aparentes e devem ser considera-

das, para melhor compreender a natureza do **conhecimento musical**. Assim sendo, o etnomusicólogo não apenas procura compreender e interpretar o fenômeno musical, mas também se ajusta a modificações eventuais entre padrões teóricos e práticos, naquilo que é pensado, falado e interpretado musicalmente (Bordieu 1977). Outros problemas referentes à objetividade, envolvimento do pesquisador e a apresentação de nossas conclusões em etnografias musicais foram considerados pelos chamados deconstrutivistas (Tyler 1985). É minha intenção demonstrar também o nível de variação que o **conhecimento musical** se sujeita em virtude de múltiplas influências endógenas ou exógenas. Para melhor ilustrar os temas desta apresentação, utilizarei exemplos de minhas pesquisas entre os Índios Waiãpi do Amapá, fazendo analogias às minhas experiências como solo flautista e membro de orquestras de música erudita ocidental.

## I – TEORIAS, MÉTODOS, TÉCNICAS E PARADIGMAS

Seria tautológico de minha parte voltar a mencionar as frequentes variações no que diz respeito ao uso de teorias, métodos, técnicas e paradigmas nas disciplinas científicas e especialmente nas diversas “musicologias” (Kuhn 1969). Apesar da diferença entre etnomusicologia e musicologia propriamente dita ser sutil, devo mencionar que o argumento deste estudo refere-se a ambas as disciplinas. Minha posição teórica na etnomusicologia inclui estudos de qualquer manifestação musical, definida como tal pelos seus músicos e participantes. Portanto considero legítimo estudar entre outros, os quartetos de Beethoven ou as composições de Boulez, bem como a música dos Índios Waiãpi ou do Candomblé Baiano.

Devido a sensibilidade referente aos valores e variações culturais, certas dimensões relacionadas ao **conhecimento musical** se tornam aparentes em alguns estudos etnomusicológicos (Keil 1979, Feld 1982, Seeger 1987). Estas incluem variações que fogem ao fenômeno musical propriamente dito, e incluem modificações: 1 – culturais, 2 – situacionais, e 3 – individuais. Nos três casos observa-se que o processo de comunicação deste **conhecimento musical** também se modifica através de sutilezas características de cada contexto, estilo, meio de expressão artística, ou gênero musical. Para aumentar a complexidade do fenômeno observamos a superimposição de variáveis de natureza política, social e econômica. Por exemplo, no caso dos Waiãpi viverem em uma sociedade igualitária, predominam relações políticas anárquicas, filosofias libertárias, e o conceito de liderança é apenas persuasivo, talvez assim estimulando a criatividade artística e limitando o uso de uma verbalização de uma teoria musical.

### 1 - Modificações culturais

Variações desta natureza referem-se a mudanças abruptas ou graduais causadas por catástrofes, desenvolvimentos tecnológicos, ou em alguns casos, pelo contato entre duas ou mais sociedades. Por exemplo, após o contato direto com :

sociedade brasileira, os Índios Waiãpi passaram a ter acesso regular a metais e objetos industrializados. Similarmente na música Ocidental observam-se influências “Orientais” nas composições de Claude Debussy, John Cage e Luciano Berio. Os resultados destas modificações podem revolucionar a cultura e sua música, ou causar apenas um leve, ou nenhum impacto. A título de argumentação consideremos alguns exemplos.

O efeito das influências exógenas a que os Waiãpi se sujeitam, varia entre modificações profundas na sociedade e na economia; à sutil reorganização da música, sua estética, valores e o uso de materiais novos para se fazer instrumentos musicais. Um exemplo deste último é o uso de flautas feitas com canos plásticos abandonados na área Waiãpi. A história da música Ocidental possui exemplos semelhantes, como no caso das flautas transversas com o sistema Bohem que além de um elaborado complexo mecânico, passou a utilizar prata ao invés de madeira. Tais modificações técnicas influenciaram não apenas um novo repertório musical, mas também elementos estéticos e valores associados a virtuosismo e a criatividade tanto do compositor como do intérprete.

Outros exemplos de variações culturais entre os Waiãpi incluem a influência da música tocada em rádios ou discos pelos funcionários da FUNAI. Fotografias em jornais e revistas também inspiram a criatividade dos músicos Waiãpi afetando suas tradições musicais. Por exemplo, os Waiãpi, como a maioria das populações tribais sul americanas não possuem instrumentos de cordas. Um informante que havia arrancado a página de uma revista com a foto de um músico tocando violão, frequentemente me perguntava para que servia aquilo, e como os “Brasileiros faziam música naquele objeto estranho”. Após minhas tentativas (mal sucedidas) de explicar como o violão soava e como era tocado, este informante inventou um instrumento parecido com uma cabaça funcionando como caixa de ressonância, acoplada a uma haste e com cordas amarradas frouxamente nas extremidades. Como os sons eram difíceis de se escutar, este informante simplesmente passou a usá-lo como instrumento de percussão, chamando-o **violão ra’anga**. O termo **ra’anga** em Tupi-Guarani indica semelhança ou imitação, e os Waiãpi possuem mais de 60 instrumentos musicais nesta categoria (Fuks 1988, 1989, 1990). Nós também possuímos uma série de instrumentos e uma vasta literatura musical erudita, que imitam sons de animais, insetos e outros sons naturais, como por exemplo Prokofiev’s **Pedro e o Lobo**, Rimski Korsakov’s **O Vôo do Besouro** e outros. No exemplo acima, os Waiãpi adaptaram a noção própria ligada ao termo **ra’anga** (e a possibilidade de se inventar novas **ra’angas**) com importantes influências externas que resultaram do contato com uma outra sociedade. Algumas destas influências se relacionam a características que vão além da música em si afetando as bases culturais. (Ver exemplos Audio/Video, Fuks 1984-1989)

Revitalizações artísticas estão entre os fenômenos mais marcantes para se estudar a natureza do conhecimento musical. Entre 1984 e 1987 os Índios Waiãpi passaram por um forte movimento de revitalização que contrastou com os eventos

deprimentes que praticamente extinguíram-nos (Campbell 1982). Após o contato com a sociedade brasileira, os Waiãpi haviam sofrido muito com doenças e com o primeiro “contato indireto” daquilo que eles acreditavam ser o “inimigo invisível”. Durante o primeiro contato em 1973, a população Waiãpi estava em extinção e eram raras as atividades musicais (Campbell 1982). Este quadro modificou-se tremendamente e entre 1984 e 1987 os Waiãpi haviam assegurado sua sobrevivência e presenciei muita música em contextos diferentes. Durante a estação seca haviam performances quase o tempo todo e os Waiãpi se orgulhavam disso. Fazer música na sociedade Waiãpi é um dom que todos possuem, somente os doentes não cantam ou tocam instrumentos musicais.

Curiosamente, apesar de tanta música e de tanto tempo que os Waiãpi se dedicam às atividades musicais, existe pouco de uma teoria musical verbalizada. Esta característica contrasta com teorias elaboradas entre outros grupos Tupi-Guaranis, como por exemplo, os Kamayura do Xingu (Menezes Bastos 1978). Os Waiãpi apenas referem ao seu conhecimento musical através de metáforas que indicam o uso de certos parâmetros musicais (Fuks 1989) e evitam confundir as expressões musicais com as verbais. Por exemplo, os ataques de sons são indicados com o bater de pedras ou madeiras. Apesar de não definirem estes parâmetros com termos específicos, através de metáforas, tais características são transmitidas. Talvez pela falta de uma meta linguagem para descrever a música, o **conhecimento musical** dos Waiãpi se torna altamente volátil, o que possui a vantagem de torná-lo relativamente livre ou propenso para modificações. Como os Waiãpi falam pouco sobre a música, somente fazendo música com eles tive a oportunidade de ganhar acesso a esse rico e variado conhecimento musical. Assim sendo, ganhei acesso ao conhecimento musical dos Waiãpi através da prática (praxis no conceito de Bourdieu) e a partir desse passei a compreender aspectos teóricos.

## 2 - Variações Situacionais

O contexto de cada evento musical é sem dúvida um determinante no resultado final (Béhague 1975, Herndon e McLeod 1980). A mesma orquestra executando a mesma peça, com os mesmos músicos, mas para audiências diferentes resulta também em eventos diferentes. A mesma peça escutada em um CD também afetará nossa percepção de forma diferente dependendo do contexto em que a escutarmos. Similarmente entre os Waiãpi o contexto é de suma importância. Certas flautas só podem ser usadas em grupo, e com a bebida de mandioca fermentada chamada *caxiri*. Este é o caso das diversas *ra'angas* mencionadas acima. Outros instrumentos musicais são utilizados apenas por solistas. Existem também instrumentos que podem ser usados em grupo ou por solo-indivíduos. Dependendo do contexto, o mesmo instrumento possui características diferentes. As distinções entre solo e grupo, sóbrio e inebriado são importantes para os Waiãpi, e definem não apenas como a música irá soar, mas também a forma com que os Waiãpi encaram estes eventos. Por exemplo, usando as clarinetas chamadas *turé*,

os Waiãpi distinguem várias categorias, principalmente *miti* (pequeno) e *açu* (ou grande) (Beaudet 1982). Esta distinção não é apenas em termos do tamanho de cada instrumento, mas também se os músicos irão dançar e beber *caxiri*. Quando estas duas condições são satisfeitas, os Waiãpi consideram tais contextos como sendo *turé açu* e atribuem seu caracter grandioso.

Além do momento em que cada evento musical acontece, existem outras considerações temporais que levam à compreensão do conhecimento musical. Por exemplo, variações históricas levam não apenas à compreensão de certas evoluções, ou revoluções artísticas, mas também à solidificação daquilo que vem a constituir a identificação étnica de cada sociedade. Similarmente estereótipos são construídos em cima de noções simplistas do “outro” artístico e social. Entre os Índios Brasileiros existem informações escritas desde o século XVI que incluem até transcrições musicais (Léry 1910 e Staden 1974). Para efeito de comparação e estudo de variação histórica entre grupos Tupi-Guarani, estes exemplos levam a uma compreensão de modificações diacrônicas. Mais recentemente, o viajante Coudreu descreve algumas características dos Waiãpi inclusive dados musicais, como por exemplo, o uso de canções com temas canibalísticos. Apesar deste repertório não ser utilizado atualmente, os Waiãpi reconhecem sua importância e referem-se a rituais canibalísticos e sua música. (Exemplo Erebo video, Fuks 1987)

Em vários casos, os Waiãpi se identificam como tal povo, justamente por tocarem flautas como *erebos*, *pipimemyra*, *nhimia mytare* e outros instrumentos musicais. Com isso podemos extrapolar e enfatizar que através do **conhecimento musical** somos membros de um grupo cultural por fazermos (ou apreciarmos) certas músicas, ou por compartilharmos de um **conhecimento musical**. Vivendo fora do Brasil há vários anos, várias vezes tive uma forte experiência nacionalista, além de fortes emoções ao escutar a música de Caetano, Gil e outros. Processos semelhantes ocorrem na história da música Ocidental, como por exemplo, o Barroco Italiano e Francês, e mais recentemente o caracter teutônico na obra de Wagner. Nestes casos, a música engloba uma certa essência cultural. Em termos teóricos, o conhecimento musical abrange um certo *ethos* que sintetiza aquilo que leva a constituição e identificação de um grupo étnico. Como bem ilustrou Seeger, a música pode até criar a cultura (A. Seeger 1987).

## 3 - Variações Individuais

Criatividade é sem dúvida um elemento fundamental para se entender a natureza do **conhecimento musical**. Como o modelo social dos Waiãpi estimula a criatividade artística e sendo o complexo cognitivo baseado, na maioria das vezes, em preocupações igualitárias, percebe-se a música como intermediário entre os meios individuais e sociais. Sendo o conhecimento musical dinâmico, este coloca à disposição da comunidade musical, espaço suficiente para “compositores, críticos e outros inovadores”. O exemplo descrito acima sobre o “violão Waiãpi” também ilustra invenções individuais e variações induzidas ou sugeridas por indivíduos.

Estas idéias podem ou não ser incorporadas na cultura musical dos Waiãpi. Fenômenos semelhantes ocorrem em nossa própria sociedade, como por exemplo, o uso de computadores, digitalizadores, sintetizadores e outros implementos tecnológicos, que afetam não apenas o escrever deste artigo, mas também nossa própria percepção musical, induzindo até ao direcionamento dos sentidos (Fuks 1989). Estes são apenas "instrumentos" e que somente nas mãos de cada músico surgirá a música e um novo corpo que constituirá (ou não) o novo **conhecimento musical**.

## RESUMO

Considerando estes temas teóricos podemos agora especular sobre um certo modelo de transmissão e avaliação do **conhecimento musical**. Devido a sensibilidade a inúmeros parâmetros que influenciam a música e as pessoas que estão envolvidas na música de alguma forma, o modelo parece ser de natureza cibernética, com algo mais onde todos os participantes obtêm benefícios. Com o mesmo processo de feedback negativo podemos entender como a introdução de certos elementos, a variação contextual ou inovações de indivíduos, podem afetar a performance e estética musical. Este processo não apenas constitui a forma de elicitar dados sobre a música Waiãpi, mas parece-me também análogo no que diz respeito às organizações de padrões e mesmo sistemas cognitivos específicos. No caso dos Waiãpi, tanto o conhecimento tácito como o explícito, parecem estar baseados em modelos cognitivos flexíveis, que se ajustam de acordo com as necessidades próprias. Desta forma, o modelo de conhecimento Waiãpi se torna de natureza cibernética, mas acrescido da dimensão emocional, em um sistema análogo à complexidade de uma relação sexual.

Um exemplo que utilizei em minhas pesquisas entre os Waiãpi foi uma adaptação da técnica de entrevista feedback, que ilustra processo semelhante, onde para elicitar informações, eu mostrava fotos, ou trechos de música gravada, e observava a reação dos Waiãpi. Em vários casos pude anotar informações que dificilmente são transmitidas verbalmente pelos Waiãpi. Devido a valores culturais, esta teoria musical implícita, não é falada. Como disse antes, o aprendizado de música Waiãpi é feito por prática, ou seja, os músicos aprendem ostensivamente por meio de imitações dos mais experientes. Em uma sociedade que valoriza tanto a música, onde passa-se mais tempo fazendo música do que qualquer outra coisa, é natural que a música seja de grande importância. Porém, todo o corpo que constitui o conhecimento musical é raramente exposto de maneira verbal. As palavras não seriam capazes de expressar as múltiplas dimensões da música, como por exemplo, as euforias e fortes emoções das festas coletivas dos Waiãpi (Fuks 1989). Desta forma, podemos demonstrar que através de outros sentidos podemos ter acesso a estas outras formas de musicologias, não meramente verbais, e compreender e sentir modos alternativos de conhecimentos musicais.

## BIBLIOGRAFIA, DISCOGRAFIA E FILMOGRAFIA

BALDUS, Herbert.

1970. Tapirapé: Tribo Tupi no Brasil Central. São Paulo: Companhia Editora Nacional/EDUSP.

BEAUDET, Jean-Michel.

1983. Les Orchestres de Clarinettes Tule des Wayãpi Du Haut Oyapock. Tese de doutorado. Université de Paris X.

BÉHAGUE, Gerard.

1975. "The Musical Occasion." In Proceedings of a symposium in Performance. Edited by Marcia Herndon. University Texas.

BOURDIEU, Pierre.

1977. Outline of a Theory of Practice. London: Cambridge University Press. Translated by Richard Nice.

BLACKING, John.

1973. How Musical is Man. Seattle and London: University of Washington Press.

CAMPBELL, Alan.

1982. Themes for Translating: An Account of the Wayãpi Indians of Amapá, Northern Brazil. Unpublished PhD dissertation, submitted at Oxford University

COUDREAU, Henri Anatole.

1893. Chez Nos Indiens: Quatre années dans la Guyane Française. (1887-1891). Paris: Hachette.

FELD, Steven.

1982. Sound and Sentiment: Birds, Weeping and Song in Kaluli Expression. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

FELD, Steven.

1984. "Communication, Music and Speech About Music." In The Yearbook for Traditional Music, 1984, 16:1-18.

FUKS, Victor.

1984a "Meta Symbolic Communication in a Music Ensemble." Trabalho apresentado no Congresso Regional da Sociedade de Etnomusicologia.

1984b "Technology in Ethnomusicology: An Analysis of Tupi-Guarani Flute Music." Trabalho apresentado no Congresso da Sociedade de Etnomusicologia.

- 1987a Field Recordings of Waiãpi Instrumental and Vocal Music. Deposited at the Indiana University Archives of Traditional Music.
- 1987b Music, Dance and Festival. Video program. Indiana University Audio/Visual Center.
- 1987c Caxiri or Manioc Beer. Video Program. Indiana University Audio/Visual Center.
- 1988a Waiãpi Instrumental Music. Video Program. Indiana University Audio/Visual Center.
- 1988b Music, Dance and Beer Drinking. In *Latin American Music Review* Fall/Winter Vol. 9, nº 2:150-186.
- 1988c "Artistic Revival among the Waiãpi Indians of Brazil." Paper read at the 1988 meeting of the American Anthropological Association. Unpublished.
- 1989 Demonstration of Multiple Relationships Between Music and Culture of the Waiãpi Indians of Brazil. Dissertação de doutorado apresentada a Universidade de Indiana.
- HERNDON, Marcia and Norma McLeod (Eds.)  
1980. *The Ethnography of Musical Performance*. Norwood, Pa: Norwood Editions.
- KEIL, Charles.  
1979. *Tiv Song*. Chicago: University of Chicago Press.
- KUHN, Thomas.  
1969. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago. University of Chicago Press.
- LÉRY, Jean de.  
1910. *Viagem a Terra do Brasil*. São Paulo: Livraria Martins. Translation of *Histoire d'un voyage fait in la terre du Brésil, autrement dite Amérique [1578]*. La Rochelle.
- MENEZES BASTOS, R. J. de.  
1978. *A Musicológica Kamayura: Para Uma Antropologia da Comunicação no Alto Xingu*. Brasília, FUNAI.
- SCHUTZ, Alfred.  
1962/66. *Collected Papers of Alfred Schutz*. Edited and introduced by Mau-

- rice Natanson. The Hague: M. Nijhoff.
- SEEGER, Anthony.  
1987 *Why Suya Sing: A Musical Anthropology of an Amazonian People*. New York: Cambridge University Press.
- SEEGER, Charles.  
1940. "Music and Culture." In *Proceedings of the Music Teachers National Association*. Pittsburg, Pennsylvania: RIPPL Printing Co.
1977. *Studies in Musicology 1937-1975*. UCLA Press.
- STADEN, Hans.  
1974. *Duas Viagens ao Brasil*. São Paulo: Itatiaia/EDUSP. Originally published in 1557.
- TYLER, Stephen.  
1985. "Ethnography, Intertextuality and the End of Description." In *American Journal of Semiotics* 3(4):83-98
- ZEMP, Hugo.  
1979. "Aspects of 'Are'are Musical Theory." In *Ethnomusicology* 23:5-48.

## O OUVIDO NU DIANTE DA MÚSICA MODERNA: PROCESSOS QUE SE RE-ENCENAM

*Celso Loureiro Chaves*

O texto que se segue, palimpsesto da incompreensível transcrição em texto de uma comunicação feita sem texto, reflete algumas experiências de sala-de-aula, tanto em seminários de análise quanto em seminários de história da música. Relaciona-se à música moderna (*Jamary ofendeu-se quando chamei meu objeto de "música contemporânea"; dissolvendo a ofensa, o palimpsesto descobriu um verniz anterior que chama o objeto de "música moderna"*) e, nesta, dedica-se a um aspecto limitado, o da música dos anos 20 que já vão longe. Longe não em tempo, mas em relevância, eis que já nos socam ocas, penas e cocares goela abaixo e com o tacape do patrulhamento nos constroem a acreditar que o que para nós é relevante, na realidade pouco interessa a muitos.

Há um problema recorrente em sala-de-aula quando abordamos a história da música moderna. Ao submeter à audição de ouvidos nus um exemplo da música de Schoenberg dos anos 20 (quem sabe as Variações op. 31?) e o contrapomos a um exemplo da música de Stravinsky do mesmo período (o Stravinsky néo-clássico), há um evidente alívio, uma distensão, um relaxamento não apenas visível mas de certa forma compadecedor quando a música do segundo compositor, reconhecível em seus contornos genéricos, é contraposta à do primeiro, que se apresenta caótica e amorfa. Sintomática esta reação, pois que re-encena o acontecido então nos anos 20, quando se delineou o distanciamento definitivo entre a música moderna e o seu ouvinte. Dos ouvidos nus se recebe não o esforço para compreender, mas o dar de ombros e o virar as costas com um suspiro de alívio.

Certa vez, Adorno afirmou que a música moderna tem um "desejo de morte"; a música moderna se contrapõe àquela outra música, àquela que se dirige sempre a polos de chegada e por isso é cêntrica. A música moderna, suicida, é a que se afasta de (ou anula) centros de chegada. É música ex-cêntrica. É música onde um sistema organizacional musical novo (e por isso incompreensível e inacessível no de imediato) pretendeu substituir outro (entranhado na audição coletiva, prazerosa e no mais das vezes descompromissada). Ali, anos 20, as expectativas do ouvinte começaram a ser solapadas por aquilo que era antes o próprio objeto de fruição, a música ela mesma.

A partir daí, já não basta o conhecimento prévio que se tinha, pois que inútil para desvelar o que à primeira vista (ou à primeira ouvida) é incompreensível,

inacessível e (por isso e porque deveria tratar-se de música, ora, sempre tão meiga) obscuro. Se a função básica do conhecimento é o devir (como tanto se repetiu naquele seminário onde foi apresentado o texto do qual o presente texto se origina, como se o galicismo fosse a muleta de desvalidos que tanto mais se comprazem quanto mais discorrem sobre o inútil), é chegada então a hora de colocá-lo em prática.

Se de um sistema organizacional quer passar-se a outro, se de um repertório musical deve passar-se a outro, que se formule também a hipótese de passar de um processo de conhecimento para outro. Inútil acreditar no monolotismo da epistemologia musical — quem sabe reside justamente aí nesta crença falaciosa a raiz do distanciamento entre a música moderna e seu ouvinte potencial.

Já faz tempo que os anos 20 passaram, mas a experiência de sala-de-aula re-encena a interrupção da trégua entre música e ouvinte fruidor. Quede a efetiva passagem de um sistema organizacional a outro? Quede a ampliação da natureza do conhecimento musical para abarcar outras estruturas? Mais e mais parece bastar apenas um repertório musical cristalizado no passado longínquo e que pode ser fruído através de mecanismos de conhecimento que também se remetem ao passado longínquo.

Como fruir, por exemplo, o tema das Variações op.31 de Schoenberg, epítome deste repertório ex-cêntrico que já não pertence mais à música cêntrica e finita e que facilmente se desnudava a conhecimentos cêntricos e finitos? Isto é música para ser ouvida ou para ser lida na exacerbação da solidão intelectual?

O início absolutamente indefinido das Variações op.31 permite-nos supor que Schoenberg, só compreensível integralmente se à luz do judaísmo, pretende recriar o Gênesis. Ao reverso. Pois após trinta-e-quatro compassos de gênese e diante de todas as expectativas possíveis, Schoenberg atinge finalmente o caos: um tema - base das variações a que se refere o título da obra - que é incompreensível a ouvido nu. Nenhum polo de chegada é reconhecível ali, nenhum polo previsível. Cumpriu-se o desejo de morte da música moderna na obra que é sua epítome. Ouvintes potenciais dão de ombros e dão-lhe as costas.

Mas, pensando bem, é possível seguir adiante? Sim, se pensarmos duas vezes no tema-suicida, se vestirmos nosso ouvido nu para ouvi-lo. Com algum esforço (anátoma aqueles que fazem da música não mais do que um poço de emoções baratas), chegaremos à conclusão que este tema absolutamente caótico é, bem ao contrário, diabolicamente bem organizado. (*Lembro que na sessão de debates posterior ao trabalho do qual o presente texto é um palimpsesto, alguém - não lembro quem, só sei que insistia muito em falar de "as nossas amantes" - mostrou-se ofendido - tarde dos ofendidos, aquela - com o uso "católico, religioso" da palavra "diabolicamente". Compadeço-me dele. Se aparentemente tão anti-clerical, por que terá pensado logo em Cristo e não no Doutor Fausto?*) Trata-se de um jogo bem montado entre versões de uma série dodecafônica, um jogo simétrico entre materiais seletos e maneiras selatas de organizar materiais seletas.

Para que a regra do jogo se desvende, no entanto, Schoenberg nos pede o absurdo, o de nos livrarmos da peça básica do fruir musical, que é solver a música como um fluir cronológico. Que nós pensemos a música não como um correr de tempo aditivo, que por um momento paremos a ampulheta para admirar o jogo que se constrói numa dimensão temporal que não a nossa.

Naquele dia de debates - longos, inóspitos, áridos - alguém disse que quando nos perguntamos o que é música, a música já passou. Frase de efeito que perde o efeito quando logo pensamos que muito da música ocidental (européia, quereriam os selvicolófilos?) lançou mão farta de artifícios e macetes para fazer o tempo voltar sobre si mesmo.

Schoenberg (a música suicida?) nos sugere (ou nos obriga?) a nos libertarmos da noção da música como um fluir cronológico aditivo para que possamos entender o tema das suas Variações op.31 como um esquema diabolicamente simétrico de vinte-e-quatro compassos que se projeta no tempo e volta sobre si mesmo para realizar-se em essência mas totalmente já no primeiro compasso.

Uma variante apenas: ao contrário dos compositores que aproveitaram o recurso da reprise como macete de retroação cronológica, Schoenberg amalgama todos os eventos num espaço temporal que para nossos ouvidos nus não faz sentido (enfim, é música demais para vinte-e-quatro compassos) mas que, para ouvidos já vestidos e apetrechados, revela a perfeição como a de um labirinto gótico visto de cima. São materiais em seqüência, são materiais em simultaneidade. É necessário parar o tempo para compreendê-los e depois reincorporá-los ao nosso tempo real.

O que temos aí, como ferramentas obrigatórias para a parada temporal obrigatória e para o conhecimento de breves vinte-e-quatro compassos, é a entrada em ação de um processo mental, já perceptivo, já de conhecimento, que não pertence mais aquele conhecimento que desvela um repertório musical finito.

Talvez aí esteja a raiz deste processo anos 20, mas que se re-encena sempre, de distanciamento entre a peça musical do repertório moderno e o seu ouvinte potencial. É que o ouvinte potencial não compreende parar o tempo e para no tempo o seu processo mental e perceptivo para permitir que a obra musical moderna exerça o seu próprio tempo, deixando-se assim ser fruída. Muito menos entenderá ele recorrer a outros processos mentais e perceptivos que não aqueles que sempre permitiram-no fruir e gozar da música.

Enfim, já não basta ao ouvinte ouvir. Ele deverá saber parar o tempo e, diante do desejo de morte de que nos fala Adorno, deverá saber lançar mão de outros processos de conhecimento, transformando-os em energia construtiva. Só assim poderá entrever a centralidade de músicas aparentemente ex-cêntricas, reconhecendo a raiz de processos técnicos que justificam e explicam a centralidade oculta ao ouvido nu e que ainda nem na notação escrita se revela com inteireza.

## TRANSMISSÃO E GERAÇÃO

*Alda Oliveira*

Para que a música seja vital e significativa para todos, a transmissão deverá estar centrada no desenvolvimento da sensibilidade de cada pessoa para o conteúdo estético da música. Esta é talvez, a maior contribuição da música para o crescimento do indivíduo. No processo comum de comunicação, quem transmite uma mensagem seleciona o que quer comunicar e como comunicar aquela mensagem. O processo se completa quando o receptor capta a mensagem e esta provoca a ação inserida nesta mensagem. Para Saussure a relação de significação contém o significante, que é o material ou a expressão, e o significado, que é a representação mental ou o conteúdo. (Fages, 1973, p.31). O sucesso desta relação depende de um mínimo de interferência entre o indivíduo que envia a mensagem e o receptor. Sendo assim, dois aspectos são importantes neste processo: 1) a forma de organização desta mensagem e 2) a qualidade do meio selecionado para a transmissão. Se a escolha da forma e do meio forem pobres, o processo de transmissão da mensagem poderá ser falho.

Este processo de comunicação relacionado com a música não começa necessariamente com uma mensagem completa. O processo do compositor por exemplo, pode partir apenas de um fragmento de idéia. Através da interação do compositor com o seu meio de expressão, ele estrutura os componentes estéticos, e durante o processo, estes também influenciam as suas decisões. Uma vez que a composição está completa, ela é ouvida pelo público. Para Bennett Reimer, o que acontece entre o compositor e o ouvinte é uma partilha do todo e das partes: este processo não pode ser categorizado de Comunicação per si, porque a obra não tem uma mensagem que deve evocar rigidamente uma série de idéias e respostas. (Reimer, 1970, p.50). O ouvinte não pode ter os mesmos sentimentos e percepções sobre a composição que o compositor teve, porque ele traz consigo diferentes capacidades, processos e atitudes. No processo educacional, o professor deve procurar perceber os componentes de cada obra para transmitir aos alunos elementos que o permitam perceber estes componentes de cada obra. Assim, ele estará desenvolvendo a sensibilidade estética.

Para Malcolm, Tatarunis e Forcucci existem duas partes interdependentes na experiência estética: uma que é mensurável e ensinável e outra que não pode ser ensinada e não é mensurável. (1980, p.32).

Reimer menciona a "reação emocional ao que foi percebido" como um aspecto que não pode ser ensinado: qualquer tentativa de influenciar a maneira

pela qual uma pessoa reage a uma música deteriora a experiência estética (1965, pp.33-36). A parte que pode ser ensinada se refere à percepção dos componentes estéticos da obra. Isto inclui a percepção dos elementos básicos de música, e como eles estão organizados dentro do estilo ou período. Vários autores citam como ensináveis e mensuráveis os parâmetros da observação, consciência, reconhecimento, identificação, referência, distinção, discernimento, caracterização, associação, relação, comparação, classificação, análise, síntese, integração, descoberta, conceptualização, compreensão, "insight". São parâmetros não mensuráveis e que não podem realmente ser ensinados a emoção, o sentimento, a afeição, subjetividade, personalidade, imaginação, atitude, gosto, interpretação, qualidade, significância, crítica, decisão, escolha, avaliação, aceitação, rejeição, julgamento, apreciação.

No processo da aprendizagem em música, sabemos que o desenvolvimento da compreensão dos parâmetros que podem ser ensinados, em relação às obras musicais, é de fundamental importância.

Desde o começo do século, várias teorias de aprendizagem foram desenvolvidas por psicólogos. Hilgard as divide em duas categorias: as teorias cognitivas ou de campo e as teorias associacionistas ou de estímulo-resposta. Na primeira categoria estão os psicólogos Gestálticos como Kurt Kofftza, Wolfgang Kohler, Jean Piaget, Anselm e outros. Os teóricos cognitivos trabalham a expectativa de algo, que ao final leva à ação. A atividade, baseada na experiência anterior, é guiada pela sua expectativa. O conhecimento é adquirido através da relação dos meios com o fim, em vez de aquisição de comportamentos e recompensas. Os teóricos associacionistas se concentram nos fenômenos observáveis e situações nas quais se pode constatar as respostas a certos estímulos. Nesta categoria estão Thorndike, Guthrie, Hull, Skinner e Gagné.

Os educadores têm reconhecido as dificuldades da aplicação das pesquisas psicológicas nas relações de sala de aula. Bessom (1980, p.29) afirma que "na realidade da sala de aula, em vez de adotar uma teoria de aprendizagem, os educadores geralmente têm desenvolvido uma abordagem eclética para o processo da aprendizagem." Para ele, atualmente, os educadores encaram o ensino em termos de mudança de comportamento, envolvendo toda a personalidade. Estas mudanças ocorrem no domínio cognitivo, no afetivo e no psicomotor. Biehler afirma que "o primeiro objetivo de qualquer ato de aprender, além do prazer que este possa oferecer, é que este aprendizado seja útil no futuro. O aprendizado não só deve levar a algum lugar: deve nos permitir depois ir além mais facilmente." (1974, p.54). Isto poderá acontecer através do processo de aplicabilidade a certas tarefas semelhantes às que aprendemos (transferência específica), ou através da aprendizagem de idéias gerais (transferência não-específica). Neste caso, a aprendizagem tende a ser mais contínua e profunda, pois aprende-se a transferência de princípios e atitudes. Esta última forma de transferência de princípios depende do conhecimento eficaz da estrutura da matéria. Assim, parece natural concluir que

o currículo escolar e os métodos de transmissão de conhecimento devem ser direcionados para o ensino de idéias fundamentais sobre qualquer assunto a ser aprendido. Aqui surgem as questões dos tipos de currículos que podem ser ensinados por todos os tipos de professores, dos tipos de materiais adequados, da adaptação dos materiais às várias capacidades dos alunos. Por isso, uma postura de curiosidade pela descoberta e uma vontade de fazer pesquisa são importantes para a formação do professor e para a sua própria atuação profissional.

#### **Estruturas de Ensino: uma concepção estruturalista de educação musical.**

Pressupondo que: 1) a transmissão de conhecimento deve ser direcionada tanto para a transferência de aprendizagem específica como de não-específica, 2) que na prática da sala de aula ou na educação informal os sujeitos da ação educacional - professor - aluno - de maneira geral devem estar relacionados diretamente para que haja aprendizagem significativa, 3) e que a cultura exerce influência no significado e ritmo da aprendizagem para os sujeitos, considero fundamental para a efetividade da transmissão de conhecimentos na área de música, o estudo e desenvolvimento das regras ou da gramática das estruturas de ensino que são aplicadas ou que poderão ser usadas e desenvolvidas nos vários contextos, para os vários tipos de clientela. Poderemos considerar que a educação musical externa estudará a aplicação, difusão e os materiais das estruturas de ensino. A educação musical interna, estudará os procedimentos ou gramática que fazem com que as estruturas de ensino sejam diferentes umas das outras.

Na formação do professor, ou **compositor de estruturas de ensino**, este precisará do conhecimento de várias estruturas de ensino: será fundamental a análise, a criação e a aplicação das várias estruturas de ensino, que servirão de **modelos**. Depois do conhecimento dos modelos, o futuro professor estudará do processo de aplicação destas estruturas e da sua flexibilização. A pertinência ou adequação destas estruturas de ensino se dará se houver uma articulação entre professor, o material e o aluno. O professor deverá fazer a escolha dos desvios diferenciais que constituem as articulações do sistema fechado das estruturas de ensino, em virtude das suas próprias diferenças.

Assim como o julgamento da excelência dos materiais em música tem a ver com o "refinamento sintático ou estrutural da música" (Reimer, 1970, p.103), o julgamento da excelência das estruturas de ensino se relacionam com o refinamento sintático destas estruturas de ensino. Piaget afirma que o "desenvolvimento intelectual é um processo progressivo. Novas estruturas mentais se originam de estruturas mais velhas através dos processos de assimilação e acomodação... O conhecimento novo não é adquirido de forma descontínua, mas é sempre absorvido pelas estruturas pré-existentes de tal forma que a experiência passada é usada para explicar o novo, e o novo é adaptado de forma a conter e integrar a experiência anterior" (Ginsburg e Opper, 1969, p.225). Para o autor, não existem duas classes de alunos iguais. Sendo assim, a proposta de uma educação musical estruturalista,

que visará principalmente o estudo da sintaxe das estruturas de ensino e a sua compatibilização com os sujeitos da ação educacional e o material usado, nos parece adequada à situação brasileira. A análise e o desenvolvimento de estruturas de ensino (pré-existentes e criadas) torna-se importante para assegurar um significativo processo de transmissão.

Cito aqui o exemplo da estrutura de ensino de educação informal da "Capoeira". Estrutura aparentemente simples, porém de sintaxe complexa. Simples são as partes que compõem o material musical de forma individualizada. São complexas as relações entre os que gingham e dançam, entre os que tocam e cantam, entre a música e a dança, entre as relações de mestre-aprendiz nos seus diversos níveis. Citando Piaget, em termos de métodos, estes "devem ser trabalhados ou desenhados para atender aos requisitos dos diferentes problemas e grupos de idades (idem, p.27).

Na minha experiência educacional, sempre que me refiro a métodos de transmissão de conhecimento musical, os professores são quase unânimes em responder que aplicam um método, mas sempre fazem adaptações. Está aqui o cerne da questão. O método é um sistema fechado por natureza. Para ter consistência, a sua aplicação deve conter a observância da natureza deste sistema. A meu ver, desde que não haja consistência nesta aplicação, já estaremos vislumbrando outras estruturas, que levarão por sua vez a outros métodos. A necessidade da adaptação decorre da diferenciação dos sujeitos, do contexto, do material, do ambiente, do horário, da situação psicológica e dos objetivos a serem alcançados. Não existem métodos que possam permear todas estas variáveis a contento. Assim sendo, nada mais evidente que a necessidade da visão estruturalista, que mediante a análise das estruturas já existentes nos vários métodos, formais e informais, dá oportunidade para o desenvolvimento e aplicação adaptável de novas estruturas que irão favorecer os processos de assimilação e acomodação no desenvolvimento intelectual progressivo.

## ESTRUTURAS DE ENSINO

Estrutura de ensino é uma unidade autônoma de procedimentos didáticos apropriados ao ensinamento de elementos ou conceitos específicos de um conhecimento humano. Estruturas de ensino são sistemas fechados, ou seja, são grupos de idéias, procedimentos e materiais intrinsecamente consistentes e têm relacionamentos internos constantes.

São conjuntos de estruturas, uma bem definida coleção de estruturas de ensino, que tem uma ou mais propriedades comuns.

Método de ensino é um conjunto de estruturas de ensino combinadas em um todo coerente. Esta coerência é dada através da linha filosófica seguida (valores), e através da abordagem consistente em relação às propriedades comuns das estruturas de ensino formadoras dos conjuntos.

Estruturas de ensino se referem a atividades feitas pelo professor, ao assunto a ser ensinado, ao comportamento ou habilidades a serem trabalhadas, a atividades a serem feitas pelos alunos durante e depois da realização da EE, aos materiais usados, ao ambiente ou espaço físico, ao tipo de reforço psicológico, ao número de indivíduos na atividade, ao tempo de duração da atividade e ao número de repetições, e ao tipo da avaliação.

A meu ver, metodologia é um conjunto de estruturas de ensino que contém aspectos ou relações similares através das quais o indivíduo aprende os conteúdos de forma progressiva e consistente para aquele indivíduo. Estas estruturas idealmente devem se encaixar e formar um todo. A eficácia da aprendizagem está diretamente ligada à eficiência de relacionamento entre as estruturas de ensino, os conjuntos de estruturas e o indivíduo com a sua capacidade de assimilar estas estruturas e fazer as conexões. As conexões podem ser feitas pelo aluno, com a sua criatividade ou inteligência ou pode ser também parte do planejamento estrutural. Ensinando para transferência de aprendizagem, ou seja, perfazendo um caminho de relações similares em estruturas diferentes, ampliando o leque de relações opostas gradualmente, o mais provável é que o aluno venha a costurar a maior parte das estruturas de ensino absorvidas de forma a aprender realmente o conteúdo ou habilidades de forma consistente e criativa.

Quando os sujeitos da ação educacional participam da estrutura de ensino de forma a poder manipular a própria forma destas estruturas, ou melhor, manipulando os elementos constitutivos ou integrantes destas estruturas, estes sujeitos passam a aprender melhor a costurar quaisquer estruturas de ensino pelas quais tenham se submetido, ou percebem com mais acuidade as relações de elementos constitutivos de estruturas.

A familiaridade do aluno com sua estrutura de ensino se dá através do uso desta estrutura por vezes repetida. Esta repetição pode ser seguida ou por intervalos de tempos regulares ou irregulares. A flexibilidade do aluno é cultivada através do uso da estrutura com manipulação pelo professor ou aluno, de determinados elementos constitutivos da estrutura. Toda vez que existe a necessidade de transposição de uma estrutura em termos espaciais, materiais ou pessoais, existe uma dificuldade a ser vencida.

Cada indivíduo tem o seu ritmo de aprendizagem, além de estruturas de pensamento e conteúdos assimilados anteriormente. Em termos de ensino, torna-se fundamental a pré-testagem do indivíduo para que se tenha uma noção, ao menos elementar, das estruturas já absorvidas. As estruturas de ensino aplicadas inicialmente, devem conter o mínimo de elementos novos a serem aprendidos. Se a estrutura de ensino tiver muitos elementos estranhos ao sujeito, torna-se difícil e não é assimilada. A questão do fácil e difícil estará mais relacionada com o nível de absorção de estruturas pelo indivíduo do que com o material a ser ensinado. É evidente que o material isolado é um elemento constitutivo da estrutura, porém não é só ele que clarifica o problema do fácil e do difícil.

Sendo usada a concepção de uma educação musical estruturalista, estaremos garantindo desde a base, tanto a transmissão, como a geração de conhecimento, desde quando estão implícitos na teoria, que os sujeitos da ação educativa são agentes ativos na relação de significante/significado, sujeitos e cultura. Assim, estaremos na trilha do desenvolvimento não só da sensibilidade estética, como também da sensibilidade educativa.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BESSEM, Tatarunis e Forcucci. *Teaching Music in Today's Secondary Schools: a Creative Approach to Contemporary Music Education*. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1980.
- BIEHLER, R. *Psychology Applied to Teaching*. Boston: Houghton Mifflin Comp. 1974.
- BRUNER, J. *The Process of Education*. Cambridge: Harvard Univ. Press., 1977.
- FAGES, J.B. *Comprendre le Structuralisme*. Lisboa: Moraes Editores, 1967.
- GINSBURG, H. e OPPER, S. *Piaget's Theory of Intellectual Development: on Introduction*. New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1969.
- HILGARD e BOWER. *Theories of Learning*. New York: Appleton - Century Crofts Inc., 1966.
- REIMER, B. A *Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
- \_\_\_\_\_. The Development of Aesthetic Sensitivity. *Music Educators Journal*, 1965, 51 (3) Janeiro.

## NATURALEZA, PRODUCCIÓN Y TRANSMISIÓN DEL CONOCIMIENTO MUSICAL

Violeta H. De Gainza

La música es un objeto universal, un alimento necesario y apetecible para el hombre, asociado esencialmente a las figuras parentales (en especial, a la madre) y a experiencias placenteras derivadas de éstas.

La música constituye además un lenguaje primario, no verbal, un canal natural para la expresión directa de los sentimientos humanos.

Cada música, en particular, despierta resonancias características en las diferentes personas.

El conocimiento musical es de naturaleza vivencial, entendiéndose por "vivencia" una experiencia integral que afecta todos los niveles humanos: cualquiera sea el estímulo que la genere - proveniente del campo sensorial, afectivo, cognositivo o de la comunicación - tenderá a ampliarse en una "gestalt" que incluye y engloba los aspectos complementarios.

La vivencia musical constituye una unidad dialéctica que integra las funciones receptiva y proyectiva del hombre frente al sonido.

El estímulo sonoro es absorbido y consecuentemente internalizado y metabolizado, pasando a constituir el mundo sonoro interno. Desde esa representación interior del sonido y la música, el individuo "opera" con la realidad sonora externa en un permanente **feed-back**.

Cada persona focaliza y escoge en el ambiente que lo rodea la música que siente que necesita y con ella se identifica. Así como el bebé y los animales eligen instintivamente la comida más saludable para ellos, el principiante de piano focaliza y se siente más atraído por la música adecuada a su propio nivel.

El conocimiento musical, en sus diferentes y sucesivas etapas, refleja los procesos de maduración musical. Así evoluciona desde las formas en las que prima la conciencia sensorio-motriz ("reconozco" lo que escucho) y la conciencia afectiva ("prefiero", o me identifico con esto o con lo otro) hacia la conciencia mental (puedo explicar por que me "interesa" más una música que otra, refiriéndome objetivamente al objeto sonoro).

En todas las etapas es posible - y deseable, desde una perspectiva de desarrollo musical - describir lo que se escucha. Intentar "contar" la música, como se "cuenta" un cuento o se refiere al argumento de un filme.

Los niños, desde muy pequeños, cuando están adecuadamente estimulados, son capaces de describir con gran sutileza sus sensaciones y operaciones mentales

en relación a la música que perciben o producen (improvisaciones o composiciones, espontáneas o realizadas a pedido del maestro).

El conocimiento musical propiamente dicho se genera a partir de una reflexión sobre la propia vivencia musical. La observación crítica del objeto musical como, asimismo, de la actividad o conducta humana que lo produce, permite acceder al conocimiento como fase superior de la experiencia. Se actúa para conocer; se conoce para poder controlar y manejar con nivel de mayor plenitud y independencia. La capacidad de codificar y decodificar estructuras y de percibir los distintos grados de coherencia interna de las mismas se encuentra ya en germen en los niños pequeños. Estos pueden ser estimulados a desarrollarlos adecuadamente a través de juegos dramáticos, la expresión gráfica y corporal como paso previo a la verbalización y conceptualización.

Si bien se pueden estudiar y analizar las estructuras musicales en forma aislada, desvinculadas de la experiencia musical, ello no conduce necesariamente al conocimiento musical propiamente dicho sino a otras formas de conocimiento (lógico, matemático, lingüístico, etc.). El conocimiento musical genuino se genera a partir de la experiencia sonora; éste, a su vez, posee la cualidad de promover nuevas experiencias, como sucede en todo proceso de conocimiento; así sucesivamente hasta llegar a la generalización y a la abstracción, que constituyen etapas superiores de elaboración de la realidad.

Para ensanchar la "memoria", y extender el ámbito de las "operaciones" musicales es preciso recurrir a símbolos y representaciones gráficas. La adquisición de la lecto-escritura musical (etapa de "alfabetización") constituye una fase obligada del proceso que comienza en el niño con la interacción dinámica de los mundos sonoros, interno y externo.

Es preciso motivar adecuadamente al alumno para que llegue a experimentar la necesidad de un código sonoro. A través del uso de los códigos convencionales o de su propia invención los alumnos accenderán a operaciones musicales de mayor eficacia y complejidad.

Mediante estímulos y recursos musicales y extramusicales el maestro motiva (orienta, canaliza, guía, ayuda) a los alumnos para que desarrollen su musicalidad natural:

- a) ofreciendo oportunamente materiales musicales atractivos
- b) ofreciendo el necesario sistema afectivo, para acercarse a éstos y explorarlos con confianza
- c) señalando caminos que conduzcan de manera clara y directa al logro de las metas musicales.

En una enseñanza personalizada, el maestro se conecta con el proyecto de cada alumno, considerándolo prioritario. Alrededor de ese canal se adhiere y fructifica el conocimiento musical.

Por otra parte, la así llamada creatividad no es más que un emergente natural inherente a todo proceso de desarrollo en el que prima la libre interacción de las

realidades sonoras interna y del mundo externo de los alumnos.

El desarrollo musical se realiza en círculos concéntricos o mejor aún, en forma de espiral, procediéndose:

- de la práctica a la teoría
- de lo global a lo particular
- de lo simple a lo complejo
- de lo "crudo" a lo "cocido"
- de la iniciación a la especialización
- de la comunicación (lenguaje) a la expresión (arte)

Desde el comienzo se integran los aspectos cognoscitivos a la sensomotricidad y a la afectividad del alumno, otorgándose especial énfasis a la percepción de estructuras.

Se promueve la participación integral del alumno (HACER-SENTIR-PENSAR-COMUNICAR) en el doble rol de receptor/emisor sonoro musical.

### **La Formación Musical a través del Piano Transmisión del conocimiento musical**

#### **PRINCIPIO BÁSICO = HACER PARA CONOCER**

Desde el primer día de clase, el alumno es llevado a conectarse de manera directa con el instrumento, sin interferencia alguna. Los condicionamientos ocasionados por la imposición prematura del aprendizaje de la técnica pianística o de la lectura musical, desaparecen para dar lugar a un contacto más desprejuiciado con el instrumento: el alumno explora libremente el teclado, aprende a tocar canciones y piezas sencillas pero agradables, a improvisar y a hacer su propia música.

A partir de la participación activa y integral del alumno en su doble rol de receptor-emisor sonoro, se promueve la reflexión o toma de conciencia de los elementos del lenguaje musical.

#### **OBJETIVOS**

General = que a través del aprendizaje del instrumento los alumnos desarrollen capacidades sensibles e intelectuales a nivel personal, musical y cultural.

Específico = que los alumnos

- Adquieran un repertorio musical amplio y variado.
- Desarrollen capacidad técnica y sentido de la interpretación musical.
- Desarrollen aptitudes creativas a través de la improvisación musical y la composición de temas propios.
- Aprendan a leer y escribir música.
- Manejen con soltura las estructuras básicas del lenguaje musical.

## MODELOS PEDAGÓGICOS

### Modelo lingüístico

El lenguaje musical (oir-comprender-expresar) se adquiere mediante un proceso similar al de asimilación de la lengua materna, a través de una serie de etapas, en permanente interacción, a saber:

- a) La convivencia y exposición reiterada del sujeto al fenómeno sonoro conducen a
- b) la absorción, internalización y metabolización de las estructuras del lenguaje que confirman el mundo sonoro interno que, al entrar en interacción con el mundo externo, producen
- c) la proyección o expresión de las mismas en el proceso de la comunicación humana, con el consiguiente
- d) feedback, y así sucesivamente

Así el lenguaje musical se "entiende" y se "habla". A través del uso y de la acción, sus elementos sintácticos van aclarándose progresivamente pudiendo ser luego rotulados y graficados.

Tanto en la lengua materna como en el desarrollo del lenguaje musical, los mecanismos instintivos están siendo permanentemente activados y abonados por el estímulo básico, motivador de todo proceso de crecimiento personal: la afectividad.

### MODELO NUTRITIVO

La música, así como los alimentos se escojen o focalizan, se absorben, se metabolizan y proyectan en relación a las necesidades básicas y profundas de cada persona.

### MODELO DEL APRENDIZAJE ESPONTÁNEO

El niño aprende desde que nace a conocer la realidad y a actuar sobre ella cada vez con mayor precisión y sutileza. Convive con objetos cotidianos que conoce y reconoce por el uso que hace de ellos; oportunamente aprenderá a nombrarlos y más tarde, a evocarlos cuando escucha la palabra que los representa.

Del mismo modo se servirá de la música que lo rodea; oportunamente y con la ayuda del maestro podrá rotular sus elementos, evocarlos luego a voluntad y hasta quizá operar creativamente con ellos.

### MODELO DEL "APRENDIZ"

El aprendiz de artesano, como el alumno de música, convive con su "maestro" y aprende

- desde la práctica a la teoría
- desde la acción a la comprensión

- desde lo simple a lo complejo
- desde la dependencia (imitación del modelo) a la independencia (desarrollo personal).

Tenemos que agregar que en nuestra actividad musical los aspectos de los distintos "modelos" que presentamos se cruzan e interrelacionan permanentemente produciendo una rica y dinámica combinatoria gnoscología.

**BIBLIOGRAFIA** complementaria de la autora de este trabajo sobre el tema de la **Iniciación al piano y la Relación del Músico con la Música.**

GAINZA, Violeta H. de. "La improvisación Musical" Ricordi Americana, Bs. As.

"Fundamentos, materiales y técnicos de la educación musical" Ricordi Americana, Bs.As.

"Estudios de psicopedagogía musical", Summo, Brasil

"Método de Piano" (3 libros) - Barry, Bs.As.

"Nuestro amigo el piano" - Ricordi Americana, Bs.As.

"Música para niños" (2 libros) - Guadalupe, Bs.As.

"A jugar y cantar con el piano" - Guadalupe, Bs.As.

## TRANSMISSÃO E GERAÇÃO (DO CONHECIMENTO MUSICAL)

Pra Tina, minha doce filha  
In memoriam

*Manuel Veiga*

### Tema Geral

O tema geral de transmissão e geração de conhecimento é um ponto de interesse fundamental de todas as ciências sociais e humanas. Todos - rótulos disciplinares à parte - queremos saber a respeito do passado, sua conexão com o presente e o futuro. Em vez do tradicional "continuidade e mudança", na verdade temos de enfrentar a "continuidade da mudança", frase aliás que serviu de título para um dos capítulos de Nettl (1983: 172-86) em **The Study of Ethnomusicology**.

De um ponto de vista cognitivo, trata-se da aquisição e alteração de conhecimentos necessários à reinterpretação de experiências em estado de transformação e à consequente adoção do comportamento adequado à situação. É, portanto, o tema que engloba tanto o antigo quanto o novo, seja **este novo** o resultado de uma descoberta ou, se intencional, de uma invenção, em seus aspectos primários e secundários, seja ele um fato interno ou externo à cultura, excepcional ou corriqueiro, trazido por processos de difusão ou de contato de culturas, imposto, rejeitado, modificado por aculturação, com efeitos a nível do indivíduo, do grupo e da própria cultura, quer esta última como um todo, quer em parte. Fenômeno complexo, enfim, aparentemente inerente à própria cultura, em maior ou menor grau. Trata também dos mecanismos e processos de preservação ou conservação do conhecimento acumulado e que deve ser transmitido, minimamente por via genética, mas sobretudo através da educação.

É certamente um tema fundamental para o Brasil de hoje, não apenas em função da mudança acelerada característica deste século, mas de seu estado agudíssimo de crise, agravada pelo esquecimento ou ignorância da necessidade de fomento à criatividade e suporte à educação, sem mencionar até mesmo a manutenção da vida evidenciada pelo descaso pela medicina e saúde pública, a segurança, a justiça, as necessidades básicas de sustentação do homem em nível meramente biológico: alimentação, habitação, vestuário. É ainda o tema da identidade cultural e, como corolário, o da saúde mental de nosso povo. Nesse contexto, surpreende ainda assim um anteprojeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,

aprovado em junho de 1990, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara de Deputados que não menciona a **capacidade de expressão** entre seus objetivos, ignorando a importante preocupação etnolinguística de Edward Sapir e de Benjamin Lee Whorf (a hipótese Whorfiana) de que é possivelmente através da linguagem que a própria cultura se configura e, aparentemente, se limita. Admitindo que **a música segue às vezes as suas próprias leis**, mudando enquanto outros domínios permanecem estáveis, ou conservadora em face da mudança cultural, Nettl (1983:182) sugere que ela ocupa um **lugar especial** nos domínios da cultura, frequentemente mencionada, por autores diversos, em oposição a um ímpeto mais amplo de uma cultura, podendo funcionar “como um antídoto, uma expressão de anticultura”. (Entre os exemplos citados, há a possibilidade de dizer-se numa canção o que não se pode dizer pela fala, incluindo crítica a governo e a repressão de polícia secreta, dar-se voz a minorias nacionalmente segregadas, exprimir-se insatisfação e tristeza em relação a sistemas políticos). Assim sendo, conclui Nettl, “É razoável pensar, então, que se a mudança musical é **normalmente para ser observada dentro de um contexto de mudança cultural**, não obstante, **ela pode também ocorrer fora desta esfera**. Assumo que Nattiez (1990:27), admitindo uma independência entre forma e função, no seu estudo dos jogos vocais dos Inuit, também apoiaria tal ponto de vista, tal como Blacking (1978: 12): “As estruturas musicais não podem ser explicadas com referência a outros fenômenos culturais... a não ser que se compreenda que as relações entre eles não sejam causais. A mudança musical, por exemplo, não é **causada** por “contato entre povos e culturas” ou pelo “movimento de populações” (Nettl, 1964: 232): **ela decorre de decisões feitas por indivíduos acerca do fazer-música, e da música**, com base nas suas experiências de música e nas atitudes em relação a ela em contextos sociais distintos”. Lamentável, portanto, que a legislação citada não tenha também sido incisiva a seu respeito e ao seu lugar no sistema educacional brasileiro.

### A Influência da Antropologia

A Antropologia surge, como disciplina científica, no momento em que dispôs de uma teoria que orientasse a observação e coleta de dados, sua análise, crítica e interpretação. Não se trata de criticá-lo aqui, mas o Evolucionismo, em meados do Séc. XIX foi essa primeira teoria. Partiu de um grande otimismo em relação à **criatividade do homem**. A invenção paralela e repetida permitiria à humanidade reeditar as suas culturas tantas vezes quanto sociedades existissem, passando elas pelos mesmos estágios, até atingirem a maravilha de civilizados representados pela cultura européia da época. Haveria assim uma história cultural unitária, função fundamentalmente da passagem do tempo.

O difusionismo germânico, assim como o historicismo americano, ao contrário, partia da noção pessimista dessa criatividade, achando que as invenções marcantes ocorriam apenas uma vez, daí se difundindo e se projetando em confi-

gurações espaciais, a partir de **círculos ou ciclos culturais**, cuja existência era postulada, teoricamente concebida. Com exigências metodológicas mais concretas, inclusive exigindo contiguidade física, as **áreas culturais** de contribuição americana também incluíram em seus estudos de distribuição elementos e complexos culturais musicais. No caso da primeira, estudos de organologia resultaram, cujo abandono talvez tenha sido prematuro. Nesse campo, o valioso estudo de Karl Gustav Izikowitz (1935), sobre instrumentos dos índios sul-americanos, sob a influência de Nordenskiöld, admitindo até certo ponto a invenção paralela, permanece um trabalho de porte monumental; custoso, também, pela quantidade de viagens e visitas a museus e coleções que requer, ainda que representando uma etnomusicologia de gabinete.

Quanto à segunda, desenvolveram-se estudos de **áreas musicais**, inclusive com inferências de ordem cronológica, através do conceito de “age-area”, de conversão de espaço em tempo. Essas áreas musicais não são necessariamente coincidentes com as áreas culturais e as áreas linguísticas. Não dizem muito sobre a dinâmica cultural, compilações de elementos que são, considerados algo mecânicamente. Constituem, ao lado das intenções histórico-culturais, uma espécie de geografia musical, útil taxonomicamente para que se tenha uma cristalização no tempo, uma fotografia da diversidade das culturas, sobretudo no caso de países da extensão do Brasil. A Rafael José de Menezes Bastos (1970: 21-77) devemos uma retomada de tentativas anteriores de Luiz Heitor Corrêa de Azevedo de delimitação de áreas musicais, no Brasil, estendendo-as agora às músicas indígenas, configurações já incluídas por Gerard Béhague no verbete “Brazil” do *New Grove* (1981). Valendo-se das áreas culturais definidas por Eduardo Galvão, um dos ilustres alunos brasileiros de Franz Boas que enriqueceram a antropologia nacional, metodologicamente será o trabalho de Bastos mais um estudo de música das áreas culturais mencionadas, do que diretamente um estudo de áreas musicais como Nettl sugere (1964: 255-8), mas a possibilidade de coincidência está presente tanto quanto nosso estado atual de conhecimento permite dizê-lo.

Ao lado desses demonstrativos de continuidade e mudança e as implícitas intenções de reconstituição de uma história cultural, a questão da busca de regularidades de maior abrangência, leis, **universais empíricos** da música, parece entrar em **recesso**, pelo menos relativo, com o advento do funcionalismo, na Antropologia. Até aqui, tanto a musicologia histórica, quanto a musicologia comparativa não seriam tanto uma questão do **diacrônico versus o sincrônico**, pois ambas se interessavam pela história, mas uma errônea concepção de que as tradições não-européias que interessavam à musicologia comparativa não mudavam, restando-lhe consequentemente os estudos sincrônicos. Assim poderia a musicologia histórica mergulhar na história da música ocidental, interessando-se pelo que aconteceu, **idiográfica**, no sentido de que, sem excluir respeitabilíssimos estudiosos da história que também se preocupavam profundamente com a idéia de processo, muitos se ocupavam com a **descoberta de eventos particulares** e suas relações. Já a musicolo-

logia comparativa, com suas relações com as ciências sociais e falta de dados, tendia para o nomotético, preocupando-se mais com o **processo** de mudanças do que com seu conteúdo (Nettl, 1983:173), em suma, estudando **o que acontece**. Tanto uma quanto a outra refletiram as correntes antropológicas vigentes: no caso da musicologia histórica, consulte-se a obra de Warren Dwight Allen (1939, atualizada até 1960 na edição de 1962), **Philosophies of Music History**. Principalmente na história dos estilos musicais, (tome-se o Grout, por exemplo), o conceito de estilo musical constitui um sistema auto-suficiente de porcas e parafusos musicais, se se permite o exagero, com música que gera música... que gera música... até que uma consciência de música nova, a cada trezentos anos (1300, 1600, 1900) muda o curso das coisas, se bem que a cada metade desses trezentos anos algo significativo também acontece para o estabelecimento de uma periodização a prazo de 150 anos, em média. A periodização seria uma maneira de se fazer justiça às idéias de continuidade histórica e de mudança, mas explicações de fato não se tem.

Já a etnomusicologia que surge após a guerra, c. 1950, com o declínio das pretensões mais ambiciosas da musicologia comparativa e suas deficiências metodológicas, vem mais modesta, **acumulando descrições de música** e somente agora voltando a cogitar de universais, de até mesmo, em linguagem chomskyana, pensar na existência possível de uma gramática universal para a música, nos seus namoros com a linguística.

Ao sistema fechado que descrevemos com a aplicação da noção de estilo, há certa semelhança com o que aconteceu com o conceito de cultura emergente da visão de Malinowski. Partindo da constatação de que o homem, onde quer que seja, partilha de certas necessidades biológicas e psicológicas, a cultura passa a ser vista como um todo operante, uma unidade integrada, com uma contribuição funcional a ser prestada por cada elemento. Para cada instituição, ou seja, um sistema organizado de atividade, a função é a parte que aquela representa no todo interligado, preenchendo necessidades ou imperativos primários ou biológicos (nutrição, procriação, proteção, defesa), derivados ou instrumentais, referentes à atividade organizada (educação, lei, organização econômica) e integrativas ou sintéticas, ou seja, de integração mental e moral (religião, magia, conhecimento, **arte**, brincadeira) (Keesing, 1972: I, 242-3).

Pelo que já expressamos em relação à música, a ênfase demasiadamente rígida na coerência e integração da cultura, mesmo que Malinowski não concluísse por uma relação causal direta entre os traços culturais e suas funções, embora entre si se afetassem, tem consequências em termos do processo de mudança. **As sociedades, porém, encerram contradições**. A brasileira, em relação às artes, é bem um exemplo dos mais paradoxais: dá indicações de que reconhece seu poder de afetar comportamentos; usa-as, sabe de suas funções, manipula-as, mas faz de conta de que são inúteis, que não passam de brincadeiras. Isso vem de raiz: já se configura na própria catequese jesuítica da qual somos frutos.

Antropólogos preocupados com o problema do relacionamento entre **per-**

**sonalidade** e cultura, a exemplo de Margaret Mead (1947: 636-46), também abordaram o problema da mudança. Veremos adiante que a consideração do indivíduo em seu relacionamento com a cultura **altera de modo marcante a própria concepção do que se deva considerar como invenção ou inovação**. De um ponto de vista transcultural, chega mesmo a ser muito difícil para o etnomusicólogo **distinguir o que é novo do que não é**, pois as culturas musicais elas mesmo variam muito a esse respeito. “O que pode ser julgado como uma composição nova numa cultura, seria considerado como simples repetição ou variação de algo existente, numa outra (Nettl, 1983: 27). Em tom de facécia, Nettl situa o fazer música como produto de uma “inspiração divina” ou de uma “ginástica tonal” (1983: 26). Não está longe do que, com maior sisudez descreve o **Dicionário de Filosofia** de Nicola Abbagnano (1982: 659): “Duas são as definições filosóficas fundamentais que foram dadas da música. A primeira é a que a considera como a revelação ao homem de uma realidade privilegiada e divina: revelação que pode assumir ou a forma do conhecimento ou do sentimento. A segunda é a que a considera como uma técnica ou um conjunto de técnicas expressivas que concernem à sintaxe dos sons.” No fundo, as duas concepções não se excluem: uma trata desse vago conteúdo que, em tom de brincadeira Nettl chamou de “inspiração divina”: talvez devêssemos ficar apenas com a “inspiração”. A outra, aparentemente menos etnocêntrica, seriam os 99% de “transpiração” do velho ditado tão conhecido entre nossos músicos, mas que de modo algum é privilégio ocidental europeu, que o digam os executantes indianos de tabla e sitar, ou um mestre tamborileiro africano, ou de um candomblé baiano. Nettl faz duas listas de músicos em situações algo imaginosas: de um lado, um Schubert compondo uma canção enquanto espera para ser servido num restaurante; um Mozart produzindo quase da noite para o dia algumas de suas serenatas e sonatas; um índio Blackfoot cujas visões, no espaço de um minuto ou dois, permitem que apreendesse de um espírito guardião uma nova canção. Do outro lado, um Brahms, labutando durante anos em sua primeira sinfonia; um Beethoven planejando e esboçando idéias para a sua Nona, por mais de duas décadas; um índio Arapaho, declarando que para tomar um pedacinho de um canto, algo de um outro e uma frase de um terceiro, para fazer um novo canto de Peyote, levaria a maior parte de toda uma tarde. O que conta, na sugestão de Nettl (1983: 26) é que “de alguma forma, cada um desses músicos criou música, mas os estudiosos da música na verdade sabem muito pouco sobre a maneira como a música surge, especialmente em seus aspectos inovativos, que talvez mais admirem. Acreditam que quando música é produzida (em qualquer senso da palavra), algo novo está sendo criado”. Mais adiante, Nettl (1983:27) confessa que “A tarefa da etnomusicologia não é tanto explorar a natureza essencial da criação musical [tarefa que tampouco é minha, mas dos expositores do Tema I, mas as interrelações entre os temas são óbvias]; uma tarefa de tamanha ambição é melhor ser deixada para um consórcio de disciplinas acadêmicas. É sua tarefa, entretanto, examinar os modos pelos quais sociedades diversas concebem e avaliam a criação musical e derivar um

sistema analítico que permita a comparação entre elas. Considerando a falta de terminologia na maioria das línguas para discutir criatividade e a incompatibilidade dos conceitos, são um problema particularmente árduo" (1983: 27). Passa a citar uma extensa literatura que inclui Meyer (1967), Merriam (1964: 165-84), List (1968), Ferand (1938), R. Haas (1931), Powers (1970), Elsner (1975) e muitos mais, alguns deles altamente teóricos, outros inventariando muita literatura existente e dando exemplos de conceitos e técnicas conhecidos em diferentes sociedades, alguns concentrando-se sobre aspectos do conceito: o papel do compositor em sua sociedade, o da improvisação, o da execução como criação, a vasta literatura das práticas interpretativas, definições dos materiais primários para uso na criação de música numa cultura particular.

É tempo porém de voltar ao meu tema, com a ajuda das informações da Antropologia, a propósito ainda do conceito de inovação, justaposto ao de difusão, pelo qual uma invenção penetra noutro sistema cultural. Chama-se atenção não apenas para o inventor original de um elemento cultural novo, mas também para os inovadores que o experimentaram em novos sistemas culturais. De acordo com Dixon (1928: 34-7) que distingue a descoberta acidental de algo não observado que pode levar à invenção, propriamente dita, isto é, a criação consciente de algo radicalmente novo, o inventor reuniria fatores de "oportunidade, observação, e um certo gênio."

Esse "certo gênio" de Dixon refletiria tanto seu conhecimento de inventores de destaque, mas o caráter espetacular das invenções dos tempos modernos. Reflete também, do ponto de vista dos historicistas, a pouca frequência das invenções que enriqueceram o nosso passado, em termos relativos ao número total dos seres humanos transmissores da cultura. Tais inovações, como a do arco e flexa, do arado, embora variem com o passar do tempo, não o fazem em seu aspecto fundamental. Como já aludimos, quando se introduz, porém, o estudo do indivíduo e sua relação com a cultura, o aspecto limitado dessa interpretação da invenção se altera enormemente, passando a primeiro plano a realidade da **variabilidade individual**, reagrupando em torno da norma ou do modo sancionado pelo grupo a experiência cultural e pessoal numa configuração sempre variável. Assim, de certa forma, a ação inventiva ou inovadora passa a ser parte da sequência do comportamento de todos. Ao deixar em casa a chave da minha sala de aula - o que faço com mais frequência do que gostaria de confessar - passo a ter de reconhecer e avaliar o problema, pesar alternativas, dar curso a certas ações que podem me levar à polícia ou ao hospital, tudo isso dentro dos limites do meu contexto cultural e pessoal, passo, em suma, a uma percepção seletiva. Visto assim, o inovador funciona como uma espécie de magneto atraindo fragmentos que outros não juntam e por isso não são percebidos. Desse ponto de vista psico-cultural, entre o pequeno ato inovador e a grande invenção do "gênio" não parece haver diferença de padrão. Essa diferença está, sim, nas consequências sociais do problema e do resultado. No caso do inovador que aceita um elemento de outro sistema cultural como primeiro

passo de um fenômeno de difusão, o aspecto psicológico desse fato pode ser o mesmo, mas as dimensões culturais e pessoais são múltiplas. No devido tempo, pode haver apoio e aprovação da sociedade em geral - através do processo de aculturação contínua - a inovação penetrando no processo dinâmico da tradição cultural.

Por aí faço as pazes com o conceito de criatividade, desgastado como está pela famigerada educação artística e pelo baixo nível de produção artística no país. Essa criatividade de que falamos acima não é uma pose generalizada de "criatividade", solta no espaço, sem base e considerações técnicas, até "fardada" de artista, mas uma atitude normal, ponderada, aberta, voltada para a solução dos problemas da vida diária.

Para a antropologia cognitiva a mudança cultural é vista (Spradley e McCurdy, 1975: 596-7) como "um aspecto inerente de cada cultura." É o processo pelo qual alguns membros de uma sociedade revêem seu conhecimento cultural e o usam para gerar e interpretar novas formas de comportamento social. A mudança social é contínua em todas as sociedades. Significa uma revisão do conhecimento usado para gerar comportamento social, não meramente uma mudança no comportamento social. Coerção pode ser usada para forçar um povo a mudar comportamento sem mudança cultural. Mas mudança cultural também envolve mais que informação nova; ela deve conduzir a novos modos de interpretar experiência ou novas formas de comportamento social.

A mudança cultural pode ser entendida em termos de quatro processos relacionados: inovação, aceitação social, desempenho e integração. Inovação é uma recombinação de conceitos de duas ou mais configurações mentais num novo padrão que é qualitativamente diferente das formas existentes. Uma configuração mental é qualquer aglomerado de conceitos organizados num padrão unificado de experiência. Já três passos no processo de inovação: análise, identificação e substituição. Análise refere-se ao processo de isolar as partes constituintes de uma configuração. Isto deve ser feito para ambos, os protótipos configuracionais e as configurações de estímulo. Identificação, o processo de equacionar conceitos de configurações distintas, segue-se como segundo passo. Finalmente, substituição ocorre na qual conceitos no protótipo configuracional são substituídos por conceitos da configuração de estímulo.

A aceitação social significa que o povo deve tomar conhecimento de uma inovação, aceitá-la como válida, e então rever seu conhecimento cultural para incluir a nova configuração. Algumas considerações práticas não seriam de todo inúteis para os músicos de vanguarda. Vários princípios que facilitam a aceitação das inovações podem incluir: 1) trabalho através da estrutura de autoridade existente e a obtenção de apoio de indivíduos que possam influenciar outros; 2) introdução da inovação em tempo apropriado para a cultura local; 3) adoção é mais provável de ocorrer se uma inovação vai de encontro a uma necessidade reconhecida; 4) adoção de uma inovação pode ser facilitada pelo apelo à motivação pelo

prestígio; e 5) adoção de uma inovação é mais provável se alguma continuidade com costumes tradicionais pode ser estabelecida.

O próximo passo no processo de mudança cultural é o desempenho. Isto ocorre quando uma inovação é usada por alguns membros de uma sociedade para interpretar experiência e/ou gerar comportamento. Finalmente, inovações que são aceitas conduzem a numerosos ajustamentos à proporção em que sejam integradas no padrão cultural existente."

No caso do estruturalismo francês de Claude Lévi-Strauss, a cultura é vista como uma expressão da estrutura subjacente da mente humana. Através desse ponto de vista, a cultura é uma representação a nível da superfície das estruturas mentais subjacentes, a qual terá sido afetada pelo contexto físico e social do grupo, bem como pela sua história, podendo assim diferir consideravelmente uma da outra, ainda que a estrutura dos processos mentais do homem, por elas responsáveis, seja a mesma em toda parte. Resta porém provar que assim seja.

Em conclusão, a continuidade da mudança em música é um fenômeno de extrema complexidade, mas de enorme potencial para iluminar até mesmo o comportamento da mente humana. Necessitamos, entretanto, desenvolver metodologias adequadas para lidar com o fenômeno em escala mais abrangente. Tanto Blacking (1977), quanto Nettl (1983: 186) fazem sugestões sobre o assunto. Nettl adianta como uma hipótese que "Na vida de uma música alguns componentes sempre mudam enquanto outros não o fazem. Quando o estilo muda, o conteúdo tende a permanecer, e vice versa. Quando peças elas próprias mudam, elas muitas vezes não são abandonadas para serem substituídas por outras, enquanto rápido incremento num repertório acompanha o evitar-se mudança de peças individuais. Improvisação sobre um modelo, cada execução significando mudança de alguma sorte, causa o modelo ele próprio permanecer constante. Quando a prática interpretativa não permite muita mudança numa dada peça, novas peças são mais frequentemente criadas do que onde um estilo de execução requer afastamento de uma norma. Inovação e variação equilibram-se uma à outra. Mudança radical e a espécie de mudança gradual, permissível, intra-sistêmica que está sempre conosco requerem o que lhes é devido, em graus distintos mas balanceados. A hipótese resta também ser testada."

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ABBAGNANO, Nicola. 1982. Dicionário de Filosofia. 2ª ed. São Paulo: Editora Mestre Jou.
- ALLEN, Dwight Warren. 1962. *Philosophies of Music History: A Study of General Histories of Music, 1600-1900*. New York: Dover Publications.
- BASTOS, Rafael José de Menezes. 1974. "Las músicas tradicionales del Brasil."

Revista Musical Chilena, 125: 21-77.

BÉHAGUE, Gerard. 1973. "Bossa and Bossas: Recent Changes in Brazilian Urban Popular Music." *Ethnomusicology*, 17/2: 209-33.

\_\_\_\_\_. 1975 "Notes on Regional and National Trends in Afro-Brazilian Cult Music." In Martin H. Foster, ed. *Tradition and Renewal: Essays on Twentieth Century Latin American Literature and Culture*. Urbana: University of Illinois Press. Pp. 68-80.

\_\_\_\_\_. 1980 "Brazil." In Stanley Sadie, ed. *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Vol. 3. London: Macmillan Publishers Limited. Pp. 221-44.

BLACKING, John. 1978. "Some Problems of Theory and Method in the Study of Musical Change." *Yearbook of the International Folk Music Council*, 9: 1-26.

DIXON, Roland B. 1928. *The Building of Cultures*. New York: Scribner's.

EGGAN, Fred. 1968. "One Hundred Years of Ethnology and Social Anthropology." In J.O. Brew, ed. *One Hundred Years of Anthropology*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Pp. 119-49.

HAVILAND, William A. 1978. *Cultural Anthropology*. 2ª ed. New York: Holt, Rinehart and Winston.

HERSKOVITS, Melville J. 1950. *Cultural Anthropology: An Abridged Revision of "Man and His Works"*. New York: Alfred A. Knopf.

IZIKOWITZ, Karl Gustav. 1935. *Musical and Other Sound Instruments of the South American Indian: A Comparative Ethnographical Study*. Gothenburg: Elanders Boktryckeri Aktiebolag.

KEESING, Felix M. 1972. *Antropologia Cultural*. José Veiga e Waltensir Dutra, trad. 2ª ed. 2 vols. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura.

LANGNESS, L.L. 1974. *The Study of Culture*. San Francisco: Chandler & Sharp Publishers.

MERCIER, Paul. 1986. *História da Antropologia*. Manuela Torres, trad. Lisboa: Teorema.

MERRIAM, Alan P. 1964. *The Anthropology of Music*. Evanston: Northwestern University Press.

NATTIEZ, Jean-Jacques. 1990. "Os Jogos Vocais dos Inuit." Joselice Macedo Barreiro, trad. ART 017 (ago, 1990: 5-31)

NETTL, Bruno. 1964. *Theory and Method in Ethnomusicology*. New York: The Free Press.

\_\_\_\_\_. 1983. *The Study of Ethnomusicology: Twenty-nine Issues and Concepts*. Urbana: University of Illinois Press.

SPRADLEY, James e MCCURDY, David W. 1975. *Anthropology: The Cultural Perspective*. New York: John Wiley & Sons.

- VEIGA, Manuel. 1981. "Toward a Brazilian Ethnomusicology: Amerindian Phases." A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the Degree of Doctor of Philosophy in Music. Department of Music, University of California at Los Angeles.
- WACHSMAN, Klaus P. 1961. "Criteria for Acculturation." In Report of the Eighth Congress. International Musicological Society. Jan Larue, ed. Vol. 1. Basel: Baerenreiter Kassel. Pp. 139-49.

### BIBLIOGRAFIA MENCIONADA MAS NÃO CONSULTADA

- ELSNER, Juergen. 1975. "Zum Problem des Maqam." Acta Musicologica, 47: 208-39.
- FERAND, Ernst. 1938. Die Improvisation in der Musik. Zurich: Rhein-Verlag.
- HAAS, Robert. 1931. Auffuehrungspraxis der Musik. Potsdam: Athenaion.
- LIST, George. 1968. "The Hopi as Cokposer and Poet." Proceedings of the Centennial Workshop in Ethnomusicology. Pp. 42-53.
- MEYER, Leonard B. 1967. Music, Arts and Ideas: Patterns and Predictions in Twentieth Century Culture. Chicago: University of Chicago Press.
- POWERS, Harold S. 1970. "An Historical and Comparative Approach to the Classification of Ragas." UCLA Selected Reports of the Institute of Ethnomusicology, 1/3: 1-78.

## SURVIVAL STRATEGY OF AMERICAN COMPOSERS

*David Witten*

"I must study politics and war, that my sons may have liberty to study mathematics and philosophy... in order to give **their** children a right to study painting, poetry, music, and architecture..."

— John Adams (1735-1826)

Second President of the United States

"I always relied on the kindness of strangers."

— Blanche Dubois, *A Streetcar Named Desire*

For centuries, composers have relied on some form of patronage. The church employed musicians, the landed aristocracy employed or commissioned composers — even the cantankerous Beethoven received money from various wealthy individuals within the aristocracy. The French Revolution eventually led to the liberation of the composer from the "servant's entrance" status that existed until the end of the 18th century, but with that freedom came the burden of economic hardship. The transitional years were particularly stressful for composers, as their options narrowed. Schubert's letters and requests, in 1826, to "His Serene Highness," the Archduke, for even the most humble appointment to the court, are heartbreaking to read. Not only was he passed over for a local, mediocre composer, but his letters were not even given the courtesy of a reply.

I want to jump ahead in time, and address the question of survival for composers in the United States, particularly in Boston, Massachusetts. The United States only began to come of age musically after World War I. In this century, have composers in the United States relied on anything resembling a patronage system? With the introduction of radio broadcasting, and the creation of effective musical organizations initiated by a few strong personalities, the decade of the 1920's saw the US put itself on the musical map. Especially important were two men, both born abroad: Elie Robert Schmitz and Herman Langinger. Schmitz, was a French concert pianist and a pupil of Debussy. As the founder and director of the Pro-Musica Society, he established over 40 chapter in the United States, all dedicated to the performance of new and little-known music. Langinger, having emigrated from Austria, became an expert music engraver and helped Henry Cowell establish his New Music Society. As a master engraver and knowledgeable

musician, Langer was the only one that Charles Ives, for example, could trust to properly decipher his scores. Several important groups proved invaluable to composers working trying to become known, groups such as the International Composers Guild (1922), League of Composers (1924), Pro-Musica (1923), Henry Cowell's New Music Society, and the Copland-Sessions Concerts. These societies flourished in the 1920's, presenting music of American composers; they even raised money to sponsor American concert tours for such diverse composers as Poulenc, Milhaud, Prokofiev, Tansman, Casella, Kodaly, Respighi, Ravel and Bartok. On a concert tour to Europe, Schmitz sought out Alban Berg and Egon Wellesz in Vienna, asking them to submit programming suggestions for future concerts.

But neither Schmitz nor Langer could be called "patrons". Their contribution was not in the realm of finances per se, but rather in the realm of leadership, organization, and inspiration. The groups that they had created and nurtured were certainly not immune to the devastation caused by the stock market crash of 1929 and the years of the Great Depression that followed. The question of patronage became a moot point. Some of the groups limped along, but by 1938, their offices were empty, just memories, and old programs gathering dust. And then, the United States was swept into World War II.

After World War II, music departments in universities, both public and private, sprouted like mushrooms, all over the country. This was truly a Golden Age for American musicians, in a country at the peak of its affluence. Composers, who had formerly functioned almost exclusively in large urban centers, were able to shift in surprising numbers to the safe haven and sanctuary of the college campus. Both state and private universities graduated composition students, and then provided employment for them. They were hired to teach, and often there were significant outlets for performances.

Coincidental with composers' arrival on campus was the growing interest in electronic and computer-generated music, and campuses were ideal locations for this activity. However, since the 1970's, this safe haven and sanctuary has no longer been readily available to the new, younger composers. The baby-boom generation is no longer in college — student enrollment is on the decline. Fortunately for the survival of many music departments and conservatories, there are enough Asian families who can afford to send their children to study in the United States — more than 50% of all music students are from Japan, Taiwan, Korea, and Singapore. But music department and conservatory enrollment is decreasing annually. In other words, there is no way that all the qualified composers floating about with degrees in composition can ever be accommodated into the university system.

But is this not a blessing in disguise? An academic environment is frequently the least compatible environment for a creative musician — some of the most original and creative and rebellious personalities would not have been exactly "nurtured" in a university environment. If he were alive today, would anyone suggest to Modeste Mussorgsky that he join the faculty at the local university? Would he

be a strong and collegial committee member? Would Ludwig van Beethoven grade his students' papers on time? And, when the rotating system of chairing the department come around to the name of Professor Franz Schubert, would he relish it so much that he would ask for an extension?

The demographic shutting of the doors of academia for composers may, in fact, be the best thing that has happened to them — that is, musically, if not economically. One may have to hold non-related day-time jobs ("sun-lighting," as some communities are calling it, as opposed to "moon-lighting"); one may have to move and be uprooted quite a few times. But Boston composer John Harbison speaks about being uprooted as a positive catalyst for his concentration and work:

"At Token Creek, Wisconsin, I was finishing a song cycle on Italian texts, "Mottetti de Montale." It was continued in Rome during a residency at the American Academy, interspersed with work on my Piano Quintet. Fourteen months after its inception, the piece was finished where it was begun, at Token Creek. Just as it felt very right to be working on Italian songs in the Midwest, it was natural to work on this American-accented piece [the Quintet] in Italy. I have always found the view from a distance to be clearest."

Although Harbison is still based at MIT, his residencies and commissions outside of Boston have involved him in a variety of community "civic-pride" experiences. For example, he was commissioned by the city of Pittsburgh to provide a piece for a parade through the city streets after many years of subway construction. He titled it "Fanfare for a Job Well Done." More recently, he wrote a piece for 200 tubas for the International Tuba-Euphonium Conference — "Deep Potomac Bells" was played on the steps of the Capitol in Washington, D.C. So, nice things can happen along the way.

Of course, not every worthy composer can be fortunate to be so recognized and commissioned. But a distance from the University, and from composition professors, is beneficial in other ways. Too many young American composers are writing in the style that their composition teacher taught them — which was the style that **their** teachers had taught them. The result? As Anthony Tommasini wrote recently in the *Boston Globe*,

"It's mighty peculiar to see a bright-eyed young American composer, who grew up with doo-wop and TV jingles, acknowledging polite applause for a piece that in its pitch selection procedures and expressive ethos conjures up the angst-ridden twilight of the Austro-Hungarian empire."

The city of Boston has the largest concentration of colleges and universities in the United States — 47 within a 25 mile radius. One might suppose, therefore, that the music composed in Boston would have an "academic" tinge to it — and indeed,

this may have been true in the 1950's and early 60's. At that time, there were no outside, or "free-lance" new-music groups performing in the area. The strong, significant composers such as Walter Piston, Irving Fine, Arthur Berger, Gunther Schuller and Leon Kirchner were all on the faculties of Harvard University, Brandeis University, or New England Conservatory. Their music departments, of course, did present faculty and student compositions, but they were always assembled with a high quotient of panic and guesswork involved. In 1960, Bartholomeus Kool, an eccentric, brilliant, and lovable Dutch organist, founded the Cambridge Composers Forum, a group specifically dedicated to the promotion and performance of new music. Not until 1969 did the next non-university organization appear, namely, Boston Musica Viva, which drew largely from the ranks of Boston Symphony Orchestra musicians.

In the 1970's several more groups were established, consisting of performers who sifted through ever increasing numbers of scores submitted by hopeful young composers. They include Collage, Alea III, and Dinosaur Annex, groups still presently active. In 1978, even an entire orchestra (Pro Arte Chamber Orchestra) was formed as a collective, run and operated by the players, with a strong commitment to include new works in every concert. The innovative pioneering spirit and energy that had fueled those early post WWI societies in the days of Schmitz and Langinger were returning.

But it has not been sufficient for groups to consist of performers, leaving the composers to become the hopeful supplicants. The younger composers, weighed down with appropriate academic credentials but with nowhere to go, began to band together. The more whimsical among them, not afraid of adding a little extra-musical fun into their presentation, have fared the best. "Composers in Red Sneakers," formed in the early 1980's, is a case in point. Anyone wearing a pair of red sneakers is admitted free. Theater, video, and dance elements are generously sprinkled into their pieces. A friendly competitiveness emerges within the group — "Whose piece will be the hit of the evening?"

Four additional consortiums, largely formed of composers and "guest" composers, have since been added to the Boston scene, none of them affiliated with any university: Extensionworks, Underground Composers, Griffin Ensemble, and NuClassix have active series of three to five concerts per season. All told, counting New England Conservatory Contemporary Music Ensemble, and the MIT Experimental Music Studio, we have mentioned twelve groups in Boston.

Little children in Spain, when they play "bullfighter", play in groups of three. One is the bull, another is the torero, and the third is there to yell "Olé!" Composing music is the same thing — you need a composer, a performer, and, hopefully, a critical, discerning, yet enthusiastic audience. It is indeed disheartening when you look around at a new-music concert in Boston, and realize that everyone in the hall is on a first-name basis. Fortunately, the young composers in these groups have abandoned the traditional disdain for marketing, promotion, and packaging of their

wares, and they are willing to get involved in ALL aspects of seeing to it that their music achieves its purpose — to be heard. Part of their skill extends to grant — writing. There is some money to be found, if you are clever enough, and have enough hours in the day to search for it.

The most recent news in the United States, and particularly in Massachusetts, is the serious budget-slashing, which has reduced the money for the arts drastically. Some groups have already crumbled. It will be interesting to see if any of the new-music groups I mentioned will merge in order to survive — after all, they are on a first-name basis.

Perhaps it's time for the patronage system to re-emerge. Wealthy individuals do exist, no matter how poor the economy becomes. And they do surface every once in a while, inquiring about potential new talent. Louis Krasner was giving a talk about Alban Berg at the Tanglewood Music Festival a few years ago. (Louis Krasner was the violinist who premiered Berg's Violin Concerto.) He was asked by a well-to-do listener how to find another Alban Berg to support. Krasner's reply was simply, "Fifty years ago, Alban Berg was not Alban Berg."

It seems clear that composers will have to learn, or re-learn, to live without depending on a university for a sinecure, a safe and secure haven. The proliferation of music departments after World War II was a one-time-only phenomenon, fueled by the baby-boom, the GI bill and other circumstances. The next generation of composers will do well to heed the comment of William Schuman, who remarked recently in a NY Times article celebrating his 80th birthday, "Composers who are teachers face the danger of inhabiting the academic world instead of the jungle out there, which is where composers belong."



## THE NATURE OF MUSICAL KNOWLEDGE: PRODUCTION AND TRANSMISSION AND CREATIVITY

*John Steffa*

### Introduction

In order to participate in the musical life of the United States, the Study Group on the Content of the Undergraduate Music Curriculum, a task force of The College Music Society, believes the music student needs to develop seven essential competencies:

- 1) a working knowledge of the history, literature, and sources of American musics;
- 2) an awareness of the pluralistic nature of most musical traditions;
- 3) an understanding of various music cultures from many perspectives and the relationship of music to other arts;
- 4) an ability to make music;
- 5) an ability to perceive links and connections that synthesize information gained from different disciplines;
- 6) a familiarity with technology and the ability to consider the electronic age in aesthetic and humanistic, and scientific and mathematical, terms; and
- 7) an understanding of the political, social, and economic factors which affect the arts disciplines in the United States and the rest of the world, in order to make informed decisions<sup>1</sup>.

The dissemination of musical competencies and optimal methods of transmission are the current concern and this paper will attempt to address the responsibilities of the composer/teacher with regard to clarifying those musical competencies and transmitting that knowledge to other members of society (i.e., students). Since no two composers have exactly the same approach to acquiring ideas or refining and directing artistic impulses, we will begin by looking at a variety of psychological approaches to the creative process as they relate to manipulating musical ideas. We will then study a model for creative thinking and establish some rationale for using that model as a guide for transmitting musical knowledge.

## Psychological Functions in Creativity

Carl Jung distinguished at least four major types of psychological functions: *thinking, feeling, sensation, and intuition*.<sup>2</sup> At the center of these functions is the ego which acts as a mediator between the discrete approaches to the creative process. The composer typically uses all four approaches, but will usually show a preference for one creative function or another. Jung describes the thinking and feeling functions as being in opposition to one another, so a composer who emphasizes the thinking approach (for example), is less in touch with the feeling approach. The same may be said to be true for sensation and intuition. The conscious activity of sense perception precludes the unconscious perception of intuition. Composers who may represent the thinking approach are those who establish rigid controls in their music: Olivier Messiaen, *Mode de Valeurs*; Pierre Boulez, *Structures*; and even J.S.Bach, *Die Kunst der Fuge*. Composers of significance, such as those named, incorporate all four modes of expression, but tend to stress one or another in a given composition or situation. According to Jung, the feeling approach lies opposite that of the thinking. Involved in this function are emotions like fear, love, hate, jealousy, appreciation for beauty, and so forth. Composers who are dominated by this approach are not particularly known for complex forms or ornate structural devices. Associated with this function, though not wholly, are such diverse composers as Puccini, Wagner, and Copland.

The other two functions - sensation and intuition - are opposites like those of thinking and feeling. The sensation - dominated composer will base an entire work on a sensual image. Arnold Schoenberg, *Summer Morning by the Lake* (who may also be associated with the thinking function by virtue of his codification of the twelve-tone system and who, nevertheless, was very much a German composer in the sense that he simply extended the German Romantic tendency of extreme chromaticism); Debussy, *La mer*; Stockhausen, *Gesang der Junglinge*; etc. are examples of the sensation function at work. One may also observe the thinking function employed in the works cited.

The final function, intuition, might manifest itself in several forms: improvisation, chance or aleatoric music, or any compositional "method" that originates from without rather than from within. John Cage, 1'33"; Lejaren Hiller, *The Illiac Suite*; and any number of jazz and/or folk musicians might fit into this category. Indeed, intuition plays a very strong role in the area of vernacular ("popular") music.

The degree to which all four of these functions are used in combination during the precompositional and the compositional process will determine the style of the composer and the method composition. This psychological approach to acquiring and directing artistic impulses does not presuppose prior musical knowledge of any sort. The thinking approach is the most active and dominates the other functions during the knowledge gathering stages of the composition process.

This stage of learning might also be referred to as *structural learning*.<sup>3</sup> For the student or amateur composer, this could involve something as fundamental as learning note shapes, rhythmic values, and key signatures. For the mature composer, this may involve collecting raw data or establishing some precompositional rules or guidelines upon which a composition may be built.

The feeling, sensation, and intuitive functions may come into play more during the advanced stages of the compositional process (stages which involve *perceptual learning* or thinking). For the young composer this may mean completing an assignment such as composing a musical gesture that expresses sadness. For the experienced composer, this may include composing a tone poem based on data collected earlier or deviating from preconceived rules for an intuitively inspired rationale.

Having an awareness of the four functions in the creative process allows us to better understand the nature of the creator and the creative output. We can even begin to observe relationships between each function and the sorts of musical gestures that each function may initiate. The key to using this information in the act of teaching is understanding that composers of significance (whatever that may mean) seem to draw from *each* of the four modes of thinking in the process of creation. So if we focus our attention specifically on the creative process, we might design better methods of transmitting musical knowledge while enhancing the creative thought process.

### The Creative Process: A Model

Peter Webster offers a conceptual model of creative thinking in music.<sup>4</sup> The model begins with *product intention* (composition, performance, analysis) being considered at the outset as the goal for the creator. Once the intention is established, the creator relies on a set of skills that allow for the thinking process to occur. These skills form the basis of musical intelligence and interact with the thinking process in a complex variety of ways. Among these enabling skills are *musical aptitude, knowledge of facts, craftsmanship, and aesthetic sensitivity*. Furthermore, he suggests that there are extra-musical enabling conditions that act as variables in the thinking process. They are: *motivation, subconscious imagery, environment, and personality*.

At the core of his model, Webster illustrates the thinking process as the movement (in time) between *divergent* (imaginative) and *convergent* (factual) thinking. He describes each step in this process as: *preparation, incubation, illumination, and verification*.<sup>5</sup>

By focusing on creative thinking, we place the emphasis on the process and on its role in music teaching and learning. Through this sort of modelling, we are able to observe relationships that may imply possible teaching strategies. In this particular model, for example, musical knowledge is contained within the category called "enabling skills". With musical knowledge broadened, creative enabling skills will be strengthened and the thought process will have a better chance of

success. Since the product intention of a composer (and a composition student) is normally a composition, the level of musical aptitude, the depth of conceptual understanding, the degree of craftsmanship, and the extent of aesthetic sensitivity will all play an important part in the creative thoughtfulness of the end product: the musical composition. Assuming that the enabling **conditions**, such as motivation (internal and/or external), subconscious imagery, personality (ability to take risks, spontaneity, etc.), and the environment, have been cultivated and prepared for the act of composition, what is the best method for transmitting the enabling skills that allow the creative thinking process to occur?

R. Murray Schafer, a Canadian composer/teacher, suggests in his "Notes for an Experimental Music Course":

Every teacher ought to be allowed his idiosyncrasies. It is my feeling that one learns practically nothing about the actual functioning of music by sitting in mute surrender before it. As a practising musician I have come to realize that one learns about sound only by making sound, about music only by making music.<sup>6</sup>

The implication is, of course, that music must be experienced by the music maker - whether a composer, a performer, or a listener - for musical knowledge to take on meaning. To understand the elements, the "size and shape of things musical", one must be encompassed in the act of making music. If it is agreed that Mr. Schafer's statement makes plausible sense, we might seem to be creating some conflicts with Mr. Webster's model for creative thinking. How can one plunge oneself into the process of creative thinking without first having a body of musical knowledge with to work? Conversely, how can one establish a body of knowledge, if in so doing one must plunge oneself into the act of creative thinking (music making)?

Upon closer inspection, we find no conflict in principles. In fact, we find that one philosophy enhances the other. The mental process of creative thinking is a constantly evolving process. "Meaningful learning involves the acquisition of new meanings, and new meanings, conversely, are the products of meaningful experiences."<sup>7</sup> Meaningful learning in the current sense is the act of making music and new meanings (within the broad spectrum of musical knowledge) are provided through the process. Thus by applying Webster's model for creative thinking and Schafer's philosophy regarding the making of music, we find ourselves (and our students find themselves) always growing, expanding, and changing.

### Music as a Living Organism

The composer's obligation to the process of disseminating or transmitting musical knowledge lies in the music itself. Edward T. Cone asks the question that is "seldom, if ever, asked: If music is language, then who is speaking?"<sup>8</sup> He continues:

that the expressive power of every art depends on the communication of a certain kind of experience, and that each art in its own way projects the illusion of the existence of a personal subject through whose consciousness that experience is made known to the rest of us.<sup>9</sup>

The experiencing subject, he later makes clear, is the performer who also acts as a life-giving force to the music and communicates the musical experience to the audience. Clearly, if the composer participates in the act of performance, if he exists within the "personification" of the musical organism, he will experience new meanings in the language of the music.

This approach to developing enabling skills requires the active participation of the student of composition through directed exercises that are not completed until they are aurally experienced. The art student learns to paint not only by reading art history books, but also (and perhaps primarily) by painting and, upon completion, has a finished product from which he has gained a body of knowledge about painting and the creative thought process. The same full cycle must be completed by the music student if the full creative process is to be experienced.

### Some Practical Suggestions

Arnold Schoenberg explained the thought processes of composing in his essay, "Heart and Brain in Music" (1946):

It is not the heart alone which creates all that is beautiful, emotional, pathetic, affectionate, and charming; nor is it the brain alone which is able to produce the well-constructed, the soundly organized, the logical, and the complicated. First, everything of supreme value in art must show heart as well as brain. Second, the real creative genius has no difficulty in controlling his emotions mentally; nor must the brain produce only the dry and unappealing while concentrating on correctness and logic.

As composers, we must teach students to allow the ego to mediate between the thinking and feeling functions and the sensation and intuition functions. In short, we must help the student get in touch with his own creative potential, thoughts and ideas. We must encourage him to think creatively. Larry Austin says that "compositional thinking is a dynamic interplay of intuitive and cognitive reasoning, of heart and brain, of *yin* and *yang*, of fluency and control."<sup>10</sup> The composer/teacher, within the context of the academic environment (curriculum), must actively work to produce a learning situation whereby students (music and non-music) are encouraged by their own creative thoughts. However, each creative experience must be adjudicated on the amount and types of musical knowledge gained by the experience itself.

Let us now take a look at some teaching techniques that should help nurture growth in the "heart and brain" of a young composer's music and thus provide an

avenue for the transmission of meaningful musical knowledge. Composition exercises that I have used in the studio for this purpose include the following types:

- Copy-cat imitations of short works by selected composers

This type of exercise may be used to create an understanding of historical styles, composer styles, an understanding of textures, instrumental ranges, and has many other such purposes.

- Brief exercises eliciting various moods

This exercise is used to provide an introduction to the student's own sensation function. It may also help to explore the student's feeling function.

- Composition completion (e.g., finish the exercise in the style of the beginning)

The thinking function is required in this exercise, since this will involve the student in some degree of analysis.

- Listen to recordings actively (make graphic diagrams of what you hear)

This involves the sensation function and provides the student with ideas for tonal imagery (an enabling skill).

- Write several very different short pieces using the same theme.

An exercise that will help to strengthen extensiveness and flexibility, and one that uses several functions in combination.

- Accumulate "motivic" ideas in a manuscript book.

In the process of thinking, this is certainly training in terms of preparation, providing material that can allow student/teacher discussions about usefulness of materials and relating techniques of craftsmanship.

- Talk with an instrumentalist and ask him to play the idea.

The thinking and sensation functions are involved here as well as the training of tonal imagery and aesthetic sensitivity.

- Make a pencil drawing of an idea that you would like to express musically.

An exercise that will help to provide impetus for tonal imagery, rhythmic imagery, syntax ("How might you represent that idea in music?"), and several other areas.

These are only a few samples. The creative teacher will construct an exercise to fit the developmental stage of the student. Perhaps, as important as specific exercises, is the language used and types of questions asked during the composition lesson. The student should be inspired and lead to make choices (leading to successes as well as mistakes). Following are examples of questions that allow for

creative thinking and decision-making:

- How would that sound if you put the clarinets up an octave?
- Can you think of another accompaniment figuration that might work? Play it.
- How would the sound change if you added more instruments?
- Is there a rhythm that will better convey the essence of that culture?
- Which of your motives might best be used in that situation? Why?

Such questions provoke creative thoughts and inspire meaningful musical experiences rather than drag the student through an abysmal jumble of meaningless facts.

### In Summary

The Report of the Carnegie Forum's Task Force on Teaching as a Profession of 1987 states that "concern over the quality of education in this country has been expressed in repeated warnings..." Assuming quality and creativity go hand in hand in an artistic endeavor, the composer/teacher has a responsibility to disseminate knowledge and, at the same time, allow room for creative thinking. Music is an experience, it is a language, it is even a "personified" organism. An experience must have reason, a language must have syntax, and an organism must have life. It is the task of the composer/teacher to transmit and produce knowledge in an environment that fosters perpetuation of musical reason, musical syntax, and musical life.

### Notes

1. Barbara R. Lundquist, et al., *Music in the Undergraduate Curriculum: A Reassessment* (Boulder, Colorado: 1989), from "Determining the Content of Undergraduate Music Courses: Challenges, Questions, and Proposals."
2. Carl Jung, "Psychological Types, or the Psychology of Individuation", trans. R.C.F. Hull, *The Collected Works of C. G. Jung*, vol.6 (New York:Pantheon,1956).
3. Murray J.Could, *Paths to Musical Thought* (Holt,Rinehart, and Winston, 1979), p.1.
4. Peter R. Webster, "Creativity as Creative Thinking", *Music Educators Journal* 76, nº9, (May, 1990), pp.22-28.
5. For a fuller description of this model, see Peter R.Webster, "Conceptual Basis for Creative Thinking in Music," *Music and Child Development*, ed. J.Craig Peery, et al. (New York:Springer-Verlag, 1987), pp.158-174.



6. R. Murray Schafer, *Ear Cleaning* (New York: Associated Music Publishers, Inc., 1967), p.1.
7. David Ausubel, "A Cognitive Theory of School Learning". *Psychology in the Schools*, VI (1969).
8. Edward T. Cone, *The Composer's Voice* (Berkeley and Los Angeles, 1974), p.1.
9. *Ibid.*, p.3
10. Larry Austin and Thomas Clark, *Learning to Compose* (Dubuque, Ia: Wm.C.Brown, 1989), p.5

## ASPECTOS TEÓRICOS DA LINGUAGEM

*Joselice Macêdo*

Agradeço, sensibilizada, a oportunidade de participar desta série de palestras, que marcam a instalação do Mestrado em Música, fato importante, que reflete o desenvolvimento das atividades acadêmicas e de pesquisa na área. Mas, confesso uma certa inibição em enfrentar um público tão especial, tratando de assuntos aparentemente afastado de seus interesses, alguns aspectos teóricos da linguagem humana, que enfrentam problemas e mistérios ainda não decifrados.

Mas não podemos esquecer que as questões ligadas à linguagem assumiram, no pensamento contemporâneo, uma importância preponderante, constituindo mesmo o centro de preocupações múltiplas nos setores os mais diversificados.

Omitindo outras acepções da palavra linguagem, lembramos que para os artistas e principalmente para profissionais da "crítica" de arte a pintura é uma linguagem e uma escritura, a música é uma linguagem, etc. Existe, na verdade, uma tendência de afastar as características específicas dessas artes e seus problemas específicos também concebendo-os, por analogia, com a linguagem. Elas são consideradas uma linguagem, a partir da linguagem humana.

Se estabelecermos, por exemplo, um paralelo entre os sistemas musicais, os sistemas plásticos e a linguagem humana, naqueles falta-lhes uma característica necessária. Na linguagem humana existe, em geral, uma relação estrita entre o conteúdo das mensagens e sua realização física.

Na música e na pintura o elo que une esses dois elementos, conteúdo e forma, é variável, fluído. Pode acontecer que um mesmo trecho musical evoque conteúdos diferentes a dois ouvintes que o escutam, ao mesmo tempo e na mesma situação.

Por outro lado, é importante destacar, ao analisarmos uma mensagem lingüística, ela é decomposta em unidades menores significativas, oração, vocábulos e morfemas. Na música, os elementos menores não significam. Apesar disso, ambos os sistemas, o lingüístico e o musical têm uma propriedade em comum — Eles têm um caráter **produtivo** que lhes permite a criação ilimitada de combinações de um determinado número de elementos, além de se articular em dois planos: o da forma e do conteúdo.

Insistamos ainda um pouco sobre esse caráter produtivo de linguagem, caráter esse que permite aos seres humanos poderem comunicar-se uns com os outros, através de um número infinito de mensagens, sobre um número indeterminado de temas. Essa característica não é encontrada na linguagem dos animais.

A produtividade implica que emissor e receptor possam codificar e decodi-

ficar mensagens inteiramente novas, nunca produzidas ou ouvidas anteriormente, independentemente de estímulos, o que marca o caráter criador do uso da linguagem.

Que é então a linguagem, empregada no sentido restrito de sistema de comunicação específica da espécie humana?

Não é fácil responder a essa pergunta. Em certo sentido, sabemos todos o que pretendemos significar ao usarmos o termo linguagem. O mesmo acontece em relação à linguagem musical. Está-se consciente das múltiplas funções da linguagem humana, como a função cognitiva, que é a de expressar o pensamento. A emotiva, a poética. No dizer de Jakobson, existe ainda a função fática — aquela que serve para manter o bom relacionamento social, sem que haja o intuito de transmitir informação. E outras mais.

Há, porém, uma diferença entre esse tipo de conhecimento prático e não refletido e a compreensão mais sistemática, mais profunda, científica. Dentre as afirmações sobre a linguagem, feitas em trabalhos clássicos, o lingüista Robins, por exemplo, não oferece uma definição formal da linguagem. Segundo ele, tais definições “tendem a ser triviais e a não trazerem grande informação, a menos que pressuponham... alguma teoria geral da linguagem e da análise lingüística”.

Na verdade, é o que vimos assistindo: a definição da linguagem está na dependência direta de uma teoria geral da linguagem, nas diferentes correntes teóricas contemporâneas.

Várias disciplinas vêm se ocupando da linguagem. Algumas há séculos, como a filosofia. Outras, como a psicologia, a sociologia, a psicanálise enfocam-na dentro de seus interesses e objetivos. A Lingüística é a ciência, neste século, que se ocupa da linguagem, não só preocupando-se com seu funcionamento, com a aquisição do sistema lingüístico, com a descrição das línguas, etc.

Nesta reflexão propomos focalizar aspectos de duas fases que marcam o desenvolvimento da ciência lingüística no século XX: a fase estruturalista clássica e a da teoria da gramática gerativa, tão revolucionária e polêmica. Vamos deter-nos um pouco mais nessa última.

Essas rápidas pinceladas determinadas pela exigüidade de tempo servirão de uma amostragem de como uma ciência social partiu para a teorização, na busca constante da compreensão de fenômeno tão complexo e problemático como a linguagem.

Antes porém de enforcarmos as referidas correntes lingüísticas, parece-nos importante fazer algumas observações sobre duas outras abordagens de linguagem, a tão nossa conhecida gramática normativa, nossa companheira obrigatória e nem sempre festejada desde os bancos escolares e sobre o trabalho desenvolvido por estudiosos no século XIX. Desse modo, será mais fácil compreender-se as razões de muitas das restrições feitas no começo de nosso século a aspectos da tradição dos estudos lingüísticos.

Não há dúvida de que se está condicionado ainda hoje, por uma longa

tradição escolar, a relacionar a aprendizagem de uma língua ao estudo de sua gramática, em que estão relacionadas as “regras para bem falar e escrever a língua”, ao seu bom uso. Ainda hoje, o público leigo, mesmo aquele formado de pessoas cultas ignora mais ou menos a existência de uma ciência da linguagem distinta da gramática escolar. Isso porque também dois preconceitos prevalecem na abordagem da organização e do uso da linguagem, sob a ótica tradicional: a língua culta, a boa língua é a língua escrita, a dos bons escritores. A língua falada é a corrompida. Esses dois preconceitos estão ligados à origem da gramática tradicional. Vejamos, rapidamente, como se desenvolveram. O estudo da linguagem era considerado por filósofos gregos como um ramo da filosofia, preocupados que estavam em entender como se dá a associação da linguagem ao pensamento. Mas é no século II aC, em Alexandria, colônia grega, que se dá um avanço nos estudos gramaticais, uma vez que essa colônia havia se tornado importante centro de intenso estudo literário e lingüístico. Atribui-se a Dionísio, o Trácio a elaboração da 1ª gramática grega. Tratava-se sempre da gramática da língua literária, dos bons escritores, visão que se perpetuou até hoje em dia. Essa visão da gramática grega transmitiu-se aos romanos. A partir do século XVI começaram a surgir gramáticas das línguas ocidentais, dentro do esquema da gramática greco-latina.

São dessa época também as primeiras gramáticas da língua portuguesa, como a de Fernão de Oliveira e a de João de Barros.

No século XIX desenvolveu-se o chamado método histórico comparativo das línguas, período já considerado como o do estudo científico da linguagem. A abordagem da língua é predominantemente histórica. As realizações mais importantes dos estudos filológicos e comparatistas podem resumir-se nesses dois fatos:

- O estabelecimento de princípios e de métodos para a classificação em famílias lingüísticas,
- O desenvolvimento de uma teoria geral das transformações das línguas e das relações entre elas.

No começo do século XX os seguintes pontos da tradição dos estudos da linguagem foram objeto de crítica e de oposição por parte de estudiosos da linguagem, determinando o desenvolvimento de uma corrente teórica lingüística conhecida como **estruturalista**. Foram assim atacados: o prescritivismo gramatical a que já nos referimos,

- o privilégio da língua literária na elaboração das gramáticas das línguas,
- a insistência e predominância dos estudos históricos da língua, encetados no século anterior.

Ferdinand de Saussure, filólogo suíço, em suas conferências na Universidade de Paris e no Collège de France é o grande precursor dessa nova corrente lingüística. “É o grande precursor da lingüística como ciência da linguagem. Ele defendeu pontos de vista sobre a linguagem que tiveram grande repercussão entre os estudiosos da linguagem. Citamos a seguir alguns de seus pressupostos teóricos.

Segundo ele, a língua é um sistema, daí o objetivo dos estudos lingüísticos ser o da **descrição** de sua estrutura, estrutura essa que se apresenta em dois planos, o do conteúdo (significado) e o da expressão. Na expressão distinguem-se os níveis fonológico e o da estrutura gramatical. Nessa, distinguem-se o nível morfológico e o sintático. Em vez dessa descrição partir dos fatos levantados da língua literária, a língua falada é que passa a ser primacialmente objeto da análise lingüística. Para Saussure, a modalidade sincrônica de estudo da língua tem validade sobre a diacrônica. Esta última consistiria, na sucessão de sincronias.

Outra proposta saussuriana importantíssima é a dicotomia entre **língua** e **fala**. A língua é o sistema abstrato, do conhecimento dos falantes. O uso que os falantes fazem da língua é a sua **fala**. A maioria das escolas estruturalistas compartilha o princípio da exclusão da fala como objeto de estudo lingüístico. A partir da **fala** que é infinitamente variável, o lingüista procuraria determinar os fatos regulares compartilhados por todos os indivíduos da comunidade lingüística, à procura, portanto, da língua padrão.

Paralelamente à escola de Genebra (compartilhada por discípulos de Saussure) surgiram, na Europa e nos Estados Unidos as chamadas "escolas" lingüísticas, como o Círculo lingüístico de Praga, a funcionalista francesa de A. Martinet, a glossemática liderada pelo dinamarquês Hejlslev, etc. Nos Estados Unidos, Sapir e Bloomfield são os grandes precursores da lingüística americana. Fato importante a ser destacado é o que ao escrever sua grande obra **Language**, Bloomfield adotou o behaviorismo psicológico como estrutura geral para a descrição lingüística. Embora essas escolas difiram em certos aspectos, elas têm em comum certos princípios teóricos, dentre os quais incluem-se postulados saussurianos do tipo que assinalamos acima.

Sob o ponto de vista metodológico de análise lingüística, este é de natureza indutiva, pois pretende observar o funcionamento da linguagem, a partir de um **corpus** lingüístico organizado com gravações de conversas. Assim, a gramática de uma língua passa a ser a observação, a análise do **corpus** constituído. Essa análise obedece aos chamados procedimentos ou técnicas de análise. Embora essas técnicas possam variar de escola para escola (ou pontos de natureza teórica) os passos metodológicos da análise lingüística obedeceriam em geral, a um esquema geral semelhante.

Saussure já observara em sua obra que o único método correto de análise da linguagem é o da **segmentação** e **classificação** de um corpus, porque, ao aplicar esse método, o lingüista pode determinar os arranjos a que se reduzem as unidades analisadas. Esses arranjos podem ser de natureza **sintagmática**, que se referem a aqueles que são estabelecidos na sucessão linear da fala. São as combinações que se estabelecem entre os elementos da frase, como por exemplo, a concordância nominal: **as flores amarelas**. A partir das relações sintagmáticas são organizados grupos de elementos denominados **sintagmas**, como é o caso de **as flores amarelas** que formam um sintagma nominal.

Os arranjos entre os constituintes de uma frase podem ser também de natureza **paradigmática**. Eles se referem a relações entre unidades que ocupam a mesma posição na corrente da fala. São arranjos de substituição, como é o caso de **o aluno** poder ser substituído por **a menina**. Portanto, para essa corrente teórica lingüística, conhecida como **estruturalista**, o estudo científico da linguagem implica numa descrição feita sistematicamente, com o apoio em observações objetivamente certificáveis e dentro da estrutura de alguma teoria geral adequada aos dados em jogo.

Chamamos a atenção para uma das características freqüentemente apontadas como sendo uma conseqüência direta do status científico atingido pela lingüística: é sua autonomia ou independência de outras disciplinas. Mas autonomia no sentido de que o lingüista toma uma posição nova e objetiva frente à linguagem, sem manter o compromisso com idéias tradicionais e sem ter que adotar os mesmos pontos de vista de filósofos, de psicólogos, de críticos literários, etc.

Isso não quer dizer que não existam ou não devam existir ligações entre a lingüística e outras disciplinas que se ocupam da linguagem. Pelo contrário, neste século, vêm-se desenvolvendo os chamados ramos da lingüística, que representam essa interdisciplinaridade, como a **etnolingüística**, voltada para as relações entre a linguagem e a visão do mundo, isto é, ela representa o estudo da língua enquanto expressão de uma cultura e em referência com a situação de comunicação. A **psicolingüística** é outro ramo da lingüística. Ela constitui no momento, um dos campos mais desenvolvidos dos estudos lingüísticos. Ela está voltada para os comportamentos verbais, em seus aspectos psicológicos, como é o caso do estudo da aquisição e desenvolvimento da linguagem. A **sociolingüística** estuda a língua no contexto social e tem como tarefa revelar, na medida do possível a covariação entre os fenômenos lingüísticos e sociais e, eventualmente, estabelecer uma relação de causa e efeito.

Inúmeras foram e têm sido as tentativas de aplicar-se os princípios teóricos e metodológicos estruturalistas a outras disciplinas e especificamente à estrutura de outros sistemas semelhantes à linguagem. Vem-me à mente a experiência do grande antropólogo Levi Strauss. Comentando essa experiência, Noam Chomsky, grande opositor do estruturalismo lingüístico, em seus aspectos teórico e metodológico, em seu livro **Linguagem e pensamento** focaliza o livro de Levi Strauss, **La pensée sauvage**. A partir do modelo teórico fonológico de Jakobson e Troubetzkoy, Strauss propõe sua tese mais célebre, a do encadeamento de operações mentais inerentes às relações humanas nas sociedades chamadas de primitivas. Chomsky ressalta dessa obra uma conclusão principal. É o fato de que o pensamento selvagem tenta impor alguma organização ao mundo físico e de que o ato mental básico é o de **classificar**. O próprio Levi Strauss acentuou que não se pode aplicar simplesmente procedimentos análogos aos da análise fonológica a subsistemas da sociedade e da cultura. Esses procedimentos podem ser aplicáveis a estruturas como a de parentesco, da ideologia política, na mitologia, na arte, etc.

Do começo do século aos anos 40 e 50 a lingüística desenvolveu-se enormemente, atingindo, entre os lingüístas um clima de grande euforia, refletido, por exemplo, na opinião de Gleason de que os avanços e os resultados obtidos pela lingüística eram comparáveis, em método, aos da física, da mecânica quântica, etc.

Exagero à parte, toda evidência confirma que a lingüística na realidade, é das mais avançadas ciências sociais. Entretanto, naquele período, nem todos comungavam do mesmo sentimento de euforia. Noam Chomsky, já citado anteriormente e autor da proposta revolucionária da teoria conhecida em sua primeira fase como **gramática gerativa**, foi um deles. Aluno brilhante do grande lingüísta estruturalista americano Zellig Harris foi mais tarde um dos seus colaboradores. Suas primeiras publicações muito se aproximaram, em espírito às de Harris. Mas em 1957, quando publicou seu primeiro livro, *Estruturas sintáticas*, já se havia afastado da posição de seu mestre, quanto à metodologia da análise e descrição das línguas.

Dois aspectos da teoria estruturalista sofreram severas críticas de Chomsky:

- a metodologia de análise empregada,
- a assunção da psicologia, behaviorista, na aplicação dessa metodologia.

Apesar de reconhecer que as contribuições dos **procedimentos de descoberta** foram importantes para o progresso posterior da lingüística, parecia-lhe que essas propostas estavam exauridas, tornando-se necessário novo enfoque para a linguagem.

Chomsky confessa que inicialmente esteve convencido de que seria possível construir princípios indutivos simples que explicariam, por exemplo, como a linguagem é adquirida. E que esses princípios viriam de um corpus de dados e que a organização desses dados consistiria numa língua. Mas, questiona ele, qual é a natureza desses procedimentos de descoberta? Eles são tão variados nas diferentes escolas lingüísticas... Se são verdadeiros, põe-se em questão se o sistema que aparece, ao serem aplicados os procedimentos está representado, de algum modo, na mente humana. Essa é uma das preocupações que sempre caracterizaram a obra teórica de Chomsky: entender a natureza e os mecanismos de representação da linguagem na mente humana. Ele não quer limitar-se a descrever a estruturação do sistema lingüístico, como até então o fizeram os lingüístas.

Outro ponto que sofreu pesadas críticas de Chomsky foi a posição behaviorista que norteia a análise lingüística. Naquele momento, sua oposição manifestou-se ao fazer a resenha do livro de Skinner, intitulado **Comportamento verbal**. Seu argumento mais forte para combater o posicionamento de Skinner foi o de que uma das propriedades notáveis da linguagem é sua **criatividade**, a que já nos referimos no início desta reflexão. Daí, a inadequação de psicologia comportamentista para explicar, por exemplo, a aquisição da linguagem, porque pela propriedade citada, a criança de 5 a 6 anos é capaz de produzir e entender um número indefinidamente grande de elocuições das quais não tinha prévio conhecimento. Portanto, a criança não se limita a imitar o que ouve à sua volta. A teoria da aprendizagem comportamentista, ao explicar a maneira como certa rede de hábitos e associações surgem

dentro de padrões de comportamento dos homens e dos animais é totalmente incapaz de explicar a criatividade da linguagem nas crianças e nos adultos.

Passemos agora a focalizar a teoria gerativa, que vem tendo tantos adeptos e recebido tantas críticas.

Essa teoria vem dominando ao longo dos últimos 30 anos, o campo da lingüística teórica. Não há nenhuma inovação nesse campo que não tenha sido elaborada por Chomsky ou como reação a alguma sugestão sua. A teoria chomskiana tem ainda exercido influência sobre a psicologia, a filosofia e alguns dos melhores trabalhos da inteligência artificial. Suas propostas teóricas causaram impacto na antropologia, na sociologia, etc. Em junho de 1988, a Innamori Foundation anunciou a atribuição do prêmio Kyoto a Noam Chomsky. Algumas vezes esse prêmio tem sido considerado como a versão japonesa do Prêmio Nobel, com a diferença que ele abrange três categorias: ciências básicas, tecnologia avançada, artes criativas. A Chomsky foi atribuído o prêmio na categoria ciências básicas.

Refletindo sobre a obra teórica de Chomsky, constata-se uma certa linha de coerência em seu desenvolvimento, de 1957 a nossos dias, embora, em certos aspectos, desde meados dos anos 70, tenha havido modificações expressivas no enfoque e no ponto de vista sobre a linguagem.

Poderíamos dizer que pelo menos em três ocasiões, ele revolucionou o modo de indagar a teorização sintática.

Vamos tentar caracterizar cada uma dessas fases de um modo sintético, apesar de correremos o risco de sermos superficiais. A limitação do tempo e uma certa aridez do tema para aqueles que o ouvirem pela primeira vez levam-nos a essa sintetização, evitando também o emprego de uma terminologia complexa. Não se pode negar que uma das características das "escolas" lingüísticas, dos diferentes instantes teóricos é o uso abusivo, às vezes, de farta terminologia específica da área.

A **primeira fase** da teoria chomskiana é representada pelo conteúdo de seu livro *Estruturas sintáticas*, como já informei, publicado em 1957. Em vez de preocupar-se com a taxionomia dos dados finitos (corpus lingüístico), Chomsky advoga nesse livro a posição de que os lingüístas têm a tarefa de escrever **gramáticas** sobre as línguas infinitas e contrastar essas gramáticas com as intuições dos falantes da língua. Segundo ele, os falantes/ouvintes de uma língua têm tipos de intuições diferentes a respeito não só da aceitabilidade das combinações de sons de sua língua, como a respeito das seqüências de sua língua se estruturarem sintaticamente em grupos maiores de constituintes como em *A menina/ estudou a lição*. Nessa hipótese dos objetivos dos lingüístas Chomsky chama a atenção para o fato de o número das sentenças de uma língua ser infinito.

Poderíamos então elaborar uma definição da **linguagem** como sendo o conjunto infinito de sentenças gramaticais de uma língua e a **gramática**, o conjunto de regras que geram esse conjunto infinito de sentenças. E uma teoria lingüística será julgada de acordo com a adequação das gramáticas que ela oferece para as línguas naturais.

Essa gramática passou a ser denominada de **gerativa** porque “projeta” qualquer conjunto de sentenças contra o conjunto mais amplo e possivelmente infinito de sentenças que constitui a língua sob descrição. Tal propriedade da gramática reflete o aspecto criador da linguagem humana. Gerativo tem também o significado de explícito, pois exige que sejam especificadas precisamente as regras da gramática e as condições sob as quais operam. Gerar deriva do contexto matemático. As regras devem ser tão precisamente especificadas, formalizadas como as regras da matemática. Eis um exemplo simples de uma regra gerativa: Jane acaricia o cão. Sua estrutura seria descrita pelas seguintes regras  $O \rightarrow SN\ SV$ . O SN corresponde a Jane, explicitada pela seguinte regra:  $SN \rightarrow (det)\ N$ . O elemento entre parêntesis é opcional. Acaricia o cão é explicitado por:  $SV \rightarrow V\ SN$ .

A linguagem não é o único tipo de comportamento complexo em que se empenham os seres humanos. Existe pelo menos a possibilidade de que outras formas de atividade tipicamente humanas, inclusive talvez certos aspectos do que denominamos “criação artística”, também se mostrem suscetíveis de descrição segundo as linhas de sistemas matemáticos especialmente elaborados e análogos ou até mesmo apoiados na gramática gerativa transformacional, como também é conhecida.

Falamos há pouco da propriedade das gramáticas, a adequação. A teoria de Chomsky, já nessa época, propõe que as gramáticas podem ser julgadas de acordo com três níveis de adequação. Cada nível pressupõe o que antecede. À medida que requisitos mais rigorosos são estabelecidos, mais gramáticas possíveis são eliminadas, até que no terceiro e último somente um tipo de gramática satisfaz todos os critérios. São esses os níveis de adequação: observacional, descritiva, explicativa.

Pela adequação observacional, uma gramática deve ter capacidade gerativa, isto é, ter regras formuladas precisamente e que gerem o conjunto infinito de sentenças possíveis numa língua e nenhuma não sentença. Os dados empíricos são a intuição do falante sobre sentenças gramaticalmente aceitas. A adequação descritiva atribui descrições estruturais corretas às sentenças que ela gera. Os dados empíricos são a intuição do falante sobre relações estruturais entre sentenças. Pela adequação explicativa a gramática deve fornecer descrições de acordo com a teoria dos universais da linguagem. Segundo Chomsky a criança tem predisposição inata para desenvolver esse tipo universal de gramática para sua língua.

Em suma, essa fase inicial da gramática gerativa é caracterizada por um alto grau de explicitação formal.

A publicação em 1965 de **Aspectos da teoria sintática** marca o início da segunda fase da teoria gerativa. Chomsky passa a referir-se à **lingüística** como um ramo da psicologia cognitiva e a insistir na importância da gramática gerativa para a investigação da estrutura e das tendências do espírito humano.

O objeto da **lingüística** passa a ser a **competência** do falante de uma língua e o conhecimento do falante sobre os princípios gerais que determinam a estrutura gramatical das línguas naturais.

Esclareçamos, rapidamente, esse novo termo que apareceu: a competência do falante. Ele refere-se ao conhecimento que o falante adquiriu de sua língua, com sua experiência. Entre os pressupostos saussurianos que marcaram os estudos lingüísticos no começo do século está a dicotomia **língua** e **fala**, como já vimos. Língua, como sistema abstrato do conhecimento de uma comunidade lingüística. Língua portuguesa, por exemplo. Fala é o uso do sistema feito pelos falantes. Chomsky substituiu essa dicotomia por outra: competência e desempenho. Grosso modo, a competência corresponderia à língua, com a diferença de que competência não é um fato social. Já desempenho está mais aproximado do que propôs Saussure como fala porque ambos designam o uso da língua pelos falantes.

Dissemos há pouco que o outro objetivo da lingüística é o conhecimento inato do falante sobre os princípios gerais que determinam a estrutura gramatical das línguas naturais. Segundo Chomsky, os seres humanos são dotados, geneticamente, de uma “faculdade para a linguagem”, altamente específica. E essa faculdade é que determina traços universais das línguas. Nesse ponto, Chomsky estabelece contato com a tradição racionalista da filosofia, voltando a propostas feitas nos séculos XVII e XVIII, reinterpreta-as. Segundo ele, a lingüística necessita detectar os universais lingüísticos, isto é, o que todas as línguas têm em comum, formulando hipóteses também sobre os princípios e regras inatos e universais que constituem a gramática universal. Categorias sintáticas como subjetivo, tempo passado, verbo e componentes do significado das palavras (masculino, feminino, objeto físico) pertencem a conjuntos fixos de elementos, em termos dos quais é possível descrever as estruturas sintáticas e semânticas de todas as línguas, embora em nenhuma língua determinada devam manifestar-se, necessariamente esse tipo de elementos citados, reconhecidos como universais substantivos. Nessa teoria, conhecida como teoria standard outro tipo de universais é o denominado **formais** que são princípios gerais que determinam a forma das regras e a maneira como operam as regras dentro do contexto das gramáticas das línguas particulares. O inatismo, que sofreu grande oposição entre alguns lingüistas é defendido por seu proponente para os dois argumentos. Um deles baseia-se no processo de aquisição da linguagem. A criança de 4 a 6 anos já aprendeu sua língua, sem que ela lhe tenha sido ensinada. A única explicação para esse fenômeno é a existência de uma faculdade inata de aquisição da língua. Seu outro argumento leva em conta a limitação real da variação da língua para língua. A variedade de línguas possíveis é limitada. Não existe língua humana que não compartilhe uma série de características relativas à sua organização. Isso só seria explicado também se for postulado que as características compartilhadas pelas diferentes línguas são inatas à espécie humana.

A gramática gerativa de 1965, denominada, como já foi assinalada, pelo próprio Chomsky de padrão é bem mais complexa que a anterior. Além das regras sintáticas formalizadas como no modelo 57, Chomsky amplia a noção das regras transformacionais (mais poderosas que as de estrutura frasal) e introduz um

componente interpretativo semântico. O significado das sentenças é submetido também a uma análise precisa e formal a que são submetidas as estruturas sintáticas. A semântica é incluída, por isso, como parte integrante da análise gramatical das línguas. Outra inovação nessa gramática foi a inclusão da proposta da existência, em todas as sentenças das línguas de uma estrutura profunda, ligada à superficial, pelas regras transformacionais aplicada a aquela.

Essa gramática, lembramos, propõe-se a descrever a competência do falante de uma língua. A partir de 1975 propôs Chomsky a distinção entre competência gramatical e competência pragmática. A primeira continua a ser o conhecimento que os falantes/ouvintes da língua têm, independente de qualquer informação extra-lingüística. A pragmática é “o conhecimento das condições e modos de uso apropriado da língua de acordo com os vários “propósitos” do falante/ouvinte.

A proposta da gramática padrão sofreu algumas versões e modificações por parte de seu autor, resultantes de sua aplicação à análise de línguas. Essas modificações foram espontâneas ou provocadas por críticas. Daí existirem o modelo padrão estendido dos anos 70 e o mais recente, de 1981, variante que Chomsky chama também de estendido, talvez para enfatizar mais suas semelhanças do que suas diferenças.

Dessa segunda fase da teoria chomskiana, portanto, uma das grandes ambições da Lingüística foi a de procurar criar um aparelho teórico abstrato que explicasse, tanto quanto possível, os fenômenos da linguagem e da atividade mental e que revelasse os princípios de sua organização e funcionamento. Naquele momento ainda não houve a tentativa de relacionar as estruturas e processos mentais postulados a quaisquer mecanismos fisiológicos nem de interpretar a função mental em termos de causas físicas. Segundo Chomsky, ficava em aberto para o futuro a questão de saber como essas estruturas e processos são realizados ou explicados em termos concretos. Nos últimos dez a quinze anos essa questão em aberto foi retomada, como veremos a seguir.

A 3ª fase da obra de Chomsky está dominada pela busca da adequação explicativa. Seus livros e artigos afirmam constantemente que a questão fundamental a que deve responder a lingüística é a de que modo é possível aprender-se a linguagem, insistindo na mesma tecla: o caráter inato da linguagem. Passam a ser abstraídos na teoria as gramáticas das línguas particulares – portanto, a busca da adequação descritiva – para situar-se na **gramática universal**. Esta, com novo conceito. Ela procura alcançar em suas teorias níveis cada vez mais altos de abstração, ocupando-se cada vez menos da análise do específico, das construções particulares.

Em 1984, em um artigo, “Modular approaches to the structure of the mind”, ele se propõe a focalizar problemas que são tratados geralmente pela psicologia cognitiva. Para ele, nesse período, a psicologia cognitiva passa a incorporar partes de uma série de disciplinas: filosofia, psicolingüística, lingüística, inteligência artificial, antecipando estreitos liames também com as ciências neurológicas e a biologia geral.

Os problemas estudados pela psicologia cognitiva assim concebida são problemas incluídos numa teoria de representações mentais e computacionais. Admitindo a existência de representações mentais e de operações interpretativas dessa espécie, podemos encontrar um surpreendente grau de organização subjacente a aquilo que parece superficialmente um arranjo caótico de dados. Não é possível, segundo Chomsky, esperar-se determinar, por introspecção, as formas abstratas subjacentes ou os processos que as correlacionam com os sinais lingüísticos. Esses são objeto de gramáticas particulares. Algumas das regras que aparecem nas gramáticas particulares são motivadas independentemente. Existe, porém, uma interpretação entre elas e a Gramática Universal.

Chomsky levanta a questão, isso é importante, de que na mente humana, além de sistemas cognitivos do tipo, sistemas de crenças, de conhecimento, existe uma **faculdade da linguagem**, juntamente com a faculdade de desenvolver certas formas de compreensão matemática, de criar formas artísticas, com base em certos princípios de estrutura, de organização, etc.

Suas indagações voltam-se para os princípios estruturais pelos quais funciona o órgão mental, para suas funções, para que tipo de interação existe com outros sistemas mentais e a faculdade da linguagem, etc. Para ele, a existência de estruturas como essas de natureza inata é confirmada ao verificar-se que o ambiente é muito pobre para desenvolvê-las. Esse órgão mental, essa faculdade da linguagem é denominada nessa 3ª fase da teoria chomskiana de **gramática universal**.

Nessa concepção da gramática universal, ela estaria em interação com os demais órgãos mentais de funções e propriedades diferentes. Um exemplo dessa interação é a noção de substantivo, que pertence à linguagem mas se associa à noção de coisa, que é uma categoria do sistema de crenças sobre o espaço físico e os objetos que o contém.

Em seu livro **Regras e representações** (1980:187-8) lê-se: “Há um estado inicial da mente, fixo, geneticamente determinado, comum à espécie, com, no máximo pequenas variações, à parte, sob as condições limitadoras impostas pela experiência, atingindo finalmente **um estado estável**, numa idade relativamente fixada, um estado que muda apenas em estados marginais... Correspondentemente o estado inicial da mente pode ser visto como uma função característica das espécies, que converte a experiência nesse estado estável”.

Assim, dentro dessa concepção, a gramática de uma língua que evoluiu na mente de um falante é uma caracterização parcial do estado estável atingido.

A linguagem humana passa a ser, portanto, nessa 3ª fase, um tipo de sistema cognitivo, caracterizado por certas propriedades genéticas inatas, denominadas de gramática universal. Esta é um sistema de princípios que permite um grau limitado de variação paramétrica. E a gramática é um sistema de regras determinado, ao fixar os parâmetros. Apareceu um novo termo lingüístico: parâmetro. Vejamos seu significado. Em inglês e espanhol, o verbo, a preposição precedem seu objeto: viu o menino, do colégio. Se chamarmos o verbo e a preposição de “**heads**” da frase

em que apareceu, em inglês, em espanhol, em português os **heads** precedem seu objeto. Em japonês, vêm depois. A escolha de **heads** antes ou depois é um parâmetro em termos dos quais as línguas podem variar. Assim, ao estabelecer os parâmetros, o que pode ser feito na base de dados mais simples, a gramática universal pode projetar um sistema de regras que descreve as estruturas das línguas naturais. Chomsky propõe uma metáfora: imagina os parâmetros como um conjunto de **switches** presos a um mecanismo complexo com uma estrutura interna rica. Quando cada **switch** é colocado em uma de suas posições, o mecanismo é inteiramente produtivo. A gramática universal é um sistema com **switches** não colocados. As línguas dela derivadas podem ser aparentemente bem diferentes, mas na verdade têm estrutura muito similar num nível profundo. Esse enfoque da linguagem é denominado **modular**.

Ao serem fixados os valores dos parâmetros abertos da gramática universal, chega-se ao que Chomsky denomina de **gramática núcleo** (Core Grammar) esta é uma gramática particular idealizada pois faz abstração da heterogeneidade existente no âmbito de cada comunidade lingüística. Em interação com outros componentes do cérebro humano, a gramática núcleo gera uma língua dada. Nessa linha de raciocínio, o objeto de estudo da lingüística é a gramática, não a língua.

No âmbito da aquisição da língua, Chomsky levanta a hipótese de que a gramática universal seria uma caracterização do estado pré-lingüístico da criança. A experiência com um sistema lingüístico levaria a criança a fixar os parâmetros variáveis da gramática universal, levando-a à gramática núcleo. Evidentemente que isso aconteceria num processo idealizado. Na verdade, sugere Chomsky, o conhecimento lingüístico interiorizado pelos falantes reais é sempre diferente da gramática núcleo, ocasionado por dois fatores principais:

- a heterogeneidade da experiência concreta nas comunidades lingüísticas reais,
- a incorporação de empréstimos, de resíduos históricos, de novas criações, etc.

Por isso, afirma ele (1981:8) “o que está efetivamente representado na mente de um indivíduo, mesmo sob a idealização de uma comunidade lingüística homogênea é uma gramática núcleo, acrescida de uma periferia de construções e de elementos marcados (verbos irregulares, por exemplo). A noção de gramática universal opõe-se, então, à de **periferia** ou de **periferia marcada**”. A teoria que propõe hipóteses sobre esses sistemas organizados, segundo diferentes princípios, é a teoria da regência e ligação. Por ser bastante complexa, o tempo não nos permite abordá-la.

Sob o ponto de vista teórico, coexistem, no momento inúmeras variedades de gramáticas gerativas, de teorias sintáticas de outra natureza, de semânticas, etc. sendo bastante trabalhada também a análise do discurso.

Nosso objetivo, entretanto, nesta reflexão foi o de com essa síntese, mostrar como uma ciência social partiu para a teorização na busca constante da compreen-

são de fenômeno tão complexo como a linguagem, ainda cheio de problemas e mesmo de mistérios, apresentando as duas correntes teóricas que sem dúvida dominaram nosso século: a estruturalista e a gerativa transformacional.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BLOOMFIELD, L. *Language*, Holt, Rinehart & Winston, New York, 1935
- CHOMSKY, Noam A. *Syntactic Structures*, Mouton, Haya, 1957
- \_\_\_\_\_, *Aspects of the theory of syntax*, The MIT, Cambridge, Mass., 1965
- \_\_\_\_\_, *Language and mind*, Harcourt Brace Jovanovich, New York, 1968
- \_\_\_\_\_, *Reflexions on language*, Pantheon, New York, 1975
- \_\_\_\_\_, *Rules and representations*, Columbia University Press, New York, 1980
- \_\_\_\_\_, “Principles and parameters in syntactic theory”, in Hornstein and D. Lightfoot (orgs) *Explanation in Linguistics*, Longmans, London, 1981
- GLEASON, H.A. *Introduction to descriptive linguistics*, 2ª ed, Holt Rinehart, New York, 1955
- LOBATO, Lucia M. P. *Sintaxe gerativa do português – Da teoria padrão à teoria de regência*, Vigília, Rio, 1986
- LYONS, John. *Chomsky*, Editions Seghers (trad), Paris, 1971
- ROBINS, R.H. *General linguistics An Introductory Survey*, 3ª ed. Longmans, Londres, 1979: 9-14
- SKINNER, B.F. *Verbal behavior*, Appleton Crofts, New York, 1957

## DINÂMICA DO CONHECIMENTO MUSICAL: TEORIZAÇÃO

*Jamary Oliveira*

O estudo teórico da música tem variado no decorrer da história adaptando-se a circunstâncias decorrentes das necessidades e tradições. Conforme afirmamos em nosso documento de avaliação e perspectivas para a área, elaborado em 1989 por solicitação do CNPq<sup>1</sup>, a música tem sido definida como expressão da harmonia universal (Pitágoras), como meio mais apropriado de educação social e política (Plato e Confúcius), como poder oculto e místico (Plotinus), como um exercício inconsciente de aritmética (Leibnitz), ou como a verdadeira demonstração da vontade própria (Shopenhauer). Assim como em outras áreas do conhecimento, as justificativas para o estudo da música acompanharam e continuam a acompanhar tendências dominantes sejam estas tendências de natureza teológica, física, filosófica ou científica.

De acordo com Cook, “desde a Antiguidade até a Renascença, assim como no Clássico da Índia e da China, a música foi estudada intelectualmente, mas não em proveito próprio. Em vez disto, era vista como uma reflexão da ordem cósmica ou como um instrumento da educação moral.”<sup>2</sup> Embora esta atitude comece a mudar ainda na Renascença, é na segunda metade do século XVIII com os estudos da estrutura e modelo tonal que esta mudança começa a produzir um corpo próprio para a área, com a conseqüente introdução do ensino da forma. A consciência histórica do século XIX veio a acrescentar uma nova visão em todo o estudo da música, não apenas na parte teórica. Nasce aí a concepção dos “grandes mestres” cujas obras vêm a servir de modelo para o mundo acadêmico musical e constituir o repertório de concêrtos.

Da mesma forma que o século XX, desde o seu início, veio acompanhado de mudanças radicais sob aspectos composicionais, também, e por causa destas mudanças, veio acompanhado de novas visões teóricas, com grau de sofisticação crescentes. Conforme salienta Palisca, “a força mais crucial na teoria do século XX não foi o cromatismo de Wagner, a harmonia não funcional de Debussy, ou o sistema dodecafônico de Schoenberg, mas a perspectiva histórica que tornou inconcebível a tentativa de explicar música, do passado, presente e futuro, por meio de uma única teoria universal.”<sup>3</sup> Esta perspectiva, ao mesmo tempo em que tornou a tarefa do estudioso em música mais complexa, ampliou o horizonte de concepção do próprio objeto de estudo. O mesmo Palisca nos oferece uma versão moderna

do plano do conhecimento musical de Aristides Quintilianus, no qual o aspecto teórico da música está dividido em quatro partes:

- A. Científico: 1. Matemático, 2. Físico, 3. Psicológico, 4. Fisiológico, 5. Antropológico, 6. Sociológico
- B. Técnico: parâmetros: 1. Altura, 2. Duração, 3. Timbre
- C. Crítico: 1. Analítico, 2. Estético, 3. Evaluativo
- D. Histórico<sup>4</sup>

Embora este plano não esteja em concordância com a terminologia adotada em estudos mais recentes, ele nos dá uma idéia bastante clara da complexidade a que nos referimos. A evidente consequência da consciência desta complexidade foi sem dúvida o reagrupamento do conhecimento teórico-musical em especialidades cada vez mais restritivas. Adicionalmente, a linguagem que utilizamos para nos referir a aspectos musicais tornou-se cada vez mais específica utilizando um vocabulário técnico muitas vezes emprestado de outras áreas do conhecimento mas com conotações próprias à nossa área. Para Babbit a “preocupação não é se a música tem sido, é, pode ser, será, ou deverá ser uma ‘ciência’, o que quer que isto signifique, mas simplesmente que declarações a respeito da música devem estar em acordo com os requerimentos verbais e metodológicos que observem a possibilidade de um discurso com significação em qualquer domínio.”<sup>5</sup>

Não poderíamos deixar de observar a predominância atual da justificativa “científica” no estudo da música, seja pela razão apontada por Babbit, seja pela necessidade de sobrevivência da área em um contexto que beneficia o aspecto científico-tecnológico. Não tememos entretanto, que este fato venha a ter conotações nocivas à criação ou a qualquer outra atividade musical. Afinal, conforme salienta Boretz e Cone “o ‘progresso’ musical não depende da renovação e reconstrução mas da substituição por atacado das convenções por restrições alternativas igualmente, porém mais ‘relevantemente’, ideológicas em suas supostas conformidades com o complexo contemporâneo da dinâmica metafísica, sócio-cultural, política, ou psicológica.”

Concentremo-nos em um aspecto específico do estudo teórico da música, a análise, o qual muitas vezes confunde-se com este próprio estudo teórico. Ferramenta de todos, a análise tem merecido uma atenção especial em nosso século, com desenvolvimentos diferenciados por especialistas em sub-áreas distintas do conhecimento musical. A impossibilidade de explicar música com uma teoria universal apontada por Palisca, reflete-se na análise como uma impossibilidade de descrição ou compreensão da música em relação a diferentes receptores desta análise. Em consequência, produzimos análise para o compositor, para o intérprete e para o ouvinte, em diversos graus de complexidade e conforme especializações internas a esta tríade. Produzimos análises de obras individuais e produzimos análises de grupo de obras, de estilos, de gêneros, de culturas, etc. Adicionalmente, tentam produzir sistemas que tentem reverter a impossibilidade de uma teoria única.

Conforme Lerdahl e Jackendoff pode-se “falar informalmente a respeito de peças de música isoladas, procurando esclarecer suas facetas interessantes”<sup>7</sup> ou, por outro lado, “tentar criar um modo sistemático de descrição baseado no qual discutir peças individuais.”<sup>8</sup> O primeiro enfoque “pode frequentemente capturar introspecções de considerável sutileza, apesar de - ou às vezes por causa de - sua natureza não rigorosa.”<sup>9</sup> No segundo caso “referimo-nos a um idioma musical por meio de um método analítico, seja ele tão direto quanto classificar peças por suas formas ou colocar numerais romanos sobre os acordes, ou tão elaborado quanto a construção de gráficos lineares.”<sup>10</sup> Eles afirmam que no século XX podemos perceber duas tendências gerais.

A primeira é procurar bases matemáticas para as construções e relações da teoria da música. Entretanto, isto não é o bastante porque a matemática é capaz de descrever qualquer tipo de organização concebível. Para se estabelecer as bases para uma teoria da música, teríamos que explicar porque determinadas construções concebíveis são utilizadas e outras não. A segunda tendência é retornar à intuição artística na elaboração de uma teoria, ignorando essencialmente a fonte de tal intuição. Contudo este enfoque é também inadequado, porque ele afasta as questões da arte de um questionamento racional mais profundo; ele trata música como se ela nada tivesse com qualquer outro aspecto do mundo.<sup>11</sup>

A solução para eles é considerar a teoria da música como **descrição formal das intuições musicais de um ouvinte com experiência em um idioma musical.**<sup>12</sup> Entretanto, este é apenas um exemplo de uma das muitas tendências teóricas bem fundamentadas que temos à nossa disposição. As defesas das vantagens e as fundamentações destas tendências variam em um jogo retórico que parece tentar excluir todas em favor de uma.

Bent, em seu artigo sobre análise no Grove, identifica quatro etapas históricas neste século: 1. “O início do século XX: técnicas de redução e estilo pessoal”; 2. “1920-45: teoria da tensão e planos estruturais.”; 3. “1945-60: linguística, cibernética e unidade temática” e 4. “Análise desde 1960: teoria dos conjuntos e computadores.”<sup>13</sup> É evidente a preocupação em desenvolver-se uma teoria musical internamente coerente e convincente, baseada, na maioria das vezes, em teorias bem sucedidas de outras áreas do conhecimento. A constituição de uma teoria da música torna-se efeito da determinação de “princípios que fundamentam um sistema analítico.”<sup>14</sup> Não há dúvida que uma contribuição das mais importantes para o estudo da música neste século foi a técnica de redução desenvolvida por Schenker. A análise Schenkeriana, tal como vista por seu autor, destinava-se ao estudo das obras dos “grandes mestres” e mesmo tentava provar a superioridade destas obras. Entretanto, após um período de ortodoxia, seguidores deste método desenvolveram novos enfoques com resultados de extrema importância para a

compreensão não só da música tonal de tradição europeia mas também de músicas não tonais, e em alguns casos mesmo para as de outras tradições. A importância de Schenker para a teoria musical pode ser comprovada pela influência que tem exercido em quase todos os sistemas de construção teóricos desenvolvidos desde então.

Conforme afirmamos acima, a terminologia musical tornou-se cada vez mais específica, inclusive com diferenças entre enfoques teóricos distintos. Deixando de lado termos por demais genéricos, que se aplicariam mais ao que poderia ser designado de teoria da Teoria Musical tais como Metateoria, Prototeoria e teorias com prefixos gregos menos compreensíveis, vejamos alguns referentes aos métodos analíticos mais importantes e a tentativas de agrupamento de diversos métodos. Cook divide os métodos analíticos em cinco tipos aos quais êle denomina: 1. "Métodos tradicionais de análise"; 2. "Análise Schenkeriana"; 3. "Enfoques psicológicos à análise (Meyer, Reti)"; 4. "Enfoques formais da análise (conjuntos, semiótica)"; e 5. "Técnicas de análise comparativa".<sup>15</sup> Por outro lado, Bent preocupa-se mais com os autores e a identificação da função dos métodos e os divide em "estrutura fundamental (Schenker)", "processo temático (Reti) e análise funcional (Keller)", "análise formal", "análise de estrutura de frase (Riemann)", "análise de categoria e característica", "análise distributiva (Ruwet)" e "teoria da informação".<sup>16</sup> Alguns autores tais como Erpf e Meyer utilizam designações ainda mais genéricas agrupando-os em acordo com intenções comuns. Erpf os divide em "análise construcional", "análise psicológica" e "análise da expressão"<sup>17</sup>, enquanto Meyer os divide em "análise formal", "análise cinética-sintática" e "análise referencial".<sup>18</sup> Não teríamos espaço aqui para discorrer sobre o significado de cada destas denominações, também porque não é esta a intenção deste trabalho. Fica entretanto a impressão da complexidade da tarefa.

Em 1989, durante o encontro da "Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música" em Porto Alegre, externei minha preocupação com respeito à possibilidade de virmos a necessitar de uma teoria para explicar a Teoria da Música. Na realidade, embora tal possibilidade não seja de todo descartada, ou então que a necessidade de que surjam novas especializações torne-se um fato, penso que o ganho obtido até aqui justifica suficientemente qualquer apreensão.

## NOTAS

1. Jmary Oliveira, *Avaliação e Perspectivas - 1989: Música*, p. 1.
2. Nicholas Cook, *A Guide to Musical Analysis*. (Londres: J.M.Dent & Sons Ltd, 1987), p.7
3. Claude V. Palisca, "Theory, theorists" in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Stanley Sadie, ed., vol. 18 (London: Macmillan Publishing Limited, 1980), p. 759.

4. Idem, p. 741
5. Milton Babbitt, "Past and Present Concepts of the Nature and Limits of Music", in *Perspectives on Contemporary Music Theory*. (New York: Norton, 1972), p. 3.
6. Benjamin Boretz, e E.T. Cone, *Perspectives on Contemporary Music Theory*. (New York: Norton, 1972), p. X.
7. Fred Lerdahl, e Ray Jackendoff. *A Generative Theory of Tonal Music*. (Cambridge: The MIT Press, 1983), p. 2.
8. Idem
9. Idem
10. Idem
11. Idem; p. 3.
12. Idem, p. 2
13. I. D. Bent, "Analysis" em *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Stanley Sadie, ed., vol 1 (London: Macmillan Publishing Limited, 1980), p. 341 seg.
14. Lerdahl, p. 2
15. Cook, índice
16. Bent, p. 341seg.
17. H. Erpf, "Analyse" in *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, vol. 1 (Barenreiter - Verlag Kassel und Basel, 1949-1951), p. 450seg.
18. L. B. Meyer, *Music, the Arts and Ideas: Patterns and Predictions in Twentieth-century Culture*. (Chicago: University of Chicago Press, 1967), p. 42seg.

## BIBLIOGRAFIA

- BABBITT, M. "Past and Present Concepts of the Nature and Limits of Music", in *Perspectives on Contemporary Music Theory*. New York: Norton, 1972. p. 3-9.
- BENT, I.D. "Analysis" in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Stanley Sadie, ed. London: Macmillan Publishing Limited, 1980. Vol. 1, p. 341-388.
- BORETZ, B. e CONE, E.T. *Perspectives on Contemporary Music Theory*. New York: Norton, 1972.
- COOK, Nicholas. *A Guide to Musical Analysis*. Londres: J.M.Dent & Sons Ltd, 1987.

- ERPF, H. "Analyse" in *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*. Barenreiter - Verlag Kassel und Basel, 1949-1951, Vol.1, p. 450-454.
- LERDAHL, Fred e JACKENDOFF, Ray. *A Generative Theory of Tonal Music*. Cambridge: The MIT Press, 1983.
- MEYER, L.B. *Music, the Arts and Ideas: Patterns and Predictions in Twentieth-century Culture*. Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- OLIVEIRA, Jmary. *Avaliação e Perspectivas- 1989 : Música*. Documento elaborado por solicitação do CNPq, 1990.
- PALISCA, C.V. "Theory, theorists" in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*. Stanley Sadie, ed. London: Macmillan Publishing Limited, 1980. Vol. 18, p. 741-762.

## NOTA SOBRE A CONSTRUÇÃO DA MÚSICA DO PASSADO, A INVENÇÃO DO HOMEM E O NASCIMENTO DOS SABERES MÚSICAIS ("MUSICOLOGIAS").

Rafael José de Menezes Bastos

0. Na Grécia clássica, o *theorôs* ("teórico") era o embaixador que o rei de uma cidade-estado enviava a outra cidade-estado para observar seus jogos e espetáculos teatrais públicos, bem como para consultar o oráculo. O sentido original, pois, que parece recobrir a forma *teoria* é o de uma dupla **representação**: o "teórico" é o **representante** do rei que aprecia **representações lúdico-teatrais** ou que, em nome do rei, **testemunha** a decifração de enigmas na direção da constituição de **verdades**. Ele é, assim, o representante político, investido nos papéis de tradutor de representações dramáticas e de testemunhador de veredictos. Note-se, porém, que tais papéis só se constituem através do **deslocamento (viagem)** ao **exótico**, seguido de um retorno (outra **viagem**) ao **familiar**. O ofício do "teórico - desejo sugerir - é bastante similar ao do etnólogo, conforme a elaboração de Roberto Da Matta.
1. A música, enquanto linguagem de ocorrência absolutamente universal, é um objeto, preferencial ou não - a depender de cada cultura -, de teorias nativas (**folk**), **corpus** de elaborações mais ou menos sofisticadas que cada povo, ou sociedade, formula **sobre** ela. É de se notar que tais teorias nativas alcançam alto grau de sofisticação formal em muitas e muitas sociedades, alto grau de sofisticação este que, assim, não se restringe ao chamado mundo ocidental. Cerca de cem anos de Etnomusicologia demonstram isto à sobeja. Por outro lado, vale também recordar que aquilo que usualmente se rotula, no ocidente, de **teoria musical**, é antes um discurso e um saber **folk** que, propriamente, científicos. Para fins puramente discriminativos do que sejam teorias **científicas** e teorias **folk**, relembro que as primeiras trabalham com classificações ortoespaciais, medida, seguramente, de seu compromisso com a eficácia. Finalmente, anoto que Claude Lévi-Strauss foi capaz de demonstrar que esta diversidade - aquela entre os pensamentos científico e selvagem, ciência e magia - não deve ser apreendida em termos escalares, evolutivos: o pensamento selvagem não é o **dos selvagens**, da mesma forma que o científico não o é o **dos civilizados**. São eles contemporâneos entre si.
2. O termo **ciência musical (musikalische Wissenschaft)**, depois **ciência da**

**música (Musikwissenschaft)**, foi usado pela primeira vez em 1863, criado por Karl Franz Chrysander (1826-1901) quando da fundação de seu *Jahrbuch fur Musikalische Wissenschaft*. Segundo tudo parece apontar, com esta palavra o que Chrysander pretendeu foi indicar uma nova ordem nos tradicionais estudos de História da Música e de Teoria Musical, ordem esta que postulava que a **música do passado** deveria ser editada e executada rigorosamente conforme o espírito de sua época e **locus** de criação, sem concessões aos gostos presentes. O que este Handelista notório intentava era uma significativa ruptura, pois, com o tónus daqueles estudos, profundamente colado às poéticas e estéticas reinantes. Note-se que, assim, a uma visão da originalidade nos termos do **intérprete** Chrysander preferia uma abordagem no plano do **mensageiro**. Ele, enfim, postulava, dessa maneira, o primado dos modelos nativos - aqueles do **passado** de sua própria tradição, a ocidental - sobre os “contemporâneos”. A criação, portanto, do termo **musicologia** na segunda metade do século XIX, parece apontar para um rompimento na direção da própria definição do objeto **música do passado**, que, então, por assim querer dizer, é “outrificado”. Observe-se que este objeto começa a existir já no século XVIII, através da inclusão, nos repertórios das execuções musicais correntes - públicas e das cortes -, de peças de compositores não-contemporâneos. Antes disto, estes apenas compareciam de raspão nos programas, através, por exemplo, do uso de seus “temas”. O novo modo de ouvir o passado proposto por Chrysander é - sugiro - o modo exatamente de sua invenção, fabricação, constituição enquanto “outro”. Ele, entretanto, parece só se consolidar por volta de 1885. Aí, Chrysander, juntamente com o jovem Guido Adler (1885-1941) e com Phillip Spitta (1841-1894), fundam o *Vierteljahrsschrift fur Musikwissenschaft*, no primeiro número do qual Adler, além de oferecer a primeira definição de **Musicologia Comparada (vergleichende Musikwissenschaft ou Musikologie)**, administra também conceituações para as **Musicologias Histórica e Sistemática**, isto num quadro de organicidade epistêmica absolutamente sem precedentes no domínio do objeto **música**. A **Musicologia**, pois, quando nasce, o faz sistematicamente enquanto “musicologias”, no plural; a saber: Histórica, Comparada e Sistemática. E isto - segundo ouço - primordialmente de dentro do território da música, a partir de acenos originários da prática musical voltada para a reconstituição da **música do passado** ocidental nos termos de seus modelos nativos. Devo recordar que se a MH se constitui em cima, exatamente, da **música do passado**, a MC (futura Etnomusicologia) se fará sobre a dos “primitivos” e “orientais” - o passado do “mesmo” aqui será o próprio “outro”. Observe-se que esse movimento primordialmente parece advir do território musical, ele logo se cruza com os acenos complementares provenientes do continente das Ciências Humanas, especificamente da Psicologia, isto sob a égide do Instituto de Psicologia da Universidade de Berlim e de seu célebre *Phonogrammarchiv*, locus de fundação da Escola de Berlim de Musicologia

Comparada. Aqui, a **música do passado** cruzar-se-á com o **homem**, invenção fantástica.

De acordo com a conhecida elaboração de Michel Foucault, as Ciências Humanas se constituem a partir da tematização Kantiana do **homem**, movimento que se dá a partir do século XVIII e que se consolida no século XIX. Note-se que este quadro epistêmico está colado a um outro, de extrema relevância, do campo sócio-político: o sistema de relações das nações-estados européias com as colônias (“territórios”), moldura de atualização e de reinvenção da relação “nós”/“outros”. Desejo sugerir que as “musicologias”, de começo apreensíveis em termos da categoria **música do passado** - e, portanto, primordialmente circunscritas a “outrificação” do “mesmo” no plano histórico-cronológico, - alcançarão maturidade sob o espectro do **homem** e do sistema colonial. O “outro”, agora, será o “primitivo” e o “oriental”. Note-se que a tematização psicológica original da Musicologia Comparada tenderá a dissolução ou à mera incorporação através do labor de Franz Boas, fundador de uma antropologia norte-americana fundamentalmente ligada à etnologia, linguística e à antropologia física.

O nexos do cruzamento entre os territórios da Música e das Ciências Humanas tudo indica ser a busca, pela primeira (uma Arte), de legitimidade científica, correspondentemente à procura, pelas Ciências Humanas (que são Ciências), de ilustração e exemplificação sensíveis. Ele indica, pois, o entrelaçamento da **inteligibilidade** com a **sensibilidade**, categorias que no mundo ocidental são tão hierarquicamente separadas. Por outro lado, terá ele a ver com o colapso do mundo tonal da música ocidental, submetido de começo às heterodoxias magnerianas e, logo, à elaboração schoenbergiana. Note-se, no final, que as “musicologias” quando nascem o fazem sob o império da idéia de progresso; posteriormente, da sistematização evolucionista (Morgan, Frazer, Tylor). É nesta moldura capciosa que a música dos “outros” - “primitivos” e “orientais” - estaria no passado da música do “nós”.

É importante notar que tanto as três primeiras musicologias - aquelas que chamo de “musicais”: Histórica, Comparada e Sistemática - quanto a Psicologia da Música, a Sociologia da Música e o Folclore Musical - “musicologias” que curiosamente denomino de “humanas” - vão configurar um tecido epistêmico descontínuo e enrugado. Não parece haver, desta maneira, musicologia mas “musicologias”.

Finalmente, cabe registrar duas outras “musicologias”, muito mais antigas que aquelas até aqui enfocadas. São elas a História da Música (que não é, propriamente, a Musicologia Histórica) e a Estético-Filosofia da Música. A primeira é um cruzamento - arquetípico no sentido daquele, futuro, entre a **música do passado** e o **homem** - da História com a Música. A segunda evidencia a intersecção desta com a Filosofia, antiquíssima também. Note-se, entretanto, que ambas, exatamente a partir dos séculos XVIII-XIX, sofrem profundas modificações: aí, a História da Música tende a se dissolver como potencial “musicologia”, sob o impacto da Musicologia Histórica. Ela se torna, assim, um discurso de senso

comum, uma teoria **folk**, que encontra no Conservatório seu lugar sócio-cultural por excelência. Já a estética Musical ou – embora não exatamente – a Filosofia da Música tende a consolidar-se como efetiva “musicologia”, sob o impacto da crítica Kantiana e, depois, das preleções de Hegel.



## TEORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO EM MÚSICA

*Kilza Setti*

Peço permissão para dedicar esta exposição à memória do Professor Dr. Ruy Galvão de Andrada Coelho, tão cedo retirado do nosso convívio na Universidade de São Paulo. Professor, amigo, prefaciador de meu livro, e a quem devo muito da orientação em Antropologia da Arte, Sociologia da Arte e Epistemologia. Foi ele verdadeiro pensador e cientista das Artes e das Humanidades.

### INTRODUÇÃO

Provavelmente utilizarei aqui algumas expressões da Filosofia, da Lógica, da Epistemologia, sem possuir completo domínio das mesmas. O motivo é que não disponho no momento de outras alternativas senão a de me valer destas expressões no seu sentido vulgarizado pelo uso, e não como seria conveniente, isto é, pelo exato valor que aquelas disciplinas lhes confere. Até as palavras título: **teorização** ou **teoria**, deverão comparecer (pelo menos até o final de minha exposição) num sentido tendente ao metafórico.

Quanto aos conteúdos que pretendo desenvolver, bem como ao seu tratamento, penso que estarei sempre me opondo ao que nas Ciências Exatas se entende por **axiomatização** - ou seja, lidarei com conceitos de ordem empírica, reconstruindo o vivido, ao invés de eliminar ou ao menos neutralizar os aspectos concretos do objeto, na busca de uma estruturação baseada em elementos abstratos, que permitisse uma prática **mediata, elaborada**.<sup>1</sup>

Esclarecidos esses pontos, e admitindo que **teoria** supõe elementos como **hipótese, coerência, e verificação**, volto a insistir no fato de que, embora presentes a estas reflexões, tais palavras serão empregadas no seu sentido mais abrangente, ou seja, de noções gerais, articuladas preferencialmente num terreno de conjeturas, enquanto que reservo para os especialistas, a abordagem e dimensão epistemológicas. Por outro lado, é preciso lembrar que toda teoria científica é em si, uma **interpretação**. As teorias podem ser postas à prova continuamente e parece-me que um dos objetivos da Ciência é a possibilidade constante de reformulação de bases.

A cultura ocidental encarregou-se de desdobrar a palavra **teoria** em múltiplas possibilidades. Para musicólogos e etnomusicólogos, porém, todas as articulações que emanam dessa palavra seriam suficientes para situar **Música** no campo do conhecimento ou no campo das Ciências? Uma primeira questão se coloca:

**É a Música uma forma de conhecimento?**

À esta, seguem-se outras:

**É a teoria da música (ocidental) passível de ser analisada pelos modelos da Lógica?**

Numa discussão sobre suposta teorização do conhecimento musical, surge outra pergunta:

**É possível adotar-se um mesmo processo de análise, tanto para o caso das “culturas do mito” quanto para as “culturas do logus” ou seja as “da Ciência”?** (ainda que essa classificação configure certo etnocentrismo).

**Como resolver a questão Música/não Música?**

**Qual o conceito de Música nas diferentes culturas do mundo?** Formuladas as perguntas, e reconhecendo as limitações de um instrumental teórico de respaldo, passo a esmiuçar as dúvidas que até aqui se acumulam.

### MÚSICA: FORMA DE CONHECIMENTO?

Sabemos que até a Idade Média os conhecimentos de Matemática, Física, Astronomia, Música, caminhavam juntos. Com o desenvolvimento, sobretudo das chamadas Ciências Naturais e Exatas, estas ganharam expressivos níveis de credibilidade, até a separação entre artes e ciências. Nas Ciências Exatas, o aparecimento de paradigmas está ligado a procedimentos técnicos e aquilo que no campo epistemológico se considera como **teoria das provas**, verificação experimental, isto é, onde um modelo exposto engendra uma série de experiências.

Nas Ciências Humanas, a própria base ou modelo teórico vai determinar em maior grau, o recorte que se faz de realidade e os modos de articulação do pensamento em torno desse recorte da realidade. A margem de interpretação nas Ciências Humanas e Sociais, portanto é maior, e os processos de aferição põem em ação instâncias críticas muitas vezes de natureza filosófica e que exigem um grau significativo de abstração. Quanto às renovações ou revoluções científicas, estas se relacionam muito mais com a própria evolução da sociedade, no sentido de **mudanças de interesses**, que levam a mudanças de posição dos investigadores.

Voltando à questão: É a Música uma forma de conhecimento?, penso que qualquer maneira de abordá-la exigiria de nós um alto grau de abstração. Simplificando bastante as presentes reflexões, arrisco dizer que poderíamos olhar a Música sob infinitos aspectos, entre os quais separo apenas dois:

1. **Música, enquanto matéria sonora**, emitida, sentida, percebida e até enquadrada nas leis acústicas. Neste aspecto, poderíamos pensar essencialmente no trato com o som: produzir, ouvir, perceber o som nos seus significados e esse trato nos remete aos campos do fisiológico, do afetivo, do intuitivo, do cognitivo. Lévi-Strauss desenvolveu um raciocínio sobre o fenômeno da percepção do produto sonoro, que sempre me fascinou. Ele sugere a existência de um “acoplamento intelectual e afetivo, entre compositor e ouvinte, quando se dá a união do som proposto pelo primeiro e o do sentido, mantido em estado latente pelo ouvinte”<sup>2</sup>. Aliás, qualquer obra de arte, ao ser abordada, exige a elaboração de um esquema,

um projeto antecipatório em que o observador vai do todo às partes, num procedimento reflexivo e de constante retificação que leva ao que se compreende como círculo hermenêutico. Num texto, por exemplo, o intérprete é sempre um criador de novos sentidos. Assim é reler um livro tempos depois, redescobrir uma obra de arte, redescobrir novos sentidos nos fragmentos de uma peça musical. Se citei os exemplos da contemplação de uma obra de arte em música, pintura, poesia ou literatura, foi apenas para continuar na mesma linha de raciocínio de Lévi-Strauss. Evidentemente a percepção pelos sentidos dá-se independentemente da categoria na qual se queira enquadrar o fenômeno sonoro, plástico ou da palavra. A apreensão de um canto de caça numa sociedade tribal ou de uma narrativa fantástica numa sociedade tradicional passa pelos mesmos processos.

2. Outro aspecto a considerar seria o de pensar-se **música enquanto experimentação científica** – na medida em que isto leva à descoberta e elaboração de teorias mais ou menos rudimentares, mais ou menos sofisticadas – processo que talvez se pudesse aceitar como **teorização** (entenda-se que um e outro aspecto não devem evidentemente ser dissociados).

De outro lado, se considerarmos a idéia de que conhecimento pressupõe um desvendar, uma descoberta de campos do real que existem independentemente do descobridor, poderemos compreender a posição dos Yirkalla da Austrália, para os quais não há invenção ou criação de canções, mas apenas descoberta e esta idéia parece generalizar a visão desses aborígenes sobre a criação de repertórios, pois acreditam que há um corpus de canções pré-existentes que apenas devem ser encontradas (Waterman, Apud Merriam, Alan. *The Anthropology of Music*, N.Y., 1971:80). Também os índios Suyá, do grupo Gê, acreditam em músicas pré-existentes na natureza, cabendo aos homens aprendê-las com pássaros, vegetais, abelhas.<sup>3</sup>

Mas voltando ao raciocínio anterior: se pensarmos em música enquanto campo de elaboração teórica, não somos então levados a admitir que **música supõe conhecimento**, e nesse caso, podemos pensar em Ciências Musicais?<sup>4</sup>

### MÚSICA/NÃO MÚSICA

Ruy Coelho, nosso professor de Antropologia da Arte e Epistemologia na Universidade de São Paulo, dizia que “uma das contribuições da Antropologia é mostrar que diferentes culturas têm diferentes concepções do óbvio e uma das dificuldades do antropólogo é a de perceber e situar-se no óbvio alheio. A base de nossas certezas está fundamentada no cotidiano mais imediato e nosso contato com o mundo real se faz através do veículo de todas as formas de pensar e sentir, que é a linguagem. Os sistemas simbólicos de cada cultura, por sua vez, delimitam e recortam o mundo exterior. Desta forma, torna-se difícil penetrar na essência de universos mais distantes, de diferentes realidades culturais”.<sup>5</sup>

Creio pois que um dos problemas centrais da Epistemologia é a questão da auto-referência. Ora, essa espécie de “confinamento referencial” inevitável na

percepção de diferentes culturas, torna ainda mais penosa a discussão: Música/não Música, e nos leva a um questionamento quanto à conceituação de música nas diferentes culturas. As tarefas de **definir** e **conceituar** música, parecem estar, desse modo, intimamente associadas.

### CONCEITO DE MÚSICA

Passo a levantar outras questões que me parecem cruciais: ainda que fosse possível encontrar meios para conceituar **música** num grau ilimitado de abrangência, teríamos outra grande dificuldade: para se pensar em **conhecimento musical** será indispensável compreender o que se entende por **música**, ou **músicas**, (conforme propõe Nattiez, 1977, 19 (1-2):106-16) e captar os diferentes conceitos e definições a ela atribuídos ou - em situação inversa - admitir até mesmo a ausência desses conceitos e definições. Sabemos que alguns povos, como por exemplo os Mapuche da Argentina ou os Mosi africanos do Alto Volta não conhecem a palavra **música**, mas sabem o que os ocidentais entendem como tal, e **praticam a música**. Entre os Mosi, por exemplo, a noção que corresponde à **música** no sentido ocidental, não existe. Todos os sons, independentemente do tipo de emissor (humano, animal ou instrumental), são divididos em duas categorias: os *koşga* (voz, mensagens, sons significantes) e os *buure* (ruídos)<sup>6</sup>. Como se disse, esses povos praticam a música, mas não elaboram suas próprias teorias para conceituá-la. Em contrapartida, os Basongye da África desenvolvem critérios sofisticados a respeito da questão música/não música, e admitem uma surpreendente nuance de classificações. Merriam recolheu algumas:

- assobios para chamar caça não são considerados música.
- assobios com mãos em concha não são considerados música.
- assobios para chamar caça, combinados com acompanhamento melódico ou rítmico são considerados música.

Por outro lado, associam os conceitos de **som** e **ruído** a diferentes comportamentos do homem. Dizem por exemplo: “quando você está contente, canta; quando está zangado, faz barulho. Uma canção é tranquila; um ruído, não”.<sup>7</sup>

Evidentemente para os Basongye há uma nítida relação entre o lado benigno da natureza humana e o que consideram **música** (ou som, se quisermos utilizar critérios da Acústica tradicional) enquanto que o **ruído**, para esses povos, remete a estados nefastos e desagradáveis. Além disso, estabelecem limites entre **música/não música**, ao entenderem que somente há música, quando se dá uma organização de sons produzidos pelo homem, e com mínima continuidade no tempo (Merriam, 1971:65-66). Voltamos aqui à questão do **óbvio**: ainda que se leve em conta uma virtual compatibilidade entre os diferentes sistemas de certeza, parece impossível admitir-se um conceito único de organização dos sons (como sugerem os Basongye).

A idéia de “organização de sons” determinada pelos tribais africanos nos

conduz a um desafio sem limites. Como racionalizar o conceito de “organização de sons” em múltiplos ambientes musicais, que por sua vez abrigam os mais diversificados sistemas referenciais? Se oferecermos, por exemplo, uma peça como 4.33 de Cage (para me utilizar de um exemplo pouco original, mas sempre polêmico) a diferentes auditórios, em diferentes momentos, teremos como resultado inúmeros modos de captação da organização dos sons dessa peça, em cada nova performance, bem como discrepantes conceitos e reações aos estímulos propostos pelo partido do compositor, dependendo de onde se dê a audição. O ouvinte é pois um criador de sentidos na obra, já que esta propicia um constante refazer.

Ainda com relação ao problema da conceituação de **música**, passo a relatar uma experiência com os índios Mbÿá-Guarani de São Paulo, com os quais venho trabalhando nos últimos cinco anos. Qual o critério a ser adotado pelo pesquisador a respeito da idéia de **música** para esse grupo? Ao se pretender captar de que modo a conceituam, o resultado é sempre o mesmo: embora atentos ao aprendizado de novos repertórios estranhos à sua própria cultura, os quais lhes são repassados pelo rádio, TV e outros meios, a idéia de **música** para esses índios está sempre relacionada às ocasiões sagradas das rezas noturnas e cerimônias anuais importantes como a do batismo (Nhemongarai).

O trabalho de campo vem demonstrando que todos os sons produzidos têm igualmente sentido e função nessas rezas, e complementam um todo impossível de ser dissociado. Dessa forma, parece-me razoável, que tanto numa perspectiva ética quantoêmica, e na hipótese de eventual montagem gráfica de uma partitura musical dos **porahei** Guarani, devam ser considerados todos os elementos que compõem a matéria sonora: além dos cantos do pajé, do som pedal dos violões, do contraponto da rabeça com as vozes femininas em coral, das pulsações dos **mbaracá**, dos **ywyráí**, dos **takuapu** (bastão de ritmo percutido contra o piso de terra) - elementos que poderíamos talvez chamar de “intencionalmente musicais” - também há que se considerar as constantes e indispensáveis sibilizações durante as curas pelo tabagismo, os discursos de entremeio nas pajelanças, as exclamações de velhos e mulheres em reforço às pregações e doxologias dos pajés, as tosses, o choro estridente das crianças sempre presentes às rezas noturnas, etc. Esta massa sonora compõe concretamente a música durante as cerimônias sagradas. Deve-se admitir, pois que existe um clima sonoro de grande abrangência timbrística, onde se desenvolvem inúmeros tipos de linguagem musical dentro do universo Guarani.

Até aqui, tentamos refletir a respeito da existência ou inexistência de conceitos para a música, em diferentes culturas.

### TEORIZAÇÃO DO CONHECIMENTO MUSICAL

Valendo-me de uma angulação nada filosófica e preferencialmente antropológica, passo ao problema da teorização.

Devemos, inicialmente lembrar que, assim como a imagem precede a linguagem, também o som precede as linguagens, as gramáticas, e as teorias musicais.

A prática e o uso sistematizado de certos padrões e procedimentos musicais ao longo dos séculos, em diferentes sistemas culturais, podem ser considerados como uma espécie de teorização coletiva? Refiro-me aos povos sem escrita, como por exemplo os pigmeus da floresta Ituri, que desenvolvem complexas técnicas corais, ou ainda aos camponeses e pescadores de Svanetia, Georgia, ao sul do Cáucaso, que não conhecem escrita e leitura musical, mas praticam polifonia vocal surpreendentemente bem trabalhada e de extremo requinte<sup>8</sup> - e aqui nos remetemos à “ciência do concreto” de Lévi-Strauss. Mas, além desses exemplos, há que considerar-se também os processos de teorização na música tradicional entre povos letrados, como é o caso das culturas milenares orientais: chineses, persas, tibetanos, indianos, e outros. Em todas as culturas tidas como tradicionais, existem procedimentos sistematizados e que poderiam ser enquadrados na perspectiva de uma “teorização do conhecimento musical”, na medida em que sua presença e continuidade podem ser encarados como um conjunto de modelos já testados empiricamente através dos séculos. Repassando alguns sistemas musicais, separei os seguintes exemplos:

1. Voltando à música dos Mbÿá Guarani, verifico que em matrizes musicais aparentemente repetitivas, há uma rigorosa observância na organização estrutural: em cada um dos módulos que compõem determinada matriz, são guardadas proporções regulares de tempo, de relação intervalar, bem como repetições sistematizadas a intervalos pré-estabelecidos. Também os interlúdios instrumentais obedecem a uma organização em pulsações iguais. Por outro lado, a segurança com que o coro de mulheres e crianças responde aos cantos solistas, sem vacilações e com arrebatamento - para me utilizar de uma expressão de Schaden<sup>9</sup> - fazem supor que nenhum procedimento vocal/instrumental processa-se gratuitamente, mas pertence a um sistema estruturado.

2. Outro exemplo é a padronização de certos procedimentos de caráter modulativo nas modas de viola do Brasil centro-oeste e sudeste, adotados também por compositores da chamada música sertaneja e que provavelmente vêm sendo apropriados e incorporados aos padrões estéticos da mídia.

3. Na música tradicional portuguesa, as exatas proporções som/silêncio encontradas nos romances dialogados de Trás-os-Montes, no “lerar” das pastoras das Beiras ou então os modelos polifônicos e uso sistematizado de microtons no canto coral alentejano provavelmente constituem protótipos de uma teorização que se vai consolidando ao longo do tempo.

4. Entre os músicos pescadores de São Paulo, há um consenso quanto ao uso de práticas musicais, como por exemplo, o uso da repetição, das variantes, dos ornamentos na música vocal e instrumental. Por outro lado, a utilização da forma

súite é uma constante nos repertórios vocal/instrumental. Tais práticas são de tal modo sistematizadas, que somos tentados a pensar - após 30 anos de observação - que fazem parte de uma “teorização musical caixara”. Aliás, a propósito do uso de repetições e ornamentos, lembro Al Faruqi. Este musicólogo assinala que na música árabe, tais elementos não são considerados meros enfeites supérfluos, mas sim como **matéria sonora essencial**, e estabelece relações entre música e artes plásticas, supondo a existência de elaboradas teorias que ligam sons e desenhos.<sup>10</sup>

5. Tomando um exemplo africano quanto aos processos de teorização em sociedades tribais, lembro o caso dos tambores falantes dos Mosi. O estudo desses tambores revela uma prática instrumental altamente hierarquizada, disciplinada e teorizada, que abriga diferentes categorias de mensagens e de tocadores. Estes devem conhecer as relações entre a comunicação musical e a centralização do poder. Os conteúdos das mensagens musicais são dificilmente percebidos pelos não iniciados na língua. Desde criança os músicos são treinados a recitar nos tambores, mensagens de longos textos, cuja finalidade pré-estabelecida é a louvação dos soberanos. As falas dos tambores são como que arquivos sonoros da história dinástica, e o músico é de tal modo condicionado à memória gestual - pela automatização de movimentos das baquetas - que se obrigado a recitar os nomes dos chefes ancestrais louvados no recitativo instrumental, dificilmente poderá enunciar esses nomes, sem a prática simultânea dos movimentos de braços a percutir o tambor<sup>11</sup>. Ora, esse fato leva a pensar em processos de teorização elaborados com muito requinte e coerência, consolidados, aprovados e repassados por sucessivas gerações.

6. Finalmente, o que dizer dos modelos de improvisação no jazz? Trata-se de um gênero onde o músico só está capacitado a performances coletivas após largo conhecimento das teorias jazzísticas, nem sempre compreendidas em compêndios, mas preferencialmente trabalhadas com a prática.

Citei esses exemplos, apenas para opor alguns fatos de **teorização** em sistemas musicais tribais, tradicionais e populares, ao que se costuma genericamente entender por **teorização** no sentido mais acadêmico, institucional, erudito.

#### MUITAS PERGUNTAS, POUCAS CERTEZAS

Julgo que qualquer reflexão sobre teorização do conhecimento em música deve tocar necessariamente três principais esferas relacionadas à música: a da **produção**, a da **avaliação** e a da **circulação** dos repertórios, no sentido que, em qualquer sociedade, os processos de transcrição (ou transmissão oral), de interpretação, avaliação e divulgação estão relacionados com o produto musical.

Limitando-me aqui a refletir apenas na esfera da **produção**, portanto, a fonte que gera a música, e pela ótica do mundo ocidental, o **compositor**, coloco algumas questões:

Concretizar uma idéia musical, dando-lhe ou não forma gráfica (estou pensando em alguns casos da música aleatória onde não há parâmetros gráficos), será teorizar sobre essa idéia? Servir-se portanto de um instrumental teórico, não necessariamente embutido numa **teoria oficial da música**, mas numa teoria marginal, individual, empírica, construída a partir do sistema “lógico” de compreensão de cada compositor — e aqui voltamos à questão da auto-referência — mas eu dizia, ao servir-se de um aparato teórico com o objetivo de expressar uma idéia dentro de um código possível de ser compreendido, será teorizar sobre essa idéia? Mas onde situar a **hipótese a coerência, a verificação**? Creio que teorizar sobre o fazer musical nos coloca num dilema.

Para aliviar a tensão da linha de raciocínio, lembro dois fatos pitorescos que presenciei: um músico caíçara que colocava-se numa situação de fatalidade diante de sua produção: compunha e julgava inevitável a maneira como o fazia, mas simultaneamente verificava não ser compreendido em sua linguagem musical, pela comunidade.

Do mesmo modo, uma ceramista popular de Itapetininga (sul de São Paulo) nos anos 60, e cujas obras são hoje muito cotadas no mercado, ao ver-me admirando suas figuras de barro, justificou-se: “... são feias, não é? mas, fazê o quê? tem de ser assim...”

Afinal, o que supõe uma teorização do conhecimento? normas? padrões? sanções? Tivemos o pecado do trítone; tivemos as quintas paralelas, posteriormente liberadas e teorizadas por Debussy ao máximo charme... Temos o tonalismo e atonalismo em movimentos de fluxo e refluxo.

Como o indivíduo chega a estocar, adotar ou rejeitar o conhecimento musical? É possível aplicar-se aqui a polêmica idéia do conhecimento cumulativo? O que é inato na natureza humana? O que é produto da interação com o meio? Como se dá a confluência entre o conjunto de teorias pré-estabelecidas do conhecimento herdado e os novos processos de teorização que brotam do **trato do indivíduo com o conhecimento que lhe foi passado**, inaugurando deste modo, cada músico, uma nova postura teórica?

Chego ao final destas conjecturas com a sensação de que tornei-me eu mesma, sujeito e objeto das Ciências Musicais, na medida em que estou vulnerável à hipótese, ao jogo, à experimentação, ao erro, às limitações do empírico.

## NOTAS

1. Cf. Granger, G.G. *Pensée Formelle et Science de l'Homme*
2. Lévi-Strauss, C.L'Homme Nu, Paris, Plon, 1971:585, Mythologiques, 4.
3. Cf. Informação pessoal de Anthony Seéger
4. Cabe lembrar aqui a pergunta de Novalis: “Há uma arte inventiva sem dados,

uma arte inventiva absoluta?” (Novalis, Apud Walter Benjamin. Documentos de Cultura Documentos de Barbárie (Escritos Escolhidos.) S.P.Cultrix, Ed. da Universidade de São Paulo, 1986:88.

5. Cf. Ruy Coelho; anotações do curso sobre Teoria do Conhecimento.
6. Conforme Kawada, J. Le panégyrique royal tambouriné mosi: un instrument de contrôle idéologique. *Journal of Asian and African Studies*, nº 26, 1983:19,r.4). Netherland, E.J.Brill.
7. Merriam, A. *The Anthropology of Music*. New York. Press, 1971:64.
8. Brailoiu, C. *World Collection of Record Folk Music*. Archives Internationales de Musique Populaire du Musée d'Ethnographie de la Ville de Genève. AIMP II ASIE & ESQUIMAUX, face II, Géorgiens.
9. Schaden, E. Aspectos fundamentais da cultura Guarani. S.P. Edusp.
10. Al Faruquí, Lois Ibsen. Ornamentation in Arabian improvisational music: a study of interrelatedness in the arts. *The World of Music*, 20 (1) 1978: 17-32.
11. Cf. Kawada, J., op. cit. pp. 19-24.

## BIBLIOGRAFIA

- AL FARUQUÍ, Lois Ibsen. 1985 “The suite in islamic history and culture.” *The World of Music*, Wilhelmshaven, I.M.C./UNESCO, 3: 46-65.
- \_\_\_\_\_ 1978 “Ornamentation in arabian improvisational music: a study of interrelatedness in arts”. *The World of Music*. Wilhelmshaven, I.M.C./UNESCO, 20(1):17-32
- AYTAI, Desidério. 1985. *O Mundo Sonoro Xavante*. Coleção Museu Paulista. São Paulo, Etnologia, 5
- BACHELARD, Gaston. 1972. “Conhecimento comum e conhecimento científico”. In: *Epistemologia 28*. A teoria das ciências questionada por Bachelard, Miller, Canguilhem, Foucault. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro. jan.mar.27-46
- BLACKING, John. 1986. “Identifying processes of musical changes”. *The World of Music*. Wilhelmshaven, I.M.C./UNESCO (1):3-14.
- BENJAMIN, Walter. 1986. Documentos de Cultura Documentos de Barbárie. (Escritos Escolhidos) Seleção e apresentação de Willi Bolle. S.P. Cultrix/Edusp
- BLANCHÉ, Robert. 1975. *A Epistemologia*. Ed. Presença. Lisboa. Biblioteca de Ciências Humanas
- BRAILOIU, Constantin. 1959. *Réflexions sur la création musicale collective*. *Diogène* nº 25. Paris:7-21
- GIACOMETTI, Michel. 1981. *Cancioneiro Popular Português*. Colaboração de

- Fernando Lopes-Graça. Lisboa, Círculo de Leitores
- GRANGER, Gilles G. 1960. *Pensée Formelle et Science de l'Homme*. Paris, Ed. Aubier.
- GREIMAS, A./ Courtés, J. Dicionário de Semiótica. São Paulo, Cultrix, 1989.
- HESSEN, Johan. 1973. *Teoria do Conhecimento*. Coimbra. Armênio Amado. Editor, Sucessor
- KAWADA, Junzo. 1983. "Le Panégyrique royal tambouriné mosi: un instrument de contrôle idéologique". *Journal of Asian and African Studies*, nº26:19-32. Ed. E.J. Brill. Netherland. Holland
- LÉVI-STRAUSS, Claude. 1971 *L'Homme Nu*. Paris, Plon. *Mitologias*, 4  
 \_\_\_\_\_ *La Pensée Sauvage*. Paris, Plon.
- MERRIAM, Alan. 1971. *The Anthropology of Music*. New York, University Press
- NATTIEZ, Jean Jacques "A quelles conditions peut-on parler d'universaux de la musique?" *The World of Music* Cosenza, Roma. I.M.C./UNESCO 19(1-2): 106-116
- NETTL, Bruno. 1956. *Music in Primitive Culture*. Cambridge, Harvard University Press
- SCHADEN, Egon. 1974. *Aspectos Fundamentais da Cultura Guarani*. São Paulo, Epu/Edusp
- SETTI, Kilza. 1985. *Ubatuba Nos Cantos das Praias - estudo do caçara paulista e de sua produção musical*. São Paulo, Ática. Ensaio, 113  
 \_\_\_\_\_ 1988 "Notes on caçara musical production: music as the focus of cultural resistance among the fishermen of coastal region of São Paulo". *The World of Music*, Wilhelmshaven, 30(2):3-21  
 \_\_\_\_\_ 1988 "O sistema musical dos índios Guarani de São Paulo". *D. O. LEITURA*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, IMESP. S. Paulo 7(79) dez. 8-9  
 \_\_\_\_\_ 1990 "Influência da música popular portuguesa no Brasil" (\*) *D. O. LEITURA*. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. IMESP. S. Paulo, 8(95) abril:4-5
- SOUZA, R. Coelho de. 1983 *Música*. Ed. Novas Metas. São Paulo
- STEGMÜLLER, Wolfgang. 1977. *A Filosofia Contemporânea*. São Paulo, Epu/Edusp. Cap. V. *A Evolução do conhecimento: avanço não cumulativo do saber e dinâmica das teorias*. O pensamento de Thomas Kuhn. pp. 353-391
- WEBERN, Anton. 1984. *O caminho Para a Música Nova*. São Paulo, Ed. Novas Metas. Ensaio, 7
- XENAKIS, Iannis. 1971. *Musique, Architecture*. Bélgica. Costerman/Poche *Mutations/Orientations*

## DISCOGRAFIA

- Adeus Minha Terra - só moda de viola**. Liu e Leu. Tocantins, vol 1. GTL LP 1025 (1981)
- Antologia da Música Regional Portuguesa**. Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça; (1/4) Alentejo-GE LD 17 (1965); (1/5) Beira Alta, Beira Baixa, Beira Litoral GE LD 18 (1970); (1/1) Trás-os-Montes GE LDI (1960)
- Arquivos Sonoros Portugueses**. Michel Giacometti. Registros inéditos em fita (1960-1970)
- Caipira - Raízes e Frutos**; Aluizio Falcão. Eldorado. 35.80.3076-1 35800376-2 (1980)
- Collection Universelle de Musique Populaire Enregistrée**. Constantin Brailoiu. Archives Internationales de Musique Populaire. Musée d'Ethnographie. Genève VDE-GALLO 30-425/430(1984) AIMP. II Asie & Esquimaux, Face II Géorgiens
- Jeitão de Caipira - só moda de viola**. Liu e Leu. Tocantins, vol. 2 GTL LP (1067)
- Les Traditions Rituelles des Bonpos Tibétains**. Ricardo Canzio. Ocora. 558 622 HM 50 (1983)
- Music from the Ituri Forest**. Collin Turnbull and Francis Chapman. Ethnic Folkways Library FE 4483 (1957/1961)
- Música Indígena. A Arte Vocal dos Suyá**. Anthony Seeger. Tacape. Série Etnomusicologia. Estéreo T007 (1982)
- Repertório Mbyá-Guarani e Txiripá-Guarani** de São Paulo. Kilza Setti. Arquivo particular (1985-1990)
- Repertório Tradicional Caçara/Repertório Tradicional Caipira/Música de Tradição negra**. Kilza Setti. Arquivo particular (1962-1989)



## TEORIZAÇÃO NA ETNOMUSICOLOGIA?

*Angela Lühning*

Gostaria de fazer um pequeno esboço do desenvolvimento do estudo sistemático da música - excluindo a música erudita européia - que se inicia no final do séc. XIX na Europa e mais tarde será chamado de etnomusicologia. Este primeiro período de investigação nos servirá como exemplo para algumas considerações mais gerais. Quero mencionar os precursores desta primeira fase em forma de alguns tratados (p.ex. Rousseau "Dictionnaire de Musique" 1768 e Fétis "Histoire générale de la musique", 1869) e coletâneas de canções populares (p.ex. Herder, a partir de 1778), sem contudo me aprofundar sobre o assunto.

O ponto de partida das minhas considerações é o final do séc. XIX, melhor, o ano de 1877, em que foi inventado o fonógrafo, possibilitando a fixação e reprodução do som musical. Nas últimas décadas do século passado, podemos observar uma novidade na paisagem científica: as expedições científicas, em geral organizadas e planejadas pelas recém-fundadas sociedades etnológicas e antropológicas que surgiram em vários países europeus. Estas expedições, compostas por médicos, físicos, biólogos, geógrafos e às vezes um antropólogo, trazem informações sobre regiões e povos até então desconhecidos (p.ex. Brasil (Xingú), Polinésia, África, os pólos, etc); informações sobre a geografia, a vegetação, a população e raças diferentes. Mas elas trazem também objetos da cultura material, como objetos de uso doméstico, artesanato, cerâmica, armas e instrumentos musicais que são guardados e colecionados nos museus de antropologia, fundados naquela época (p.ex. Berlim 1873). Depois da invenção do fonógrafo, quase todas as expedições e pesquisadores individuais (Fewkes, Zuñi (1890), von Luschan, Turquia (1901) usam um aparelho para fazer gravações que levam à instalação de arquivos de fonogramas em Viena (1899), Berlim, Paris e outras capitais.

São psicólogos, físicos e alguns musicólogos que começam a se interessar pelas gravações da música desconhecida e exótica porém, analisando-as como se fossem qualquer outro objeto de estudo das ciências exatas e aplicando os métodos das mesmas: medindo e contando intervalos e escalas, etc, desta forma reduzindo a música ao fenômeno acústico (p.ex. Ellis "On the Musical Scales of Various Nations" (1885), von Hornbostel "Psychologie der Gehörserscheinungen" (1927).

É característico nesta primeira fase que aqueles que gravam não são os mesmos que depois analisam, quer dizer, existe uma divisão entre aquele que fornece o material, conhecendo mais ou menos profundamente o contexto da

gravação, e aquele que analisa e transcreve sem ter conhecimento do mesmo.

É uma época em que se começa a perceber que os povos primitivos (como foram chamados) possuem as mais diversas expressões culturais também. Surgem termos como “cultura primitiva” (Tylor 1871), “arte primitiva”, e “música primitiva”, que influirão na cultura européia. (Pensamos p.ex. na influência da “arte primitiva” no estilo de diversos pintores e artistas plásticos).

Porém, a investigação destas culturas primitivas é motivada pelas supostas diferenças entre as diversas raças - um ponto de vista influenciado pelo evolucionismo. O ponto de partida e de referência é um europeu, até eurocentrista, comparando a expressão cultural daqueles povos com a dos países europeus. No caso específico da música queria se escrever uma história do desenvolvimento e da evolução da música - através das coleções de instrumentos musicais e das gravações, - achando que se poderia compreender a música destas culturas como sendo precursoras da música européia ou pelo menos algo comparável ao nível da música européia milhares de anos atrás. Esta música é considerada como o ápice da expressão artística e procura-se a cultura mais primitiva para poder achar as origens da música.

Esta primeira fase de investigação científica da música com sua tentativa de teorizar, à procura de leis gerais, e influenciada por teorias como o difusionismo e a dos círculos culturais é chamada de “musicologia comparada” e tem o seu centro na Alemanha e na Áustria. Este período se estende até os anos 40/50 quando finalmente surge o nome de etnomusicologia (inicialmente escrito como “etno-musicologia”) que se separa do velho conceito e inclui muito mais o ponto de vista antropológico, quer dizer a música no seu contexto, dando importância à pesquisa de campo. A partir daquele tempo a etnomusicologia se define pelas seguintes áreas de atuação e trabalha com:

1. a música tribal nas culturas iletradas,
2. a música folclórica em culturas que ao mesmo tempo têm a tradição da música erudita e,
3. a música erudita transmitida oralmente nas culturas orientais (China, Japão, Arábia, etc.) (Essa definição é uma entre dezenas de outras somente, porém, reflete talvez, o espírito dos anos 50).

A crescente ligação com a antropologia traz um outro perigo: o de se sujeitar demais às teorias vigentes na antropologia, discutindo sobre métodos e metodologia de uma forma geral, sobre teorias e teorização, querendo aplicá-las ao fenômeno da música.

Um exemplo da minha experiência na Alemanha: quantas vezes ouvi a pergunta: Qual é o seu método de pesquisa e de análise? Qual é o seu procedimento teórico? São opiniões que partem da idéia de que o método seja algo que se aplica ou até impõe e a teorização algo necessário ou até indispensável para a compreensão de um fenômeno cultural. Será que existem normas e procedimentos gerais, aplicáveis a milhares de formas de expressão musical, uma diferente da outra?

Defendo o ponto de vista oposto, que é a música, com o seu contexto e sua função específica que desenvolve ou cria naturalmente o método adequado. Muitas vezes existe uma concepção autóctone da música que passa por despercebido se impomos logo as nossas idéias, métodos premoldados ou teorias gerais. Este conceito autóctone pode se expressar em forma de um costume tradicional, que às vezes não tem uma explicação lógica, porque já se perdeu. Pode ser uma terminologia própria também ou até uma teoria musical, algo que de qualquer forma estrutura a expressão musical em questão.

Impondo um método ou uma teoria, ou simplesmente tentando teorizar à procura do porquê que tantas vezes não tem resposta - estamos mostrando uma atitude de preponderância e arrogância intelectual e cultural, sujeitando a música de uma outra cultura à forma de pensar do pesquisador. Ela faz da música e daqueles que praticam-na um simples objeto, enquanto deveria ser o contrário, são aqueles que nos deixam participar e nos ensinam. O pesquisador precisa de sensibilidade e empatia para poder compreender o outro ser humano e sua expressão musical, ele tem de ter humildade e se considerar como um ser humano entre outros iguais. Talvez seja essa a tarefa mais difícil no trabalho de um etnomusicólogo ou de um antropólogo, embora sejam qualidades e capacidades que cada ser humano deveria desenvolver e possuir.

Vejo a tarefa de um etnomusicólogo como a de um intermediário, traduzindo uma linguagem musical e forma de expressão para uma outra, para que ela seja compreensível para pessoas que não pertencem à cultura em questão. Ele faz uma exegese musical, mostrando a estrutura existente e partindo da concepção nativa (quer dizer do ponto de vista êmico) que em todos os casos é mais importante do que a nossa (que representa o ponto de vista ético).

E somente um pesquisador que tenha bastante convivência em várias culturas e bastante experiência de vida pode chegar a certas abstrações ou generalizações - porém, sempre partindo da prática - que por sua vez podem levar até a certas comparações de fenômenos conexos. Mas essas não deveriam ser o objetivo principal, e sim um resultado possível, mas não necessário.

Neste último ponto o procedimento das ciências humanas e especialmente o do estudo da música difere do das ciências exatas. Vimos no exemplo da primeira fase da etnomusicologia (musicologia comparativa) que a aplicação de métodos das ciências exatas e a tentativa de teorizar conforme as teorias vigentes não levaram a uma compreensão da música em si e menos ainda das culturas que nela se refletem. (Por outro lado, temos que compreender esta primeira fase de investigação como o resultado do espírito de uma certa época, influenciada pela própria formação dos primeiros estudiosos). Vejo, porém, esta incompatibilidade com as ciências exatas não como uma falha, mas sim como a grande chance das ciências humanas. Acho que temos de nos livrar da talvez somente suposta competição com as (e superioridade das) ciências exatas. O caminho não é a imitação, mas sim o de um procedimento próprio, que parta do caso específico. Na minha opinião, temos

que documentar a cultura musical - seja de que parte do mundo - como expressão do ser humano de uma certa tradição e cultura, querendo compreendê-la do ponto de vista daqueles que praticam-na. Isso exige em primeiro lugar qualidades humanas. Essa tarefa de documentação compreensível se torna mais importante ainda frente o processo de transformação contínua que ocorre sempre mais rápido, todas as culturas musicais absorvendo as mais diversas influências, ao mesmo tempo diversificando as formas expressivas e polarizando numa só cultura de massa.

Gostaria de terminar com uma pergunta: não é mais importante nos preocuparmos com a aplicação prática dos nossos conhecimentos e nossas pesquisas do que com a teorização de uma forma generalizante? Pois, o nosso compromisso moral e ético é com a ciência ou com os seres humanos com os quais colaboramos e que nos ensinam? Acho que cada um de nós tem que procurar a sua resposta, porque tampouco existe uma resposta geral.

Termino com uma frase de Albert Einstein: "A teoria sempre acaba, mais cedo ou mais tarde, assassinada pela experiência".

## PRÉ-TEXTO E CON-TEXTO

*Cristina Caparelli Gerling*

No Filme "Bagdad Café" atualmente exibido no Brasil, uma temática importante para os músicos executantes nos remete à pergunta de Nelson Goodman: "Quando é arte?"<sup>1</sup>

Em repetidas cenas um rapaz jovem, negro e pobre pratica incessante e laboriosamente num pianinho, alguns dos prelúdios do primeiro volume do Cravo Bem Temperado de J. S. Bach. Sua prática nos mostra um trabalho rotineiro e ineficaz, que privilegia a repetição do erro e revela os vícios adquiridos pela falta de reflexão e objetividade a curto e médio prazo. Dia após dia, ele "estuda" mas o resultado é claramente insatisfatório.

Um belo dia, a heroína do filme entra nesta cena, pede-lhe que continue tocando, adquirindo uma postura de ouvinte. A partir deste momento, ocorre uma transformação, o rapaz passa a tocar de maneira inequivocadamente musical, a sonoridade adquire refinamento e acabamento e sua execução passa a ter um propósito claro e específico, qual seja, estabelecer um elo entre compositor, executante e ouvinte. A cena descrita mostra que a experiência estética não exclui, mas sim, incorpora e transforma a experiência diária. Deixa os limites da página em busca de uma compleição no ouvinte.

Minha preocupação enquanto pianista executante e professora de práticas interpretativas é com a transformação que ocorre entre o fenômeno acústico e o fenômeno musical. Constato que a maioria dos alunos adotam uma postura pouco ou nada eficiente em relação ao seu estudo e à sua produção musical. Em geral, não formulam questões tais como: Como posso produzir uma melodia e não uma mera sucessão de sons? Que processos devo utilizar para ativar a dinâmica do movimento sonoro? Como posso inflexionar, produzir mudanças, provocar reações? Como os eventos se agrupam para formar unidades mais abrangentes de conteúdo e de significado musical?

Ao formular estas questões, achei necessário realizar uma experiência informal com alunos para fins de amostragem. A hipótese proposta é a de que existe uma estreita correlação entre os processos mentais ativados a partir da observação e realização do texto e os resultados produzidos na execução do mesmo. Através desta amostragem, quis observar que tipos de processos mentais ocorrem quando da leitura de um texto musical e em que medida estes processos facilitam a absorção e compreensão do texto através da sua realização.

Selecionei uma peça bastante curta, de 16 compassos, cuja linguagem fosse

acessível, mas que o texto em si fôsse inédito para os sujeitos.

Entreguei o texto a cada um dos três sujeitos dizendo-lhes: "Leia esta música e ao fazê-lo procure registrar por escrito os processos que você utilizou para aprendê-la." O texto foi entregue sem tempo estipulado para que cada um deles considerasse a tarefa feita. Pedi-lhes que se abstivessem de fazer qualquer comentário entre si e avisei-os que sua execução seria gravada mais tarde no mesmo dia. Nenhum deles perguntou de quanto tempo dispunham para a tarefa e cada um retirou-se para uma sala com piano. Registro o interesse e cooperação dos sujeitos para a execução desta tarefa. Todos sabiam que os resultados parciais da mesma seriam utilizados como ponto de partida para este trabalho e para trabalhos subsequentes.

Mantive-me afastada dos alunos durante a preparação que coincidentemente durou cerca de uma hora. Tive um colaborador que procedeu à gravação. Um aluno não ouviu o outro quando da gravação. Cada um tocou o trecho 3 vezes seguidas, tendo em seguida a oportunidade de ouvi-los e de selecionar o que mais lhe agradava. Depois de ouvir o resultado, cada um deles tocou mais uma vez tendo sido registrada uma quarta versão.

A seguir transcrevo o que cada um deles registrou durante a preparação.

#### EXECUÇÃO A:

"Análise" da obra, tonalidade, linha melódica, reconhecimento histórico da mesma, tempo.

(Foi ouvida a execução do trecho selecionado por A)

#### EXECUÇÃO B:

1. Tonalidade
  2. Dedilhado-MS
  3. Estudo por frases observando as que são semelhantes tanto melódica quanto harmonicamente
  4. Obs. da mudança de desenho melódico [Esta executante registrou na partitura seção A e seção B, acrescentou uma indicação de *mf* no quarto compasso e assinalou vários dedilhados]
- (Foi ouvida a execução do trecho selecionado por B)

#### EXECUÇÃO C:

1. Situar-me dentro da tonalidade
2. Leitura à primeira vista
3. Definição do andamento através do contorno da melodia. Não deve ser muito rápido por causa do contorno da melodia, os intervalos maiores precisam soar *cantabile* e *legato*.
4. Definição da compreensão das frases, definindo qual delas atinge o auge

de tensão musical (começando no compasso 10). Preparação desta tensão através da dinâmica.

5. Nos compassos 10 a 13 pode haver maior força expressiva se as notas forem tocadas de maneira mais intensa (como se os dedos estivessem colados ao teclado).

(Foi ouvida a execução do trecho selecionado por C)

Como professora preocupo-me com o fato dos alunos sofrerem em maior ou menor grau de interferências na leitura e portanto no aprendizado e na realização da partitura. Estas interferências são um lixo cognitivo, impedem a tradução do símbolo em significado, obscurecem a transmissão e a absorção do conteúdo musical. Por isto, reflito sobre a necessidade de uma análise interpretativa que assegure a viabilidade e exequibilidade do texto musical norteado por um posicionamento estético. O resultado das três execuções surpreende pela diversidade. No entanto, concluo que cada leitura revela um entendimento bastante parcial do texto e que os três deixam de explorar, entre outros aspectos, características de hierarquização rítmica e fraseológica que muito contribuiriam para um entendimento mais amplo do mesmo. Este estudo será continuado e ampliado quanto ao número de sujeitos e quanto ao rigor e critérios utilizados, tendo sido apresentado aqui somente uma etapa preliminar e exploratória do assunto.

Segundo Sparshott, música pode ser definida como "um corpo de habilidades organizadas para um fim prático;<sup>2</sup> isto é, para ouvir, executar, analisar. Portanto, o executante tem duas obrigações primordiais, uma para com a música e outra para com ele próprio. Para Cone, a forma musical é um processo, um objeto apenas por analogia ou metáfora e que precisa ser vivenciado e não meramente observado.<sup>3</sup> A realidade básica da música não é a obra em si, nem a composição de obras mas o fazer musical. Reflexões sobre a atividade de fazer música nos colocam em sintonia com o posicionamento de Gisele Brelet que assim sintetiza as afirmações acima mencionadas: "a atividade do artista (executante) recusa servir-se de qualquer objeto diferente de si mesmo pois a realidade do objeto é a atividade por ele engendrada, a existência da obra se confunde com a presença do ato que a cria."<sup>4</sup>

É justamente o fazer musical que deve ser entendido como uma área de investigação. O problema central é o equilíbrio entre o objetivo e o subjetivo. A execução é baseada em processos subjetivos, é única, é pessoal, é feita por um indivíduo. Mas é ao mesmo tempo calçada em processos objetivos, é baseada num esquema.

Como diz Ingarden, a respeito da existência da obra musical "esta é um construto esquemático pois somente alguns aspectos da sua base sonora estão fixados, enquanto alguns remanescentes especialmente os não sonoros são apenas parcialmente definidos e abertos dentro de certos limites para várias concretizações quando interpretados por um executante ou ouvinte.<sup>5</sup> O caráter esquemático pertence à essência da obra e não é uma característica contingente resultante de

imperfeições removíveis da notação musical. Mesmo quando a base sonora é a mais detalhada possível, esta permanece parcialmente determinada a espera de sua concretização. O construto esquemático com áreas indeterminadas pode ser concretizado apenas através de atos conscientes apropriados e intencionais. Segundo Harris, a interpretação tenta determinar o significado intencionado no texto através da relação estabelecida com esquemas externos. Através da execução a interpretação é então “a reconstrução do significado intencional levando em consideração tanto quanto possível o contexto proposto pelo autor”.<sup>6</sup> Se pela execução o significado é reconstruído, desvendado, esclarecido, decisões interpretativas são segundo Novitz, afirmações.<sup>7</sup> Cada decisão pode ser trabalhada como uma hipótese a ser testada e contra argumentada.

A obra musical é o resultado de uma intencionalidade proposta pelo compositor através de um construto esquemático e que é resgatada na dimensão temporal pelo ouvinte. Este resgate é efetivo na razão direta entre o entendimento e o respeito pleno do esquema e o uso da imaginação e fantasia. Afirmando que o executante é mais livre para usar sua imaginação na medida do seu domínio conceitual do esquema proposto. É preciso estabelecer um equilíbrio entre uma execução musical que contenha os termos da sua validação através da verificação contínua e rigorosa da fidelidade ao texto e o exercício da imaginação. Na música, a imaginação é um exercício a ser praticado com apaixonada dedicação. A atividade de investigar começa com a observação dos elementos anotados no texto tais como elementos primários de melodia, harmonia, ritmo, partindo para exploração de elementos só parcialmente anotados tais como agógica, dinâmica e colorido. Numa etapa subsequente deste processo, o executante busca formar um perfil com valores estéticos diferenciados através da realização de intenções mais ou menos explicitadas pelo texto e mediadas pela sua fantasia. O papel do executante é o de formar unidades interpretativas das menores às mais abrangentes, estabelecendo níveis e hierarquias. Estas unidades interpretativas, por um lado, coincidem com a formação de agrupamentos, um processo mental, lógico e matemático que reflete o entendimento da sintaxe musical e, portanto, menos sujeito a variações. A concretização do processo através da execução resulta, no entanto, em interpretações diversas passando do banal ao significativo.

Mitias<sup>8</sup> diz que um dos quebra-cabeças e prazeres da arte vem do fato que as qualidades que parecem mais essenciais e inerentes a uma obra são também aquelas que não são simplesmente nos dadas a perceber, mas que requerem de nós uma contribuição mais ativamente cognitiva. Portanto, a experiência estética é o resultado da interrelação entre a potencialidade da obra e o processo dinâmico de concretização da mesma. O executante manipula este campo de qualidades interpretativas para comunicar valores complexos e visões de mundo, produzindo novos esquemas conceituais, cuja dinâmica encontra eco no recipiente sensível. Para finalizar, espero encontrar eco ao afirmar que a permanência da obra musical depende da sua constante renovação. O veículo é o executante.

## REFERÊNCIAS

1. GARDNER, Howard. *Art, Mind & Brain*. New York: Basic Books, 1982, pag.67.
2. PHILIP, Alperson. *What is Music?* New York: Haven Publication, 1987. Revisto por Howard Niblock no *Journal of Art and Aesthetic Criticism*, 47;3, Summer 89, pág.292.
3. *ibid.*, pág.293
4. BRELET, Gisèle. *L'Interpretation Creatrice*. Presses Universitaires de France, 1951, vol I, pág.9.
5. INGARDEN, Roman. *The Work of Music and the Problem of its Identity*. Tradução do polonês para o inglês por Adam Czerniawski, Ed. Jean G. Harrell. Berkeley: University of California Press, 1986. Revisto por Karol Berger para *JAMS*, Vol. XLI, nº 3, Fall 1988. pág.559-565; revisto por Stephen Davies para *JMT*, Vol.32, nº1, Spring 1988, pág.169-175.
6. HARRIS, Wendell V. *Interpretive Acts. In Search of Meaning*. Oxford Un. Press, 1988. Revisto no *Journal of Art and Aesthetic Criticism* por Shekhar Pradhan. Vol. 48, nº2, Spring 1990, pág.169-171
7. NOVITZ, David. *Knowledge, Fiction and Imagination*. Temple University Press, 1987. Revisto no *Journal of Art and Aesthetic Criticism* por Noel Carroll. Vol. 48, nº2, Spring 1990, pág.167-169.
8. MITIAS, Michael H. *Aesthetic Quality and Aesthetic Experience, Elementa*, vol. 50, Amsterdam: Edition Rodopi, 1988. Revisto no *Journal of Art and Aesthetic Criticism* por John Bender Vol. 48, nº 2, Spring 1990, pág.173-175.

## PERSEGUINDO O FOGO FÁTUO DE UMA CERTEZA INTERPRETATIVA?

Reflexões etnomusicológicas sobre a cultura e a cognição

*Ricardo Canzio*

Meus interlocutores, Bororo, fazendo referência à função do “puxador” nos cantos funerais, dizem: “Não puxa quem quer, não. Quando tem bom puxador o povo canta bem.” Agora, tanto um bom puxador quanto um outro “ruim” têm a mesma competência no sentido Chomskiano; isto é, conhecem o sistema musical e podem manipular seus elementos com mais ou menos destreza e podem “fazer o povo cantar”. Mas, é um bom puxador detentor de um conhecimento especial diferente de um mero *savoir-faire* musical? Observadores de todas as épocas têm expressado o sentimento que existe uma qualidade inefável quase carismática que notamos em certos músicos que permite-lhes exprimir e transmitir todas as nuances de expressão requeridas pelos critérios estéticos de sua cultura. Eu pude constatar mais tarde que o melhor puxador da aldeia onde eu pesquisava, às vezes abandonava ou (encurtava) os cantos ou introduzia outros de estrutura mais simples. Só mais tarde, quando eu adquiri os elementos necessários para julgar se as condições, para uma boa performance estavam reunidas, que sua atitude começou a ter sentido para mim.

Onde é, então, que reside essa capacidade de um puxador Bororo de fazer o povo cantar bem? Depende ela de movimentos corporais, de uma linguagem do corpo como sugere Blacking? É ela inerente à estrutura e às relações do complexo “sistema musical/contexto”? Reside, então, numa certa “força de elocução” do desempenho musical? Se os elementos mais grosseiros de percepção não são suficientes para transmitir a mensagem musical total, pode ser que a habilidade de jogar com as relações músico/ouvinte ou puxador/coro no caso Bororo, seja um elemento fundamental dessa capacidade de expressão. Estas são questões sobre as quais os etnomusicólogos não ficam de acordo. Mesmo se todo o mundo concede importância fundamental à contextualização para a compreensão de um fenômeno musical em sua totalidade, o contexto social não parece agir claramente sobre a estrutura musical em todos os casos. Diante dessa constatação, alguns autores deixam de lado o contexto para se concentrar na análise do sistema sonoro em si [Arom], outros [Qureshi, Seeger] procuram estender o domínio do contexto pro-

pondo um estudo de desempenho (**performance**) musical.

O problema de saber como “conhecemos” musicalmente não é fácil de formular. Meyer contribui ao debate notando que:

Embora a experiência particular de um indivíduo seja única e quicá inexprimível, as percepções que dão forma a essa experiência não o são. A experiência auditiva quando ela vai além da só percepção sensível do estímulo, é necessariamente analítica - abstrai, classifica e organiza os estímulos musicais em “patterns”, processos e relações. [1973:4]

Agora duas atitudes podem ser distinguidas na percepção de toda música. Uma apreciação puramente sensível sem maior atitude crítica onde predomina o simples prazer dos sons de uma melodia, um ritmo ou outro traço proeminente de uma peça (ou fenômeno sonoro) e uma apreciação erudita (**savante**) dos detalhes de estrutura, execução e realização. Existem então vários tipos de conhecimento musical? Um ativo (**savoir-faire**), outro passivo mas alerta (**savoir-écouter**) e ainda gradações desse conhecer que iriam desde uma percepção não diferenciada à uma das duas atitudes prévias?

O conhecimento musical teria então dois aspectos: a possessão de um **savoir-faire** e a capacidade de perceber segundo padrões culturais aceitos. Mas a possessão de um **savoir-faire** não implica a capacidade de verbalizar relações estruturais.

Se aceitamos “music as culture” como premissa (Merriam 1964), então todo conhecimento musical é **êmico**. Isso quer dizer que nosso “conhecimento” musical é determinado e enquadrado pelos cânones estéticos e as pressuposições de uma cultura determinada. Uma obra musical é o produto de uma cultura dirigida a membros dessa mesma cultura, isto é, a pessoas que partilham das mesmas pressuposições culturais. Então, a recepção de um conhecimento musical **êmico** implica estar em possessão dos mesmos dados culturais (consciente ou inconscientemente) que o produtor. Isto é, a posição metodológica comumente aceita pelos etnomusicólogos.

Todo discurso sobre o conhecimento tem em última instância (na tradição intelectual européia) que ser formalizado. “La science n'est faite que lorsqu'elle est écrite” diz-se em francês. Todo conhecimento formalizado então, passa pela descrição; mas toda descrição não pode ser outra coisa que a descrição de um sistema musical particular. Teríamos, então, teorias individuais de diferentes sistemas musicais; uma teoria geral da música para existir tem que ser formalizada a um nível mais alto: como um conjunto de hipóteses de descrição capaz de abranger todo (ou pelo menos mais de um) sistema musical. Essas hipóteses deveriam explicitar o contorno ou domínio de sua validade; isto é, especificar as características do tipo de música que podem descrever (músicas mensuráveis, material tonal feito de notas ou de traços melódicos, texto predominante sobre a música, forma cíclica, etc).

Só a esse nível, comparações significativas e não triviais poderiam ser levadas a cabo de uma maneira similar às realizadas pelos linguistas. Trata-se de definir parâmetros (e não só traços melódicos e/ou timbrísticos) gerais que façam referência ao sistema sonoro em si e ao contexto social.

Se existe uma teoria autóctone da música de uma cultura ela não pode ser senão uma formalização mais ou menos elaborada das intuições dos nativos da cultura. Mas uma teoria geral deve ir além das intuições nativas, tentando obter uma visão mais íntima do funcionamento de um sistema: estruturas de percepção não explícitas, interrelações entre os elementos formais e/ou contextuais que impingem no sistema, etc. Mas o fato de não pertencer à sociedade que ele estuda dá ao pesquisador uma distância e um ponto de vista vantajoso com respeito ao nativo da cultura; ele pode utilizar essa vantagem precisamente para aprofundar seu conhecimento formal do sistema musical. Isto não implica necessariamente da sua parte, uma competência na utilização do sistema (**um savoir-faire**) comparável ao do nativo, mas sim, uma apreciação estética (**savoir-écouter**) equivalente. Definimos, então, o processo de teorização como a criação de um conjunto de hipóteses de descrição de um sistema sonoro que dará acesso a um **savoir-faire** (e/ou a um **savoir-écouter**) musical.

As teorias musicais indianas são um exemplo interessante de descrição. Aí, os elementos estruturais são claramente formalizados, mas elas são também teorias prescritivas no sentido que explicitam um consenso de escuta já existente, um **framework** para perceber um fenômeno musical segundo os cânones estéticos aceitos pela cultura mesma. Se hoje fugimos do termo prescrição por representar ele uma atitude de escuta (ou de criação) cristalizada, não vejo nada de errado se essas prescrições são vistas como guias para uma escuta inteligente e sobretudo válida e aceita culturalmente. Nesse caso, a aquisição do conhecimento musical num contexto de transmissão estabelecido onde existe uma teoria autóctone poderia ser visto como “percepção encaminhada”. Vemos, então, que não existe a escuta neutra.

Nós achamos que a definição de parâmetros de análises do sistema sonoro aplicáveis a um grande número de sistemas musicais e uma descrição de como eles interagem poderia ser um primeiro passo na direção desse tipo de teorização. Por exemplo, muitos sistemas sonoros de sociedades tradicionais contêm um elemento de periodicidade; isto é, existe uma série de eventos musicais que retornam regularmente, particularmente, ao nível do ritmo. Essa periodicidade é, às vezes, expressa em relação a um quadro métrico (o compasso em música européia, por exemplo, mas existem outros conceitos rítmicos mais gerais) por acentos tônicos ou por fórmulas melódicas recorrentes que agem em oposição ou em complementaridade ao esquema perceptivo definido pelo quadro métrico. Nesse caso, determinaríamos quais são os parâmetros que jogam num sistema e estabeleceríamos as regras de interação entre eles. Teríamos, então, um embrião de teoria do ritmo formulada como um conjunto de hipóteses capazes de guiar-nos na compreensão

de novos fenômenos rítmicos.

Outro parâmetro de análise do sistema sonoro que poderá interessar ao cognitivista musical seria a determinação dos elementos **significativos** e dos elementos **expressivos** de uma música, ou de um traço sonoro. Por exemplo, na corrente estilística principal do sistema tonal europeu, os parâmetros altura e ritmo são significativos no sentido que não é possível modificá-los sem mudar a identidade de uma peça de música, mas é possível manipular a dinâmica, o fraseio ou mesmo o timbre, particularmente no Barroco, sem portanto tocar à identidade da peça. A separação nítida em nossa cultura dos papéis do compositor e do intérprete, os quais manipulam respectivamente os elementos significativos e expressivos de nosso sistema musical, ilustra a pertinência desses conceitos. Em outros sistemas musicais não é possível isolar os parâmetros altura e dinâmica. Por exemplo, certos tipos melódicos do canto litúrgico tibetano são diferenciados só por uma dinâmica interna: o que para nós seria a “mesma nota” com variações de intensidade sonora, é de fato uma entidade melódica diferente para eles.

O estabelecimento das relações de força entre os diferentes parâmetros de análise e a margem de variabilidade de sua aplicação, a determinação das ligações entre o reconhecimento de “patterns”, modelos e configurações próprios à cultura em questão e a cognição musical e finalmente ao nível da contextualização, a determinação do grau de embutimento do sistema sonoro no contexto social, isto é, grau de sensibilidade das estruturas musicais ao contexto, parecem-me também questões de importância a ser consideradas em toda discussão sobre o conhecimento musical.

Um processo de teorização pode ser considerado também como um processo hermenêutico, um processo de busca de novos pontos de apreciação estética que vão eventualmente modificar as condições de escuta (se esses novos critérios estéticos passam a ser aceitos por um grupo social e vão formar parte do consenso geral). Uma teoria do conhecimento musical incluiria também uma descrição do método de extração de novo conhecimento musical numa cultura.

É um fato psicológico conhecido que a escuta repetida de um conjunto de sons criará um “pattern” de percepção na mente do ouvinte, um “tema” ao qual o ouvinte eventualmente atribuirá um valor estético; esse “tema” adquirirá uma identidade e será mais tarde reconhecido como tal. A mente confere a esse “pattern” um sentido que não tem existência objetiva independente mas uma realidade subjetiva inegável. Agora, se nossa percepção é forçada por condições exteriores a modificar-se, uma nova variante perceptiva se instala e o processo continua a se repetir ao infinito.

Extrapolando esse processo **mutatis mutandi** a uma situação social, temos que o aprofundamento interpretativo ou a evolução dos valores estéticos numa cultura, segue um caminho similar. Modelos de percepção aceitos por um grupo podem ser forçados a evoluir ou mudar se as novas percepções aportadas por um indivíduo (pertencente ou não ao grupo) são assimiladas pelo grupo social. Mas

pode acontecer que um mesmo fenômeno musical seja adotado (ou emprestado) por outra cultura (ou grupo social) atribuindo-lhe um sentido diferente do original, como é o caso com certas músicas “crioulas” contemporâneas da Ásia e da Polinésia, que aculturando certos elementos de nosso sistema (as funções tonais) produzem “harmonizações erradas” aos ouvidos europeus, porém totalmente pertinentes em seu meio cultural.

Em termos gerais, um modelo de percepção qualquer não pode ter um valor “objetivo” no sentido absoluto senão um valor adaptativo ao mundo envolvente. No caso de um produto artístico, tratando-se de valores estéticos evocados por esses modelos de percepção carentes de todo valor de sobrevivência, eles não podem representar, no meu entender, outra coisa que eles em si; não é possível, então, passar juízo sobre a validade absoluta de um ou outro modelo de percepção. Só a aceitação social joga aqui.

Toda discussão do conhecimento musical passaria, então, pela cultura. As pesquisas recentes dos cognitivistas musicais, na maior parte psicológicas, aportam uma grande massa de informação no que concerne o funcionamento do sistema perceptivo humano (memória musical, capacidade de imitação e daí avaliação(!) da “aptidão musical”), mas os protocolos de experimentação mesmo se muito sofisticados, deixam de lado o **fator cultural** que nos olhos e na experiência de um etnomusicólogo condicionam de maneira evidente precisamente o sistema perceptivo. Passemos à hipótese de Sapir-Whorf.

Amiúde um músico competente num sistema musical é totalmente incapaz de perceber ou de reproduzir os traços mais simples de outro sistema musical; numa cultura sua atitude musical não é questionada, na outra sim. É o pão cotidiano do estudioso das músicas de culturas alheias à nossa, o encontrar uma variedade de formas de transmissão musical onde a aquisição do conhecimento implica não só a obtenção de uma técnica, mas também a aquisição de valores culturais na forma de atitudes psicológicas e espirituais, mesmo um posicionamento ideológico-social (vejam-se as castas de músicos na Índia) e certamente de uma linguagem do corpo. Isso quer dizer que a noção de “linguagem musical” é definida de uma maneira muito estreita e que ela, numa teoria do conhecimento musical, deve ser tratada como um dos elementos de um complexo de significações muito mais vasto do que aparece à primeira vista.

A cognição musical está ligada a um modo de percepção particular das estruturas sonoras. As imagens mentais assim percebidas são atribuídas a fatos bem definidos. A determinação explícita dessas estruturas é a tarefa do etnomusicólogo e do cognitivista musical. Temos boas razões para acreditar que as estruturas assim determinadas pelo analista musical (e confirmadas pelo caráter prescritivo de muitas teorias musicais autóctones) são precisamente as estruturas capazes de evocar os sentimentos ou afetos valorizados pela cultura em questão.

Continuidade e mudança são constantes de uma cultura. As diferentes modalidades de transmissão do conhecimento musical e as particularidades do

sistema musical segundo as sociedades, asseguram a invariabilidade ou a mudança do objeto musical transmitido. Se a sociedade contemporânea confia em grande medida a transmissão musical à escritura, assegurando a estabilidade do objeto transmitido, mas restringindo assim o desenvolvimento de certas formas de memória musical, as sociedades tradicionais (mesmo as que utilizam uma forma de escritura musical como *aide-mémoire*) privilegiam a transmissão oral. Desta maneira, a espantosa habilidade dos percussionistas indianos de repetir instantaneamente longuíssimas e complicadas sequências rítmicas, a admirável memória dos bardos asiáticos ou índios se explica com facilidade. Essas duas formas de aprendizado apelam diferentemente às capacidades do indivíduo. Podemos, assim, aplicar a mesma medida de comprimento na avaliação dos produtos artísticos ou na mensuração da capacidade de conhecer de indivíduos de culturas diferentes?

A aprendizagem de uma música precisa da aquisição de uma terminologia técnica para designar os elementos que a cultura considera pertinentes e precisa também, amiúde de referentes extra-musicais. A transmissão do conhecimento musical não passa só pelo ouvido. Tem tipos de música onde a significação total não pode ser apreendida apenas com a ajuda de referentes não-auditivos e mesmo extra-musicais. Por exemplo, numa música não mensurada como o canto ritual tibetano, ainda conhecendo as estruturas melódicas, não poderemos seguir a cada instante as nuances da melodia sem o referente visual da bagueta do chefe de coro que indica não só a duração de cada estrutura, mas também os detalhes de pontuação melódica das mesmas. É bem sabido que um linguísta não poderá decifrar uma língua desconhecida sem referentes outros que os auditivos (isto é, ter acesso à significação semântica, ao “conhecimento” ou informação que ela veicula). Ele precisa estabelecer relações entre as estruturas sonoras e o mundo ao que elas se referem.

Assim, (e mesmo se o universo musical é diferente do universo descrito pela língua) é impossível ter acesso ao que um sistema musical evoca ou transmite sem conhecer as presuposições de uma música. Toda a mensagem, a totalidade da “informação” não é explícita, mas ela é sugerida pelo sistema. Portanto, toda cognição é susceptível de ser aprofundada por meio da afinação da percepção auditiva, pela aculturação aos implícitos da cultura e pela sensibilização aos códigos (mais ou menos explícitos segundo as culturas e mais ou menos difundidos ao largo de diferentes sociedades) aceitos pelos ouvintes experimentados e sensíveis a um sistema musical.

Se essa é a natureza da cognição musical, se a transmissão dessa cognição (seja ela implícita, explícita, formalizada ou não) se faz como nós pensamos segundo a evidência fornecida pelas músicas de culturas diferentes e se o objeto da cognição musical é isso geralmente aceito como “music as culture”, então, toda teorização deve tentar criar hipóteses de trabalho que permitam a extração desse conhecimento musical e a sua validação cultural a posteriori. Esse conhecimento tomaria a forma de uma formulação clara dos códigos de transmissão, da capaci-

dade de percepção e dos erros possíveis de interpretação. Toda teoria não simplesmente descritiva mas que persiga um fim interpretativo, tem que tomar conta do fator cultural. Assim, a busca de uma certeza na interpretação de fenômenos musicais de uma cultura alheia a do pesquisador sem uma perspectiva ampla, pode resultar numa tarefa tão fútil e infrutífera como correr atrás de um fogo fátuo. Da evocação dos sentimentos, (isto é, dos valores estéticos e afetivos) associados às estruturas percebidas, pouco podemos dizer. Tudo isso é inefável. Só se a semente cai em solo fértil o milagre da música será feito.

## REFERÊNCIAS

- AROM, Simha 1985. *Polyphonies et polyrythmies instrumentales d'Afrique Centrale*. Paris: Selaf.
- BLACKING, John 1973. *How musical is man?* Seattle: University of Washington Press.
- MERRIAM, Alan, 1964. *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- MEYER, Leonard B. 1973. *Explaining Music: Essays and Explorations*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- QURESHI, Regula Burkhardt 1986. *Sufi Music of India and Pakistan: sound and meaning in Qawwali*. Cambridge: University Press.
- SEEGER, Anthony 1987. *Why Suyá sing: a musical anthropology of an Amazonian people*. Cambridge: University Press.

DE MUSICA DA

Impresso na Gráfica Univer  
sitária do Centro Editorial e Didático da  
UFBA, Rua Barão de Geremoabo s/n, Campus  
Universitário da Federação, 40.210 Salva  
dor, Bahia, Brasil. Atendemos pelo reembol  
so postal.



