

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

DANIELA AMARAL RODRIGUES NICOLETTI

**O OUVINTE CRIATIVO E AS TECNOLOGIAS SONORAS
NA ERA DIGITAL: perspectivas para uma construção
dialógica da escuta na escola do século XXI**

São Paulo

2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

DANIELA AMARAL RODRIGUES NICOLETTI

**O OUVINTE CRIATIVO E AS TECNOLOGIAS SONORAS
NA ERA DIGITAL: perspectivas para uma construção
dialógica da escuta na escola do século XXI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Música da Escola de Comunicações e Artes da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutora em Música

Área de concentração: Processos de Criação
Musical

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Pires Cabrera
Berg

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados inseridos pelo(a) autor(a)

Nicoletti, Daniela Amaral Rodrigues

O ouvinte criativo e as tecnologias sonoras na era digital: perspectivas para uma construção dialógica da escuta musical na escola do século XXI / Daniela Amaral Rodrigues Nicoletti; orientadora, Silvia Maria Pires Cabrera Berg. - São Paulo, 2022.

205 p.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Música / Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo.

Bibliografia

Versão original

1. Música. 2. Educação Musical. 3. Tecnologias sonoras. 4. Escuta musical. 5. Era digital. I. Berg, Silvia Maria Pires Cabrera. II. Título.

CDD 21.ed. - 780

Elaborado por Alessandra Vieira Canholi Maldonado - CRB-8/6194

SUMÁRIO

O OUVINTE CRIATIVO E AS TECNOLOGIAS SONORAS NA ERA DIGITAL: perspectivas para uma construção dialógica da escuta na escola do século XXI

AGRADECIMENTOS	1
RESUMO	3
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO I - A construção histórica e cultural da escuta musical	14
1.1 A música e a cultura hegemônica.....	17
1.1.1 Notação musical: incremento da composição e interpenetração de universos	
1.1.2 A escuta e a noção de obra de arte	
1.1.3 A autocrítica da musicologia e a expansão de fronteiras entre as artes no século XX	
1.1.4 A música como <i>fenômeno social total</i>	
1.2 A institucionalização do ensino de música e a seleção da escuta.....	31
1.2.1 O Conservatório musical: <i>fábrica de virtuosi</i> , compositores e moças prendadas	
1.2.2 O canto-coral como instrumento de coesão social	
1.2.3 A estética musical como fator de “modernização” do Brasil	
1.2.4 A escuta como foco das Pedagogias Criativas na contemporaneidade	
1.3 A auralidade e a cultura letrada.....	46
1.3.1 A preeminência da escrita sobre a escuta	
1.3.2 A cultura escolar no Brasil como missão de civilidade	
1.3.3 A escuta dirigida a uma identidade nacional e o <i>internacional popular</i>	
1.4 As tecnologias de gravação e reprodução sonora e a escuta no cotidiano.....	57
1.4.1 Adorno e a escuta como indução ao falso consenso, na era midiática	
1.4.2 A escuta filosófica da verdade na música instrumental	
1.5 Os modos e hábitos de escuta fora da escola.....	64
CAPÍTULO II – Mudam-se os tempos, mudam-se as escutas	71
2.1 As mudanças na paisagem sonora.....	73
2.2 A inclusão de ruídos e dissonâncias nas poéticas musicais do início do século XX.....	76
2.3 Pierre Schaeffer: a “audição radiofônica” e a investigação do sonoro.....	78
2.3.1 A primazia da escuta e a busca de uma <i>musicalidade fundamental</i>	
2.3.2 A pesquisa da escuta: <i>ouïr, écouter, entendre e comprendre</i>	
2.3.3 As escolhas da percepção: escuta <i>natural, cultural, banal e especialista</i>	
2.3.4 A <i>escuta reduzida</i> e a <i>escuta especialista</i> ampliada pela intuição	
2.4 John Cage: a escuta faz a música.....	91
2.4.1 De Erik Satie: a corrosão da ordem e a abstenção da vontade na invenção	
2.4.2 O silêncio potencializa o som: o tempo vazio	
2.4.3 A escuta oblíqua: música como liberdade e plenitude	

SUMÁRIO

2.5 Luciano Berio: entre o prazer da escuta e o legado da música.....	101
2.5.1 A música como processo e a mobilidade de perspectivas através da escuta	
2.5.2 Memória e esquecimento	
2.6 A escuta para a Semiologia Musical de Jean-Jacques Nattiez.....	110
2.6.1 O nível neutro entre os universais relativos da música	
CAPÍTULO III – A escuta como elemento formativo humano.....	122
3.1 Rudolf Steiner: a educação para a liberdade.....	124
3.1.2. A escuta entre os 12 sentidos, na visão pedagógica de Rudolf Steiner	
3.2 Ouvir com o corpo inteiro na <i>Ritmica</i> de Dalcroze.....	137
3.3 François Delalande: a escuta para a invenção na música concreta.....	142
3.3.1 O despertar musical	
3.3.2 As três dimensões do ato musical	
CAPÍTULO IV – Aspectos para uma escuta expandida.....	156
4.1 Escutar uma linguagem: a notação como uma <i>representação densa</i>	159
4.2 Escutar a “emergência do musical” e a “experiência para se ouvir”.....	162
4.3 As <i>marcas</i> e a construção processual da percepção.....	167
4.4 Escutar o <i>outro</i> : música como <i>ser</i> e <i>estar</i> no mundo.....	171
4.5 Escutar o si no gesto musical.....	177
CONCLUSÕES.....	184
REFERÊNCIAS BLIOGRÁFICAS.....	195

Agradecimentos

Antes de tudo, agradeço à USP e, em particular, a ECA, a todas as suas funcionárias, funcionários e docentes.

Agradeço à CAPES, cujo financiamento foi essencial para esta pesquisa.

É sempre difícil discernir quantos foram importantes durante um trajeto tão longo como o de um doutorado. Por isso, começo agradecendo aos que estiveram intensamente ao meu lado do início ao fim, para chegar aos que participaram em algum ponto de modo significativo para a realização desta tese.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Silvia Berg pela confiança, a generosidade, a dedicação e o comprometimento ao longo desses últimos 8 anos.

Agradeço aos meus filhos, Benjamim e Nilo, pela companhia e o respeito a um trabalho, que nem sempre é visível a todos.

Agradeço muito à minha mãe, Inoil Amaral Rodrigues, e ao meu pai, Daniel Rodrigues, por todo o auxílio e presença durante todos esses anos.

Agradeço ao meu irmão, Alexandre Amaral Rodrigues, pela importância sem medida de cada instante de escuta e apoio, de incentivo e crítica.

Agradeço ao Jorge, que me trouxe um grande presente, gestado com a tese: nossa filha amada, Violeta.

Agradeço às amigas queridas, em especial à poeta Marina Ruivo, que me acompanha desde a infância, à Daniela Souto, pela riqueza das conversas e a parceria no nosso Núcleo Tessituras, à Maria de Lourdes Patrini, pelo seu ensinamento de delicadeza, força e liberdade, à Kely de Castro, companheira de luta desde a graduação e agora também de maternidade, e à Marcela de Oliveira, que conheci há relativamente pouco tempo, mas participou de um dos momentos mais importantes da minha vida: o nascimento da Violeta. Agradeço ao amigo escritor Jean-Pierre Charlon (*in memoriam*) pelo carinho e a confiança.

Agradeço aos professores da pós-graduação, que ampliaram muito minhas perspectivas e me fizeram rever e modificar muitas ideias, o Prof. Dr. Fernando Iazzetta, o Prof. Dr. Silvio Ferraz Mello Filho, especialmente pela oportunidade de participação, como aluna e, sob sua supervisão, no meu estágio-docência, no Laboratório de Criação e Interpretação da Música dos Séculos XX e XXI. Agradeço também ao Prof. Dr. Mário

Videira, que foi também coordenador da Pós-graduação em Música durante o meu curso, e ao Prof. Dr. Gláucio Zangheri.

Agradeço calorosamente também ao querido Prof. Dr. Alberto Ikeda, grande mestre desde a minha graduação, que mais uma vez me ensinou muito em sua disciplina, com o seu comprometimento com a docência e a pesquisa, reunindo em torno de si um grupo de estudantes, que também contribuíram muito para o conhecimento das muitas músicas do Brasil e do mundo, além de ampliar minha consciência sobre a ética e responsabilidade política em toda pesquisa. Em especial, agradeço a honra de ter conhecido o mestre e artista Vitor da Trindade.

Agradeço aos amigos que conheci no Laboratório de Criação e Interpretação da Música dos Séculos XX e XXI e com quem constituí o Ensemble Anagrama: a Profa. Dra. Ledice Fernandes, nossa diretora artística, ao Prof. Dr. Fábio Cintra, ao Piero Bonavita Basile, ao Tiê, à Flora Holderbaun, ao José de Mattos Neto, ao Miguel Antar, à Yonara Dantas e à Lúcia Esteves.

Agradeço novamente ao Prof. Dr. Silvio Ferraz Mello Filho e ao Prof. Dr. Sérgio Kafejjian, pela sua participação da minha banca de qualificação.

Agradeço muito, por fim, aos participantes e suplentes da banca da defesa: o Prof. Dr. Antônio Eduardo Santos, a Profa. Dra. Cássia Carrascoza, o Prof. Dr. Fernando Emboaba, a Profa. Dra. Flora Holderbaum, a Profa. Dra. Jéssica Makino, o Prof. Dr. Jorge L. Santos, o Prof. Dr. José Rafael Madureira, a Profa. Dra. Luciana Rosa.

Resumo

Entendendo a escuta como uma construção cultural, social e afetiva ao longo da história, esta pesquisa tem o propósito de avaliar possíveis transformações nas relações entre o ouvinte e a música, advindas da introdução de tecnologias eletrônicas de gravação e reprodução sonora, que posteriormente tornaram-se também tecnologias de produção e composição musical. A partir principalmente das contribuições de Pierre Schaeffer, John Cage, Luciano Berio, Jean-Jacques Nattiez e François Delalande, a tese abarca o tema da escuta com as dimensões e a complexidade com que esta é tratada a partir do século XX e discute o desenvolvimento de uma escuta ativa e criativa, por meio de experiências significativas de escuta compartilhada em sala de aula, propiciando a expansão da capacidade perceptiva musical dos estudantes e potencializando dialogicamente seus hábitos de escuta, bem como os repertórios que constituem as suas referências na era digital.

As propostas dos autores mencionados indicam a necessidade de mudanças atitudinais, de organização e abordagem da música na função do professor como mediador, *cocriador*, participe das descobertas dos estudantes, enquanto *ouvintes criativos*, ou seja, considerando que a escuta não é recepção passiva, mas já traz em si suas *marcas*, inscreve no corpo memórias e mudanças, emoções, sentimentos, move afetos, estabelece pontes com outras escutas. A escuta é, em si, criação; é inventiva, imaginativa, explorativa, interpretativa e ponto de partida para variações, improvisações e novas composições. Esta tese conta, para isso, com pesquisa bibliográfica de diversos autores, a fim de estudar múltiplas percepções a esse respeito, sob o ponto de vista da composição, da análise semiológica musical e da pedagogia musical, assim como as perspectivas apontadas pela sociedade com suas dinâmicas. O principal referencial pedagógico permanece sendo, portanto, os autores estudados no mestrado, Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze, pela pertinência ainda atual dos seus ideais de renovação da escola, em direção a uma prática democrática, humanista e libertadora, fomentando a sensibilidade e a consciência, promovendo metodologias dialógicas e respeitando os estudantes em seus itinerários existenciais, na singularidade de seus *devires*, como inventores e não apenas reprodutores do ensino. Assim, consideramos tratar a escola como uma instituição que precisa adequar-se à pluralidade das demandas das crianças e jovens do século XXI, à medida em que deixa seu fardo conservador, ainda de algum modo atrelado à *práxis* do século XIX.

Palavras-chaves: ouvinte criativo, escuta, educação musical, tecnologias musicais, recepção musical

Abstract

This thesis considers listening as a historical, cultural, social and affective construction along history. Its purpose is to evaluate the possible transformations in the relations between the listener and the music, arising from the introduction of electronic technologies of recording and sound reproduction, which later also became technologies of production and musical composition. Based mainly on the contributions of Pierre Schaeffer, John Cage, Luciano Berio, Jean-Jacques Nattiez and François Delalande, this thesis approaches the subject of listening with the dimensions and complexity observed from the 20th century onwards and thus it discusses the development of an active and creative listening by means of significant experiences of classroom shared listening. Such attitude is proper, as we think, to the expansion of the students' perceptive capacity of musical listening and a dialogical potentiation both of their listening habits and their referential repertoires in the digital age.

The mentioned authors indicate the need for attitudinal changes, organization and approach to music in the teacher's role as mediator, *co-creator* and participant in the students' discoveries as *creative listeners*. This means the understanding of listening as not a passive reception, but as already bearing its *marks*, inscribing in the body memories and changes, emotions, feelings, moving affections, establishing bridges with other persons' listening. Listening is in itself creations; it is inventive, imaginative, explorative and interpretative, as well as the starting point for variations, improvisations and new compositions. This thesis relies on a bibliographic research approaching several authors, in order to study multiple perceptions in this regard, from the point of view of composition, of semiology in musical analysis and musical pedagogy as well as the perspectives pointed out by society with its dynamics. The main reference as to musical pedagogy keeps being, therefore, the authors studied for my master degree's dissertation. Rudolf Steiner and Émile Jaques-Dalcroze. These authors are, indeed, of current relevance for their ideals of school renovation, towards a democratic, humanist and liberating practice, fostering sensitivity and conscience, promoting dialogic methodologies and respecting students in their existential itineraries, in the singularity of their *coming to be* inventors and not only learning reproducers. Thus, we consider treating the school as an institution that needs to adapt itself to the demands of the 21st century children, leaving its conservative burden – still somehow linked to the 19th century's *praxis*.

Keywords: creative listener, listening, musical education, music technologies, music reception

Introdução

A ideia inicial desta pesquisa surge da expansão da minha pesquisa anterior de mestrado, um estudo comparativo entre as concepções pedagógicas de Rudolf Steiner e de Émile Jaques-Dalcroze aplicadas à música, como um dos componentes da educação estética para a formação integral do indivíduo. Esses autores foram coetâneos: ambos nascidos em meados do século XIX, representam visões educativas progressistas e libertadoras no século XX, tendo o desenvolvimento humano integral como fim último da educação, mediante a emancipação do indivíduo dos condicionamentos gerados pela vida urbana e sedentária da sociedade industrial capitalista e dos determinismos sociais do pensamento científico dominante à época - o empirismo positivista, o naturalismo e a lógica mecanicista - que, a seu ver, eram reducionistas e insuficientes para a compreensão dos fenômenos *vivos*. Esses autores entendem os efeitos da vida moderna sobre o indivíduo, alienado de sua comunidade e de seu próprio corpo, em longas rotinas de trabalho; ambos propõem uma reintegração entre corpo e escuta, bem como entre ser humano e mundo, entre as artes, a filosofia e a ciência, em prol da construção de um conhecimento pautado na experiência viva, no ritmo, no jogo estético e criativo.

O pensamento pedagógico, tanto de Steiner quanto de Dalcroze, me surpreendeu pela consideração da complexidade humana e de cada coletivo, como pequena célula social, e, sobretudo, pela concepção da música como elemento formativo no itinerário existencial de cada pessoa. Esses dois autores entendiam que a música deveria estar presente nos currículos escolares, para todas as crianças, independentemente de seus talentos e propensões para a música e que esta era capaz de promover equilíbrio entre o *pensar*, o *sentir* e o *querer*, tanto pela valorização da sensibilidade diante da razão, quanto pela valorização do corpo e dos sentidos em integração com o intelecto e o espírito, e a visão de desenvolvimento integral, superando a dicotomia cartesiana entre corpo e mente. A música proporciona, em suas metodologias, a consciência de si mesmo, desenvolvendo singularidades em meio à diversidade do coletivo, potencialidades que delineiam os *devires* de cada um, em equilíbrio, com as dificuldades e limitações.

Ambos também valorizavam a importância do riso e do ritmo na vida e na educação, criando metodologias lúdicas e recomendando aos educadores a criatividade para transformar as situações vivenciadas junto aos alunos em experiências *vivas*, em que a vontade e a alegria

fossem despertadas pelo jogo ou pelo *brincar* e não por direcionamentos verbais e explicações conceituais.

No entanto, Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze nasceram na segunda metade do século XIX e atuaram na primeira metade do século XX. Suas referências musicais eram semelhantes, sendo ambos europeus, nascidos na Áustria (Dalcroze morou desde pequeno em Genebra e Steiner nasceu em Krajelvec, atual Croácia), tendo sediado suas atividades pedagógicas entre a Suíça (Goetheanum, Conservatório de Genebra) e a Alemanha (Escola Livre Waldorf-Astoria em Stuttgart e Instituto de Rítmica em Hellerau). A música que escutavam era certamente, em sua maior parte, a *música de concerto* ou a *música de câmara*, que era cultivada nos ambientes familiares, além da música popular europeia, vivenciada por Dalcroze desde a infância, por exemplo, nas festas da vindima na Suíça.

Nem Steiner nem Dalcroze, vivenciaram os impactos mais profundos das tecnologias eletrônicas de gravação e reprodução sonora, que se fizeram sentir de modo decisivo a partir da segunda metade do século XX, amplamente incorporados à vida civil depois do seu uso bélico na 2ª. Guerra Mundial. Não conheceram a virtualização do tempo, que pôde, então, ser congelado, retrocedido, recortado, colado, acelerado, ralentado, entre outras tantas operações tornadas possíveis com o advento da fita magnética e, posteriormente, do computador, gerando não só novos procedimentos de composição, como novas definições para o fazer musical, novas relações entre compositor, intérprete e público, novos hábitos com a música e modos de escutá-la. Nenhum deles parece ter estranhado a *esquizofonia*, termo cunhado por Schafer, (ver Capítulo 2), que mais tarde dá origem às *próteses auditivas*, como denomina Peter Szendy, (ver Capítulo 4), os equipamentos como fones de ouvido, *walkman* ou *streamings* em aparelhos celulares, que possibilitaram a escuta individual e eletiva da música, sob interferência do ouvinte.

Nenhum dos dois conheceu o acesso globalizado a músicas de outras culturas, de outros países, agregando outras referências sonoras ou as reduzindo aos padrões conhecidos, nem as pesquisas de etnomusicologia que mudaram as concepções sobre a música, como *fenômeno social total*, diferentes conforme as circunstâncias de cada cultura. Não conheceram, tampouco, os efeitos das técnicas de gravação e transmissão sonora a longas distâncias, que permitiram o fenômeno da globalização e da sociedade da informação, nem as sociedades multiculturais surgidas com o avanço dos transportes, dos meios de comunicação massivos e com os grandes êxodos humanos, por motivos econômicos, políticos e bélicos.

Não escutaram as músicas resultantes das muitas rupturas com a tradição da música clássica-romântica ocidental e a grande multiplicidade de poéticas musicais e híbridas, surgidas

a partir da liberdade adquirida com os novos recursos técnicos e redefinições da música, como expressão artística e processo, a *música concreta*, *eletrônica*, *eletroacústica*, a *indeterminação* e o *acaso* em música, a música *estocástica*, entre outras. Não vivenciaram a explosão de informações das sociedades digitais.

Partimos nesta tese dos seguintes questionamentos: o advento das tecnologias eletrônicas de produção, armazenamento e reprodução sonora interfere ou modifica a abordagem pedagógica da escuta? Essas tecnologias são apenas recursos de importância periférica, que podem ser usados ou ignorados, ou afetam de modo mais decisivo a fruição e a produção musical, na medida em que mudam as relações entre o ouvinte e a música, constituindo uma cultura bastante diferente daquela que Steiner e Dalcroze conheceram? Se as suas concepções educativas já tinham por princípio a aproximação existencial entre professor e alunos, em uma espécie de “comunidade de aprendizes”, nos termos de Murray Schafer, *cocriadores* do conhecimento, reconstruído coletivamente a cada experiência, pertencente a todos, ao invés da transmissão de um conhecimento *morto*, como refere-se Steiner ao conhecimento que distingue e hierarquiza professor em relação ao aluno, como receptor passivo e ignorante, como isso aconteceria no caso da escuta, tão cheia de subjetividades e marcada por diferenças culturais?

Contudo, como tratar, delimitar ou medir essas transformações culturais operadas pela introdução dessas tecnologias eletrônicas? Usar denominações como cultura pós-moderna, era da informação ou pós-industrial pareciam ser inadequadas por carregarem consigo muitos conceitos, discussões teóricas e ideológicas que desviariam a pesquisa do seu foco: a reflexão sobre uma abordagem pedagógica musical da escuta adequada às crianças e jovens ouvintes do século XXI. Porém sentia ser necessário saber se a hipótese era, de fato, válida: tais transformações na relação entre ouvinte e música geram a necessidade de uma atitude educativa diferenciada em relação à escuta? A princípio, a tese incluiria a pesquisa de campo, conforme o projeto, sobre a escuta de ouvintes *leigos* ou sem conhecimento musical, estudantes de música e crianças. No entanto, a pandemia de COVID-19 impôs limitações ao tempo e às circunstâncias da sua realização. Além disso, consideramos que a pesquisa bibliográfica exigia bastante atenção e que seus desdobramentos por si só constituiriam uma outra tese ou uma continuidade posterior a esta pesquisa.

A leitura do livro *Écoute*, uma compilação de ensaios e conferências, além do texto do próprio autor sobre o tema, embasou a trajetória desta pesquisa: se a escuta é *fabricada* direta ou indiretamente de acordo com as condições materiais e imateriais de cada época e lugar, como foi construída a escuta da escola no Brasil, do professor, no âmbito das instituições

educacionais, artísticas e culturais hegemônicas? No Capítulo 1, realizamos um levantamento histórico, assim como pesquisamos e discutimos indícios de construções anacrônicas ainda vigentes ou residuais nas instituições educacionais dedicadas à conservação de conhecimentos formais, sistemáticos, como o conservatório musical e a escola formal. Realizamos o estudo bibliográfico do pensamento de compositores, da Semiologia Musical e de pedagogos musicais dos séculos XX e XXI, para embasar a pesquisa.

Foi chave para estas análises a consideração de que a escuta não é um dado inato e estável, mas sim constituída histórica e culturalmente, bem como afetivamente, transformando-se ao longo da *metamorfose* humana, nos termos de Goethe, diante das mudanças sociais e dos ciclos da vida, de desenvolvimento e maturidade. Esta ideia, que existe no cerne da própria concepção da educação, nem sempre foi clara com respeito à escuta, tida como um sentido físico: a audição. Para o ensino de música, o *ouvido absoluto*, ou seja, a capacidade de memorizar e reconhecer auditivamente as frequências sonoras como notas com altura definida, já foi considerado um fator importante e mesmo decisivo para a identificação do *talento* para a música, o que *justificava*, de certa forma, a aprendizagem musical.

Pedagogos que criaram metodologias musicais ativas, como o húngaro Zoltán Kodály (1882-1967), responsável pela implantação em seu país de um sistema de educação musical para todas as crianças, nas escolas públicas, ao invés disso, inventaram métodos para desenvolver o *ouvido relativo*, como o sistema de *dó móvel*, em que a escala diatônica tonal têm sua tônica móvel, isto é, qualquer nota da escala pode ser chamada de *dó* (modo maior) ou *lá* (modo menor), como referências em uma afinação de temperamento igual, no lugar do solfejo tradicional sobre notas alteradas, em cada tonalidade do ciclo das 5as. Esse sistema, por sua vez, pode mostrar-se desafiador aos detentores de um *ouvido absoluto*, em países cuja denominação do *dó móvel* e do *dó fixo* sejam iguais.

A altura dos sons de frequência definida e os ritmos (métricos) passam a ser, portanto, o escopo do ensino musical neste período, que leva em conta a escuta, associada ao movimento, para a aquisição de leitura e escrita musical, bem como o desenvolvimento da musicalidade de modo mais amplo, no caso, por exemplo de Dalcroze.

As gerações posteriores de pedagogos musicais, porém, como a do canadense Muray Schafer ou do inglês John Paynter, tinham, por sua vez, uma concepção expandida da música, com suas referências musicais alargadas pela música *contemporânea* do século XX, sobretudo pelo *acaso* e *indeterminação* na música de John Cage e pela *música concreta* de Pierre Schaeffer. Esses pedagogos entendem que a escuta delimita o material musical da composição e a ênfase da sua metodologia é a criatividade, a capacidade de experimentar, selecionar e

reconhecer novos sons, no cotidiano ou com *cotidiáfonos*, como *achados* musicais, no lugar dos instrumentos da orquestra clássica, e encadeá-los, ordená-los de algum modo, sem a notação tradicional nem as regras da harmonia ou do contraponto, legitimando a improvisação, que já era elemento importante para Dalcroze, e incentivando os registros em grafismos próprios. Entretanto, como ocorria ao próprio inventor da *música concreta*, faltava um sistema, algo que orientasse a organização dos sons ou que desse alguma unidade às infinitas possibilidades dessa *música experimental* em sala de aula. E que desse um fio condutor como currículo para a aprendizagem musical. A escuta torna-se importante, porém não há um plano de desenvolvimento ou um campo para estender-se, salientando-se a capacidade de transformar uma grande multiplicidade de sons em sons *musicais* ou sons significativos, em uma *sonorização* ou *paisagem sonora*.

Pode-se dizer que houve uma desconexão entre essas práticas criativas e as músicas que eram conhecidas e vivenciadas pelas crianças e jovens em suas comunidades ou locais de origem ou as referências musicais tradicionais e populares, além de uma dificuldade em se estabelecer um percurso, dando ensejo, digamos, a muitas experiências aleatórias, sem minimizar seu interesse educacional. Se para Carl Orff, Kodály ou Dalcroze era clara a música que seus alunos aprendiam e seus elementos de estudo (Kodály, inclusive, dedicou-se a pesquisas etnomusicológicas pioneiras, a fim de coletar peças do cancionário popular campesino da Hungria, como construção de um saber), a ênfase da geração seguinte era principalmente a sensibilização, o que reforçou a ideia no senso comum de que a educação musical tem importância especialmente ou apenas no ensino infantil, por exemplo, por contribuir para o desenvolvimento motor e da fala nesta fase.

Os ensinamentos dessas duas gerações de metodologias ativas na pedagogia musical alternam-se e complementam-se, embora seja pareça haver uma prevalência ainda de práticas inspiradas na primeira geração, através do uso de canções populares e brincadeiras cantadas, como as rodas ou cirandas, que trazem o sabor da herança portuguesa, ou folguedos brasileiros como o boi-bumbá e suas diversas versões regionais - atualmente com a valorização da diversidade cultural preconizada pela BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento que orienta a prática pedagógica na educação básica brasileira.

A intenção entre os primeiros pedagogos musicais, ao proporem o que denominaram “musicalização” para todos na escola, direcionou o desenvolvimento da escuta e da criatividade, a que se seguiu um aprofundamento na segunda geração, incluindo a ideia de uma escuta capaz de compreender sermos partícipes ou *cocriadores* da paisagem sonora que nos entorna e de interpretar os sons musicalmente, percebendo até mesmo em sons cotidianos um potencial

musical e uma possibilidade expressiva, além de associar modalidades artísticas diversas para abarcar o fenômeno sonoro em toda a sua complexidade, social, simbólica, filosófica, afetiva ao contrário da ideia formalista da *música pura*.

Entretanto, todo esse avanço nas concepções parece não haver levado em conta a crescente autonomia do ouvinte, desde a introdução dos meios eletrônicos de produção, armazenamento e difusão musical, que permitiram o uso individual eletivo de músicas de todo o mundo em qualquer lugar, a qualquer hora, e a sua associação a outras mídias e jogos, por exemplo, bem como sua reprodução massiva em lugares públicos.

Nesse ponto, houve uma separação entre universos musicais distintos: aquele que o professor deseja ensinar e aquele que é não só *familiar* ou conhecido, como também objeto de gosto dos estudantes. De modo semelhante, a música da chamada *vanguarda* histórica do século XX ficou conhecida por um reduto de ouvintes, quase tanto quanto a música de concerto clássica e romântica, em meio ao grande acesso às músicas comerciais, reproduzidas, a princípio, pela rádio, depois pela TV, suportes como vinil, fita magnética, CD e atualmente pelo *streaming* em computadores e celulares.

Esta tese dedica-se a estudar as transformações da escuta diante da pluralidade de condutas musicais, modos de escuta e universos sonoros-musicais possíveis na atualidade, como material para a reflexão pedagógica. Esta consiste em pesquisa bibliográfica e desenvolve-se em quatro capítulos, a fim de abarcar o ponto de vista da composição, da análise semiológica musical e da própria pedagogia musical, e, assim, avaliar a necessidade de uma transformação correspondente na abordagem educativa da escuta musical.

O Capítulo 1 debruça-se sobre o tema da construção histórica da escuta, considerando o seu direcionamento por fatores sociais, como a cultura letrada e a instituição escolar, que operaram mudanças nos comportamentos e nas interações humanas, na formalização da música em sistemas normativos e nas experiências de fruição musical. Considera-se aqui que a escuta depende não só do órgão auditivo, como da maneira em que os hábitos e valores sociais vigentes criam a disposição de atenção aos sons que nos entornam, além do quanto instigam o envolvimento do ouvinte com a música por *gosto*, associado às circunstâncias da vivência da música, como um *fenômeno social total*, e às suas representações simbólicas, coletivas e pessoais, ou seja, pelas inumeráveis subjetividades que definem o *gosto* e as interpretações da escuta musical.

O Capítulo 2 considera a introdução de tecnologias eletrônicas, como a própria notação, a imprensa musical, os instrumentos musicais, tratados no Capítulo 1, e suas modificações ao longo do tempo tiveram impacto tanto na composição e na *performance* quanto

na escuta musical. Os meios eletrônicos de produção, armazenamento e reprodução musical, no século XX, porém levaram a pensar no ouvinte, deslocando a importância do polo *poiético*, nos termos de Jean-Jacques Nattiez, para o polo *estésico*. A escuta deixa, então, de ser fundo para ser figura, deixa de ser vista meramente como sentido inato, físico-biológico, estático para ser entendida como fenômeno complexo, com múltiplas variáveis, seleção e escolha, interpretação permeada por afetos e por dados em permanente mudança, como o campo de referências que se constrói ao longo de uma vida. Ou seja, ela desenvolve-se, agrega novos significados, põe em foco novos detalhes, expande seu âmbito, aprofunda sua atenção em determinados aspectos, cria identidades e estranhamentos - ela não só reconhece e se adequa a normas, como foge dela, capaz também de criar suas regras e configurações próprias.

A escuta, no século XX, passa a ser investigada mediante a possibilidade tecnológica de gravar, repetir, montar colagens, retroceder, acelerar, sintetizar sons, metamorfoseá-los, ressignificar sons cotidianos, ou desnaturá-los, isto é, dissociá-los de suas fontes emissoras e percebê-los em sua *concretude*, suas características morfológicas, tímbricas, como *som puro*. A escuta, assim concebida, torna-se, portanto, uma *experiência*, primordial para a composição e não uma espécie de pressuposto que acompanha a técnica e comprova a teoria. Dá-se *primazia* à escuta e aos movimentos da intuição. No Capítulo 2, o texto aborda as contribuições de pesquisas e ideias de Pierre Schaeffer, John Cage, Luciano Berio e de Jean-Jacques Nattiez, com sua Semiologia da Música, para uma nova atitude composicional, analítica e pedagógica em relação à escuta e ao ouvinte, de modo a abarcar a pluralidade de músicas do século XX e XXI, que extrapolavam os *cânones clássicos* ocidentais.

O Capítulo 3 revisita os referenciais teóricos da minha dissertação de mestrado para sintetizar a importância e a compreensão da escuta no pensamento estético-pedagógico de Rudolf Steiner e de Émile Jaques-Dalcroze. Ambos têm o entendimento de que a escuta não se localiza nos ouvidos, mas no corpo inteiro, na pele, no movimento e mesmo na percepção do movimento naquilo que é estático, como a escultura, em que se pode presumir um ritmo. O ser humano é visto como integrante de um macrocosmo, ele próprio um microcosmo com uma multiplicidade de sentidos, que se interferem, interagem e complementam mutuamente para a construção de significados, em experiências *vivas*, criativas, de valor formativo para toda a sua existência. A diversidade e a singularidade dos potenciais de cada indivíduo com os seus próprios *devires* dão as medidas, ao invés de se sujeitarem a predeterminações escolares, sociais, familiares ou culturais. Nesse sentido, a música é libertadora e sanadora, em relação a todos os cerceamentos da vida social urbana, sedentária e massiva.

No Capítulo 3, analisamos, além de Steiner e Dalcroze, François Delalande, que, à semelhança deles, desde meados do século XX, na condição de pesquisador de música eletroacústica, investiga a música como fenômeno complexo, envolvendo não só o intelecto, o pensamento abstrato que deduz regras e leis, como a imaginação, a fantasia e a sensibilidade, diretamente vinculadas ao corpo, onde tem origem o prazer com o movimento que produz o som e a escuta que o percebe.

Delalande, como eles também, tem interesse na observação empírica da interação entre as crianças e as fontes sonoras e busca na epistemologia de Piaget os universais ontogenéticos da música. Ele entende, assim, que a música abarca três dimensões estreitamente imbricadas, mutuamente complementares e coexistentes no ser humano: a dimensão sensório-motora, a simbólica e a de regras ou do pensamento operatório. É no âmbito sensório-motor que principia a música, impulsionada pelo desejo de prazer, diversão ou satisfação que estabelece uma regulação entre gesto produtor e escuta do som produzido. Por isso, para ele, como para Dalcroze e Steiner, o brincar ou jogar com os sons, a alegria, o riso e o ritmo, a invenção não direcionada por objetivos prévios ou regras, são primordiais em qualquer experiência significativa com a música.

No Capítulo 4, faço uma síntese, discorro e analiso as contribuições dos compositores, musicólogos e pedagogos musicais da segunda metade do século XX, como criadores e pensadores da era pós-industrial e do advento das técnicas eletrônicas de produção, armazenamento e reprodução sonora, para a mudança de concepções em torno da escuta, de modo a suscitar o questionamento das práticas e pressupostos tradicionais e instigar práticas mais adequadas às vivências, necessidades e anseios das gerações do século XXI, proporcionando uma educação dialógica e que valoriza tanto a invenção quanto o prazer do jogo e, sobretudo, uma escuta curiosa e criativa, crítica, desconstrutora e formativa. Assim entendem ser possível gerar um espaço de consciência e sensibilidade, de respeito, apreciação e aprendizagem entre o legado cultural de tradições, com seus sistemas e regras, que constituem o humano e a liberdade do indivíduo em criar suas próprias regras, gostos, preferências e vontades, em ser único na multiplicidade.

Capítulo 1

CAPÍTULO I – A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E CULTURAL DA ESCUTA MUSICAL

Peter Szendy abre seu livro *Écoute*, de ensaios e conferências de diversos autores, com o seu próprio texto, intitulado “A fábrica do ouvido moderno – De Wagner à Schoenberg e daí em diante”¹. A ideia da *fabricação* da escuta me intrigou profundamente e me lançou à pesquisa deste primeiro capítulo, abrindo uma perspectiva complexa sobre a escuta – não limitada à percepção auditiva, mas resultante da interação entre audição e imaginação, sentir, querer e pensar, recepção sensorial e criatividade, fenômeno individual e social, atualidade e legado histórico de muitas escutas através de *marcas* diversas, desde composições, arranjos, interpretações, análises de *experts* até comentários do público e impressões que se tornam senso comum de tão repetidas - tudo ressignificando a obra e a própria escuta.

Este capítulo, portanto, investiga as relações sociais em torno da música que, de algum modo, concorreram para determinar a escuta em alguns momentos históricos, na dialética entre construção de tradições e rupturas, até a atualidade no Brasil, instituindo definições, princípios e normas para a música, bem como repertórios qualificados.

Szendy lança, então, algumas questões decisivas para esta tese: “(...) quem é este que escuta? Ele está *sujeito* a alguma coisa (uma obra) ou ele é *o sujeito da* escuta (dele mesmo ou dos outros)? E se sim, como ele está *dessa* ou *nessa* atividade estranhamente passiva que o afeta?” (SZENDY, 2000, p. 10). Este questionamento sobre a escuta, entre a liberdade da sua dimensão subjetiva, lugar do jogo criativo, entre sensibilidade e razão, e a subordinação a condicionamentos externos, perpassa toda esta tese. A partir dessa consideração, salientamos alguns pontos de uma possível história da escuta no Brasil, a fim de avaliar os impactos da sociedade pós-industrial, suas tecnologias, hábitos e modos de vida, sobre o ouvinte da atualidade. O capítulo 1, assim, completa-se no capítulo 4, quando a análise se debruça sobre as possibilidades de contribuições da educação, no âmbito público escolar, para o desenvolvimento da escuta dos estudantes, de modo dialógico, ativo e criativo, a partir as perspectivas abertas pelo pensamento musical, filosófico e pedagógico no século XX.

No presente capítulo, buscamos compreender a escuta como um constructo cultural e como esta pode ser direcionada de modo prescritivo por instituições sociais. A pesquisa examina diversos momentos históricos em que se verifica a sua variabilidade, sob a aparência

¹ “La fabrique de l’oreille moderne – De Wagner à Schoenberg et au-delà” (tradução minha)

de estabilidade e perenidade, características de uma concepção física, naturalista e universalista da escuta. Este capítulo observa uma interferência mútua entre tecnologias, escuta e música, como produção simbólica de uma sociedade em permanente transformação. Assim, a valorização da cultura letrada modificou a escuta, enquanto a memória oral, conseqüentemente debilitada, por seu lado, teve na invenção da notação e da imprensa tanto recursos de fixação mnemônica e preservação cultural, quanto suporte para incrementos na composição musical, que a redefiniram, ampliaram seus contornos, parâmetros e a complexidade da sua composição.

Mesmo as concepções essencialistas da Antiguidade Clássica, na Paideia, que fundamentam a educação humanística, têm em sua contraposição as ideias de Heráclito (c.400-470), de caos e mutabilidade, em que a escuta não é um vetor de aculturação e sim de conexão entre o ser e o *cosmo*, como seu *logos*, ou seja, um caminho para a consciência de existir no mundo. Por mais divergentes que sejam esses pensamentos, ambos a seu modo, referem-se à escuta como um fator de liberdade. Entretanto, o capítulo mostra a escola e o conservatório como representantes ideológicos do pensamento dominante, com foco nos séculos XIX e XX, instrumentalizando a escuta para selecionar e valorizar uma determinada música, associada a uma conduta social correspondente, de acordo com os interesses de “civilização” colonizatórios e de aglutinação social, exercendo através dela um controle político. As músicas e as escutas, apesar disso, mostram-se incoercivelmente múltiplas, plurais, infinitas, existindo mesmo que banidas da escola, como referência importante para aqueles que a praticam e vivenciam.

O Capítulo I evidencia a escuta como construção cultural, dada pelas vivências sociais em torno da música, que foram sendo transferidas, no contexto da sociedade industrial e urbana, para o âmbito escolar, com a institucionalização do ensino, padronizado no que conhecemos hoje como escola. Expõe também a construção do paradigma da música, paralelamente aos demais paradigmas científicos no século XIX, e como realizou a seleção de uma música de prestígio e a exclusão ou o silenciamento do universo *popular*, em contraposição ao *erudito*, que nem por isso deixou de ser escutado, em toda a sua potência criativa e transformadora, constituindo referências musicais e sensíveis que emergem no século XX, com a oportunidade das rupturas modernistas. Além disso, nesse século, a pesquisa etnomusicológica, com o recurso da gravação, engajou compositores e pedagogos musicais, como Béla Bartók e Zoltán Kodály, na Europa, e, no Brasil, Mário de Andrade, por um lado, trazendo notícias de um *Brasil profundo*, possibilitando a escuta da música de rincões sertanejos do Nordeste, de comunidades rurais, caboclas, caiçaras e indígenas de todo o país. Mário, por um lado, valorizava esta música, porém, ainda sob a ótica folclorista, naturalista, do *pitoresco* que devia ser burilado, estetizado, apropriado e elevado na composição *erudita*. Posteriormente, este pensamento deu lugar a

outras considerações sobre a música étnica, com a compreensão antropológica da música como *fenômeno social total*, e, conseqüentemente a outras escutas, de sua riqueza própria e suas peculiaridades, como diversidade, expandindo, de modo geral, a percepção de possibilidades sonoras de outros materiais musicais e da hibridação com outros aspectos das suas manifestações, como as danças dramáticas.

Com o avanço progressivo das tecnologias, surgem condições inauditas de escuta, dotando o ouvinte da prerrogativa de múltiplas escolhas e usos da música, o que não faz dele necessariamente mais conhecedor, apto a criar ou consciente da sua escuta. Paradoxalmente, pode ter se tornado “surdo”, como assevera Adorno (1903-1969). Ou exposto a uma multiplicidade de informações que, a meu ver, podem ser ancoradas e organizadas pelo ensino escolar, com a baliza do diálogo com o conhecimento musical construído e preservado, fecundando continuamente novas poéticas e criando ouvintes maduros e críticos, inventivos, emancipados, na dialética entre estrutura e liberdade, como proposto por Berio (1925-2003).

O propósito desta tese é abordar a escuta como foco das aulas de música, na perspectiva ampliada em que a trataram compositores de meados do século XX, com a percepção das mudanças que as tecnologias proporcionam irreversivelmente às sociedades globalizadas e entendendo-as de modo positivo, por suas ressignificações do humano e das artes, na via contrária à instrumentalização da música para o controle social e político massivo e a alienação de si. A partir da concepção da música como produção cultural e artística, que participa das dimensões constitutivas do ser humano, na perspectiva educadora do desenvolvimento integral, considero que essas transformações dos modos e hábitos de escuta não devem ser ignoradas, mas, ao contrário disso, potencializar mudanças atitudinais e procedimentais na educação musical, como formadora de pessoas plenas, capazes de escutar, compreender e escolher suas músicas e caminhos com autonomia.

1.1 A música e a cultura hegemônica

Nem tudo o que se escuta ou se diz pode adentrar a escola. A instituição escolar exerce sua função de filtro ou seleção de conhecimentos, balizados pela ciência moderna. Se por um lado reafirma a dominação eurocêntrica, segundo Boaventura de Sousa Santos, como mecanismo de manutenção da desigualdade e da injustiça, próprios da sociedade colonial, faz isso através do silenciamento de todos os outros saberes e modos de vida, como oposição ao ideal de civilização e cultura do Iluminismo. Sousa Santos evidencia a presença dos conflitos na escola, ao propor uma educação emancipadora, fundada nesses mesmos conflitos inerentes à história humana, uma pedagogia das ausências e das emergências, reconhecendo a função eminentemente política da educação, no lugar do ocultamento das contradições da sociedade burguesa e da retórica de um presente que se repete automaticamente, sem mirar o passado, nem um porvir ou seus *devires*. Sua pedagogia começa pela *escuta*, no sentido amplo, como elemento de libertação. Ele explica:

Para este projeto educativo não há uma, senão muitas formas de conhecimento. Todo conhecimento é uma prática social de conhecimento. Quer dizer, só existe na medida em que é protagonizado e mobilizado por um grupo social, atuando em um campo social onde atuam outros grupos rivais protagonistas ou titulares de formas rivais de conhecimento. Os conflitos sociais são, em última instância, conhecimento do conhecimento. (SANTOS, p. 30-31)

Embora muito tenha sido superado pelas novas orientações pedagógicas e políticas sobre a cultura popular, de acordo com a concepção antropológica de cultura e a consideração da sua pluralidade, há uma preocupação na escola com a seleção de um repertório “de qualidade”. Subentende-se que não se deve escutar músicas *vulgares*, ou não pelo menos na escola. No entanto, não há muita clareza sobre o motivo musical deste juízo, que se confunde com sanções morais, associadas geralmente às suas práticas sociais, danças, bailes e seus textos. Ou simplesmente essas outras músicas, excluídas desse padrão representado pela escola, como uma guia, por sua autoridade em relação ao conhecimento, são repudiadas, anteriormente a qualquer comentário, como algo impróprio e que, portanto, deve limitar-se à vida *inculta*, fora da escola, oculta pelo estigma da vergonha. Isso acontece ainda hoje, conforme o senso comum da atualidade e, inclusive entre estudantes de música, cujo conhecimento pressupõe-se advertir sobre a escuta de gêneros *proscritos* e até *criminalizados* como o funk, o rap, ou os pontos de santo, como aconteceu outrora com o maxixe.

As concepções sobre a cultura popular no Brasil são marcadas por derivações do pensamento dicotômico, dividido entre os defensores de uma “tradição” *versus*

“modernização”. A cultura popular-folclórica, neste caso, estaria ligada à ideia de “essência pura”, “autêntica”, “raiz original” da identidade nacional, “desligada” da mercantilização e da indústria cultural e, por isso, inserida no repertório escolar, valorizada e defendida pelos modernistas (PEDRO, 2015). É importante salientar também que a música negra ou mestiça e as relações sociais em torno desta no início do século XIX tinham o valor de expressão política. Consideradas modernas ou modernistas, “transgressivas”, como aponta Juliana da Conceição Pereira na sua tese sobre o maxixe, seus músicos desempenhavam o papel de agentes políticos, como “um tipo diferente de intelectual”, “sujeitos históricos da luta contra o racismo”, fugindo da “dialética de devoção e culpa” travada entre as “elites literárias” e as “massas populares” (PEREIRA, 2021, p.18). O cacuriá, o coco e a embolada, por exemplo, apresentam também textos obscenos, embora hoje já haja muitas adaptações infantis. O ensino de música atrela-se a um repertório, no entanto, cuja adequação, como veremos, foi se modificando ao longo da história, muitas vezes sem uma consciência dessa diacronicidade e relatividade que nos dá a experiência do tempo.

A música não foi sempre entendida e definida do mesmo modo ao longo da sua história, assim como foram múltiplas suas práticas, meios de produção e registro, tecnologias e usos, ora enaltecidos, ora proibidos e depreciados, de acordo com as normas moralizantes vigentes. Cite-se aqui a proibição do canto sacro de mulheres, renovada em Concílios, Sínodos e Decretos da Sagrada Congregação dos Ritos até o Concílio do Vaticano II, promulgado em 18 de novembro de 1965. Conforme explica Paulo Castagna, o canto polifônico passou a ser admitido pela legislação litúrgica católica apenas no século XVI, depois de sua crescente inserção no canto coletivo em uníssono, o cantochão, desde o século XI (CASTAGNA, 2000, p. 2). Ainda segundo o pesquisador de música litúrgica Paulo Castagna, essa proibição remonta às regras da educação praticadas na Grécia Antiga, desde pelo menos o século IV a.C, a fim de impedir o desvirtuamento da juventude da *polis* (CASTAGNA, 2000, p.1). A música e a ginástica eram elementos centrais da *Paideia*², harmonizando alma e corpo da elite que gozava de tempo livre para dedicar ao *ócio digno*, que dá origem à palavra grega para escola (*scholé*) (ARANHA, 2012, p.81). O modelo platônico da educação, no entanto, tinha também suas

² O termo *Paideia*, segundo Werner Jaeger, é de difícil definição no seu sentido autêntico, pois expressa um ideal grego consciente da perfeição moral e corporal do homem, consolidado historicamente como o saber e a “cultura” da era clássica helenística. Esse ideal seria a essência da educação na *pólis*, análoga à ação de esculpir o Homem vivo, indivíduo ético, na tensão entre a razão e as paixões. Jaeger ainda pontua: “A palavra e o som, o ritmo e a harmonia, na medida que atuam pela palavra, pelo som ou por ambos são as únicas forças formadoras da alma, pois o fator decisivo em toda a *paideia* é a energia, mais importante ainda para a formação do espírito que para a aquisição das aptidões corporais no *agon*” (JAEGER, 1995, p.18).

censuras, como as aplicadas aos poemas épicos e trágicos, conforme Oliveira (OLIVEIRA, 1999), por fazerem menção aos atos divinos de natureza “não digna”, como a vingança.

A música esteve em outros tempos associada à formação do caráter, vinculada a regras de conduta social, mesmo no âmbito profano. O manual formativo e tratado de “boas maneiras” da Renascença italiana, *Il Cortegiano* (1528), de Baldassare Castiglione, documenta as relações entre a música e outros códigos artísticos e de comportamento na corte de Urbino. Traduzido em numerosos idiomas, foi considerado “um vademécum da civilidade no marco da cidade-corte europeia”, nas palavras de Elisa Prieto Conca. A autora destaca as prescrições feitas às damas, no livro III, consoante ao contexto misógino ainda reverberando a Idade Média. Às mulheres da corte cabia atender às conveniências em termos de virtudes, tais quais honestidade, doçura, delicadeza, graça e honra. No que diz respeito a cantar e tanger um instrumento - e igualmente à dança - deviam comportar-se envergonhadamente, cedendo a fazê-lo apenas sob muita insistência, com muito decoro, cautela e restrições, inclusive quanto aos instrumentos (percussão e pífanos, por exemplo, seriam inadequados às damas) (CONCA, 2015, p. 257).

Essas normas dão certa medida das interferências externas sobre a música ouvida na Igreja e na corte. Pouco se sabe sobre a música que era ouvida fora desses ambientes, pelo povo, nas festas e feiras. Pode-se imaginar que tenham coexistido músicas muito diferentes em uma sociedade estamental. Com o advento da notação musical e da imprensa ocorreram muitas mudanças, não só na transmissão ou conservação de repertórios, como de tradições e práticas interpretativas, na difusão da música e na própria composição, promovendo novas dinâmicas culturais. A escola, como instituição que sustenta os saberes dominantes, é permeada pela moral – e, muitas vezes, também pelos preconceitos – da sociedade que representa. Ela realiza, por sua vez, nas metodologias tradicionais, o seu controle sobre a escuta dos alunos, sendo o professor quem seleciona o que será cantado e mesmo indica o que ele deve ou não escutar. O aluno, como aquele que não sabe, recebe passivamente as instruções, as normas, os exercícios de repetição e reprodução.

1.1.1 Notação musical: incremento da composição e interpenetração de universos

O interesse dos compositores do Trecento italiano e da Ars Nova francesa pela música profana (*ballades, rondeau, virelais*), com o declínio da autoridade papal, no século XIV, permitiu o uso de ritmos, formas e técnicas mais complexas, como o cromatismo, acompanhados de maiores liberdades artísticas. Esse período de florescimento cultural, que tem entre seus maiores representantes Guillaume de Machaut (c.1300-1377) e Phillipe de Vitry (c.1291-1361), marca a passagem entre a Idade Média e a Renascença. Assinale-se aqui que a

escuta foi, neste caso, provavelmente o meio que permitiu o contato e a interpenetração entre universos musicais culturalmente diversos, sob o controle eclesiástico.

A invenção da “tablatura” como notação instrumental foi responsável pela emergência da música instrumental e sua autonomia, assim como o seu enriquecimento com o surgimento de uma nova diversidade de gêneros e expansão do instrumentário em “famílias de instrumentos” (SOUSA, 2012, p. 80). A imprensa musical, em 1501, por sua vez, propiciou a intensificação da interpenetração entre a música secular ou profana e a música sacra, à medida que permitiram a notação de uma música mais intuitiva e dinâmica, livre das normas estritas da Igreja, permeável por transformações que tinham origem em improvisações, essência dessa música de tradição oral. A notação assume, portanto, a função de complemento e substituto da escuta, permitindo sua difusão mais ampla.

Por outro lado, o recurso da notação permitiu o desenvolvimento de procedimentos composicionais verticais mais complexos, pela possibilidade de elaborar detidamente as texturas, harmonias e dissonâncias, em uma peça ‘congelada’ temporalmente na escrita. Pode-se dizer que a notação era, portanto, um meio auxiliar de memorizar e transmitir a prática musical, além de um suporte material para incrementar a composição musical, que assim se torna também mais sujeita a intervenções intelectuais. Ou seja, surge como coadjuvante da escuta, sendo a sensibilidade o crivo que selecionava o que deveria ser preservado pela notação. Sousa aponta entre seus principais efeitos a difusão da música para além do círculo restrito e controlado socialmente de especialistas, oferecendo-se como suporte à memória. Ela observa:

Com a invenção da imprensa musical, em 1501, por intermédio de Ottaviano Petrucci, sob os modelos de Gutenberg com o seu *Harmonice Musices Odhecaton*, e a consequente publicação musical, a música tornou-se mais acessível a todos e não apenas aos profissionais, ou aos elementos da Nobreza ou da Igreja, e passível de uma divulgação mais rápida e em maior quantidade, sendo assim permitida a difusão de partituras mais complexas e a fixação das mesmas no tempo e na memória de uma forma mais segura. (SOUSA, 2012, p.80)

Isto permite afirmar que o acesso à música era limitado pela inexistência de recursos de organização e fixação do que se escutava ou experimentava na prática musical, não pela inexistência de *bons ouvidos* entre os não especialistas, já que esse desejo auditivo foi o que impulsionou, por todo o dito, o desenvolvimento artístico da música. No entanto, ainda em tempos hodiernos, o acúmulo de discursos em torno da música, da *boa música* ou *música de qualidade*, desclassificando e excluindo outras músicas, pode criar a busca de uma música *apropriada*, que assegure a suposta incapacidade auditiva geral de saber ou escolher o que deseja escutar. Aqui me refiro atualmente aos chamados *clássicos* da música, distinta e

classificada entre *erudita* ou *popular*, com a ressalva de que por muito tempo o *popular* também foi banido dos meios *doutos*.

1.1.2 A escuta e a noção de obra de arte

O filósofo alemão Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno (1903-1969), em sua *Introdução à Sociologia da Música*, tem a preocupação de examinar, enquanto determina uma metodologia científica para isso, o perfil dos ouvintes contemporâneos. Adorno cria, a partir de suas observações dos hábitos de escuta, uma tipologia de ouvintes. Ele assenta o seu cânone sobre “a adequação ou inadequação da escuta com relação ao que é escutado” (ADORNO, 2011, p. 58), justificando desse modo a cientificidade do seu projeto na objetividade da obra de arte.

Adorno foi um dos principais expoentes da importante Escola de Frankfurt, que marca historicamente o confronto entre filosofia e empirismo, enquanto metodologia científica capaz de desvelar as contradições materiais da realidade, saindo do terreno movediço das subjetividades. Assim, Adorno propõe-se a analisar comportamentos associados à escuta musical, para além das questões de gosto, preferências e aversões, centrada na *música em si*, porém vista a partir das atitudes dos ouvintes, demonstrando sua preocupação com uma condição própria da modernidade: a multiplicidade de ofertas e de situações de escuta à escolha do ouvinte, proporcionadas pela indústria fonográfica, como ramo da indústria cultural.

Mais do que isso, o filósofo e musicólogo alemão, representante da Teoria Crítica, tendo o pensamento de Karl Marx como chave de compreensão da sociedade capitalista do século XX, preocupa-se especificamente com a “regressão da escuta”, sofrida pelos ouvintes submetidos às manipulações publicitárias da indústria cultural que tiram a música do âmbito do objeto de conhecimento para a sorte do *fetich*e do consumo. Assim define o paradoxo gerado por esse deslocamento:

A cultura é uma mercadoria paradoxal. É de tal modo sujeita à lei da troca que não é nem mesmo trocável; resolve-se tão cegamente no uso que não é mais possível utilizá-la. (...) É evidente que se poderia viver sem a indústria cultural, pois já é enorme a saciedade e a apatia que ela gera entre os consumidores. (...) já que seu produto reduz continuamente o prazer que promete como mercadoria a própria indústria, por ser simples promessa, finda por coincidir com a propaganda, de que necessita para compensar a sua não fruibilidade. (ADORNO, 2002, p. 27)

O musicólogo francês Peter Szendy, no entanto, assinala que a “tipologia” de ouvintes de Adorno vincula-se à história da emergência progressiva da noção de obra de arte (SZENDY,

2013, p. 221). E acrescenta: “Por outro lado, e para complicar, não se pode dizer que a obra de arte é o polo objetivo da escuta, pois a história da noção da obra *condiciona* a história da escuta e *vice-versa* (SZENDY, 2013, p. 225, grifo do autor, tradução minha)”³. Em outras palavras, a escuta modifica-se historicamente no próprio exercício da escuta. A noção da obra de arte deriva da seleção arbitrária, segundo critérios culturalmente determinados, do que deve ser preservado, como prazer sensorial, intelectual, no âmbito poético e estético, e representação simbólica de valores pertencentes à esfera social, institucionalizados ou não. É sob esse ponto de vista que a música pode ser e foi historicamente instrumentalizada em função de interesses político-institucionais, quando se controla e dirige a escuta ou a criação musical como no caso do Realismo Soviético ou das campanhas ufanistas do nazismo alemão, e, de modo geral, na publicidade das economias liberais capitalistas, com fins ideológicos e econômicos.

O distanciamento histórico permite entender a perspectiva da construção da *aura* da obra de arte musical, tardiamente reconhecida como autônoma, desatrelada de uma necessária funcionalidade, legitimada enquanto música instrumental ao longo do período barroco e afirmada como *música pura* ou *música absoluta* no recente século XIX. Assinale-se aqui, contudo, que essa concepção não foi consensual nem à época e esteve ligada a compositores nacionais, nomeadamente à música sinfônica de Johannes Brahms (1833-1897), de um lado, sem eliminar o polo oposto, representado pela *música programática* do francês Hector Berlioz (1803-1869), estruturalmente associada a elementos extramusicais, como roteiros dramáticos e alusões poéticas.

A formalização de um paradigma, sustentado por um lado pela ciência acústica de Hermann von Helmholtz (1821-1894) e por outro pela estética musical, também em consolidação, especialmente pela obra *O belo musical*, de Eduard Hanslick (1825-1904), corroboraram, no século XIX, o *status* da música como arte autônoma. Assim a música inscrever-se-ia entre os pilares e signos de poder da civilização ocidental, em sua pretensa universalidade, justificando a hegemonia da cultura europeia, na comparação entre o que podia ser visto como primitivo, rústico ou meramente funcional, portanto, *pobre*, e o evoluído, artístico e *belo*. Esse é o eixo analítico-discursivo em que insiste, por exemplo, até mesmo o modernista e um dos pioneiros das pesquisas etnomusicológicas no Brasil, Mário de Andrade,

³ D'autre part, et plus gravement encore, on ne peut pas dire que l'oeuvre est le pôle objectif de l'écoute, car l'histoire de la notion d'oeuvre *conditionne* l'histoire de l'écoute, et *vice-versa* (SZENDY, 2013, p. 225, grifo do autor)”.

debatendo-se com a questão de uma Música Erudita Brasileira *autêntica*, em seu *Ensaio sobre a Música Brasileira*. Em sua argumentação contraditória, Mário de Andrade não vê outra saída para a música *artística nacional* senão “se sujeitar conseqüentemente às leis acústicas gerais e às normas de harmonização da escala temperada (ANDRADE, p.18)”. Seria, segundo ele, um “contrassenso” e “um absurdo pretender uma harmonização brasileira (...) (ANDRADE, *idem*).

Jean-Jacques Nattiez, em seu artigo “O desconforto da musicologia”, considera significativa a data atribuída ao surgimento da musicologia (*Musikwissenschaft*), 1837, associada a outros eventos, com suas leituras simbólicas: ano da morte de morte e Ludwig van Beethoven (“quem, mais do que qualquer outro fez da obra do compositor a mensagem de um indivíduo solitário e heroico dialogando diretamente com seu século”); época que marca a separação entre a música de entretenimento da música erudita, com Johann Strauss e a *Gebrauchsmusik*; época da introdução nos concertos de obras do passado (primeira execução da *Paixão segundo São Mateus* depois da morte de Bach, redescoberta por Mendelsohn, em 1829); época da descrição e da teorização sobre a forma-sonata como a conhecemos hoje. E conclui dessa associação: “Em suma, a musicologia surge no momento em que o público começou a ter dificuldades em compreender a música. (...) seria doravante necessário *explicar* a música aos ouvintes (NATTIEZ, 2005, p. 8)”.

Por outro lado, a dificuldade de se definir a música é assinalada pelo semiólogo musical Jean-Jacques Nattiez, sendo que, em se tratando de um conceito que não é auto evidente, pode admitir uma pluralidade de definições de acordo com as variantes de diferentes pontos de vista, *poiético* (do compositor), *imanente* (acústico) ou *estésico* (do ouvinte). Em geral, o meio de se identificar um fato sonoro como *música* ou *musical* é distingui-lo do *não musical*, a partir de critérios que sempre se mostram arbitrários por dependerem do ponto de vista do emissor. E explica, citando Molino:

A música é a arte de combinar sons de acordo com certas regras (que varia de acordo com o lugar e o tempo) para organizar a unidade duracional (uma duração) por meio de elementos sonoros (Petit Robert).” Aqui a música é definida de acordo com as condições da sua produção (é uma arte e por seus materiais): sons. Para outro escritor, “o estudo do som é um problema de física. Mas escolher sons que são agradáveis aos ouvidos é um problema de estética musical” (Bourgeois 1946:1). Definição de acordo com as condições de produção cedeu lugar à definição de acordo com o efeito produzido no “receptor”: sons, para ser música, devem ser agradáveis. Para outros, música é quase sempre identificado com acústica, um ramo da física (...). (MOLINO *apud* NATTIEZ, p. 42)

Ou seja, a música ocidental *clássica* ou *erudita* distancia-se, assim, progressivamente da apreensão sensível e intuitiva do ouvinte, retornando pouco a pouco novamente ao domínio da erudição e dos *experts*, dos que detém o conhecimento teórico e técnico.

1.1.3 A autocrítica da musicologia e a expansão das fronteiras entre as artes no século XX

No século XX, muitas convicções que alicerçaram concepções cristalizadas sob o qualificativo de *clássicas*, de acordo com o paradigma que vinha sendo construído sobre as bases racionais do *Aufklärung*, desde o século XVIII, foram sacudidas e perderam sua aura de certeza e solidez. Segundo Nattiez, a autocrítica da musicologia ao reducionismo do paradigma radical do modelo científico de Kuhn e a compreensão da sua insuficiência causa o seu “desconforto” atual e faz com que essa disciplina entre em risco de se fragmentar e pulverizar, caso não se empenhe em integrar as diversas abordagens multidisciplinares em suas análises (NATTIEZ, 2005, p.11). A definição de cânones pela musicologia e a coleção de *fatos* confirmando sua autoridade pela historiografia da música encontra um público muito restrito de *experts*, que analisam e escutam música tecnicamente. O amplo público *leigo* ou não treinado depara-se com outras referências musicais, difundidas pelas nascentes tecnologias de produção e reprodução sonora. O grande fluxo de migrantes do meio rural para o urbano vive apartado daquilo que os folcloristas do século XIX procuram conservar como memória das origens *autênticas*, tradicionais dos povos europeus, justificativa também da sua diferenciação em culturas nacionais.

As fronteiras entre as modalidades artísticas são também deslocadas ou *borradas*, entre as rupturas operadas sobre esse paradigma, e novas definições surgiram com novas poéticas, práticas interpretativas e hábitos de escuta. O pensamento científico empirista, dominante no século XIX depois de uma longa trajetória de legitimação e combate aos dogmas eclesiásticos desde o Iluminismo, volta-se então sobre si mesmo, aplicando o seu *cogitum* radical aos vezos das suas próprias tradições e práticas consagradas.

Os compositores do final do século XIX e início do século XX, dão continuidade à expansão de meios expressivos da música romântica, elevada pelo Idealismo à esfera do "sobrenatural", “místico”, “sagrado”, “divino”, “celestial” (BONDS, 2006, p.26). Hoffmann, citado por Bonds, como um dos principais responsáveis por essa concepção da música, refere-se à música instrumental como capaz de desvelar ao homem

um reino desconhecido, um mundo que não tem nada a ver com o mundo externo sensual que o cerca, um mundo em que ele deixa atrás de si todos os sentimentos que podem ser expressos através de

conceitos, a fim de render-se ao que não pode ser expresso (em palavras). (HOFFMANN apud BONDS, 2006, p.27)

Para tanto, usam acordes densos de dissonâncias e sons percussivos na música orquestral, fazendo do timbre um aspecto essencial da composição, expandem o campo harmônico aos seus extremos, introduzem novas gamas ou escalas modais, aproximam a música de alusões imagéticas, preterindo seu caráter discursivo monumental, pelo pictórico, não como *mimese*, mas como sugestão de sensações. Paul Griffiths considera Claude Debussy um “ponto de partida” para a modernidade, pela sua ambiguidade harmônica, liberdade formal, oscilação de andamentos e ritmos irregulares, uso da instrumentação como elemento essencial da composição. Debussy não se dedica à tradição sinfônica austro-germânica e seus desenvolvimentos lógico-narrativos (GRIFFITHS, 1987, p.9). Segundo Griffiths, para o compositor, sua música não era veículo para suas emoções, como a música de Beethoven ou os poemas sinfônicos de Richard Strauss, mas evocações livres de mundos imaginários, de sensações, desejos e sonhos. E completa: “No espírito de Debussy, as técnicas consagradas constituíam um obstáculo à expressão; elas impunham o chavão e o artifício (...) (*idem*, p.11)”

Nessa nova concepção, *moderna*, pode-se dizer que a música já não é escutada como quadros monumentais ou sublimes de *mundos espirituais*, mas como retratos sensíveis da vida. A liberdade da tradição *clássica* legitimada pelas necessidades expressivas no Romantismo leva, então, ao questionamento da distinção convencional entre *sons musicais* e *não-musicais*, ampliando a paleta sonora de timbres, de um lado por seu valor expressivo e simbólico, de outro pelo prazer do *som puro*. Por fim, a própria definição ou *definições* da música são postas em xeque. E diante da amplidão de novas possibilidades e perspectivas abertas, a escuta surge como crivo, capaz de discernir na *música experimental*⁴ o que é percebido como música. Historicamente, desse modo, a música *erudita* se transformava, como é próprio à dinâmica cultural, e o paradigma *clássico*, que havia atingido o seu auge de rigor científico, analítico e historiográfico, se tornava um limite duro às novas poéticas, dando lugar mais tarde às *vanguardas* artísticas, com seu assumido combate às normas.

O desenvolvimento tecnológico dos meios de comunicação e transportes, bem como dos meios de registro e difusão em larga escala de produções escritas e audiovisuais propiciaram um inaudito conhecimento de outras culturas, gerando múltiplas interações interculturais, transculturais e a concepção de multiculturalismo. Isso rompe a ordem unívoca

⁴ O termo *música experimental* é usado com referência às técnicas, tecnologias e procedimentos composicionais empregados no século XX em busca de uma *nova música*, como a *música concreta*, a *música eletrônica*, o *serialismo*, a *aleatoriedade* e a *indeterminação*.

ou supostamente unilateral da aculturação colonialista, que, sob o viés do evolucionismo naturalista, impunha o pressuposto da superioridade da cultura europeia ao primitivismo dos povos originários pré-colombianos. Esse conhecimento de mundo traz a indagação sobre a percepção e as possíveis formas de relação com o cosmo ou o *oikos*⁵ agora expandido: há música entre outros povos?

1.1.4 A música como *fenômeno social total*

O relativismo cultural da parte da Antropologia, de autores como Franz Boas e pesquisas como a de Pierre Lévy-Strauss, valorizando os mitos e costumes dos povos indígenas no Brasil, dão uma outra dimensão às culturas não-europeias e desvelam a distorção da lógica eurocêntrica reduzindo a complexidade dos outros povos a leituras que ignoravam suas idiossincrasias. Em seu artigo *Etnomusicologia e significações musicais*, Nattiez comenta o tempo em que a etnomusicologia se inscrevia na tradição do pensamento de Hanslick, concentrada na matéria “puramente” musical das músicas tradicionais ou autóctones, ignorando suas significações, valores e até mesmo a inexistência do conceito ou equivalente à palavra *música*, como um fenômeno ou produto em si, em muitas culturas. Ignorava-se significações afetivas, imagéticas, emotivas, referenciais, ideológicas, entre outros *interpretantes*, que são, para Nattiez, consubstanciais e igualmente imanentes a toda a música, manifestando-se também no plano formal. Ele explica:

A escola de Berlim estabelecia comparações entre as escalas e as estruturas dos novos sistemas que descobria. Os folcloristas da Europa Central dedicavam-se a classificar os cantos, na esperança de remontar às suas origens comuns. Os primeiros pesquisadores norte-americanos a se interessarem pelos índios da América do Norte buscavam traços estilísticos mais ou menos gerais ou faziam uma justaposição de análises musicais e descrições de contexto de execução (NATTIEZ, 2004, p.5).

Pode-se dizer que esse tipo de análise significava a busca de *si* mesmo dos europeus ou do colonizador na cultura do *outro* e não resultava em uma verdadeira aproximação de sua música, em suas características próprias, mas uma mensuração comparativa de semelhanças que pudessem valorizá-la. Esse olhar redutor aos parâmetros da música do Ocidente resultava

⁵ Emprego o termo *oikos* (casa, família, ambiente habitado), grego, por ser raiz etimológica de duas palavras, *economia* e *ecossistema*, que têm se tornado o centro das preocupações éticas e políticas contemporâneas, entendendo o mundo cada vez mais como uma globalidade, em que as partes são interdependentes e em que as ações humanas têm consequências.

por fim no seu empobrecimento e subestimação em relação a ela, sem se aproximar de uma escuta significativa.

Assim também a especulação sobre a existência de *universais* foi aplicada ao domínio musical, como explica o semiólogo musical Jean-Jacques Nattiez, a princípio buscando identificar características comuns à música em diversas culturas. Kenneth Gourlay comenta o constrangimento da musicóloga nigeriana Chinyere Nwachukwu em usar erroneamente o termo música para o ato único da *performance* dos Igbos que não tem equivalente na língua inglesa: “By forcing the Igbo concept into the Procrustean bed of western conceptualization, she is in effect surrendering to the dominance of western ideas - or at least to the dominance of English language (GOURLAY *apud* NATTIEZ, p.59)”. Por isso, Gourlay postula a “não universalidade da música e a universalidade da não música (*idem*)”.

Atualmente a etnomusicologia distingue o ponto de vista do pesquisador, externo à cultura, denominado *ético*, e considera imprescindível o ponto de vista *êmico*, interno às culturas estudadas. A semelhança que se buscava entre as músicas foi encontrada, mais tarde, em processos ou comportamentos relacionados à música, envolvendo a sua percepção e produção ou estratégias poéticas, seus significados no contexto de um *fenômeno social total*. Para Nattiez, esse passo é decisivo para a compreensão de um direcionamento apropriado e significativo a essas aproximações:

À medida que fenômenos eticamente similares podem ser dissimilares do ponto de vista êmico e fenômenos eticamente distintos podem resultar das mesmas categorias êmicas, *universais não podem ser vistos a nível de estruturas imanentes, mas em realidades mais profundas* (NATTIEZ, 1990, p. 65, tradução minha, grifos do autor).

No campo da Música, o evolucionismo histórico também é questionado com o advento da Musicologia, com obras fundadoras como as de Joseph Kermann e do regente Nikolaus Harnoncourt. A *interpretação historicamente orientada* passa a considerar elementos que não estão presentes na partitura, a partir da especulação de práticas tradicionais de execução musical, uma espécie de norma compartilhada entre músicos e ouvintes, subentendida à notação. Essa tradição incluía como elemento essencial à interpretação a ornamentação e aspectos de improvisação. Os adeptos da *interpretação historicamente orientada* fundamentam suas práticas em pesquisas iconográficas (pinturas, esculturas, gravuras, por exemplo, que mostram os instrumentos da época sendo tocados), métodos instrumentais e de canto, tratados de costumes como *Il Cortegiano* (*O Cortesão* ou *Livro do Cortesão*), de Baldassare Castiglione (1478-1529).

Como não se pode escutar a música de outros tempos, anteriores à tecnologia da gravação de áudio, faz-se uma pesquisa arqueológica, entre muitas especulações filosófico-estéticas sobre essa sonoridade extinta, em busca da escuta de outros timbres, outras articulações, de ornamentações, fraseados e mesmo de outras intensidades. Segundo Harnoncourt, em *O Discurso dos Sons*, o fim último dessa busca é encontrar outra sensibilidade e valorização à música. De acordo com o autor, esta é impulsionada por uma inquietação com a função meramente decorativa que a música assumiu na contemporaneidade, pela abundância de oferta como mercadoria, sua propagação pelos meios de reprodução tecnológicas e o desgaste resultante da sua presença constante em toda parte, deixando de ser “parte essencial da vida”, “língua viva do indizível”, para ser um adereço, reduzido ao critério do agradável e ao conforto de uma sonorização funcional de ambientes. Harnoncourt assevera:

Encontramo-nos, hoje, portanto, numa situação praticamente sem saída: acreditamos no poder e na força de transformação da música, mas somos obrigados a constatar que, de modo geral, a situação intelectual de nossa época a retirou de sua posição central, impelindo-a para a periferia - era movimento e vida e, hoje, é algo simplesmente belo. (...) Muitas das coisas que tornam nossa época tão desarmoniosa e terrível não resultariam do fato da arte não mais intervir em nossa vida? Será que não nos reduzimos, vergonhosamente, sem qualquer fantasia, à linguagem do “dizível”? (HARNONCOURT, 1998, p.14-15)

Harnoncourt, portanto, mostra uma inquietação com uma escuta sem profundidade, utilitária, da música, já não mais pertencente à vida e acredita que esse retorno às práticas musicais *autênticas*, de outros tempos, promoveria uma abertura “àquela diversidade que nos mobiliza e nos transforma e que também nos prepara para absorver o novo” (*idem*, p.16), fazendo assim também referência à música da atualidade, *igualmente nova*, que do mesmo modo carece de ouvintes.

Por outro lado, a chamada música contemporânea ou de vanguarda do século XX, logra realizar uma grande multiplicidade de poéticas, gozando da ruptura do sistema tonal instaurada pelo dodecafonismo e o atonalismo livre, e englobando as possibilidades surgidas com a introdução dos meios eletrônicos de produção e reprodução sonora, que originam a *música concreta*, a *música eletrônica* e seus desdobramentos. Com isso, os procedimentos composicionais incluíram não só o *serialismo*, como a *indeterminação* e a *aleatoriedade*.

Diante dessa pluralidade de músicas repleta de sonoridades que não podem ser grafadas ou fixadas em partitura, dependendo de outros saberes e do instante da interpretação - dir-se-ia dependendo mais da escuta do que tanto da escrita, as ferramentas de análise musical

mostram-se insuficientes para abarcar em sua complexidade tanto a música do passado, anterior ao século XIX, quanto à sua atualidade variegada e polimorfa. Essas ferramentas analíticas voltavam-se à compreensão das obras musicais conforme uma série de conceitos e regras teóricas convencionados ao longo da construção e consolidação histórica do sistema tonal. Não são, por isso, capazes de apreciar o que não esteja explícito na notação musical, excluindo consequentemente da definição de música vasta parte da produção do século XX e todas as músicas orais de culturas não-europeias ou culturas nativas fora da ordem colonial.

Ao questionamento aberto pela antropologia cultural adere a etnomusicologia, investigando a riqueza e a multiplicidade de culturas não-europeias, que não podiam ser examinadas pelo mesmo prisma de outras sociedades, sob pena de operar um reducionismo de realidades incomparáveis a esse modelo ocidental. E assim chegamos por várias vias à indagação fundamental: o que é música? E para além disso: a música é universal? Ou, a música é um fenômeno universal? A pesquisa em campo da etnomusicologia buscou evidenciar e distinguir a produção musical de outras culturas, não-europeias, autóctones, mas deparou-se com a contradição de coletar e classificar músicas que não eram assim consideradas pelos povos em que existiam, gerando outro problema: como tratar e entender as músicas de outras culturas? Em outras palavras: como escutar a música de outras culturas com os nossos ouvidos ocidentais?

O musicólogo francês Jean-Jacques Nattiez, diante desses impasses levantados a essa disciplina acadêmica, e orientado pelo linguista e analista musical belga Nicolas Ruwet (1932-2001), propõe uma nova abordagem da música, como *fenômeno social total*. Em sua concepção, os traços imanentes da música não são de menor importância que os de caráter étnico-antropológico, porém esses tampouco devem ser ignorados. Para isso, entende a música como rede simbólica em sua Semiologia Musical, em uma abordagem triádica, abarcando uma pluralidade *interpretantes* ou significações que emergem de três pontos de vista:

- 1) O *poiético*, referente à criação musical, o compositor e o que paira no seu universo importando para suas escolhas composicionais, tanto em termos pessoais como coletivos, enquanto pensamento, buscas e expectativas compartilhadas com outros compositores coetâneos.
- 2) O nível *neutro*, referente ao aspecto formal, imanente à própria sonoridade inscrita em partitura, ou *transcrita*, no caso de músicas de tradição oral, ou seja, aquilo que pode ser cristalizado e subsistir ao tempo imediato da *performance* ou do fenômeno único da sua ocorrência pelo suporte da notação e, então, analisado;

3) O *estésico*, referente à recepção da música pelo ouvinte, como ela soa, como é percebida e engendra múltiplas significações a partir da sua realização, sendo representação simbólica de valor coletivo e individual, cultural e pessoal;

Nattiez considera que as músicas se concentram entre um polo e outro, conforme o tempo e a cultura, o que não impede que sejam consideradas nesses três âmbitos e analisadas também em seu aspecto formal, como gerador de sentidos, independentemente de terem ou não notação originalmente, sendo esse mais um dado que esclarece sua compreensão. Em algumas localidades, não há noção de autoria e muitas vezes, como já foi dito, não há nem mesmo a palavra música para designar um conceito independente do *fenômeno social total* em que ocorre, dentro de um complexo de significações fortemente identitárias para uma comunidade ou sociedade - e nem por isso menos sonoras.

Por outro lado, houve períodos históricos em que a própria música *erudita* ocidental não considerava o ouvinte ou aquilo que seria recebido auditivamente, concentrando-se nas poéticas, nas técnicas e nas elaborações formais da parte da criação musical, como no caso das vanguardas históricas do século XX, como o *dodecafonismo*, o *serialismo integral*, e mesmo a música romântica do século XIX, em que o *gênio musical* tinha o privilégio de pairar acima da realidade comum - por isso, muitas das análises também se concentravam na vida, nas paixões e nos dramas pessoais dos autores.

A despeito da concentração em um ou outro aspecto, a música é sempre recebida, compreendida ou não pelos ouvintes, sendo importante, assim, um exame completo, que não exclua nenhum desses aspectos. A semiologia musical entende que a sua riqueza não está atrelada *a priori* a um deles, considerados verticalmente, mas às suas relações constituindo uma *totalidade* de valores. Escutar não é um ato isolado, individual, apesar da sua interioridade: a escuta de alguém é produto de um entrelaçamento de escutas, descendências históricas e acordos sincrônicos - a do compositor, a dos compositores que consolidaram a teoria musical, os procedimentos composicionais de que lança mão e a própria notação musical, como *marcas* de escutas, a dos editores e arranjadores, a de múltiplos intérpretes e das comunidades de ouvintes, escutas compartilhadas socialmente, sedimentando tradições, expectativas, práticas e *devires* latentes.

1.2 A escuta na sociedade pós-industrial e a escola como sua legitimadora

O impulso das revoluções burguesas, como a revolução industrial, consolidando o capitalismo, afirma-se no modelo de racionalidade da ciência moderna, signo da superação do passado das “trevas”, atribuídas aos misticismos hereges e à doutrinação religiosa da Igreja Católica, com o elogio constantemente reiterado à razão e a todas as suas produções. Ignora-se neste período, não obstante, as contradições internas a esse mesmo sistema e os desequilíbrios gerados na sua ilimitada expansão mundial, o que vem a deflagrar no século XX uma série de novas revoluções políticas, guerras de libertação nacional e territoriais dentro da própria Europa e em suas colônias na África, Ásia e no centro e sul da América. O pensamento intelectual justifica tudo o que a experiência sensível poderia acusar em contrariedade ao triunfo do progresso.

As referências auditivas de som, ruído e silêncio mudam, mas se aprende a ignorar as *cacofonias do ferro* e das inúmeras máquinas que são inventadas uma após a outra, na medida também em que o tempo de desfrutar a vida se torna cada vez mais escasso para os operários, com a introdução de longuíssimas jornadas de trabalho, de 16h diárias, estendidas a turnos de 35h! A “paisagem sonora *lo-fi*”, nos termos de Murray Schafer, substitui os sons da paisagem pré-industrial, com sua característica imprecisão, acrescidas posteriormente pelos ruídos da Revolução Elétrica. Perdem lugar os sinos de igreja, que sinalizavam a passagem do tempo comunitário e seus principais eventos, os “sons fundamentais” dos materiais próprios de cada localidade geográfica (carvão, bambu, pedra, madeira e fontes de energia, como água e carvão), os sons dos animais, dos transportes rudimentares, os gritos da rua, os pregões de vendedores. As fábricas também põem fim à “unidade entre trabalho e canção”. Schafer atribui a falta de percepção da violenta poluição sonora da época – ou de menções a ela – a uma ontológica associação entre ruído e poder, em que o detentor do poder se justifica pela sua autoridade, para perturbar o que for necessário ao seu progresso (SCHAFER, 2001, p. 85-115).

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos assinala a fissura aberta pelo racionalismo entre o método das ciências naturais que constitui o paradigma científico, a partir de então dominante, e todas as outras formas de conhecimento que o precederam: “Sendo um modelo global, a nova racionalidade é também um modelo totalitário, na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas (SANTOS, p.48)”. Segundo o autor, no século XIX, esse modelo de racionalidade se estende às ciências sociais, estabelecendo fronteiras “ostensivas e ostensivamente policiadas” com outras duas formas de conhecimento

não-científico “potencialmente perturbadoras e intrusas”: o senso comum e as chamadas humanidades ou ensinamentos humanísticos (*idem*). Aprofunda-se, assim, sob a legitimação de juízos de valor, a divisão entre a percepção e as práticas populares, de todos, com sua imprecisão, sua visão de mundo intuitiva e mítica, e a cultura erudita, letrada, científica, douta, séria.

A escola surge como sustentáculo dessa sociedade pós-industrial, selecionando o que deveria ser considerado, escutado e valorizado, para a manutenção da sua estrutura. De acordo com Santos, esse horizonte cognitivo transbordou pouco a pouco do estudo da natureza para o estudo da sociedade, sobretudo sob as concepções de estado positivo de Comte, de sociedade industrial de Spencer e de solidariedade orgânica de Durkheim (SANTOS, p.51). Essa ênfase na técnica e na teoria, no *Método* cartesiano de “dividir cada uma das dificuldades... em tantas parcelas quanto for possível e requerido para melhor as resolver” (DESCARTES apud SANTOS, p.50) tem sua correspondência na educação, de modo geral, e em particular na fundação da instituição escolar.

Demerval Saviani alude à correlação entre o processo de institucionalização escolar e o surgimento da sociedade de classes, fundada no processo de aprofundamento da divisão do trabalho, referindo-se à transição de um processo educativo que se desenvolvia de maneira espontânea, assistemática, indiferenciada, informal para uma intervenção deliberada (SAVIANI, 2005, p.31). O conceito originário da escola para os gregos já representa uma ocupação do tempo de ócio, distinguindo os trabalhadores dos homens livres, o trabalho da instrução. O aprendizado que, antes da escola, coincidia com a experiência do trabalho, passa a pertencer a uma realidade cindida em seu aspecto material e abstrato.

1.2.1 O Conservatório musical: a fábrica de *virtuosi*, compositores eruditos e moças prendadas

Nesse contexto, a música *clássica*, tonal, consolidada ao longo dos últimos cinco séculos, representa, para a Musicologia, em sua dupla articulação, histórica e sistêmica, um ápice de elaboração teórico-conceitual e de consolidação de um arcabouço de procedimentos técnico-estéticos de composição, síntese e cristalização de uma longa história de mudanças, entre crises e novas estabilizações. É importante salientar que esta disciplina se insere na produção intelectual da cultura europeia fundamentada no pensamento teleológico, de que deriva a noção de conceitos em progressivo acabamento ou aproximação de uma formulação clara e objetiva. Seu rigor científico na busca de aprofundamento e especialização, em uma

perspectiva histórico-evolutiva, é muito cara aos períodos racionalistas, como o século XVIII, do Iluminismo, e o século XIX⁶, auge do empirismo positivista.

Esta música *clássica* tonal, no entanto, até o século XIX era ensinada de modo particular, na relação individual entre mestre e aluno, ensinado como ofício manual em corporações desde o século XIV, ou, no âmbito de grupos dedicados à prática instrumental e coral, como no caso dos orfanatos. O Conservatório surge com o fim de institucionalizar o ensino de música, sob o controle do Estado republicano, em 1795, na França pós-Revolução, organizando seus componentes em um modelo de divisão e abordagem sistemática, visto como necessário para abarcar as demandas da sociedade burguesa europeia, em que o acesso ao conhecimento se ampliava para muito além das cortes e da égide da Igreja católica⁷.

Os conservatórios adotam um modelo oficial, caracterizando-se pela organização formal dos estudos de modo fragmentário e sistemático, com ênfase na divisão entre formação de instrumentistas, cantores e compositores. Para tanto, era necessário que o estudante dominasse a técnica instrumental ou vocal e a teoria musical. Na França, o Conservatório adotou o modelo pedagógico dos seus homólogos italianos, com mestres que haviam estudado na Itália, como Gilbert e Langlé, e livros de solfejo da mesma proveniência, como Agus, Cherubini e Cambini. Muriel Boulan e Clotilde Verwaerd comentam as bases desse “ensino novo” e seus objetivos:

Buscando propor um ensino novo e progressivo dos fundamentos da prática musical, os mestres franceses parecem seduzidos pelo rigor e a clareza das peças especialmente escritas para aprender as claves, descobrir os diferentes tipos de compasso e de movimentos, familiarizar-se com as tonalidades e armaduras mais usuais e contribuir para a formação do gosto dos alunos, dar-lhes enfim os rudimentos de uma técnica vocal de qualidade. (BOULAN e VERWAERD, 2016, tradução minha)

O modelo do instrumentista ligava-se ao do *virtuose* e compositor ao do gênio, *expert* nas técnicas do da Harmonia e do Contraponto, após seleção rigorosa de talentos. O desafio e a competição estavam na essência da formação técnica musical, manifestando-se no período

⁶ Vasconcelos e Junior explicam a teleologia aplicada à filosofia de Hegel (1770-1831): “Hegel propõe um sistema filosófico notadamente amplo, segundo o qual, o mundo, como Espírito se encontraria em um processo histórico contínuo de racionalidade e perfeição cada vez maiores (NASCIMENTO JUNIOR, 2011, p.67)”. E completam: “o pensamento hegeliano introduz, de forma consistente, a ideia de finalidade interna da Natureza, associada à transformação, mudança e progresso (NASCIMENTO JUNIOR, 2001, p.273)”.

⁷ Para atender ao interesse político de levar o ensino de música em pouco tempo aos meios populares, foram escritos nessa época muitos métodos destinados a facilitar sua difusão. (Informações obtidas em: <http://www.cosmovisions.com/musiEnseignement.htm>. Consulta em 16/03/2021)

barroco, no próprio florescimento dos gêneros instrumentais, nas improvisações instrumentais livres das *cadenzas*, *prelúdios*, *tocatas*, entre outros, e no desafio das ornamentações vocais das árias, em extensões cada vez mais amplas da voz. Karosi destaca a dupla acepção contida no termo concerto no século XVII, explicitamente na definição de Johann Mattheson para o termo:

Compositores de ambos os gêneros se dedicaram a escrever linhas individuais com passagens de movimento rápido que angariariam honra e aclamação ao performer. Os estudiosos da música tinham duas definições contrastantes para a etimologia da palavra concerto. Alguns sugeriam que vinha de *conserere*, “acompanhar”⁸, e outros enfatizam a palavra *consertare*, “competir”.⁹ (KAROSI, 2014, p.1, tradução minha)

No século XIX, as competições passaram a ter lugar propriamente nos concursos de cantores e instrumentistas, sendo o conservatório uma etapa de preparação para tais concursos. O *ouvido absoluto* ou o *bom ouvido* era um pressuposto para o músico, desde o seu ingresso no conservatório, até que isso se mostrou um equívoco, como constatou Émile Jaques-Dalcroze, em sua experiência docente no Conservatório de Genebra. A observação de que seus alunos não ouviam mentalmente as harmonias que escreviam, embora fossem proibidos de tocá-las ao piano, foi o que lançou a dúvida no seu espírito sobre o modo de ensinar música naquela instituição, centrado em teorias e conceitos, de um lado, e exercícios técnicos de outro (DALCROZE, 1920). Foi seu olhar questionador sobre essa realidade, na prática da sala de aula, que impulsionou suas pesquisas pedagógicas, seus experimentos criativos aplicados na vivência direta com os estudantes e, finalmente, a elaboração da sua *Rítmica*, como metodologia própria, extrapolando as fronteiras tradicionais do ensino de música e estabelecendo suas relações necessárias com o corpo em movimento.

Outra observação de Dalcroze, satirizada em forma de diálogo entre ele próprio e o personagem *Monsieur Bourgeois*, em *O piano e a menina do conservatório* (1905), é que muitos dos estudantes ou das estudantes, ao fim de um longo período dedicado ao piano no Conservatório, encerravam sua relação como instrumento e com a música no dia do seu recital, como se o seu intuito não fosse nada além do reconhecimento social do *status* atribuído àqueles que detinham o privilégio de financiar o curso e possuir instrumento tão oneroso. Mais que isso, o estudo do piano parecia, ainda no início do século XX, estar ligado a um dote pessoal, signo de prestígio e de decoro às moças dedicadas. Ou seja, a prática do piano limitava-se a um

⁸ O verbo “to consort” tem a acepção de acompanhar ou tocar em conjunto.

⁹ Composers in both genres focused on writing individual lines with fast moving passages that would win honor and acclaim to the performer. Writers on music have two contrasting definitions for the etymology of the word concerto. Some suggest that it comes from *conserere*, “to consort” and others emphasize the word *consertare* “to compete”.

exercício de digitação, que não deixava rastros no espírito ou na sensibilidade dos alunos, não desenvolvia nenhum amor ou prazer com a arte musical e não transformava suas impressões sobre o gosto ou aprofundava sua capacidade de apreciação musical. Considerando que muitos dos estudantes não seguiriam a carreira de músico, como profissão, Dalcroze lamentava que sequer se tornassem amadores ou entusiastas da música.

Por outro lado, tinha grande admiração pelos eventos comemorativos tradicionais, como a Festa dos Viticultores, com suas reminiscências ancestrais, que agregavam multidões ao ar livre, dançando em grandes rodas e encenando dramas populares, em que ritmo e harmonia se configuravam de modo muito espontâneo e intuitivo, instigando grandes forças de cooperação, entre pessoas que faziam música com alegria rara entre os estudantes dessa arte. Estas festas, segundo Dalcroze, eram de mais a mais raras desde o século XVIII.

Na França do século XVIII, por sua vez, segundo Michèle Alten, a atomização do corpo social foi consequência do processo revolucionário, acarretando o isolamento dos indivíduos na condição de cidadãos de direitos universais face ao Estado, mas desvinculados entre si. A escola passou a ocupar a função de importância social da Igreja católica sobre a vida coletiva, com seu modelo cultural laico, visando à afirmação dos valores da soberania republicana. Nas palavras de Alten: “O Estado pretende a partir de então controlar a socialização cívica dos jovens franceses e se tornar a referência constitutiva do vínculo social e da cidadania (ALTEN, 1997, p.3, tradução minha).” O ensino de música é encampado na escola pelo seu potencial de coesão social e de revigoração moral e espiritual, em uma sociedade que corrobora sua identidade e sensação de pertencimento na construção de novas tradições pátrias e na transmissão do patrimônio cultural e artístico nacional.

Alten explica a oscilação sutil entre dois pólos antagonistas em que se definia a prática musical na escola em fins do século XIX, na França: “quanto mais forte a intervenção na educação do cidadão, mais fraca é a parte consagrada à cultura; e, inversamente, quanto mais a escola estiver fora do engajamento político, mais desenvolvidas são as atividades de enraizamento no patrimônio cultural.” E complementa: “quando o peso das interferências oficiais é aliviado, encontra-se uma escola que investe exclusivamente na missão de ensinar e que define ela mesma a natureza das aprendizagens culturais que ela privilegia (*idem*, p.4).”

A função e a presença da música nesse contexto escolar, afinado aos propósitos políticos da Terceira República francesa, é bastante claro e limitado, não deixando desvãos para subjetividades, com premissas que norteavam a elaboração, seleção e aprovação de materiais didáticos: “O canto escolar não deve incitar à introjeção em si mesmo em um desvario sonhador e poético, mas ao contrário, impulsionar à ação, ao trabalho e ao sacrifício (*idem*, p.5).”

1.2.2 O canto-coral como instrumento de coesão social

O *Orpheon* é criado em 1833 por um jovem professor, Guillaume-Louis Bocquillon a partir de um método próprio de ensino de canto coletivo para crianças, o *método Willhem*. De certo modo, a sua iniciativa vem a suprir a lacuna deixada pela súbita extinção, no período revolucionário, dos tradicionais corais de meninos das Igrejas Católicas, as *maitrises*. Esses grupos eram constituídos por um núcleo de cerca de doze homens, profissionais, e de seis a oito meninos que cantavam as partes agudas. Nessa época, também como consequência desse deslocamento do canto-coral, das Igrejas para as ruas, multiplicaram-se os grupos de canto independentes (*goguettes*). O número de praticantes do canto-coral, em Paris, chegava a 5 mil crianças e mil adultos¹⁰. Aos grupos de canto-coral acrescentam-se grupos de sopro, que se associaram ao ímpeto revolucionário, como importante recurso aglutinador de multidões em torno de músicas militares. A invenção do saxofone e aperfeiçoamentos dos metais, como o sistema independente de pistões, por Adolphe Sax, foram também importantes para popularizar a música instrumental pela sua maior facilidade técnica.

Porém os *Orphéons* tinham outro atrativo além da música em si: o caráter festivo associado às grandes aglomerações públicas. Com a autorização para que esses grupos musicais se reunissem em espaço aberto, concedida pelo então Ministro do Interior, Antoine Sénard, em julho de 1848, surge e se institucionaliza uma espécie de direito ao concerto. A ocupação dos coretos torna-se um símbolo da apropriação do espaço urbano pelo povo. Bandas, fanfarras e serenatas ocupavam as ruas por ocasião de concursos e festivais. Gustave Nadaud descreve em 1888, em seu *Miettes poétiques*, esses grandes festejos ao ar livre como verdadeiros carnavais:

« Cent soixante-dix-huit musiques ou fanfares,
 Cuivres et bois tournés en des formes bizarres,
 Quatre-vingts orphéons de quatre-vingts chanteurs,
 Vingt mille exécutants, deux cent mille auditeurs,
 Des drapeaux, des pétards ! Que d'yeux et que d'oreilles,
 De brocs et de tonneaux, de bocks et de bouteilles !
 Deux jours de bacchanales, deux nuits de carnaval :
 Voilà ce qu'on appelle, en Flandre, un Festival ! »¹¹

¹⁰ Informações disponíveis no site da Confédération Musical de France: <https://www.cmf-musique.org/la-cmf/histoire/>. Consulta em: 20/03/2021.

¹¹ Disponível em: https://fr.wikipedia.org/wiki/Orph%C3%A9on#Histoire_des_orph%C3%A9ons

O repertório dos *Orphéons* incluía adaptações e versões ou paródias de canções litúrgicas, adaptações para coral de canções populares, composições clássicas e composições escritas com esse fim. Nos anos 20 do século XX, no entreguerras, floresce um movimento de valorização do folclore rural das províncias, que vem de encontro ao ideal da Frente Popular de democratizar o acesso à cultura. O objetivo maior da música na escola passou a ser o reconhecimento das raízes culturais nacionais como substrato unificador da sociedade, no lugar da edificação cívico-patriótica e moral “através do contato com o Belo” (ALTEN, 1997, p.7). Os manuais escolares e cadernos de solfejo substituem os extratos da cultura musical clássica, representados por Offenbach, Gounod, Rossini, Boieldieu, Saint-Saens, Verdi, Bizet, Massenet, Rameau, Beethoven, Mendelsohn, Mozart, Meyerbeer e Auber, por coletâneas de cantos folclóricos, seguindo o lema dado de Ferdinand Buisson para a escola primária: “não se resignar a criar duas ordens de educação e, por consequência, duas classes, duas sociedades diferentes (*idem*. p.7)”. Ou seja, a escola se incumbiria de equalizar as realidades diferentes, a partir da homogeneidade dos conteúdos, realizando uma artificiosa conciliação social - e a música criaria essa “comunidade espiritual” pelo ensino de uma identidade cultural.

Os desafios ao ensino de música na escola, na França, contudo, não foram minimizados com a adoção do repertório folclórico rural. Michèle Alten explica as dificuldades que perpassaram, durante toda a sua trajetória histórica, a realização do ensino de música na escola. Segundo a autora, eram muitos os aspectos desfavoráveis: as condições de trabalho dos professores na educação massiva, a precariedade da sua formação musical, a falta de materiais didáticos - e o não reconhecimento de fato de uma importância da existência da música na escola, senão como um “suplemento de alma”, a que poucas vezes se fazia menção nos documentos oficiais. Esse repertório folclórico, por sua vez, não foi aceito pelos alunos, nem pelos professores, que não reconheciam esses cantos que “pretensamente jorravam do solo natal”, senão como “documentos etnográficos e históricos” (ALTEN, p. 9).

1.2.3 A estética musical como fator de “modernização” do Brasil

Pode-se reconhecer muitos paralelos, não casuais, entre o Brasil e a França nesse processo de institucionalização do ensino de música na escola. A capital francesa desempenhou o papel de grande centro cultural mundial no início do século XX, período de eclosão das chamadas Vanguardas Artísticas que influenciaram fortemente o Modernismo Brasileiro. Paulo Renato Guérios, para analisar o modo como esse fluxo intercultural modificou as práticas musicais do Brasil, especialmente através de Heitor Villa-Lobos, remonta à época do

nascimento do compositor, em 1887, na capital do agonizante Império, que logo seria substituído pela República e suas expectativas de liberdade das injunções políticas da metrópole e de modernização. Sinal disso foi, segundo Guérios, foi a transformação da Imperial Conservatório de Música, fundado em 1841, como “meio civilizador” em Instituto Nacional de Música. A música erudita, até então, circulava exclusivamente ao redor da corte ou restringia-se à função eclesiástica. Na ópera, a estética era italiana (GUÉRIOS, 2003, p. 84).

A modernidade para Leopoldo Miguez, primeiro diretor do Instituto Nacional de Música, em 1890, significava substituir Verdi por Wagner e Saint-Saens. Guérios comenta, em sentido mais amplo, o papel atribuído à estética musical enquanto portadora de determinadas mudanças num cenário de disputas:

(...) em outro plano, Wagner, Saint-Saens, Miguez e a República eram a modernidade que vinha substituir Verdi, o Conservatório e o imperador, constituindo um eco às reformas urbanas e ideológicas por que passava a capital da República. Assim, os valores sociais e políticos forma atribuídos a uma forma de objetivação cultural que, à primeira vista, parece estranha a essas disputas: a estética musical. A “atualização “ proposta por Miguez para o ambiente musical erudito brasileiro foi tanto estética quanto moral (GUÉRIOS, 2011, p.85).

Guérios explica que essa valorização da “modernidade” representado por Wagner e do estilo “revolucionário” de Debussy, em contraposição à “antiguidade” e “nobreza” da ópera italiana estavam relacionadas à formação tanto de Leopoldo Miguez, como de seu sucessor no cargo de diretor do Instituto Nacional de Música, Alberto Nepomuceno, na Alemanha e na França, em um momento histórico em que era essa a opinião estética dominante.

No entanto, o que para Heitor Villa-Lobos era “modernidade” é considerado um pastiche ou “uma emulação ao estilo de Debussy e Ravel” por Jean Cocteau, quando chega à França, em 1923, em um episódio narrado por Tarsila do Amaral e Sérgio Milliet, em que se arroja a improvisar ao piano do *studio* da pintora, diante de Jean Cocteau, Erik Satie, Blaise Cendrars, e dos brasileiros João de Souza Lima, do poeta mencionado e de Oswald de Andrade. Segundo Guérios, foi então que Villa-Lobos descobriu que seu grande diferencial como compositor era a sua vivência e prática musical no ambiente popular tão marginalizado dos chorões, entre os músicos de rua, onde aprendera a tocar violão. Até a década de 20 do século XX, quando passa a ser valorizada por estudiosos e folcloristas, essa música era depreciada e bem distinta da música “séria”, a que correspondia a sua formação erudita, desempenhada como violoncelista de orquestra, em sociedades sinfônicas, cinemas e cafés. Eram ofensas comuns expressões como “compositor de maxixes” e “assobiador”, com referência aos músicos populares.

Nesse momento, todavia, o “centro cultural do mundo” interessa-se pelo que até então fora apenas a sua periferia, selvagem, travando com ele uma relação de dependência da sua ação civilizadora. A busca das raízes culturais europeias no folclore e a invenção ou reinvenção de tradições, como fonte de *pertencimento* e identidade cultural, não alcança a vivacidade da música popular urbana, na clandestinidade das ruas e festas populares, desprezada pelas instituições oficiais de ensino de música. A emergência do *Groupe des Six* e a sucessão frenética das vanguardas europeias na década de 20 do século XX, o Cubismo de Picasso, o Dadaísmo de Tzara, o Surrealismo de Breton, nos chamados *années folles*, mostra essa rivalidade de escutas em uma mesma alta sociedade francesa, com um mesmo nível de erudição, com um caráter que se pode dizer propriamente geracional. Embora Satie fosse um compositor ativo desde antes do surgimento de Debussy, os jovens compositores do *Groupe des Six*, de Jean Cocteau, o aclamavam como o compositor que realmente representava o “espírito francês”, com a sua clareza, simplicidade, precisão, seu despojamento estético, o humor e a ironia, dispensando “ser pensada ou entendida”.

Desse mesmo modo, foi “sua clareza de contornos, sua espontaneidade luminosa, seu humor imediato, sua intensidade interior” (GUÉRIOS, 2011, p.95) o que atraiu Darius Milhaud pelas canções populares brasileiras, quando residiu no Brasil, integrando a missão diplomática francesa, entre 1917 e 1919. Uma de suas principais obras, *Le boeuf sur le toit*, uma “fantasia em forma de rondó sobre temas brasileiros”, transformada em ballet com o texto de Jean Cocteau, tem como tema principal o samba *O boi no telhado* de Donga, dos anos 10. Assim também a música brasileira ganhou estilo “moderno” aos ouvidos dos jovens franceses e dos modernistas brasileiros, em *Saudades do Brasil*, de 1920, *Scaramouche* ou *Brazileira*, em 1937, sobre o tango *Brejeiro* de Ernesto Nazareth e três *Danças de Jacaremirim: Chorinho, Tanguinho e Sambinha*, de 1945.

Nesse fluxo cultural de mão dupla, os brasileiros buscavam na França as referências para a ruptura com a própria cultura erudita berçada na velha Europa e, por sua vez, encontraram coetâneos, descendentes dessa cultura atávica, tão sedentos por novas escutas, novos parâmetros, novas cores para uma técnica tão consolidada que o retorno ao clássico parecia mais verdadeiro que o mais recente romantismo a lhes impregnar o ouvido. Parece que, apesar da sua atitude irreverente e segura de si dos *enfants terribles* de Cocteau, viviam uma espécie de sensação de esgotamento, celebrando nesse diálogo cultural com o polo oposto, o contato com novos materiais musicais. A expectativa era partilhada até por artistas vindos da América Latina e constituindo um imaginário mediado pelas representações francesas do *exotismo*

brasileiro, com flora e fauna selvagem, tambores e a associação entre primitivismo e “infância da humanidade”.

Assim Guérios explica o desconcerto de Heitor Villa-Lobos, tão ousado ante as instituições musicais brasileiras e criticado de modo tão acerbo por Jean Cocteau:

Na verdade, o desentendimento entre Cocteau e Villa-Lobos pode ser visto como um curto-circuito entre as concepções que ambos portavam enquanto personagens de universos sociais muito distintos, apesar de tratarem da mesma manifestação cultural - a produção de música erudita ocidental moderna e anti-romântica. No Rio de Janeiro, Villa-Lobos era considerado ousado e vanguardista por utilizar elementos da estética de Debussy; em Paris, esse mesmo uso faria com que ele fosse criticado pelo principal representante da vanguarda (GUÉRIOS, 2011, p. 93).

E aqui se acrescenta a impressão de Milhaud sobre essa defasagem brasileira, associada à falta de valorização dos temas populares, distorcidos na submissão à estética já anacrônica dos seus modelos formativos:

Quando um tema popular ou o ritmo de uma dança é utilizado como tema de uma obra musical, esse elemento indígena é deformado, porque o autor o vê através das lentes de Wagner ou Saint-Saëns, se ele tem sessenta anos ou através de Debussy, se ele tem apenas trinta (MILHAUD apud GUÉRIOS, p. 95).

Pode-se dizer que as instituições de música erudita no Brasil atuavam de acordo com seu caráter conservador, comum às instituições, enquanto defensoras e reprodutoras de determinado legado cultural, controlando as escutas, sob a distinção entre a música “séria” ou *erudita*, dos concertos das sociedades sinfônicas, patrocinados por ricos mecenas, e do Instituto Nacional de Música, e o estigma atribuído à música *popular*. Por outro lado, é muito provável que a inexistência de cursos noturnos tenha impedido o próprio Villa-Lobos de frequentar o Instituto Nacional de Música, apesar do curto período em que funcionou nesse turno, entre 1900 e 1904.

No entanto, as críticas feitas por Cocteau por ocasião desse contato com os jovens vanguardistas parisienses, dão o aval e o impulso a Villa-Lobos para afirmar-se como músico “nacional”, não só autorizando o que a escuta dos músicos de rua cariocas o havia ensinado, quanto expandindo suas fontes, reais e anedóticas, pesquisando na Biblioteca Nacional os fonogramas em que Roquette Pinto registrou cantos indígenas.

Heitor Villa-Lobos foi também responsável pelo grande vulto obtido pela música nas escolas brasileiras a partir da década de 30 do século XX. A importância da música no ensino primário era um consenso desde o início do período republicano, considerada “o grão de cultura

de um povo, a força moral de um Estado” (MORILA, 2006, p.2), porém havia muitas polêmicas em torno do seu ensino. Diversos métodos, compêndios e concepções sobre ensino de música foram adotados no Brasil, sob muitas críticas e polêmicas, enquanto se buscava definir uma unidade didática, não só por motivos educacionais, mas pelo interesse em garantir um espaço social à música, na cultura erudita e escolar, de acordo com a pesquisa de Morila. Esse autor destaca cinco métodos que rivalizavam para serem adotados: o de Elias Álvares Lobo, o método do português Rafael Coelho Machado, o de Eduardo Macedo, o inglês Tonic-solfa e o francês Gallin-Paris-Chevé. Diferenciavam-se entre eles pela forma como abordavam nomenclaturas e conceitos com linguagem simplificada, e o solfejo.

Porém, o método que mostrou melhor embasamento científico-pedagógico foi o de Gomes Cardim e João Gomes Jr., de 1912, que se aproximavam das novas concepções educativas, fundadas em Froebel e Pestalozzi, substituindo a memorização, a repetição e o ensino conceitual pelo aprendizado intuitivo, *auditivo*, a experiência concreta, dos sentidos, com uma progressão adequada à natureza da criança, à sua curiosidade e o seu impulso espontâneo sempre aliado à prática musical. Morila salienta as semelhanças entre esse método e o “método da rua”, ou seja, aquele em que aprendiam os discriminados músicos populares. Embora Gomes Cardim propusesse a utilização de músicas populares no ensino, contradiz-se pela suposta inadequação dessas canções aos cânones da arte. Morila ainda insiste na preocupação em afastar da sala de aula aquela cultura originária que a escola justamente deveria moldar, transformando em um padrão estético aceitável, apenas como base da pirâmide que levaria ao ensino da música clássica, representada por Mozart, Beethoven, Wagner, Chopin, etc. Morila sintetiza:

Selecionar e “corrigir”, por assim dizer, a letra e melodia popular retirando-a do seu contexto, com o intuito de facilitar o início do ensino musical. Modificada, descontextualizada, “congelada, essa canção passa a fazer parte do folclore e não mais da cultura popular. Podemos mesmo cunhar um termo para esse processo: folclorização (MORILA, 2016, p.27).

Observa-se aí a afirmação da escola como linha divisória entre a vida e a estetização corretiva dela, sob o modelo do detentor do saber, que é a instituição, suas normas e sua *práxis* própria, uniformizada por meio dos métodos, que denunciam sempre a insuficiência de formação dos professores ou do reconhecimento da sua capacidade de autonomia e auto-organização intraprofissional. Cabe a escola, nessa concepção, estabelecer os limites do socialmente aceitável e exercer o controle pela marca da *instrução*, que aparta a cultura escrita da oralidade, o erudito do popular.

Nesse processo reencontramos o compositor Heitor Villa-Lobos, já no auge do seu reconhecimento internacional, à frente do projeto orfeônico adotado em todo o ensino público do Brasil, a partir do decreto 19.890 de 1932, na primeira gestão do presidente Getúlio Vargas. Assim o canto orfeônico, que havia sido introduzido por João Gomes Cardim nas escolas, em 1910, mas ainda de modo incipiente, é instituído como disciplina obrigatória no currículo escolar nacional por mais de 3 décadas. O compositor, que na França havia descoberto a valorização da cultura brasileira, depreciada em seu próprio país, e diante ainda assim de um público muito restrito para a sua música *erudita*, engaja-se na expansão massiva¹² do ensino de música no primeiro e segundo grau, a princípio no Distrito Federal, sendo convidado por Anísio Teixeira para dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística, e depois em âmbito nacional. Villa-Lobos elaborou para isso três compilações para canto coletivo: o *Guia Prático*, um caderno de *Solfejo e Canto Orfeônico*, impulsionando também os professores de música à composição de peças para a prática coral.

No entanto, o repertório que inicialmente continha canções folclóricas ou populares de inspiração folclórica foi se modificando para atender aos interesses políticos do governo, na medida em que se revelava publicamente sua força de aglutinação massiva. O canto orfeônico, sob a direção da figura carismática de Villa-Lobos atingiu dimensões monumentais, tornando-se um importante veículo da ideologia do Estado Novo e um símbolo do poder populista do ditador Getúlio Vargas. Às peças do cancionário folclórico infantil foram sendo incorporadas marchas militares, canções cívico-patrióticas ou de louvor ao trabalho (MONTI, 2008, p. 83). Desse modo, a música foi instrumentalizada a serviço do controle afetivo dos corpos e mentes dos alunos. As referências musicais dessas gerações de estudantes foram se modificando, à medida que a música *erudita* ocupa o espaço escolar, por um lado, e, por outro, a música *popular* passa a ser escutada nele, incorporada ao repertório, porém travestida dos padrões da instituição.

1.2.4 A escuta como foco das Pedagogias Criativas na contemporaneidade

Na década de 60 do século XX, como informa Marisa Fonterrada, o interesse pela educação musical desenvolve novas práticas entre músicos inspirados nas pedagogias ativas

¹² A primeira apresentação de canto orfeônico reuniu 18 mil crianças e jovens das escolas primárias, técnico-secundárias, Instituto de Educação e Orfeão de Professores. As demonstrações orfeônicas tornaram-se frequentes e passaram a integrar o calendário de festividades escolares e cívicas. Tiveram como palco grandes estádios, acompanhados das bandas musicais do exército, polícia, bombeiros e batalhão naval (MONTI, 2008, p. 82).

europeias de Edgar Willems, Jaques-Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály. Assim contribuíram para a inovação do ensino de música, com ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva através da prática musical a partir do corpo e da voz, desatrelada da técnica instrumental, Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, Liddy Chiafarelli, Mignone, Sá Pereira, Gazy de Sá, Lorenzo Fernandes e o casal Ernest e Maria Aparecida Mahle. Todavia, eram professores de escolas particulares especializadas e por isso a repercussão do seu trabalho nas escolas foi indireta e de âmbito limitado (FONTERRADA, 2005, p. 198).

Pode-se dizer algo semelhante sobre as contribuições de Hans Joachim Koellreutter, a partir da sua chegada ao Brasil, em 1937, a despeito do grande valor e significação da sua atuação pedagógica no Brasil. O flautista e compositor alemão difundiu a música que estava sendo composta contemporaneamente na Europa, ampliando os referenciais tradicionais dos cânones clássicos e abarcando as novas técnicas, concepções composicionais e experimentações musicais com tecnologias eletrônicas de produção, armazenamento e reprodução sonora. Foi em grande parte por seu intermédio que se tornou conhecida no Brasil a técnica dodecafônica, o atonalismo livre, a *música concreta* e *eletrônica*, a indeterminação e a aleatoriedade em música.

Mais que isso, Koellreutter, como educador, criou uma disposição filosófica e estética de abertura ao novo e imprevisível, mostrando um mundo dinâmico e em mutação, em processo, com novos paradigmas e atitudes de constante aprendizado diante da vida, aproximando a música das ciências e da filosofia do século XX; um mundo musical *em devir*, lúdico e sem proibições. No intento de incorporar a criatividade ao ensino de música em toda e qualquer faixa etária, Koellreutter usava jogos de improvisação como vivências coletivas com ênfase na interação entre parâmetros temporais e tímbricos, com o espaço e a gestualidade, em que a ordem emergia e se configurava com o desenrolar das ações dos participantes, sem determinação prévia de uma ordem. Ou seja, a guia da aprendizagem nesta situação é a escuta atenta e ativa, consciente. Por isso, Koellreutter considerava como precípua a função de desenvolvimento humano integral atribuída à música.

No entanto, apesar do empenho de uma vida inteira dedicada à difusão desses valores na educação musical, com uma intensa atividade docente em cursos livres e oficinas, o âmbito da sua atuação pedagógica foi também muito restrito: na Pró-Arte do Rio de Janeiro, os cursos internacionais de férias de Teresópolis, nos Seminários de Música Pró-Arte, em São Paulo, em sua sucursal, em Piracicaba, na Escola de Música da Bahia e em Fortaleza. Koellreutter influenciou muitos compositores e tem entre seus principais discípulos na Educação Musical a

professora Teca Alencar de Brito e o professor Carlos Káter, que se dedicaram a divulgar a sua obra pedagógica e seu pensamento estético-filosófico sobre a música.

Apesar da sua importante contribuição progressista, assim como das gerações de educadores musicais que sucederam ao Canto Orfeônico nas escolas, desde o fim da década de 1950, o impacto do retrocesso político da ditadura militar no Brasil (1964-1985), mesmo com a aprovação da Constituição Democrática de 1988 e das Leis de Diretrizes e Bases do período seguinte, não foram suficientes para organizar uma realidade educacional comum em meio a toda a iniquidade social e econômica do país. Assim, o que era um projeto em construção na década de 1930 de uma escola moderna deu lugar a uma rede pública crescentemente precarizada e uma grande quantidade de escolas privadas, não havendo entre elas nada que unifique o ensino, senão documentos oficiais que regulamentam de modo bastante vago e verticalizado o ensino no país, como Parâmetros e Referenciais Curriculares e a Base Comum Curricular, sem levar em conta a qualidade e as particularidades regionais ou locais, mensurando quantitativamente o desempenho dos alunos com avaliações em larga escala. Nesse contexto, a música existe eventualmente, apesar de ter sido instituída pela LDB 9394 de 1996 como “obrigatória, mas não exclusiva”. A redação bastante ambígua não define em que anos do ensino regular a música deve estar presente, sendo optativa para as escolas “no ensino geral de arte”, não garantindo sua continuidade necessária para a construção do conhecimento em música¹³.

Na vida atual, a escuta passa a ser crescentemente considerada diante da efervescente multiplicidade de novos referenciais e poéticas, e da incerteza sobre parâmetros e critérios que definiam a música. Ela emerge como aspecto primordial para o ouvinte, o intérprete e o compositor, entendida para além da percepção auditiva, como aspecto que organiza o que os sentidos recebem do mundo, criando, a partir disso, estruturas associadas à memória, geradoras de significados e afetos. Com o advento, de um lado, das tecnologias eletrônicas de produção, armazenamento e reprodução sonora no século XX e com elas a *música concreta*, *eletrônica* e *eletroacústica*, e de outro a globalização, com seu fluxo veloz de oferta de músicas, além da

¹³ O site do Ministério da Educação do Governo Federal do Brasil assim sugere seus propósitos: “O MEC recomenda que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil”. (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/11100-sp-433581153#:~:text=Com%20a%20altera%C3%A7%C3%A3o%20da%20LDB%2C%20a%20m%C3%BAlica%20passa,a%20m%C3%BAlica%20ser%C3%A1%20inclu%C3%ADda%20e%20em%20que%20freq%C3%BC%C3%AAncia.> Consulta em 22/03/2021.

possibilidade do livre acesso a elas, criando seu próprio *streaming* a qualquer instante e em qualquer situação, a relação do indivíduo com a música passou a ser muito mais autônoma, casual e não mediada pela instrução formal, senão pela escuta.

A descoberta de outros mundos e de outros povos evidenciou a escuta enquanto construção cultural, marcadamente histórica e social, vinculada a valores selecionados e identificados como significativos para determinado grupo humano ou uma sociedade, consignando práticas e costumes. A escuta, sob esse ponto de vista, está imbuída tanto de características individuais quanto coletivamente compartilhadas, constituindo uma rede simbólica de múltiplos *interpretantes*, como aponta o semiólogo musical Jean-Jacques Nattiez. Esse novo contexto dá origem a outra concepção da escuta, dinâmica e livre, avessa a doutrinações, além de ser criativa, como assinalou o compositor Jonh Cage, fazendo do ouvinte *cocriador* da obra musical ou transformando em música o imponderável e imprevisível de um mundo continuamente sonoro.

1.3 A auralidade e a cultura letrada

Nas experiências pedagógicas na *Paideia* clássica registradas pela História, a que muitas vezes se remetem os discursos sobre educação no Ocidente, a música esteve presente, como um saber essencial, de caráter formativo; por isso a esta se alude frequentemente uma função central nas propostas humanísticas. No entanto, muitas e muito diversas parecem ter sido as concepções sobre esse conhecimento e o porquê de ensiná-lo entre as disciplinas necessárias a um *homem livre*.

A música e a ginástica estavam no núcleo da educação das escolas filosóficas no século IV na Grécia, segundo Werner Jaeger (JAEGER, 1994), e a pedagogia conduzia ao exercício das responsabilidades cívicas e religiosas. Contudo, é importante ponderar que a participação cívica e a concepção e relação dos gregos com a religião eram diversas da atualidade e se realizavam diretamente na vida social. A educação, por sua vez, buscava o partear de si mesmo na maiêutica e a felicidade, na esfera pública, dependia da ética vinculada à virtude, constituídas na consciência e no livre arbítrio.

De acordo com Paxson, eram chamadas *mousiké* pelos gregos as atividades que consideravam inspiradas pelas *musas*, que incluíam tragédia, comédia, elegia, oratório, música, dança, história e astronomia. As extensas epopeias homéricas não eram simplesmente memorizadas, mas aprendidas *par coeur*, uma memória que era mantida viva, continuamente revitalizada na recitação pública, evocada nos debates, vital à existência daquela sociedade. Além disso, acrescenta Paxson, havia um largo corpo de tradição oral, incluindo mitos, contos folclóricos e poesia lírica, que celebravam suas cidades, seus progenitores e seus heróis. O ritmo tinha também importância para a sua assimilação mnemônica. O autor observa ainda que essa cultura grega, dos séculos V e IV a.C., embora seja literata, está plasmada na sociedade oral/aural dos seus primórdios (PAXSON, 1985, p. 68). Ou seja, a audição, pode-se dizer, tinha primazia entre os sentidos, porém a *escuta* era profundamente integrada ao corpo, fundamento do ingresso a uma sociedade em que o pensamento se realizava na palavra, de modo muito vivo, para a consciência de si e a relação com o outro.

Por essas considerações, pode-se apontar uma correspondência estreita entre a escola filosófica e a vida do indivíduo livre, partícipe ativo em uma sociedade que partilha valores comuns, em busca de uma harmonia com o mundo. Isso tornou-se, ao menos, o ideal humanístico recorrente nas referências à cultura clássica. Nessa educação, há uma relação entre mestre e aluno dada pelo saber, mas a auralidade perpassa toda a vida coletiva e não há uma

desvalorização da cultura oral, apesar da tensão instaurada e crescente entre essa e a cultura letrada desde o seu surgimento.

Heráclito de Éfeso (540-475 a.C.), a quem se atribui a primeira ocorrência do termo *lógos*, segundo Alexandre Costa, tem a escuta como condição da sabedoria. De acordo com o filósofo, conhecido por sua concepção dinâmica do mundo, a palavra ou a *fala* não é exclusividade humana, nem está circunscrita à racionalidade ou à lógica - a própria natureza (*physis*) é a linguagem do *kósmos* e é preciso saber ouvi-la. Isso justifica a preeminência da escuta na obra de Heráclito, sendo que a experiência sensível, a *aisthesis*, sempre precede o pensamento e a escolha humana, o que define o indivíduo. Primeiro se apreende o mundo e com ele se aprende. O ser, inscrito no *Kósmos*, está em permanente *devir*; da sua mudança e da tensão que se instaura no próprio existir, nunca estático, deriva o *discurso*. Por isso, para Heráclito, ouvir excede a mera audição sonora. Costa entende que, para o filósofo, “ouvimos com todos os nossos poros, com todos os nossos sentidos, pois é a partir do corpo e da sua estrutura estética que nos mantemos em contato sensível com a vida e o mundo (COSTA, in RICCIARDI e ZAMPRONHA, 2013, p. 81). A harmonia, nesta compreensão, aconteceria na interação, mutuamente includente, entre o ser e o *kósmo*, gerando uma espécie de sintonia, no único encontro possível, vibrante e significativo, entre o microcosmo e o macrocosmo que espelha.

Para Heráclito, visão e audição não se opõem, pois compõem a totalidade estética do *kósmos*. Uma vez que há um *lógos* nesse *kósmo*, os fenômenos da natureza não são completamente aleatórios e inapreensíveis, assumem uma forma, uma norma, pode-se observar regularidades, ciclos, tempos - o seu *nómos* e o seu *métron*. Homologamente, a música constitui-se de estruturas, frequências, durações, ritmos, andamentos. Se todos ou quase todos, são dotados da audição para perceber a música, difere o modo como a música é escutada, consistindo nisso a singularidade, o *dáimon* e o *êthos* que identifica cada indivíduo, cada ser humano com sua trajetória única de vida pelo mundo, variando da “surdez” de compreensão à consciência e ao equilíbrio, que só é obtido no mover-se, no viver de fato, entre prazeres e dissabores, êxitos e erros. Assim, como conclui Costa, o homem é aquilo que ouve. A falta desse saber ouvir, gera condutas desorientadas, em desconcerto com a vida e sua verdade, já que “para homens que têm almas bárbaras, olhos e ouvidos são más testemunhas”, resultando em total desconexão com o outro: “aquele que não sabe ouvir, não sabe falar (HERÁCLITO *apud* COSTA, in RICCIARDI e ZAMPRONHA, 2013, p. 91).” Heráclito nos dá, portanto, uma dimensão vital e existencial, além da função ética da escuta.

1.3.1 A preeminência da escrita sobre a escuta

Porém não tardou muito, como assinala Moraes, para que se engendrasses na sociedade grega o processo lento e gradual em que a visão e a escrita se tornaram mais confiáveis, como testemunho, que a escuta e a oralidade, tornando-se essas pouco a pouco secundárias ou auxiliares, enquanto a historiografia, surgida no século V a.C., avulta em importância comparada com a autoria de uma narrativa, que podia ser enganosa (MORAES, 2018, p.114). Platão, segundo o autor, em Fedro, reconhece a escrita como um remédio (*phármakon*), que, embora seja uma representação sem vida, maquinal e aparente do real, evita o esquecimento e a destruição do discurso, *cada vez menos apreensível com a substituição da poesia pela prosa* (*idem*, p.113). A voz, por sua vez, foi sendo internalizada, sendo que a leitura individual e silenciosa foi pouco a pouco substituindo a leitura vocalizada. Esse processo se consolida na Idade Média, com a fundação das universidades, as escolas monásticas e as escolas urbanas de copistas, os *scriptoria*, marcando uma divisão os letrados e os iletrados, de acordo com a origem social (PULIDO, 2018, p.10).

O saber se torna erudição em um mundo marcado por uma concepção de educação como condição de diferenciação social e perpetuação da sociedade medieval estamental, fortemente centralizada e controlada pelo poder eclesiástico. As reflexões de Paul Zumthor sobre a ausência progressiva da voz, em *A letra e a voz*, nos dão a dimensão do efeito desse progressivo silenciamento advindo da cultura letrada, a privatização do espaço e o esmaecimento da vida pública, juntamente com a separação entre “artes” e “ciência”, a dissociação entre os registros visuais e táteis, antes unidos na integridade da experiência - e a marginalização da “cultura popular”, que passa a ser considerada pobre.

Zumthor assinala que a distinção e oposição entre a cultura “popular”, as “ciências” e a *lettura* (*literacia*), passa a existir depois do século XV, quando a matematização do tempo e do espaço pelo ser humano permitiu-lhe estabelecer uma relação de dominação com a natureza. “Entre o início do século XII e meados do século XV, por todo o Ocidente se produziu, em graus de fato diversos, uma mutação profunda, ligada à generalização da escrita nas administrações públicas, que levou a racionalizar e sistematizar o uso da memória (ZUMTHOR, 1993, p.28).” Antes disso, ele adverte, essa cultura “popular” era um horizonte comum a todos, de que se destacavam algumas construções abstratas, próprias de uma ínfima minoria de intelectuais (ZUMTHOR, 1993, p.29).

1.3.2 A cultura escolar no Brasil como missão de *civilidade*

É desse período também a primeira noção de escola que se instalou no Brasil e em outras colônias portuguesas no século XV, permanecendo a única até o período pombalino em Portugal, no século XVIII. Os missionários jesuítas da Companhia de Jesus representavam, por um lado, a modernidade associada à expansão ultramarina ibérica, lançando-se ao Novo Mundo, constituindo empreendimento de amplitude global de difusão dos valores europeus, através de técnicas e estratégias educativas unificadas. Algumas de suas concepções eram verdadeiramente inovadoras, embora muito contestadas dentro da própria Igreja Católica por serem estranhas às práticas atávicas de conquista territorial, em particular a ideia de conversão dos *gentios* ou os povos originários pela *catequese*, defendendo-os do extermínio.

Os jesuítas tinham a missão de educar e civilizar os povos originários, comparados aos *bárbaros*, invasores da Europa, através da *cultura*, como consolidação de um legado legitimado pela lógica e a tradição do pensamento clássico aristotélico-tomista, escolástico. A atuação pedagógica jesuítica centrava-se no ensino das *Letras*, ou seja, do latim para o conhecimento da literatura moral e religiosa católica. Segundo Castro e Silveira, seu intuito era operar, assim, uma reforma de costumes e o adestramento dos hábitos dos autóctones, sob a noção de *civilidade*, que se refletiria na polidez dos modos e dos gestos disciplinados, bem como no trajar-se, modelado pelo meio urbano e cortês que se desenvolvia na *metrópole*. A acepção de *civilidade*, dicionarizada pelo padre Raphael Bluteau em *Vocabulário Português e Latino*, publicado entre 1712 e 1728, opunha “comedimento, cortesia e bons modos”, como características da urbanidade, à “*rusticidade e grosseria*” dos camponeses – e, no caso das colônias, dos povos originários (CASTRO e SILVEIRA in MENESES e CAVALCANTE, 2016, p. 23).

Castro e Silveira observam que a noção de *civilidade* passa a ser considerada uma “pedagogia de base” e que a influência massiva da obra de Desidério Erasmus de Rotterdam (1466-1536), intitulada *A Civilidade Pueril*, publicada em 1530, na Basileia, difunde a ideia de que essa educação deve ter início ainda na infância. Castro e Silveira explicam sua concepção: “Tornar-se homem seria a tarefa do indivíduo educado, e segundo Erasmo, sem a educação, a instrução e sem a filosofia, o homem é inferior aos animais, recusando a própria racionalidade, valor supremo da condição humana (CASTRO e SILVEIRA in MENESES e CAVALCANTE, 2016, p. 25).”

Uma das principais estratégias da pedagogia jesuítica era a comunicação com os povos originários, que constituíam uma grande pluralidade de etnias e línguas ancestrais, através de

uma língua criada, comum a todos, portugueses e *índios*, o *nheengatu*¹⁴. Além disso, a música era um ponto de contato importante. Era considerada, pelos padres Manuel da Nóbrega e Antônio Vieira, um meio eficaz de evangelizar os indígenas. Vieira, que aportou no Brasil em 1653, redigiu o “Regulamento das aldeias”, melhor conhecido como “Visita de Vieira”, que ditou a organização e as rotinas nos aldeamentos missionários jesuítas até a expulsão da Companhia de Jesus em 1754 de toda a América Portuguesa. Cantar e tocar instrumentos faziam parte da rotina diária das aldeias, para apoiar os ofícios divinos. A música atraía muito as crianças, que memorizavam facilmente as orações e respondiam prontamente as questões do catecismo, segundo os relatos de Vieira (WITTMAN, 2011, p. 356), ficando, inclusive, a continuidade do ensino musical a cargo de *nheengaraibas*, indígenas que se distinguiam dos outros por ler e escrever em língua de branco e cantar ao modo europeu.

Wittman, todavia, observa a ressignificação de símbolos e práticas religiosas e musicais entre os povos originários do Brasil. Sua referência musical era a da música xamânica, em que cantavam e dançavam incessantemente, provocando um transe que abria um canal de contato com o sobrenatural. A autora questiona a ideia da aculturação dos povos originários pela música ocidental, considerando que esse fluxo não foi passivo e unilateral:

Neste caso, ao invés de um verdadeiro desejo indígena pela conversão à fé cristã, como desejariam os missionários, os potiguares devem ter utilizado a musicalidade inaciana com outros propósitos. Tentaram talvez, através de um contato incipiente e sem diálogo intenso com a crença católica, apropriar-se dos poderes espirituais dos jesuítas através da sua sonoridade, por tratar-se de uma vida espiritual que para eles tinha sentido (WITMANN, 2011, p. 358).

Se, de um lado os jesuítas a ensinavam com propósitos catequistas sua música de “Orfeu das almas” encantando “as feras desta penha”, de outro, os indígenas tinham sua própria escuta da música europeia, dentro do quadro das suas próprias referências étnico-religiosas, buscando nela e no seu conhecimento, manifesto pelo interesse na escrita e leitura musical, aquilo do seu aspecto espiritual que lhes interessava. Witmann salienta também aberturas em relação ao rigor das normas morais católicas nos aldeamentos e a importância das festas, como ponto entre as culturas originárias e a europeia: “os jesuítas se valeram das festas em detrimento da imagem, como estratégia de conversão dos índios no Brasil (WITMANN, 2011, p. 367).

¹⁴ “Originada do tupi antigo falado pelos tupinambás do Maranhão, (...) a língua geral amazônica foi surgindo lentamente nos aldeamentos missionários que promoviam o descimento de etnias indígenas diferenciadas para as margens do rio Amazonas. (...) A língua geral amazônica integrou-se num projeto colonizador, político e econômico durante quase dois séculos (NAVARRO, ÁVILA e TREVISAN. 2017).”

Com o reconhecimento do fracasso dos jesuítas em exterminar os rituais indígenas, entenderam que era melhor não se opor frontalmente aos seus princípios e costumes; encontraram na música um ponto de confluência cultural. Assim, através da música, se deram muitas traduções culturais entre portugueses e indígenas.

1.3.3 A escuta dirigida a uma *identidade nacional* e o *internacional popular*

Mário de Andrade (1893-1945), poeta e pianista engajado no Modernismo Brasileiro, debruça-se, no início do século XX, no empenho de conciliar a música muito diversificada e diversa que havia fora do Conservatório onde lecionava, e a prestigiada tradição clássica europeia e seus cânones ensinados na instituição - ou, nas suas palavras, “a música artística brasileira divorciada da nossa entidade racial”. O professor do Conservatório defende “uma transposição erudita que faça da música popular, música artística, isto é: imediatamente desinteressada (ANDRADE, 1972, p.16)”. Mário debate-se com um país repleto de contradições, onde ainda não se entende o lugar dos povos originários na cultura brasileira, senão como *exotismo*. Diante da discussão sobre o que seria e o que não seria Música Brasileira e do interesse europeu pelo elemento ameríndio, como identidade de uma música autenticamente brasileira, Mário responde em seu *Ensaio sobre a Música Brasileira*:

O elemento ameríndio no popular brasileiro está psicologicamente assimilado e praticamente já é quasi nulo (*sic*). Brasil é uma nação com normas sociais, elementos raciais e limites geográficos. O ameríndio não participa dessas coisas e mesmo parando em nossas terras continua ameríndio e não brasileiro (ANDRADE, 1972, P.16).

O discurso científico positivista evolutivo e universalizante da nascente antropologia perpassa as ideias de Mário de Andrade. Para não excluir da Música Brasileira composições anteriores à sua própria definição, que não trazem o elemento étnico, Mário justifica:

Na obra de José Maurício e mais fortemente na de Carlos Gomes, Levy, Glauco Velasquez, Miguez a gente percebe um não-sei-quê indefinível, um ruim que não é ruim propriamente, é um *ruim esquisito*, pra me utilizar duma frase de Manuel Bandeira. Esse não-sei-quê vago mas geral é uma primeira fatalidade de raça badalando hoje (*idem*, p. 17).

Mário de Andrade se mostra categórico nas suas exortações e diretrizes, impelindo ao “combate” da música que não seja “primitivista”¹⁵, que seja individualista e não social, desperdiçando a força nova “por própria, covardia ou presunção”, ao invés de ser social e nacionalizante. Essa música, segundo Mário, deve ser considerada antinacional e falsificadora. E assevera, mostrando sua filiação ao realismo soviético: “por mais valiosa que essa obra seja, devemos repudiá-la, que nem faz a Rússia com Stravinsky e Kandinsky”.

Mário de Andrade, impelido por essas ideias de construção de uma música brasileira artística ou erudita, valoriza o reconhecimento e a assimilação de materiais musicais inspirados na cultura popular. Ele aspira a uma afirmação de uma música nacional, um *status* que atribui à música alemã, italiana, francesa e russa, como índice de verdade na arte de um povo. Para isso, embrenha-se no Brasil desconhecido, rural e litorâneo, como pioneiro da etnomusicologia em uma Missão de Pesquisas Folclóricas, coletando sambas, maxixes, cocos, chimarritas, catiras, carurus, candomblés, chibas, baianos, recortadas, fandangos, parlendas, pregões, cantos de trabalho, reisados, bumba-meu-boi, sambas-de-matuto, pastoris, serestas e cirandas, entre outros. Escreve seu *Ensaio* com o intuito de orientar as novas gerações sobre a almejada construção que lograria dar à música brasileira dignidade comparável à música artística europeia, que já teria passado por esse processo, na perspectiva evolucionista. Para tanto, ele a analisa nos seguintes aspectos: ritmo, melodia, harmonia, instrumentação, forma e polifonia, salientando sempre a pobreza da música espontânea, popular, cuja variação e ornamentação, adverte, acontece de modo improvisado.

O etnomusicólogo Mário mostra na sua atitude beligerante a luta de poderes que se trava no âmbito da música *erudita*, oficial ou institucional, neste período. A demanda de rupturas com as tradições era internacional e geracional. A militância, com teor político e social, também permeou e catalisou as forças modernistas em um mundo em colapso e revolucionário em relação aos seus valores e hierarquias, em que se desvelam as contradições do capitalismo mundial com as duas grandes guerras mundiais e as guerras de descolonização. Porém o modo de atuar na oposição, nesse momento, é o mesmo da instituição: o cerceamento da escuta pela

¹⁵ No seu ensaio, Mário de Andrade preconiza a construção de uma arte nacional brasileira, considerando como elemento de base o seu aspecto “socialmente primitivo”, como “arte social, tribal, ritual, comemorativa” (ANDRADE, 1972, p.18). Ele opõe isso a uma arte “desinteressada”, “individual”, “internacional ou estrangeira”. No entanto, o Primitivismo a que se refere Mário de Andrade não concerne à incorporação de elementos étnicos, mas a uma assunção do *ser brasileiro*, que dota a música de alguma característica *autêntica*, que a distingue da música europeia, por um “não-sei-quê indefinível”, vago e geral, um “*ruim exquisito*”, que atribui às obras de José Maurício, Carlos Gomes, Velasquez, Levy e Miguez, sucedidos em uma linha *evolutiva* por Nepomuceno, Francisco Braga, Henrique Osvaldo, Barroso Neto e outros (*idem*, p.17). Essa música refletiria, assim, “as características musicais da raça” (*idem*, p.20).

crítica e a regulamentação de uma escola, legitimada nos próprios cânones clássicos, autorizando ou não a valorização dos compositores, tornando-os exemplares ou condenando-os. Mário descobre-se na periferia do mundo e há um grande mundo ainda não escutado, à margem desse mundo oficial, que o próprio Mário se empenha a desentranhar dos rincões brasileiros, ciente da sua vitalidade, de sua beleza e atrativo *sui generis*.

Mário de Andrade entende que é preciso sistemática e categoricamente mudar as práticas composicionais e os parâmetros de apreciação. Mas não é só isso. É preciso mudar a escuta para formar um público amplo para essa música. O repertório folclórico e o canto orfeônico vêm muito de encontro aos objetivos da *modernização conservadora* sob a égide do Estado Novo, já que “o coro unanimisa os indivíduos” e “generaliza os sentimentos” (ANDRADE, 1972, p. 65). A propagação do projeto modernista torna-se uma missão e seus intelectuais assumem para si, como *intelligentsia* nacional, a responsabilidade de substituir os símbolos caducos caudatários dos tempos pré-republicanos pelas novas representações do progresso no Brasil - um progresso que congregava sob sua bandeira de democratas, como Anísio Teixeira a integralistas, como Plínio Salgado¹⁶.

Isso justificava uma prospecção da cultura popular, até então esparsamente localizada, perdida num país de dimensões continentais, seguindo o compromisso dos húngaros Zoltán Kodály, Béla Bartók e o tcheco Leos Janacék. Mas esse saber popular não deveria ser apresentado em estado puro, senão “lapidado, modernizado, nacionalizado e “elevado” ao nível de “grande arte”, sempre com ironia corrosiva” (DAMASCENO, 2014, p. 49) por essa *intelligentsia* modernista. É o “Estado autocrático e pedagogo” em construção (BRANDÃO *apud* DAMASCENO, 2014, p. 45). Segundo Damasceno, “é a combinação entre tradição e modernidade no Estado Novo que servirá de base para a formação de uma cultura de massa fomentada por uma indústria cultural nacional, cada vez mais internacionalizada e exportadora do “internacional popular”, fundamental para a sistematização da música (DAMASCENO, 2014, p. 42).”

Essa sistematização é conduzida pela figura de Heitor Villa-Lobos, desempenhando dupla função depois do seu retorno da primeira viagem à França, entre 1923 e

¹⁶ André Damasceno assinala uma interessante tipologia composta por cinco modernismos: “o modernismo *esteticista*, associado à conduta “desinteressada” e “individualista” de Anita Malfatti, frente ao normativo Modernismo; o modernismo *polemicista*, relacionada à face irônica e iconoclasta de Oswald de Andrade, o modernismo *ufanista*, que seria a base do nacionalismo extremo do integralismo de Plínio Salgado; o modernismo *programático*, associado a Mário de Andrade a partir de sua obra *Ensaio sobre a Música Brasileira*, de 1928, na qual normatiza o papel do artista frente à gestação da cultura nacional e o modernismo *romântico*, associado à postura ou à adesão de Villa-Lobos diante do movimento modernista, visualizada em sua fixação pela natureza brasileira e na sua própria “genialidade” (DAMASCENO, 2014, p.10).”

1930: a de compositor e a de pedagogo musical. De volta ao Brasil, Villa-Lobos se dá em conta do deslocamento do financiamento de sua atividade, até então apoiada pelo mecenas Carlos Guinle, para o Estado, com seu grande projeto de *modernização* nacional, que arregimentava intelectuais e artistas, a fim de criar, por intermédio da *intelligentsia* da terra, seus símbolos e narrativas. Villa-Lobos torna-se assim o idealizador e coordenador da implementação de um projeto pedagógico monumental com música nas escolas, que resultará na elaboração do seu *Guia Prático: estudo folclórico musical*, de 1941, adotado como principal material didático.

Villa-Lobos, que havia aprendido música no ambiente familiar e na prática musical das ruas cariocas, sem nunca ter concluído uma educação formal em música, lidera um esforço coletivo, incluindo a formação de professores de Canto Orfeônico, para ensinar música ou ensinar através dela os princípios civilizatórios e nacionalistas do Estado getulista, reproduzindo os valores sociais da disciplina, do civismo e da educação artística (DAMASCENO, 2014, p. 9). Neste sentido, é importante notar que esse enquadramento funcional da música afasta essa pedagogia musical daquilo que pioneiros da educação musical como Dalcroze vislumbravam na educação musical, como veremos mais à frente: a fruição sensível livre e particular precedendo qualquer análise ou abstração conceitual, buscando o desenvolvimento integral de indivíduos conscientes de si e do valor das práticas coletivas, criativos e autônomos.

No Canto Orfeônico, o objetivo era ensinar os elementos constitutivos da linguagem musical clássica, através sobretudo do solfejo e do canto-coral, o que em si já parece representar a educação como controle e civilização da escuta, da voz e do corpo dos alunos, antes mesmo que isso fosse explicitado nos textos de enaltecimento da pátria e do trabalho. Por fim, as apresentações de dimensões gigantescas em estádios lotados, com milhares de vozes, trazem uma sensação de *pertencimento* obrigatório à obra de Villa-Lobos, adicionando uma forte impressão emotiva a estudantes, professores e público.

A essa atividade como pedagogo musical articula-se também a composição de Villa Lobos nesse período, em que se destaca a Série Bachianas Brasileiras (1930-1945) como produção musical. Essa obra consoma na composição musical o projeto villa-lobiano de síntese da música folclórica e popular brasileira, sob os princípios harmônicos e contrapontísticos tonais de Johann Sebastian Bach (1685-1750). Damasceno analisa a correspondência desse ideal estético, a que Villa-Lobos se referia como “fundo folclórico universal” e o seu discurso considerando o contraponto tonal “como instrumento de harmonização da música brasileira, no quadro de uma visão “civilizatória” que elevaria a música pertencente à terra e ao povo

brasileiro à condição de universal, protagonizando-a no “concerto internacional da civilização” (DAMASCENO, 2014, p. 12).”

Contudo, é importante pontuar nessa trajetória de Villa-Lobos a sua grande habilidade de negociação simbólica na formação da música brasileira, como observou Damasceno. Desse modo, o compositor foi entretendo, conforme o público, um repertório apropriado, aceito por aqueles ouvintes, entre a estética nacional, nos moldes modernistas, e a estética internacional, principalmente referenciada em Debussy e Stravinsky, passando pelo repertório mais conservador, sacro, em que foi elogiado até mesmo por Oscar Guanabara, e incluindo aos poucos a cultura popular, a música urbana, que lhe era tão cara, conhecida clandestinamente na prática das ruas, e a folclórica. Assim, Villa-Lobos atendia às exigências das *escolas*, de música erudita, em meio às suas controvérsias, e introduzia outros elementos, buscando agradar a todas as escutas.

Villa-Lobos faleceu em 1959, mas seu legado pedagógico ainda se estendeu por toda a década de 1960, através dos professores formados na prática do Canto Orfeônico. No entanto, grandes mudanças vinham se operando no acesso à música, que passa a não depender mais dos concertos nem da vivência direta da música nas ruas e bailes, com o advento das novas tecnologias de produção e reprodução sonora. Ao contrário disso, no contexto histórico que se segue, com a instauração da ditadura militar no Brasil, entre 1964 e 1983, a censura e as violências contra a liberdade de pensamento fizeram da música popular um campo privilegiado de expressão de escolhas, com amplas significações culturais, políticas e existenciais. A canção de protesto, de crítica social e política, toma vulto e unifica movimentos de resistência em toda a América Latina. A rádio e a indústria fonográfica, por outro lado, produzem canções associadas a ídolos do comportamento jovem na época, vendendo valores.

Ana Mae Barbosa aborda as consequências desse período crítico para a educação brasileira e mostra o quanto a escola pública foi utilizada pela ditadura a serviço de interesses empresariais e internacionais, conforme as determinações norte-americanas no Acordo MEC-USAID, a fim de formar a curto prazo mão-de-obra barata e qualificada. Para isso, instituiu um ensino tecnologicamente orientado estritamente para a profissionalização. Na contramão da pesquisa de metodologias para instigar a reflexão e a autoexpressão dos estudantes, impulsionada pelo “Movimento Escolinhas de Arte”, a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação no. 5692, de 1971, a um só tempo eliminou filosofia e história do currículo escolar e implantou a Educação Artística, como atividade, com ênfase no desenho geométrico. Em seguida deu origem a licenciaturas curtas, de dois anos, para formação de professores polivalentes, em artes visuais, desenho, desenho geométrico, teatro, dança e música. Desta

última, ficou a reminiscência do uso dos coros como símbolo de controle e exibição de ordem¹⁷. Na rede privada de ensino, a presença da música muitas vezes se justifica em função do seu uso em apresentações de canto coletivo com as crianças em datas comemorativas do calendário escolar, indiferentemente à qualidade musical ou sem nenhum propósito de proporcionar experiências significativas aos educandos.

De outro lado, nesse mesmo período das décadas de 1960-1970, o embate sobre as definições da Música Erudita Brasileira, entre inovadores internacionalistas e nacionalistas conservadores, fundado no discurso modernista da “raça”, convergiu para a universidade, que se tornou também o principal centro de fomento à produção e estudo da Música Nova. Paulo de Tarso Salles assinala que, embora a pesquisa e a discussão da música erudita tenham encontrado uma reclusão no meio acadêmico, as orquestras e corpos estáveis não tiveram o mesmo destino, permanecendo dependentes de portarias e regulamentos mais tênues do Poder Público (SALLES, 2005, p.144). O que só pôde resultar em uma música desconhecida do grande público, inexistente para a grande maioria das pessoas, com exceção de círculos restritos de estudantes, artistas e intelectuais, além de exigir uma escuta de especialista ou *expert* nessa música erudita, de uma vez por todas distanciada de toda a espontaneidade.

¹⁷ Ana Mae Barbosa, como exemplo de manipulação discricionária governamental sobre os arte-educadores, menciona uma ocasião em 1979 em que o governo de São Paulo, indicado pelo governo militar, “determinou que durante todo o segundo semestre os professores de arte deveriam preparar seus alunos para cantar algumas canções, a fim de participar de um coral de 30.000 vozes na Festa de Natal do Governo. Para aqueles professores que treinassem seus alunos ele iria aumentar seus salários 5 pontos na escala (um título de mestrado valia 10 pontos!) (BARBOSA, 1989, p.174).”

1.4 As tecnologias de gravação e reprodução sonora e a escuta no cotidiano

Com a progressiva introdução de tecnologias de registro e comunicação sonora, juntamente com as mudanças da organização social em torno do trabalho, o tempo socializado, vivenciado coletivamente, foi também gradualmente tornando-se mais escasso e assumindo outras proporções em relação ao tempo do indivíduo, atomizado.

Kittler narra o avanço, dir-se-ia cronometrado, dos primitivos cilindros fonográficos de Edison, que tiveram entre suas primeiras aplicações o registro de discursos orais de pacientes em função do método psicanalítico de “cura pela fala” de Freud¹⁸, à difusão em larga escala da música popular. Sartre, citado por Kittler, atribui à invenção uma segunda alienação, já que, sob a perspectiva existencialista, a psicanálise já era uma alienação. A partir da existência da tecnologia do fonógrafo, paciente e analista passam a ser objeto; o registro deixa de ser monopólio do especialista, redimensionando a capacidade humana da memória, análise e interpretação dos casos. Kittler assim sintetiza o sentimento de limitação desse período de mudanças: “Escritores diante da mídia e filósofos diante da tecnologia são cegos” (KITTLER, 1999, p. 93).

Do mesmo modo, as tecnologias de registro e comunicação sonora, que são intensamente impulsionadas a serviço estratégico das duas grandes guerras do século XX, extrapolam o âmbito militar e encontram sua utilidade publicitária entre as populações civis, pelo seu alcance em larga escala. A rádio, que a princípio transmitia mensagens telegráficas, associada ao fonógrafo, passou a difundir música alternada a notícias, realizando além da função da comunicação a de entretenimento, pois “a guerra de trincheiras não é nada mais que privação sensorial”. Kittler conclui: “A indústria do entretenimento é, em qualquer acepção do termo, um abuso do equipamento de guerra” (KITTLER, 1999, p. 96-97).

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, um Escritório Central de Radiodifusão foi fundado na Alemanha para controlar a expansão independente das rádios, impedindo que o poder político latente nessa mídia fosse exercido por qualquer um, fora do governo ou da indústria midiática. Porém, por outro lado, aos poucos a tecnologia foi tornando equiparável a experiência acústica em uma sala de concerto com a reprodução elétrica da música na sala-de-estar, com a expansão dos limites de frequências ao nível dos transmissores de ondas-médias.

¹⁸ O fonógrafo foi utilizado em seus primórdios por Freud e seus discípulos em substituição à transcrição das falas. A análise das desordens da fala apontaria significados do inconsciente em estudos de caso de histeria, esquizofrenia e outros distúrbios psíquicos. O fonógrafo, no entanto, passou a ser muito mais confiável, por apreender o fluxo oral com exatidão, do que a transcrição do especialista médico em papel, sujeita a seleções e recortes.

Se o fonógrafo de Edison captava com limitações o canto, alguns anos depois, em 1924, os estúdios de gravação da Siemens dispunham de microfones de fita magnética para capturar os sons orquestrais em toda a sua sensualidade. Mais que isso, tornavam humanamente audíveis os ultrassons, como os sons emitidos por morcegos, assim como permitiam que sons como o canto do rouxinol pudessem ser ouvidos junto com uma orquestra sinfônica, criando novos prazeres e desbravando um novo universo sonoro aos amantes não só da música, mas também da tecnologia. A teoria de Jean Cocteau sobre a rádio conclui, de modo visionário e entusiasmado:

O universo dos sons foi enriquecido por aquele dos ultrassons, que é ainda desconhecido... Poderemos saber que peixe grita, que o mar é cheio de barulhos, que o vazio é povoado de fantasmas realísticos, a cujos olhos nós somos os mesmos. (COCTEAU apud KITTLER, 1999, p. 99, tradução minha do inglês)

A mesma tecnologia que permitia perceber a existência de fenômenos sonoros antes inaudíveis consumiria em uma década a *high fidelity*, tornando a reprodução musical muito rica em harmônicos e, com a captação de detalhes em microfone e a amplificação, aproxima-se ao máximo da realidade acústica. É o início dos impérios de simulacros: “A estereofonia Hi-fi pode simular qualquer espaço, do espaço real dentro de um submarino ao espaço psicodélico dentro do próprio cérebro” (*idem*, p. 103). “Essa realidade sonora fantasmagórica, que Schafer chamou de *esquizofonia*, possibilita tanto a simulação de eventos quanto o treinamento auditivo minucioso, novamente com fins bélicos, como a distinção auditiva de um submarino inglês de um alemão ou a detecção de um alvo sem a visão. Kittler assevera: “Desde então, os ouvidos humanos não têm mais sido um capricho da natureza, mas uma arma, assim como (com a usual defasagem comercial) uma fonte de dinheiro” (KITTLER, 1999, p.100).

As fitas magnéticas de áudio foram desenvolvidas a partir de 1940 por técnicos da AEG (Allgemeine Elektrizitäts-Gesellschaft) e da BASF (Badische Anilin & Soda Fabrik), esta última originalmente uma indústria química, desde a primeira guerra fornecedora de explosivos, pólvora, gases tóxicos ao exército alemão¹⁹. As fitas permitem qualquer tipo de manipulação de dados, já que são equipadas com cabeças para gravação, leitura e apagamento de dados, assim como oferecem a possibilidade de movimento progressivo e reverso. São essas

¹⁹ Informações disponíveis em: [1914-1918 \(basf.com\)](http://1914-1918.basf.com) e [BASF – Wikipédia, a enciclopédia livre \(wikipedia.org\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/BASF). Consulta em 10/04/21.

possibilidades de manipulação sonora do som armazenado que fascinam o politécnico especialista em radiodifusão, Pierre Schaeffer, instigando-o às experiências sonoras que dão origem à *musique concrète* e à sua carreira musicológica em torno da elaboração de um novo sistema musical, quando funcionário da ORTF (Office de Radiodiffusion Télévision Française). Além das novas perspectivas lançadas sobre a escuta, sob uma perspectiva fenomenológica, a que Schaeffer se dedicará no seu *Traité des Objets Musicaux* (1966), a fita cassete e o magnetofone deram mobilidade ao ouvinte no seu ato de escuta.

A tecnologia dotou, portanto, o ouvinte da prerrogativa de escutar música, individualmente, em qualquer lugar ou circunstância, do modo como bem entender, gerando novos hábitos, usos e comportamentos em relação à música. Ele escolhe livremente também, ao que parece, o que deseja ouvir - embora dentro do universo que lhe é ofertado, prescindindo mesmo atualmente, no mundo pós-industrial ou na era da informática, de um suporte físico, já que os dados existem virtualmente em bancos e nuvens. A música existe *congelada*, pronta para acesso imediato, dissociada de seus produtores e do evento musical com suas fontes acústicas, dissociada também do fenômeno coletivo da sua recepção e de uma sequência temporal de fruição, que envolveria uma preparação, um trajeto, um momento durante e outro depois do evento.

Na era da instantaneidade, a que se refere Zygmunt Bauman em seu livro *Modernidade Líquida*, uma multiplicidade de eventos se encadeiam e sobrepõem e a música, como a cultura, os saberes e mesmo as relações humanas assumem um caráter provisório, efêmero, utilitário e descartável. Assim, uma música é ouvida em um *streaming* em ordem aleatória, completamente fragmentária, muitas vezes sendo a própria faixa interrompida e facilmente dispensada por outra, diferente de um programa de um concerto ou um show, ou ainda de um disco ou CD de um mesmo autor ou intérpretes. Isso gera uma condição de escuta bastante diferenciada da disposição mobilizada para se entender, por exemplo, um movimento como integrante da totalidade de uma sinfonia ou sonata, com sua coesão e alternância métrica, rítmica e de andamentos.

1.4.1 Adorno e a escuta como indução ao falso consenso, na era midiática

Theodor W. Adorno (1903-1969) discorre acerca da Música Ligeira em um dos capítulos da sua *Introdução à Sociologia da Música* (1962), justificando a divisão que se afirmava de mais a mais rígida na sociedade tecnológica, sancionada pelas administrações culturais, entre a *música elevada* ou *séria* e a *música ligeira* (*Leichte Musik*) ou de entretenimento (*U-Musik*), dois âmbitos “separados e fundidos há tanto tempo quanto a arte

elevada e inferior em geral”. Segundo Adorno: “Até o fim do século XIX, a *música ligeira* ainda era, às vezes, possível com integridade. A fase de seu declínio estético coincide com a dissociação irrevogável e a falta de mútua relação entre os dois âmbitos” (ADORNO, 2011, p. 87)

Adorno refere-se à passagem das *operetas* e *revues*, associadas à indústria da confecção, para a era dos *commercials*, representada pelo teatro musical e os *hits*, em que tudo é minuciosamente planejado, de acordo com a forma e categoria pré-definidas, buscando a repetição do *standard* e seguindo para isso, inclusive, um manual, garantindo o seu controle por parte da indústria cultural. Mesmo a “essência de embriaguez-orgiástica” que Adorno aponta como um vestígio da sua ancestralidade é reificado: “A embriaguez programada e administrada deixa de ser embriaguez” (*idem*, p. 91). Ou seja, Adorno preocupa-se com o cerceamento e a ocupação do espaço criativo-artístico, do questionamento, do imaginário, da liberdade ou pode-se dizer de certa forma da autodeterminação de identidades, tanto do compositor quanto do ouvinte, que se torna um terreno de indução, de “efeitos calculados e de modo quase científico”. Para o filósofo da Escola de Frankfurt, a música é aprisionada pelos interesses das corporações que a produzem como *custom built*, gerando embotamento nos ouvintes, pela repetição exaustiva de padrões vazios, impostos *a priori*, como um formato exteriormente determinante aos compositores, com marcadas limitações perceptivas e pobreza estética, onde as aparentes *novidades* acrescentam-se como aparência fugaz nos efeitos aos mesmos esquemas *standard* de sempre.

Segundo Adorno, perdeu-se “a intensidade dos conteúdos representativos e dos estímulos”, com a padronização dos *hits*. O filósofo aponta a contradição gerada pela sua ilusão de identidade igualitária fabricada por um falso consenso, já que as opções são controladas, afastando o público da singularidade de sua própria realidade social e existencial, numa verdadeira economia psíquica muito bem arquitetada. Em outras palavras, “a insistência no fato de que nada com que se possa entrar em contato poderia ser melhor ou mais bem reputado do que aquilo que já se é ou se imagina ser; eis, pois, a essência do social” (ADORNO, 2011, p. 96). Às invariantes da música de entretenimento, na visão do sociólogo, correspondem à falta de problematização da vida, necessária ao desvelamento da realidade com sua complexidade e conflitos, bem como o conseqüente apelo à transformação social. Por isso, sua preocupação maior concerne ao comprometimento dos jovens, que considera ainda “incapazes de expressar emoções e experiências” e por isso vulneráveis às estratégias de aprisionamento da indústria cultural, privados do caráter formativo da música séria e encarcerados aos estreitos limites de identidade individual e socialização que se lhe oferecem. Ele explica:

O ouvinte que retém um hit e volta a reconhecê-lo transforma-se, em um âmbito imaginário e prenhe de elementos psicológicos, no sujeito que responde idealmente ao hit. Como um dentre os muitos que se identificam com aquele sujeito fictício, o Eu musical, ele sente seu isolamento atenuar-se imediatamente, integrando-se à comunidade de fãs. Quem assovia uma canção para si mesmo, acaba dobrando-se a um ritual de socialização. É certo que isso não muda nada quanto ao insulamento, para além do estímulo subjetivo, momentâneo e desarticulado. (ADORNO, 2011, p. 95)

Entende-se a perspectiva catastrófica anunciada por Adorno, no contexto da passagem alucinante da sociedade industrial para uma configuração pós-industrial, mediada pela *high-tech* e sua capacidade de criação de realidades artificiais, juntamente com o recrudescimento dos problemas do período precedente, como o tema da progressiva alienação de si mesmo, o domínio dos meios de produção por um núcleo cada vez menor e despersonalizado de detentores do capital, com extensão supranacional, desterritorializado, enquanto o indivíduo vive insulado entre as referências culturais que lhe são fornecidas midiaticamente.

Murray Schafer, 24 anos depois, em *O Ouvido Pensante*, reivindica o *direito ao silêncio*, ou à quietude, em uma sociedade urbana impregnada de ruídos, que “fomos treinados à ignorar”. À camada de sons mecânicos, que já se sobrepunha aos sons naturais, acrescentou-se a presença contínua ou intermitente de sons elétricos e eletrônicos. Por outro lado, Schafer alude ao temor humano da ausência de sons: “O homem teme a ausência de sons como teme a ausência de vida” (SCHAFER, 1991, p. 91). A música e a mobilidade que adquiriu com as tecnologias de reprodução sonora, nesse sentido, torna-se um amparo à sua solidão de fato, já que boa parte do tempo está empenhado em tarefas e ambientes individuais. Na pandemia de COVID-19, o confinamento imposto como segurança sanitária contra a propagação do vírus evidenciou o quanto o convívio, especialmente de crianças e jovens, dependia do ambiente escolar, já que os adultos estão boa parte do tempo, senão a maior, absortos no trabalho e outras ocupações pessoais. Ou seja, essa ilusão de identidade a que se refere Adorno é acompanhada da ocupação sonora ou, poder-se-ia dizer, da *colonização* do nosso *foro* mais íntimo, que transparece à escuta desses desvãos do cotidiano, percebidos como silêncio, em que emergem as inquietações, dúvidas existenciais, medos, inseguranças, expectativas e frustrações, que são, assim, *silenciadas*, antes mesmo que causem crises, reflexões e buscas de mudanças de perspectiva.

1.4.2 A escuta filosófica da *verdade* na música instrumental

Porém, a advertência de Adorno não se dirige só a essa invasão ou a esse preenchimento do foro pessoal que oculta a solidão do indivíduo na sociedade contemporânea. Mais que isso, Adorno lamenta uma “regressão da escuta”. O filósofo de *Escola de Frankfurt* refere-se à escuta da música instrumental, à *música pura e autônoma* cultuada nas terras germano falantes entre o fim do século XVIII e o início do século XX, como *música séria e elevada*. Conforme as pesquisas de Mark Evan Bonds, nesse período, emergiu uma concepção e uma percepção radicalmente diferente do que era usual até então sobre arte e música. Graças a autores como E.T.A. Hoffmann (1776-1822), entre outros, e à reavaliação da estética pelo pensamento kantiano a sinfonia passa a ser um tipo de filosofia, um caminho para o conhecimento. Escutá-la passa a ter o valor de uma “busca pela verdade”. Até então, a música instrumental, sem o auxílio de um texto, não era considerada capaz de articular conceitos, restringindo-se, por sua própria natureza, a um papel coadjuvante à linguagem da razão, como “linguagem do coração” ou “linguagem das emoções”.

Além disso, pela analogia entre o povo, que emergia soberano na Revolução Francesa, inspirando toda a Europa, e essa música, a instrumentação da sinfonia torna-se uma ilustração simbólica dessa nova aspiração política, como uma síntese de timbres heterogêneos, constituindo uma textura de muitas vozes, mas essencialmente iguais, sem um solista. A sinfonia é vista como “a expressão da voz comunal” e sua *performance*, que necessariamente acontecia diante de uma grande audiência, torna-se a representação de um tipo “promulgação ritualizada da comunidade” (BONDS, 2006, p. xv). Assim, Adorno também entendia a música de Beethoven, “como uma representação do processo social através da relação dos movimentos do indivíduo em direção a um todo mais amplo”. E Bonds conclui com a confirmação das próprias palavras do filósofo alemão: “a música de Beethoven é filosofia hegeliana; mas ao mesmo tempo é mais verdadeira que a filosofia” (*idem*, p. xvii).

Entretanto, a despeito de toda a atividade crítica combativa de Adorno, a escuta é construída tanto pelos ouvintes quanto pelas obras musicais e as instituições que as valorizam ou discriminam. É uma atividade interna, subjetiva e cambiante, dificilmente apreensível em sua integridade pela análise de uma partitura, embora passível de treinamento (e doutrinação). É possível remontar as premissas da percepção em um período histórico, mostrando sua variabilidade e seu caráter dinâmico, já não mais com a ilusão da verdade total e da universalidade, mas com a clareza da multiplicidade de fatores que podem direcionar e definir objetos à atenção auditiva. No entanto, mesmo sob determinações culturais, há sempre um componente intangível de liberdade na escuta, que define a singularidade de cada indivíduo. Se, por um lado, a escuta pode ser direcionada socialmente, por outro, não se trata de um

movimento unilateral, ante a passividade do ouvinte, à medida que também o ouvinte não pode ser ignorado, já que a música só passa a existir mediante a escuta, portanto, ela não pode se impor simplesmente ao ouvinte, ela tem de interessá-lo.

Reconstituir uma história da escuta em determinada sociedade é importante para compreender a localização e a provisoriedade dos valores que envolvem os hábitos musicais e refletir sobre a inadequação de qualquer censura à escuta. Mais vale compreender comportamentos musicais diversos em relação à música e encontrar pontos de comunicação entre repertórios díspares, aproximar alteridades, não para reduzir ou dominar, ao modo do colonizador, mas para ampliar referências, dirimir rejeições e aprofundar percepções, em direção a um desenvolvimento da escuta, enquanto sentido, sensibilidade e cognição, através da reorganização das experiências e da sua incorporação, expandindo compreensões e consciências, a partir do universo previamente conhecido ou significativo.

1.5 Os modos e hábitos de escuta fora da escola

A música não está restrita às aulas de música, embora muitas vezes, as experiências de concertos ou mesmo o contato com instrumentos acústicos sejam raras na vida das crianças, adolescentes e jovens, não pertencendo à sua realidade senão como um imaginário distante, por vezes estereotipado ou caricaturizado. O coral também não é mais uma prática escolar, com raras exceções, dependendo de um currículo continuado e com um propósito bem definido de ensino musical. Podemos nos referir a uma diversidade de condutas a esse respeito, porque não há um sistema escolar abarcando toda a educação brasileira; há escolas públicas e privadas, guardando entre si imensas diferenças, tanto no que diz respeito à infraestrutura, quanto à distribuição e à qualificação de professores. Quanto à música, há algumas escolas particulares em que é ofertada como disciplina curricular, em outras, como extracurricular, e ainda outras em que é apresentada entre outras Artes, em uma disciplina que proporciona também atividades de artes plásticas, dança e teatro. Assim ela apresenta-se nas escolas públicas municipais e estaduais.

A música permeia o cotidiano de todos atualmente e certamente sempre foi assim, de maneiras, frequência e intensidades diferentes, visto que existe música, mesmo que não se possa reduzir a um único denominador comum, o canto e a dança, o uso e a invenção de instrumentos com diversos significados culturais, em todo grupo ou sociedade humana. No Brasil e nas sociedades globalizadas, a música, quando não é acústica, o que acontece em casos mais localizados, é reproduzida eletronicamente. Alguns têm a música em seu núcleo familiar, presenciam a prática musical de seus pais, músicos profissionais ou amadores. Outros têm essa vivência no âmbito familiar mais amplo ou comunitário. Há, por outro lado - e talvez seja a maioria, os que recebem a música individualmente, de modo solitário, como trilha sonora de animações na TV, games ou *streamings*. O acesso às mídias também é variável, sendo exercido com crescente autonomia, conforme a idade.

O ambiente escolar, por sua vez, adquire importância variável na vida dos estudantes, de acordo com a idade, o tempo da sua permanência e a força relativa das suas experiências fora da escola. Ela pode ocupar um lugar central, especialmente pelo vínculo afetivo e a situação de socialização que proporciona entre os estudantes e entre eles e o professor, tornando-se um ponto de referência em sua vida, como articuladora de relações construtivas, assim como ampliadora de seu repertório sensorial, sensível e cognitivo. As crianças da Educação Infantil, pelas características dessa fase da infância, tendem a ser mais receptivas ao que se lhes apresenta, tendo a escola como extensão do ambiente familiar. No

entanto, à medida que se desenvolvem, descobrem a recusa, o “não” ao outro e a autoafirmação da vontade e da diferença pessoal como um modo de identificar sua própria personalidade pela distinção. Mas mesmo as crianças pequenas e bebês têm, na atualidade, vivências com músicas reproduzidas por equipamentos eletrônicos, associadas a diversos estímulos visuais e luminosos.

Diante dessas variações, Graça Boal Palheiros, em “Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos”, lança-se à pesquisa em campo para compreender, ouvindo os próprios estudantes, o provável declínio do interesse pela música na escola e da prática instrumental entre estudantes entre 11 e 20 anos. A pesquisadora portuguesa busca a funcionalidade da música na vida das crianças e adolescentes: terá a música alguma importância na vida desses estudantes? A resposta positiva a essa pergunta leva a pesquisadora à conclusão de que ouvir música é também uma atividade significativa fora do contexto escolar, mas a separação entre esses contextos aprofunda-se à proporção que a sua escolarização avança. Esta pesquisa foi aplicada em escolas de Portugal e da Inglaterra, mas Graça Palheiros conclui que a globalização operou tal aproximação cultural entre os países que as respostas mostraram-se praticamente indiferenciadas, já que as vivências culturais dessas crianças e jovens estavam predominante ou exclusivamente ligadas ao universo midiático. Além disso, a disjunção entre o contexto escolar e a realidade vivenciada fora da escola pelas crianças e adolescentes, bem como os seus comportamentos em relação a essa diferença, eram equiparáveis.

Graça Palheiros observa que as escolas buscaram se adaptar ao pluralismo cultural, incluindo a música popular e a *world music* na sala de aula, mas aponta uma dificuldade geral, entre os professores e as instituições educacionais, em mudar sua postura diante dos educandos, permanecendo em uma atitude unilateral hierarquizada de definição do que “se deve” ouvir, com foco em funções cognitivas, e ignorando suas funções emocionais e sociais. Assim expõe o conflito:

No entanto, essas tentativas de adaptação ao mundo “real” têm frequentemente entrado em conflito com a visão tradicional da escola, cuja finalidade tem sido a de transmitir valores e culturas musicais de grupos dominantes da sociedade (Cook, 1998; Vulliamy, 1977). A música na escola define “o que conta como música” (Vulliamy, 1977), valorizando as escolhas dos professores e negligenciando a variedade de estilos que os jovens ouvem habitualmente fora da escola. (PALHEIROS, in ILARI, 2006, p.306)

Essa postura a que Graça Palheiros se refere é, muitas vezes, considerada inerente à docência, pois, sem dúvida, o professor, como sujeito mais velho, é detentor de longa experiência e de um cabedal de conhecimentos, que estarão no centro do seu ensino ou nortearão suas práticas. Porém, não se trata de desprezar esses conhecimentos. O que se levanta como questionamento, a partir dessas observações é justamente o desencontro entre esses sujeitos de escuta, a quem a música se mostra importante e presente de modos diversos, com outras significações, vinculadas a outros contextos e ressignificando realidades diferentes. Importante salientar que a Pedagogia tem feito sua autocrítica a respeito da atuação do educador, em perspectivas multidisciplinares, transferindo o foco do conhecimento e dos valores institucionais para a criança e seu sujeito em formação, compreendendo que o ensino coletivo não pode ignorar a heterogeneidade de um conjunto humano, composto por singularidades. A *escuta*, neste sentido, pode ser o ponto de contato entre esses sujeitos. Uma escuta singularizada nas experiências pessoais que precedem a escola e referenciada por representações sociais e culturais compartilhadas, mas embasada em um sentido comum, a audição.

Graça Palheiros identificou em sua pesquisa nove estilos de audição entre as crianças e jovens. Uma observação fundamental da sua pesquisa é a consideração que, embora a música deixe de ser umas das áreas mais populares no ensino primário para ser uma das menos populares no secundário, a “abertura de ouvido”, ou seja, a tolerância relativamente a uma série de estilos diferentes, não é simplesmente decrescente, conforme a idade - ela “aumenta na infância, diminui no início da adolescência, volta a aumentar na adolescência tardia, e diminui mais uma vez na idade adulta” (HARGREAVES e LEBLANC *apud* PALHEIROS, p.310). Palheiros acrescenta que na adolescência, precoce ou não, o período crítico na motivação dos alunos para aprender pode estar relacionada à “mudança de convicções sobre a natureza das suas capacidades” (PALHEIROS in ILARI, p. 130), isto é, as dificuldades na aprendizagem, no tocante à realização de atividades musicais, ou mesmo o medo de apresentar dificuldades podem gerar um afastamento da música.

Outra observação importante é que as pessoas ouvem a música ativa ou passivamente, em diferentes graus de atenção: da *focada*, respondendo a um entre vários estímulos, ou *dividida*, respondendo a todos os estímulos - em que mais de um processo pode acontecer simultaneamente, desde que não usem o mesmo tipo de mecanismo cognitivo, conforme explica Sloboda. A música acompanha o lazer ativo (sair com os amigos) ou passivo (ler, ver televisão) de muitas crianças e jovens, exercendo “funções extramusicais”, com diversos graus de envolvimento com a música. Ela é ouvida em casa, estando sozinho, como

atividade principal, ou em casa, com amigos ou familiares, como acompanhamento, em lugares públicos, como música “de fundo”, ou ainda de modo ativo, sozinho ou em grupo, cantando, dançando ou “encenando” uma situação imaginária.

Para os mais velhos, a música adquire uma função crescentemente emocional, dando “energia” e “inspiração”. Segundo a autora, como ouvir atentamente é difícil, os ouvintes músicos mostram a habilidade de mudar a atenção durante a audição, alternando entre “figura” e “fundo” e focando elementos diferentes dos que detém a atenção dos não-músicos, sugerindo que uma escuta semelhante pode ser uma indicação para não fatigar as crianças.

Palheiros reúne também interessantes referenciais da literatura recente sobre as respostas à música. Considera-se uma resposta afetiva mais superficial e uma resposta estética mais intensa, englobando um componente afetivo, já que as respostas *emocionais* são imediatas, as *preferências* refletem um gosto temporário do indivíduo, enquanto as de *gosto* apresentam um caráter mais perene, de acordo com as pesquisas de Abeles & Chung (1996), mencionadas por Palheiros. Ainda investigando as preferências musicais entre as crianças e jovens, a fim de se aproximar do prazer de escuta dos estudantes, ela sintetiza a complexidade que a define:

As preferências musicais podem ser influenciadas por uma diversidade de fatores inter-relacionados: *características da música*, como elementos musicais, estilo e interpretação (instrumentos, intérpretes), complexidade e familiaridade (repetição), caráter emocional (emoções da música e estados emocionais que a música pode suscitar); *características pessoais*, como idade, sexo, nacionalidade, estatuto socioeconômico, personalidade, formação musical; e *fatores extramusicais*, como o contexto social (situação de audição), agentes de socialização (família, amigos, professores, os *media*), efeitos de grupo (por exemplo, conformidade e prestígio), e aculturação (meio cultural). (PALHEIROS in ILARI, p. 330-331)

A resposta afetiva à música, frequentemente negligenciada pela escola, como aponta Graça Palheiros, é decisiva para o hábito e o prazer de escutar música. Muitas vezes, esta resposta está ligada a memórias de situações culturais e familiares em que a música está presente e, por isso, torna-se especialmente significativa, ligando-se a contextos construtivos da personalidade e da identidade social dos indivíduos. A pesquisadora assinala que, segundo Sloboda, a capacidade de se sentir uma resposta emocional intensa com a música clássica é aprendida e pode ser ensinada, sendo essa não menos importante que a cognição musical e um ponto de partida importante para essa mesma. Porém a escuta de alguém se torna aberta a outras escutas como reciprocidade à atitude correspondente do outro, ou seja, a rejeição gera rejeição naquele que não é escutado. Ademais, na atualidade a escola e os professores de música precisam admitir que não são mais detentores e fontes exclusivas de saber aos estudantes,

reconhecendo as novas funções, relações e interações com os estudantes emergentes em torno dos conhecimentos em construção e expansão sobre a música, a fim de lhes proporcionar experiências vivas e formativas, experiências de *si* e do *outro*, que vão muito além da memorização e manipulação de dados.

O Capítulo 1 reconstituiu, a partir da leitura de diversos autores, o percurso histórico da construção e institucionalização da música no Brasil, inserida na cultura letrada, enquanto conhecimento e arte, associada à representação social de civilidade, em oposição ao que a cultura colonial julgava *bárbaro*, *selvagem* ou *rudimentar*. A *fabricação* do consenso em torno da música e da escuta de padrões hegemônicos levou à redução e a simplificação de uma experiência que, desde os primórdios do pensamento clássico, trazia em seu cerne a pluralidade e a complexidade dos fenômenos humanos.

Este capítulo enfoca, portanto, a consolidação de uma determinada percepção de música no período colonial, com o projeto pedagógico jesuítico, bem como na República, com a instituição do ensino escolar laico e dos conservatórios de música, culminando com o projeto modernista de Mário de Andrade para a construção de uma música nacional brasileira, como projeto social, sob um ponto de vista evolucionista, e o canto orfeônico, com seus fins de educação moral e cívica. Nota-se, nessa perspectiva, a importância não só das definições e da normatização do *fazer* musical, como da seleção e legitimação da escuta de determinados repertórios, condizentes com os objetivos pedagógicos, nos projetos políticos e sociais de *nação* e *raça* em que se inscreveram. Por outro lado, isso implicou na exclusão e marginalização de outras músicas, outras práticas e vivências musicais, especialmente do repertório popular e étnico das matrizes culturais africanas e indígenas.

Contudo, o advento das tecnologias eletrônicas de gravação, produção e reprodução sonora criou a possibilidade de uma escuta eletiva, com direito a todas as suas subjetividades, a despeito da regulamentação filosófica, sociológica e pedagógica do juízo e do gosto musical. Tais tecnologias expandiram as fronteiras da própria definição de *musical* e *não musical*, bem como dos saberes e práticas envolvendo a composição, a *performance* e a recepção musical. Permitiram também o estabelecimento de outras relações entre ouvinte e música, para além da prescrição e do controle ou direcionamento da escuta realizado na escola e em outras instituições sociais e culturais hegemônicas.

Mais do que um receptor passivo, leigo ou treinado, o ouvinte pode se tornar criador ou *cocriador* do que escuta, dispor livremente da música, repeti-la exaustivamente, pausá-la e retomá-la a seu bel prazer, assim como pode, em poucos segundos e com algumas palavras-chaves, encontrar e acessar na internet uma multiplicidade de interpretações de uma mesma

música, gravações de tempos diversos e releituras de vários artistas, de distintas proveniências e estilos. Do mesmo modo, na era digital, é possível escutar muitos arranjos musicais e conhecer músicas de todo o mundo, frequentar comunidades virtuais, vivenciando as características musicais de repertórios diversos, e realizando, assim, um aprendizado informal, sem conceituações, com seu valor sensível, intuitivo e criativo.

A partir da observação desse novo contexto da experiência de escuta nos séculos XX e XXI, pedagogos musicais, compositores e musicólogos contemporâneos apontaram transformações também nas suas práticas e concepções. O educador musical já não é o responsável unilateral pelo ensino e o estabelecimento de referências, mas um mediador e partícipe de um processo complexo, dialógico e criativo de desenvolvimento da musicalidade, em que a escuta atua como um modo de conhecer o mundo, o outro e a si mesmo, como ser consciente, autônomo e responsável, livre na sua fruição, em seus gostos, ideias, escolhas e invenções.

Capítulo 2

Capítulo II - Mudam-se os tempos, mudam-se as escutas

As mudanças de instituições, hábitos sociais e *modos de vida* do final do século XIX para o XX nas sociedades europeias repercutem nas suas visões de mundo e em suas interações sociais, afetando também suas produções simbólicas, aquilo que se escuta e o modo como se escuta o mundo e a música. A virada do século XX foi marcada por revolucionárias transformações políticas, sociais e ambientais, com sua reverberação nas artes, enquanto representações simbólicas de um fausto imperial que se mostrava então decadente. A sensibilidade dos artistas põe-se à busca de novos recursos expressivos, criando parâmetros e novos materiais para a composição. Por outro lado, o ouvinte depara-se com uma música artística que se diferencia da tradição clássica e romântica em ritmos, texturas, harmonias complexas, amálgamas constituindo sonoridades novas, que abrem caminho também a pesquisas, experimentos e invenções de instrumentos, a fim de introduzir ruídos e sons considerados não-musicais pelo paradigma estético-acústico clássico.

Segundo Griffiths, os compositores, que seguiram Wagner, como Gustav Mahler (1860-1911), Richard Strauss (1864-1949) e o jovem Arnold Schoenberg (1874-1951), atendendo às inovações harmônicas de Franz Liszt (1811-1886), ao afirmar que toda a composição deveria conter pelo menos um novo acorde, afastaram-se progressivamente da harmonia diatônica em direção à atonalidade (GRITTTITHS, 1987, p.24). Conforme o mesmo autor, para os próprios compositores a escrita atonal era em grande parte intuitiva, tendo surgido de necessidades expressivas de contornar os ditames do intelecto e da técnica acadêmica (*idem*, p. 80).

Em Viena, a derrota do liberalismo para a Social-Democracia Cristã, em 1897, dando início a uma década de políticas clericais e antisemitas, desencadeou um clima de ansiedade, impotência e uma percepção aumentada da brutalidade da existência social, de acordo com Rana Iren (IREN, 2014, p.1). A sensação de alienação e da contradição entre a cultura católica da graça, juntamente com a exaltação da cultura estética pelo liberalismo clássico, de um lado, e, de outro, a realidade da desintegração social propiciou a eclosão de um “ser psicológico”, denunciando o seu mundo perturbado, no lugar do racionalismo equilibrado que mantinha o mascaramento social do sofrimento e das paixões. Assim o artista, poeta e dramaturgo austríaco, Oskar Kokoschka (1886-1980) descreve a origem dos seus retratos e paisagens, em que as representações realistas foram sendo substituídas por uma expressão

altamente pessoal e crescentemente abstrata., com efeitos de cor, distorções formais e vigorosas pinceladas.

Vassily Kandinsky (1866-1944), outro expoente do expressionismo, um dos primeiros abstracionistas e figura central da arte moderna, foi contemporâneo de Schoenberg e estabeleceu longa correspondência com o compositor. Segundo Iren, para Kandinsky a emoção e o sentimento eram tão importantes quanto a ordem e o controle, por isso encontrou em Schoenberg a realização musical da valorização da dissonância que buscava na sua pintura (*idem*, p. 3). Nesse contexto, a dissonância, além de uma necessidade expressiva dos artistas, renunciava a construção de uma nova sensibilidade, em que as dissonâncias tornar-se-iam as consonâncias do futuro, como escreveu Kandinsky a Schoenberg, ou seja, em que a arte deixaria de ser um esteticismo dissimulador da realidade, para ser emoção livre em toda a sua pujança de cores, formas e harmonias.

Schoenberg precipitou-se no atonalismo, a partir do ciclo de canções *Das Buch der hängenden Gärten*, de 1908-1909, com a aguda consciência que punha em risco os fundamentos diatônicos da tradição austro germânica, tão cultuada por ele. Porém, de acordo com Griffiths, movia-o um “imperativo histórico”, que parece não ter sido exclusivo do Velho Mundo. Compositores norte-americanos, como Charles Ives, Carl Ruggles e Henry Cowell chegaram também à atonalidade, com pouco ou nenhum conhecimento do que se passava na Europa “de um ponto de vista diferente, ignorando a tradição em vez de tomá-la como ponto de partida” (GRIFFITHS, 1987, p.32). Assim também os compositores russos, como Nicolai Roslavets, adotaram o atonalismo e o serialismo através das obras tardias de Alexander Scriabin, sendo forçados a emigrar da União Soviética pelo cerceamento ideológico de inovações estéticas.

Schoenberg entendia a “emancipação da dissonância” e seus desdobramentos, ampliando as possibilidades expressivas, temáticas, rítmicas e colorísticas da composição musical, como produto da “necessidade”, dando voz ao inconsciente, ao invés do gosto, da inteligência, da educação, do conhecimento ou da técnica (IREN, 2014, p. 6). Reconhecia, no entanto, que a densidade psicológica que caracterizava suas obras tivesse motivo para afastar público, como “um pesadelo dissonante”, recebida muitas vezes com reações violentas e a recusa de músicos a executá-las. As necessidades poéticas conduziam a mudança, a despeito do estranhamento e rechaço dos ouvintes, acostumados a uma escuta ligada às concepções e práticas musicais do século XIX.

2.1 As mudanças na paisagem sonora

À necessidade poética dos compositores de novos procedimentos criativos e novas maneiras de organizar os sons da escala diatônica, soma-se no século XX a percepção de um universo sonoro ruidoso interferindo na paisagem sonora conhecida, gerando interpretações simbólicas que associavam os ruídos à modernidade. Assim, no intuito de fazer da música uma representação mais fidedigna da realidade, de modo a desvelar as verdades humanas, as crises e anseios, a euforia e a decepção que assomavam naquele momento histórico, foi sendo operada, no plano teórico e na *práxis* da composição, uma ruptura com as definições estruturais, conceituais e no próprio material sonoro considerado *musical*. Os ouvintes aos poucos se familiarizam ao advento de uma nova música ou a rejeitam. Seja como for, as referências da música artística ampliam-se e a música romântica perde a sua hegemonia.

A consciência sobre essa mudança de sons no ambiente e a formalização conceitual sobre seu impacto na escuta, no entanto, é bastante posterior. É de 1977 o livro *A afinação do mundo*, do compositor e pedagogo musical canadense Murray Schafer (1933-), em que faz um alerta sobre “um alastramento indiscriminado e imperialista” de sons, ocupando, com intensidades crescentes, todos os espaços da vida humana. Ele funda o conceito de “paisagem sonora” e a pesquisa transdisciplinar, envolvendo múltiplos conhecimentos, entre ciência, sociedade e arte, com foco nos “Estudos do Som”, a fim de dar subsídios para o *design acústico*. Schafer adverte sobre a poluição sonora e as transformações ambientais que impactam a audição, sem nem mesmo serem percebidas, causando danos em diferentes graus, até a surdez. Ele vê a solução para o problema na escuta consciente, a partir de uma educação estética, revitalizando a sensibilidade humana para os ruídos, definidos por ele como “os sons que aprendemos a ignorar” (SCHAFER, 1977, p. 4). Em uma atitude militante de esclarecimento, ele afirma: “Há anos eu tenho lutado pela limpeza de ouvidos nas escolas para eliminar a audiometria nas fábricas. Clariaudiência, não protetores de ouvido (*idem*)”.

A mudança na escuta acontece a despeito da consciência sobre esse processo, pela imersão em novas referências, musicais e sonoras que passam a constituir o repertório sensorial das pessoas. Schafer observa que o sentido da audição não pode ser fechado conforme a vontade. Ao contrário dos olhos, que possuem pálpebras, os ouvidos são os últimos receptores da realidade a se fecharem com o sono e os primeiros a se abrirem ao despertar. Eles absorvem a informação e a sua única proteção é um elaborado mecanismo psicológico de filtragem, dando proeminência àquilo que se deseja ouvir e ignorando o que se julga dispensável para a

compreensão, sem que, no entanto, nenhum som deixe de adentrar nossos ouvidos. Enquanto os olhos apontam para fora e mostram a exterioridade das coisas, os ouvidos penetram o ser e trazem a expressão da sua intimidade pelo mesmo aparelho fonador. Assim a música é capaz de revelar o *ser* interior, como desejava em seu extremo o expressionismo. Além disso, Schafer assinala a relação entre a audição e o sentido tátil: “Ouvir é um modo de tocar à distância e a intimidade do primeiro sentido funde-se à sociabilidade, sempre que as pessoas se reúnem para escutar algo especial” (*idem*, p. 11).

O compositor e pedagogo musical canadense assevera, no entanto, que a Revolução Industrial e sua extensão no que denomina Revolução Elétrica propiciou mudanças inauditas, em termos de abrangência, velocidade e intensidade dos sons que constituem as paisagens urbanas e rurais. Os ruídos das máquinas industriais, que competiam entre si em potência sonora, e dos nascentes meios de transporte, como a locomotiva a vapor, substituíram os “Ruídos Sagrados” (*Sacred Noises*) da natureza, com seus estrondos, roncos e sua marca de poder temerário, sobrepondo-se a outros ruídos mais sutis que caracterizavam a singularidade dos ambientes.

Por outro lado, as tecnologias elétricas e eletrônicas de gravação e armazenamento e difusão dos sons, através do fonógrafo e da rádio permitiram não só desvencilhar-se os sons das fontes de produção, como modificá-los e amplificá-los, filtrá-los e falsificá-los, perpetuando sua existência e tornando seu alcance acústico e geográfico, bem como sua intensidade completamente arbitrários. Schafer atribuiu a isso o neologismo *esquizofonia*, que combina dois termos gregos, *schizo* (separar) e *phone* (voz), referindo-se ao som gravado e reproduzido através de equipamentos elétricos ou eletrônicos, dando-lhe a possibilidade inaudita de repetições infinitamente idênticas e independentes da pessoa ou do meio físico que lhe deu origem, propagadas de diversas fontes difusoras. Pode-se, assim, criar novas especializações para o som, simulando a presença e aproximando a realidade do total simulacro, como quando se sobrepõem instrumentos gravados separadamente e em tempos diferentes, submetendo o som há uma miríade de possibilidades de manipulações posteriores em laboratório. Tudo isso pode ser desconhecido do público ouvinte, mas é experienciado nas transmissões musicais, em novas circunstâncias de escuta, diferentes da complexa experiência sensorial dos concertos, em que a música é produzida acusticamente e em tempo real.

A “congestão” de ruídos, que para Schafer constitui uma ameaça à audição humana e ao equilíbrio ambiental, gera, a seu ver, além disso o que chama de paisagem sonora *Lo-Fi*, isto é, de baixa definição, em que a profusão de sons e ruídos é tamanha, em uma relação de um para um, que não é quase possível discernir uma informação acústica com clareza (SCHAFER,

1977, p. 71). Schafer concebia o *design acústico* como uma maneira de tratar os sons ambientes como uma espécie de composição musical macrocósmica ou ecologia sonora, em que os sons, distintos como marcas características, social, histórica e culturalmente importantes de um ambiente fossem preservados, mediante a regulação e controle dos outros.

2.2 A inclusão de ruídos e dissonâncias nas poéticas musicais do início do século XX

Luigi Russolo, no seu Manifesto Futurista intitulado “A Arte dos Ruídos”, em forma de carta de 11 de março de 1913, dirigida ao compositor Balilla Pratella, já no início do século percebe essa nova paisagem sonora, porém, ao contrário de Schafer, faz uma exaltação aos ruídos da vida moderna industrial. Russolo considera a incorporação do ruído à música uma exigência do progresso ou evolução nas artes, como retrato da vida, em paralelo com a multiplicação das máquinas. Ele argumenta que essa mudança do ambiente sonoro urbano e rural fez com que os sons puros se tornassem desinteressantes diante da novidade: “As máquinas hoje criaram tanta variedade e concorrência de ruídos, que o som puro, na sua exiguidade e monotonia, não suscita mais emoção” (RUSSOLO, p. 2). Ele queixa-se da limitação de timbres e da potência instrumental da orquestra clássica.

Pintor e músico amador, inscrito no Movimento Futurista, encabeçado pelo poeta italiano Filippo Tommaso Marinetti, Russolo também enaltece a violência e a destruição dos museus, como representantes do passado e causa do *tédio*, muitas vezes repetido. No entanto, a ideia que defende não é a de emancipação, mas a de ordenar harmônica e ritmicamente os ruídos, além de controlar sua intensidade - “seleccionando, coordenando e dominando todos os ruídos”, em uma escala cromática ascendente e descendente. Os ruídos são vistos por Russolo como fonte de enriquecimento da música, como um componente que compraz pela surpresa e a novidade. Assim ele define a “arte dos ruídos”:

Embora a característica do ruído seja de evocar-nos brutalmente a vida, a arte dos ruídos não deve limitar-se a uma reprodução imitativa. Ela atingirá sua maior faculdade de emoção no prazer acústico por ele mesmo, que a inspiração do artista saberá extrair dos ruídos combinados. (RUSSOLO, p. 5)

Ele próprio construtor de instrumentos, inventor do *intonarumori*, recomenda em suas conclusões a fabricação de instrumentos que produzam ruídos com uma larga variedade de tons, semitons e quartos-de-tons, buscando a ampliação de timbres, texturas e extensões, bem como da complexidade rítmica, gerando emoções associadas à surpresa da sua novidade. Ou seja, seu argumento é que a exposição aos novos ruídos mecânicos, industriais e bélicos, vistos entusiasticamente por seu viés ideológico, gera nos ouvintes uma necessidade crescente de variedade e intensidade de sons, associados à emoção.

Pode-se dizer que Arnold Schoenberg, Alban Berg e Anton Webern, entre outros compositores da Segunda Escola de Viena e em outros países, lançaram-se ao atonalismo livre, por necessidades poéticas, já que o sistema diatônico lhes parecia limitado a representar um mundo caduco, impelindo-os primeiramente a desmontar suas regras, de modo a desvelar um mundo de contradições, sofrimentos e perturbações, uma civilização em escombros. As dissonâncias da harmonia livre, destituída de centro tonal ou de qualquer função ou hierarquia, que, para o próprio Russolo, insinuavam a inovação tímbrica, constituíam para os compositores os fundamentos de uma nova poética.

Para os futuristas, a percepção de uma nova paisagem moderna, ruidosa, de “confusão e irregularidade” criava uma necessidade crescente e “insaciável” de mais ruídos, que deveriam renovar ou reformar a música, incorporando à música os sintomas daquela nova e impactante realidade industrial vivenciada, modelando-a a uma nova estética, marcada pelo poder dos ruídos. Os futuristas eram “intervencionistas” e faziam a apologia da violência fascista, do “desprezo à mulher” e da guerra como “única higiene do mundo”, nas palavras de Marinetti.

Os ruídos das armas, os incêndios e os massacres eram cultuados pelos futuristas e, por mais que Russolo se refira ao prazer acústico em si, fica claro o seu simbolismo, transformados em matéria de embelezamento de um mundo anti "moralismo". Tratava-se de transformar o sofrimento ou os “pesadelos” de Schoenberg em sensação de vigor, “coragem” e “audácia”, afirmá-los como signos do progresso, que se constrói positivamente sobre o ataque aos símbolos da cultura ou da humanidade conservada pela memória, nos museus, bibliotecas e academias. Schoenberg tinha a mesma percepção de estar solapando as bases da tradição musical, mas essa era uma condição dilemática para ele, diante da responsabilidade existencial de dar esse passo.

É possível concluir, portanto, que a mudança na *aisthesis* ou da percepção sensível do mundo, pela transformação da realidade concreta, intervém nessas diferentes *poiesis*, seja nos procedimentos composicionais atonais, seja nos princípios do Futurismo, gerando interpretações e reelaborações diversas. Assim mudam-se as escutas que se familiarizam a novos ambientes e elementos sonoros, antes excluídos do espectro musical. O que era filtrado como não-musical, agora passa a ser musical, em uma defesa positiva de uma *música nova*, que vai sendo concebida em meio aos experimentos e poéticas inovadoras. Mais que isso, o que era indesejável na música passa a ser um aspecto importante para a escuta, identificando novos gostos, preferências, referências e critérios.

2.3 Pierre Schaeffer: a audição radiofônica e a investigação do sonoro

Pierre Schaeffer era filho de musicistas. Sua mãe era cantora lírica e o pai, violinista, ele, porém, tinha fascínio pelo som mediatizado e sua formação de engenheiro politécnico, seus estudos de eletricidade e telecomunicações, permitiram que trabalhasse desde cedo na ORTF (*Office de Radiodiffusion e Télévision Française*). Sua função lhe deu acesso a equipamentos com que iniciou seus experimentos como *musicien mélangeur*, reunindo cinema e rádio como *artes-relés* e dando origem à *musique concrète*. Já em 1938, Schaeffer iniciava a discussão sobre a distinção entre “audição binaural comum e audição radiofônica” na *Revue Musicale*, observando que a esse novo universo sonoro correspondia uma escuta diferenciada (PALOMBINI, 1999).

Na sua introdução ao *Traité des Objets Sonores* (SCHAEFFER, 1966), ele enuncia sua intenção de superar os dualismos legados pelo Romantismo, como entre arte e ciência, entre sonoro e musical, entendendo a complementaridade entre os meios dados pela natureza e as estruturas culturais, a fim de estabelecer um diálogo entre a Natureza e o espírito humano, ao invés de uma oposição excludente, que implicava a noção de luta e domínio. Entusiasmado com o estruturalismo de Claude Lévy-Strauss, Schaeffer almeja encontrar também através da música as “estruturas permanentes do pensamento e da sensibilidade humana” (SCHAEFFER, 1966, p.10). Para isso, é preciso extrapolar o círculo dos sons reconhecidos culturalmente como musicais, e oferecer novos *objets sonoros* à percepção.

A inquietação de Schaeffer liga-se a dois principais fatores: o conhecimento de outras culturas, diferentes da europeia, trazendo a medida de outras relações com a Natureza e o advento da *música concreta, eletrônica e eletroacústica*. Seu ímpeto de pesquisador busca um ponto de vista incluyente, aberto ao que se lhe apresentava e sensível aos limites que as normas e conceitos historicamente construídos impunham à exploração de novas concepções tecnológicas ou culturais, que o compositor sintetiza em três impasses à musicologia: *nocional*, em torno da nota como fundamento de toda a notação e de toda a estrutura musical; *instrumental*, em torno da orquestra clássica, e *estético*, restringindo-se ao comentário de aspectos extramusicais, sobre o compositor, ou à exegese dos especialistas, enumerando procedimentos composicionais ou estudando sua sintaxe. Ele denuncia, portanto, uma tradição clássica surda ao público e às próprias condições criativas contemporâneas.

Schaeffer propõe, em sua obra, uma investigação interdisciplinar do sonoro, sob os aspectos filosófico, científico e musical, com a ressalva de não se tratar de uma “teoria musical”, mas de uma abordagem prática e coletiva, ou seja, considerando múltiplas abordagens e escutas.

Schaeffer reivindica uma revisão de um sistema de pensamento em que não cabe mais a realidade vivenciada e em que o novo ou o *achado*, não sendo redutível ao preexistente, não seja relegado ao âmbito da exceção, da anomalia ou da excentricidade, mas possa ser concebido como uma ampliação das possibilidades de criação. Para isso, ele próprio entende que seja necessário um outro sistema musical, com novos parâmetros e *novos objetos sonoros*, que teriam origem, na verdade, em uma *nova escuta* dos sons já pertencentes ao mundo, mas livres da tendência de agrupá-los por familiaridade. Assim, os sons do cotidiano, que normalmente são percebidos em associação às suas fontes produtoras, como o som de um trem ou de painéis, poderiam ser percebidos em si, puramente pelo interesse em suas características sonoras. Por isso, Schaeffer se refere a uma atitude em relação aos sons partindo do *grau zero*, totalmente intuitiva e sensível, despojada das noções adquiridas sobre os sons, que impediam que pudessem ser considerados matéria musical.

Schaeffer observa que entre essas duas *músicas novas*, “se é que se pode chamar de música”, há uma anomalia em comum em relação ao sistema: são avessas à notação tradicional - a *música concreta* não tem notação e a *eletrônica* usa números. O compositor, contradizendo sua proposta de superação de dualismos, enfatiza a oposição entre a *música concreta* e a *música eletrônica*. A seu ver, essa última, que designa com “música *a priori*”, é uma tendência doutrinária, que prima pelo rigor intelectual de fórmulas algébricas, fundadas em combinações de probabilidade e na codificação do aleatório, como meio de evitar a subjetividade e a subserviência aos hábitos e reflexos adquiridos com a tradição diatônica, apagando qualquer traço intuitivo do autor. E assevera a crítica ao que aponta como atitude “decididamente autoritária” da *música nova*, no seu intuito de reduzir todas as noções musicais às definições científicas da acústica:

A orquestra tem que apenas seguir e se vergar às severas missões que se lhe impõem. O público também. Uma música nova não é feita para agradar, nem para emocionar, nem para ser imediatamente compreendida. Ela será pouco a pouco compreendida, pela aprendizagem da linguagem que é assim forjada. Ela agradará àqueles que se derem o trabalho de compreendê-la. (SCHAEFFER, 1966, p. 21)

Schaeffer reconhece a lógica do projeto, mas mostra sua posição sobre o seu postulado implícito - da garantia dada pela inteligibilidade da sua construção e sua confiança de que sua aceitabilidade dependerá somente de descondicionamentos e educação para a escuta dessas obras: isso pressupõe que o ouvido funcione como um receptor acústico, um “ouvido teórico”, que pode ser forjado ao gosto do compositor ou da música. O projeto de Schaeffer, ao contrário

disso, dá primazia à escuta; é a partir dela que será selecionado o objeto sonoro, pela sua musicalidade intrínseca.

2.3.1 A primazia da escuta e a busca de uma *musicalidade fundamental*

O advento das tecnologias de gravação e reprodução sonora, primeiramente com o fonógrafo e depois com o magnetófono, significou para Pierre Schaeffer a possibilidade de criar diretamente a partir da escuta, fazendo com que a composição assumisse o caráter de uma exploração dos sons pela sua plasticidade e suas características particulares, que podiam então ser fruídas em detalhe, captadas, selecionadas, recortadas, amplificadas, tornando-se material para colagens e submetidas a operações como aceleração, ralentamento e retrocesso. Assim, Schaeffer invertia o trabalho musical, mediado pela teoria e pela notação, para coletar o “som todo vivo”, diretamente do “mundo exterior”, transformado pela escuta em “objeto sonoro” da composição do artista. Schaeffer explica o nome “música concreta”, em oposição à abstração que caracterizava a composição clássica ou tradicional da música ocidental:

Ao invés de anotar as ideias musicais pelos símbolos do solfejo e confiar sua realização concreta a instrumentos conhecidos, tratava-se de recolher o concreto sonoro, do seu lugar de origem e de abstrair dele os valores musicais que continha em potencial. Essa atitude expectante justificava a escolha do termo e marcava a abertura a pensamentos e ações muito diversos. (SCHAEFFER, 1966, p.24, tradução minha)

Em torno de 16 anos depois da composição de “Symphonie pour un homme seul”, seu autor diz tratar-se de uma arte particular, “um híbrido entre música e poesia”. Ele declara, no entanto, que, embora persevere na pesquisa musical a partir do concreto, ela dedica-se a partir de então “à reconquista do indispensável abstrato musical”. Schaeffer almejava a organização de um novo sistema tendo a escuta do concreto e a experimentação, o método empírico, como ponto de partida, catalogando, analisando e classificando os sons, criando, por conseguinte, uma nova taxonomia para dar origem ao material de um outro solfejo, já não mais baseado em notas.

Schaeffer salienta que a importância da *música concreta* foi justamente a de dar ensejo a todo o tipo de experimentação musical, feita de sons sintetizados eletronicamente ou manipulando eletronicamente corpos sonoros acústicos, sons instrumentais ou vocais. Nas suas palavras:

Se deve haver uma sequência a essas primeiras experiências, para além de procedimentos particulares, e da inspiração de alguns, é porque tornaram possível conceber uma música experimental, apropriando-se de todo procedimento experimental e anterior a toda estética” (SCHAEFFER, 1966, pág. 24, tradução minha).

Schaeffer reconhece que esta seja uma *práxis* transitória para muitos compositores, que se encaminham depois ou retornam à orquestra ou à música acústica, porém essa constatação não lhe aponta um fracasso da música experimental; pelo contrário mostra o quanto os conhecimentos adquiridos na experiência do estúdio, que não são usualmente ensinadas fora dele, lhe dotam de um diferencial na composição da própria música orquestral ou acústica. Para isso, segundo Schaeffer, não é necessária uma grande infraestrutura de radiodifusão; basta uma pequena instalação de captação e gravação sonora, pois “é nas ideias musicais que há de ser feita a grande revolução”, sendo para isso necessário alguns anos de “*reaprendizagem da escuta*”, “que se pode fazer sem aparelhos complicados e que nenhum aparelho fará em nosso lugar” (*idem*, p. 26, tradução minha). Schaeffer insiste muito que seu interesse não é meramente na invenção de novas formas estéticas e recursos, aparelhagens, métodos e procedimentos como poderia fazer pensar os termos “concreta” ou “experimental” - o que busca é uma musicalidade fundamental no campo das percepções, que não pode ser apreendida e medida por parâmetros, por ser interior à consciência humana. E adverte:

E pode-se buscar o fenômeno no “mundo exterior”, sem por isso abordar, por pouco que seja, o fenômeno musical, que é interior à consciência humana, ainda que paradoxalmente materializado pelos instrumentos e as notações do passado, assim como pelas ferramentas e os cálculos do presente. (SCHAEFFER, 1966, p. 27, tradução minha)

Schaeffer não via na tecnologia um fim em si próprio, tampouco considerava que devia servir às mesmas concepções e práticas musicais anteriores a esta. Para o compositor e musicólogo, as tecnologias de fixação e remodelamento do som evidenciaram a existência e a importância crucial do humano, identificando ouvinte e compositor pela experiência musical, em seu aspecto vivo e singular, entrelaçando-os pelas suas percepções e criatividade em relação ao som, fenômeno físico vibratório que manifesta o que há de mais intrínseco e espiritual ao humano, estabelecendo uma possível comunicação entre subjetividades. Portanto, a possibilidade de fixar o som em fita magnética e recortá-lo correspondia à partitura e aos símbolos do solfejo, o elemento neutro entre o compositor e o ouvinte. No caso da música acústica, ao contrário da *eletrônica* ou *concreta*, ainda é preciso acrescentar a figura do intérprete, que representa um componente a mais neste *jogo*, sendo aquele que lê a partitura e a traduz em sons, a *descongela* e entrega viva ao ouvinte em um concerto. Pode-se dizer que o intérprete media a relação entre a composição e o ouvinte, mas ele não é neutro à partitura, como desejaria o ideal da máxima fidelidade, ele é mais uma subjetividade que se interpõe. Por

isso, no intérprete vemos claramente a dupla função, de ouvinte e cocriador, além de ser quem decifra a escritura musical, já que a sua escuta ajusta o que prevê a notação àquilo que suas experiências musicais anteriores, sua sensibilidade, sua vontade, seu gosto pessoal e sua criatividade decidem para a execução, seja de modo mais explícito ou mais sutil e vago.

Pierre Schaeffer busca uma reintegração entre o *fazer* musical e a escuta, salientando o duplo aspecto de interesse que o magnetófono apresenta: por um lado, uma “máquina de fazer sons”, de reuni-los e, assim, criar novos objetos sonoros, novas músicas; por outro, uma “máquina de observar os sons, de descontextualizá-los, de redescobrir os objetos tradicionais, de reescutar a música tradicional com outros ouvidos, se não novos, ao menos desconicionados ao máximo” (SCHAEFFER, 1966, p.34, tradução minha).

Suas reflexões o levaram ao aprofundamento da sua pesquisa sobre a escuta, em busca de uma atitude essencialmente diferente em relação à musicalidade, de onde se pode presumir contribuições não só para a composição, como também sob o ponto de vista educacional. Estas repercutiram direta ou indiretamente sobre as práticas formalistas e repetitivas de ensino musical, enquanto transferência de conhecimento teórico e técnico, ou adestramentos musculares, para enfatizar a importância da escuta, da percepção como fenômeno complexo, das possibilidades de hibridação entre as artes e da experiência direta e criativa com os sons. Assim tornou-se possível expandir a concepção de música, reintegrando suas abordagens especializadas, fragmentadas pelo conhecimento científico, em direção a uma abordagem complexa, consciente e capaz de incluir a máxima diversidade de possibilidades poéticas e estéticas.

2.3.2 A pesquisa da escuta: *ouïr, écouter, entendre e comprendre*

Em sua busca de uma musicalidade fundamental na matéria sonora, Pierre Schaeffer depara-se com diversas maneiras de abordar os objetos sonoros, a fim de abarcar suas características concretas, suas qualidades imanentes. O compositor entende perfazer um caminho que não tenha o conceito nem os aspectos físico-acústicos como ponto de partida, senão o modo como o som pode ser apreendido sensivelmente. De acordo com Zangheri, orientado pelo estruturalismo, a teoria da *Gestalt* e, especialmente, a fenomenologia de Edmund Husserl (1859-1938) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), Schaeffer constitui uma espécie de fenomenologia particular, que concerne mais a uma atitude e um método, do que a uma filosofia propriamente dita (ZANGHERI, 2013, p. 44).

Schaeffer inicia suas indagações a respeito da escuta pelas acepções dos termos, no idioma francês, que se referem, com nuances diferentes, ao ato de ouvir, no intuito de distinguir diversas possibilidades de atitude em relação ao som, bem como compreender suas correlações. Os verbos *ouïr* e *entendre*, embora tenham origens etimológicas muito diversas, explica o musicólogo, passaram a ser sinônimos, por ser o primeiro um verbo defectivo em francês, que só pode ser utilizado no infinitivo ou no particípio passado e, por isso, em desuso. Apesar dessa aproximação entre seus significados, ele destaca as particularidades de cada um dos verbos, inscrevendo-os, com fins metodológicos, em um itinerário perceptivo progressivo, não-cronológico: 1. *écouter*; 2. *ouïr*; 3. *entendre*; 4. *comprendre*. Em analogia ao sentido da visão, Schaeffer associa *regarder* (olhar, assistir) a *écouter* (escutar), *voir* (ver) a *ouïr* (ouvir) e *entendre* a *apercevoir* (perceber).

Ouïr seria o verbo mais próximo do sentido da audição, aquilo que é percebido pelos ouvidos, como aquilo que os atinge passivamente, algo que não podemos evitar pela abertura constante do ouvido externo. Como constatou John Cage em sua experiência em uma câmara anecóica, o silêncio não existe, portanto, nossos ouvidos estão continuamente sendo estimulados por vibrações sonoras, já que todo corpo em movimento gera ondas sonoras. No entanto, é possível estar imerso em sons e não os perceber, sendo esta percepção determinada, por um lado, pela capacidade fisiológica de captação dos sons pelos sentidos e, por outro, pela capacidade de decodificar esses estímulos como sons, pelo sistema nervoso central. Mesmo não estando conscientes sobre os sons que nos entornam, esses sons passam a fazer parte, como aponta Schaeffer, da nossa memória corporal e emotiva, associados a afetos e sensações, como referências sensoriais que nos situam no mundo.

O verbo *entendre*, por sua vez, está relacionado a *intentar* ou *tencionar*, *tendre vers*, ou seja, é uma ação que já implica em si algum grau de intenção e atenção, como de apurar os ouvidos na direção de um som. Há uma seleção primária pela intenção de ouvir, que tem em sua origem a identificação da vibração como um som, ou seja, *entendre* se caracteriza por distinguir o que é ouvido, estabelecendo um foco de interesse nos sons, a fim de distinguir sua fonte emissora e os dados que eles podem fornecer sobre uma realidade, entendendo-os para, por conseguinte, depreender da sua escuta o *índice* de algo. Trata-se, portanto, de uma percepção qualificada.

Segundo Schaeffer, *écouter* é dar ouvidos, dirigir-se ativamente a algo que indica o som. Corresponde a uma atenção voltada à mensagem ou ao som como índice de algo, não ao

som em si. Diz o autor: “Às vezes a gente não ouve²⁰, embora escute, e frequentemente a gente ouve sem escutar” (SCHAEFFER, 1966, p. 103, tradução minha)²¹. E define, depois de ilustrar a distinção entre *ouïr* e *écouter* a fala de um interlocutor: “Escutar (*écouter*), como vimos, não é necessariamente interessar-se por um som. É interessar-se excepcionalmente por ele, tendo-se antes nele um intermediário ao visar a outra coisa” (*idem*, p. 106, tradução minha). Schaeffer explica que há frequentemente um viés utilitário em escutar (*écouter*) um som, como efeito de alguma causa que se quer encontrar ou como um sintoma, ou ainda a fim de compreender o pensamento veiculado por uma fala, tendo o som como seu suporte, por isso escuta-se *através* dos sons.

No entanto, pode-se também transformar essa ação, mantendo-se sua intensidade, em uma atitude *desinteressada*, ou seja, que atenta ao som em si, de modo a recebê-lo em sua integridade, como “natureza sonora”. Assim, segundo Schaeffer, ele *torna-se um objeto sonoro*. Ele exemplifica com a situação de uma conversa, em que a princípio o ouvinte se interessa pelo que está sendo dito, mas distrai-se da mensagem para fruir as qualidades da voz do interlocutor ou suas características idiomáticas. O musicólogo sugere um ciclo entre essas quatro escutas, percorrido muitas vezes por cada ouvinte, sempre depreendendo sensações e impressões *sui generis* desse itinerário, que não é cronológico, mas acontece em camadas, em direção a progressivo aprofundamento. No quadro, Schaeffer põe *compreender* ao lado de *escutar*, sendo que ambas as atitudes buscam algo *através* dos sons, recebem o som em função da comunicação de uma mensagem, como portador de um *signo* linguístico, ou como *índice* de uma fonte sonora.

Se *ouvir* é o primeiro contato com o som, pode-se dizer que, logo em seguida, quando se distingue um som como *figura* em um *fundo*, ou seja, quando um som se destaca diante da nossa atenção em meio à profusão de sons em que estamos imersos como nuvem de ruídos, há um movimento no sentido de *entender* do que se trata. Depois disso, ainda como reação instintiva, *escutar* nos leva a desvelar a origem do som, como herança atávica de um mecanismo de defesa humano. Se o som for identificado como signo de uma linguagem, busca-se

²⁰ Em português, há apenas dois termos para referir-se ao ato de perceber, prestar atenção e identificar os sons: *ouvir* e *escutar*. Os verbos *entender* e *compreender*, em português, ligam-se sobretudo a atividades cognitivas, associados à assimilação e acomodação de um conhecimento em relação a um referencial precedente. No entanto, há grande ambiguidade nos termos *ouïr* e *écouter*, considerando o grau de precisão com que Schaeffer os define no idioma francês, sendo inclusive utilizados como sinônimos em português. Faço a opção aqui de traduzir, em citações (para manter a mesma atitude em relação a todos os textos em idioma estrangeiro), *ouïr* como *ouvir* e *écouter* como *escutar*, pela sua evidente proximidade sonora, sem entrar no mérito da sua dicionarização em português.

²¹ “Quelque fois on n’entend pas quoiqu’on écoute, et souvent on entend sans écouter.”

compreender, isto é, decodificar a mensagem ou o *conteúdo* daquele som, percebido em uma sequência sonora, como referência a algo extra sonoro. Neste caso, pode-se tratar da linguagem verbal ou da linguagem musical, no seu aspecto *discursivo* ou *simbólico*. Schaeffer, no entanto, propõe uma escuta *desnaturada*, quer dizer, que não reage naturalmente aos sons dessa maneira, mas se aprofunda no som em si, passando de uma percepção bruta (*ouvir*) a uma percepção qualificada (*entendre*), que distingue as suas características morfológicas, sem se preocupar *a priori* em classificá-lo como musical ou não musical. Trata-se, portanto, de uma atitude conscientemente *desinteressada*, de imersão no sonoro como experiência estética. Assim também será tratada a própria voz na fala, explorada em seus aspectos sonoro-musicais, fonológicos e plásticos, em composições posteriores à *musique concrète*, como *Gesang der Jüngling*, de Stockhausen e *Thema: Omaggio a Joyce* e *Visage* de Luciano Berio.

3. *compreender*

- signos
- valores (sentidos, *linguagem*)
- Emergência de um conteúdo do som e *referência, confrontação* a noções extra sonoras

2. *escutar*

- índices
- eventos exteriores (agente-instrumento)
- Emissão do som

4. *entender*

- percepções qualificadas
- objeto sonoro qualificado
- *Seleção* de certos aspectos particulares do som

1. *ouvir*

- percepção bruta, esboços do objeto
- objeto sonoro bruto
- *Recepção* do som

2.3.3 As escolhas da percepção: *escuta natural, cultural, banal e especialista*

Schaeffer faz importantes observações sobre a participação do indivíduo na seleção e organização do que percebe sensorialmente, de acordo com a teoria da *Gestalt*. Enquanto não se presta atenção aos sons ao redor, é como se eles constituíssem uma nuvem de ruídos indistintos, que se fundem em um ambiente sônico. No entanto, isso não dura mais que alguns instantes, até que nossa atenção seja dirigida e dê relevo a um ou outro ruído, configurando alguma relação de figura e fundo, estabelecendo uma contínua dinâmica de transformações. Nossa escuta é parcial e varia de pessoa para pessoa em um mesmo tempo e espaço, embora tenhamos a sensação de que nossa percepção independe da nossa vontade ou escolha. O magnetófono evidenciou essa função de escolha da percepção. Ao contrário da câmera que faz um determinado enquadramento, conforme a seleção do fotógrafo, o magnetófono capta todos

os eventos sonoros, sendo a seleção posterior à gravação, mediante a escuta do registro. Muito frequentemente o registro revela coisas que não foram ouvidas no momento da gravação. Schaeffer observa ainda que para o ouvinte, no entanto, quanto maior a sua intenção de ouvir (*ouïr-entendre*), maior será a clareza de contornos com que o mundo sonoro ser-lhe-á apresentado, dando-lhe paradoxalmente a sensação que ele se lhe impõe do exterior. O autor de *Symphonie pour un homme seul* ilustra esse processo:

Enquanto estiver ocupado com o que vejo, com o que penso ou com o que faço, eu vivo na verdade em um ambiente (sonoro) indiferenciado, não percebendo mais que uma qualidade global. Mas se eu fico imóvel, com os olhos fechados, o espírito vago (...). Eu situo os ruídos, eu os separo por exemplo em ruídos próximos e distantes, vindos de fora ou do interior do cômodo, e fatalmente eu começo a privilegiar uns em relação aos outros. O tic-tac do pêndulo se impõe, me obsedia e apaga todo o resto. Sem saber, eu lhe imponho um ritmo: tempo fraco, tempo forte. Impotente em destruir esse ritmo, eu tento ao menos substituí-lo por um outro. Eu me pergunto como eu já pude dormir no mesmo cômodo que esse pêndulo irritante... E, no entanto, basta que um carro freie bruscamente para me fazer esquecê-lo. Agora, me parece que o cômodo onde estou bem podia ser uma ilha de silêncio atingida pelos rumores de fora. Mas eu escuto baterem à porta e o conjunto dessas organizações oscilantes, num átimo, mergulha no fundo sonoro, enquanto eu abro os olhos e me levanto para ir abrir (SCHAEFFER, 1966, p. 108, tradução minha).

Schaeffer entende que a percepção implica seleção, considerando que mesmo os sons mais próximos e intensos podem ser ignorados, e, assim, por ser guiada por uma atitude ativa de escolha inconsciente do que se quer ouvir, já constitui em si uma atividade criativa, uma atuação do espírito sobre a matéria sonora existente ao seu redor, organizando-a em uma configuração única e pessoal, o que se equipara, para ele, a uma espécie de composição puramente intuitiva e casual. A escuta, completa Schaeffer, nos remete ao nosso repertório sensorial preexistente, a fim de identificar o novo dado percebido com algo já conhecido, compará-lo e acomodá-lo à memória, ao tornar-se significativo. Todavia, muitas vezes a ânsia de *compreender* antecipa-se à própria escuta do que se é dado a ouvir, cobrando sentido *a priori*, por um vezo classificatório que se furta à experiência primordial de ouvir, desinteressadamente, entregar-se ao som. A isso, Schaeffer atribui as queixas contra a música *contemporânea*, quer dizer, a própria música *concreta*, a *eletrônica*, a *eletroacústica*, além de outras poéticas que surgiram depois delas.

Schaeffer faz ainda a distinção entre a escuta *natural*, em oposição à *cultural*, e entre a *banal*, em oposição à *especializada* ou *técnica (praticienne)*. A escuta *natural* é aquela vinculada aos instintos de defesa humanos, também existentes nos animais, a escuta com função de alertar sobre perigos, que gera a emoção, e a que infere, a partir das informações dadas pelo som, as circunstâncias de sua produção ou as suas causas. A escuta designada por Schaeffer como *natural* é espontânea e universal. Sua atividade caracteriza-se sobretudo pelo *écouter (escutar)*, perscrutando o som concreto, de modo objetivo, como *índice*. A escuta *cultural*, por sua vez, busca decifrar códigos, convenções, mensagens em relação a um campo de referências histórico-geográficas, ou seja, cuja compreensão é variável, conforme o tempo e o espaço em que se situa determinada cultura. Ela concentra-se em *compreender* os sons (*comprendre*).

A oposição entre escuta *banal* e escuta *especializada* diz respeito à recepção e à seleção do som, ou seja, o modo como a subjetividade recorta e qualifica o campo sonoro, de acordo com o referencial sensorial e os conhecimentos precedentes, configurando uma experiência própria com os sons em uma abordagem guiada pelos interesses de cada ouvinte, orientando-se entre as atividades de ouvir (*ouïr*) e entender (*entendre*). No caso de um ouvinte *especialista*, ele tem elementos para qualificar os sons, conforme o seu treinamento para isso, direcionando sua atenção para os aspectos do som que lhe são significativos, ou seja, um pesquisador de acústica busca *entender (entendre)* determinados aspectos sonoros no que *ouve (ouïr)*, diferentemente do músico, que busca nos sons a sua musicalidade e o foneticista, que enfoca algo relacionado à constituição de fonemas, como unidades sonoras ou signos articulados em uma linguagem. A escuta *especializada* também se completa com outras escutas *especializadas*, ou seja, os ouvintes especializados enriquecem-se mutuamente enquanto coletividade, pois cada ouvinte tem a sua singularidade de intenções em relação a um objeto inexaurível.

A escuta *banal*, mais intuitiva e global, tende a ser, no entanto, também mais superficial, já que o aprofundamento se dá por esboços progressivos, orientados por uma construção de conhecimento que agrega mais detalhes a cada abordagem. Schaeffer ilustra com o exemplo de um som de violino, que é assim identificado como um som agudo, tanto quanto possivelmente também seria reconhecido seu instrumento emissor, pelo timbre, por um ouvinte *banal*, porém ele não entende se o som está afinado, qual é a nota ou outras qualidades musicais do som. Por outro lado, Schaeffer acrescenta:

Esse ouvido banal, por rudimentar que seja, tem, contudo, o mérito de poder estar *aberto* em muitas das direções, que a especialização tem

por consequência limitar. (...) a escuta banal permanece mais aberta ao objetivo (apesar de que o ouvinte seja pouco competente), já que a escuta especializada é profundamente marcada pela intenção do sujeito (ainda que sua intenção sua atividade seja voltada, por outro lado, a objetos precisos)” (SCHAEFFER, 1966, p. 122, tradução minha).

Essas quatro escutas coexistem em um mesmo ouvinte, ao mesmo tempo em que ele pode pender para um ou outro desses polos, enquanto atitudes intencionais, mais ou menos conscientes, que demandam uma concentração em um dentre muitos dos seus aspectos, definindo a qualidade e as características da experiência sonora. Essa distinção entre escutas não é cronológica, mas apenas metodológica; constituem, na verdade, um contínuo, como um ciclo que é percorrido muitas vezes, percebendo a cada novo ciclo novos aspectos, já que dependem de subjetividades, que são mutáveis, dinâmicas. No entanto, o sujeito mais informado ou *especialista* pode ser, por isso, capaz de abarcar o objeto com mais complexidade, se a especialização não o impedir de ter também uma experiência intuitiva e espontânea com o som, tanto significativa quanto puramente sensorial, em sua concretude.

2.3.4 A *escuta reduzida* e a *escuta especialista* ampliada pela intuição

O desenvolvimento de tecnologias de produção e reprodução sonora no século XX, como o magnetófono e softwares de síntese e manipulação de sons, possibilitou a existência da música que Schaeffer denominou *acusmática*²², desvincilhando-a do aspecto audiovisual da sua emissão mecânica e da intencionalidade associada ao compositor-intérprete, no que pode ser expresso pelo seu gesto físico e sua expressão facial, de modo que o ouvinte pode concentrar toda a sua atenção aos sons e depreender deles a gestualidade musical implícita. Para Schaeffer, isso ofereceu a perspectiva de uma *escuta reduzida* a seus aspectos puramente sonoros, ou seja, ainda mais concentrada na experiência auditiva em si, isenta da interferência de outros fatores extra sonoros. Por outro lado, essa mesma desvinculação entre o som e a sua origem permite também deslocamentos, outros usos dos sons, associados a outras imagens influenciando a sensibilidade, diferentes da sua produção acústica, tanto quanto combinações de sons gravados de modo independente, o que seria outrora inconcebível.

É importante salientar que ouvinte *especialista*, embora orientado culturalmente, pode igualmente receber os sons da maneira espontânea, de que é por natureza dotado, sem se preocupar em analisá-los, distraído de seus signos, códigos ou fontes, sem lançar mão de seus

conhecimentos teóricos e técnicos, focados no encadeamento lógico, sintático, ou em uma organização composicional entre eles, ou ainda aspectos mensuráveis das suas qualidades intrínsecas. Ele pode também depois de uma abordagem musical, por exemplo, dos sons, ouvi-los em seus detalhes morfológicos, plásticos, expressivos. Porém, se o seu interesse for muito direcionado e restrito a determinado objetivo, poderá excluir todas as possibilidades que se ofereçam casualmente fora desse escopo, conforme assinala Schaeffer:

O especialista é em primeiro lugar um ouvinte banal. Como todo mundo, ele se orienta primeiramente pelos dados sonoros cotidianos. Mas, além disso, ele aborda um objeto através de um sistema bem determinado de significações sonoras, conseqüentemente como o *parti pris* deliberado de não escutar senão aquilo que concerne ao seu interesse particular (SCHAEFFER, 1966, p. 123, tradução minha).

Schaeffer empenha-se em ampliar o campo de possibilidades sonoras como matéria para a música. Sua proposta para isso é que a qualificação do *musical* não seja dada em oposição ao *não-musical*, tendo a nota de altura definida e o instrumento como parâmetro, e sim a escuta, complexa e criativa, *aberta*, que identifica a musicalidade nos sons. Por isso, Schaeffer adverte que a escuta do músico, na contemporaneidade das novas tecnologias, procedimentos composicionais e poéticas a partir do século XX, precisa contemplar uma gama muito mais extensa de objetos sonoros, desatrelando-se das limitações adquiridas pelas convenções musicais dominantes na música erudita ocidental. Ele explica:

O músico ignora frequentemente (como o físico acústico) a que ponto a sua escuta técnica opera um deslocamento e uma seleção de significações, criando um domínio reservado de objetos musicais. Fora desse domínio, encontram-se rejeitados os não-valores, ditos ruídos. (*idem*, p. 124, tradução minha)

Ou seja, se, por um lado, falta ao ouvinte *banal* conhecimentos e referências sensoriais, adquiridas pela experiência dirigida, limitando sua escuta à superficialidade do que é capaz de *entender*; por outro, o ouvinte *especializado* também pode rechaçar muitas experiências sonoras interessantes e musicais, que implicam a ampliação e o aprofundamento da sua escuta, caso não se mantenha *aberto* a *ouvir* e *escutar*, sem preconceitos nem a busca de uma música *a priori*, na expectativa de uma *compreensão* determinada pelas suas referências. Ele precisa estar disposto a pesquisar o som, como um *achado*, dissociando-o do imediato reconhecimento de sua fonte e do condicionamento dos códigos conhecidos.

Pierre Schaeffer, em seu *Traité des Objets Musicaux*, aponta dramaticamente a dificuldade da *música radical*, como denomina a música que tem origem na pesquisa estético-

sonora, no estúdio ou no laboratório. Essa atitude experimental, que atende a uma necessidade poética de inovação e de experimentação desses compositores, conforme os recursos técnicos e mudanças sociais e culturais que historicamente se afiguram, convida a sociedade “a uma linguagem que ela não saberia compreender e a uma satisfação improvável”, enquanto o público procura entender os dados linguísticos, segundo suas referências musicais, sendo que, contrariamente, nesse caso “é preciso primeiramente entendê-la sem compreendê-la e repetir isso várias vezes para tanto” (SCHAEFFER, 1966, p. 645). Porém a necessidade de agradar imediatamente, no contexto do mercado de consumo, em que sobrevive por financiamento o que se impõe rapidamente ao interesse do ouvinte, não concede sequer um grau de liberdade ao compositor inovador, requerendo a manutenção de um ciclo de sempre mais do mesmo.

Para Schaeffer, a verdade da obra artística é insubordinável ao mercado e irreduzível ao seu utilitarismo ou funcionalidade. Ele afirma, citando Theodor Adorno, que o processo de mercantilização da música ou de sua difusão massiva está na base da objetivação musical, contudo, mostra-se contrário a uma atitude “hermética de uma elite”, reacionária e corporativa de *experts*, como *privilegiados*, opondo “o não-consumo da Arte ao seu superconsumo funcionalista”. Ele entende que do mesmo modo que as condições atuais resultam de uma construção histórico-cultural, esta é dinâmica e está sujeita a mudanças, a intervenções e ajustes (*idem*, p. 653). Schaeffer mostra que a escuta é também irreduzível, múltipla em possibilidades de abordagem do sonoro e musical, singular e intersubjetiva. Não há um elixir em defesa de algo que se perde com a modernidade, ao invés disso, ele enfatiza o respeito ao humano:

(...) todas as músicas, das mais vulgares às mais sábias, das mais sensuais às mais intelectuais, justificam-se de fato e cada uma à sua maneira. A música age sobre os seres humanos verdadeiramente de todas as maneiras, da emoção à dança, da meditação ao reflexo condicionado, da inteligência ao sexo, da náusea ao frenesi. Isso é verdade sobre todas as músicas do mundo e de todos os tempos (...) (SCHAEFFER, 1966, p. 654).

Seria contraditório, ou mesmo absurdo, qualquer atitude totalitária ou discriminatória sobre a escuta, que é um campo de máxima liberdade estética e criativa, tanto quanto a composição musical, enquanto arte, e sua infinitude de poéticas. Em uma atitude bastante coerente, Schaeffer deixa isso bastante claro, afirmando que não há bem nem mal em uma música, assim como ela inscreve-se sempre em seu tempo. Recusar-se a isso, segundo ele, já é tomar uma posição. No entanto, toda a multiplicidade de músicas que coexistem tem o seu lugar e sua razão de ser, se há ouvintes para ela.

2.4 John Cage: a escuta faz a música

Para John Cage (1912-1992), a escuta também assume proeminência máxima na experiência musical. Ele próprio se define antes como “ouvinte” do que como compositor. A experiência como aluno de Arnold Schoenberg por dois anos, após ser orientado por Adolph Weiss, sob recomendação de Henry Cowell, instigou no compositor a convicção de dedicar a vida, como o mestre, à composição, a despeito da sua dificuldade com harmonia, que havia sido apontada por ele como um muro intransponível para sua a atividade musical, embora o considerasse “um inventor de gênio”. Disso decorreu a inquietação que perpassou toda a vida de Cage: libertar os sons da estrutura vertical da harmonia para que “cada som vibre por si mesmo” (PRITCHETT, 1993, p. 4).

Cage interessa-se pelo ruído, pelos sons que são considerados não-musicais, em oposição aos sons dos instrumentos consagrados pela música clássica ocidental entre os séculos XVIII e XIX. Uma profusão de ruídos assoma do ambiente sonoro urbano moderno, entre naturais e mecânicos, e, para Cage, a escuta é capaz de diferenciá-los e encontrar o valor *sui generis* de cada um deles: “Quando o ignoramos, ele nos perturba. Quando o escutamos, ele nos fascina” (CAGE, 1973, p. 3). Assim, Cage propõe, em 1937, em sua palestra proferida para a Sociedade de Artes de Seattle (“The Future of Music: Credo”), a expansão do próprio conceito de composição musical, em direção à inclusão de novos sons e frações temporais: “O compositor (organizador de sons) se deparará não só com o campo inteiro de sons, como também com o campo inteiro do tempo” (*idem*, p. 5).

Cage é contemporâneo aos primeiros instrumentos elétricos, no entanto, critica o subaproveitamento desses instrumentos, como o Solovox e o Theremin, para imitar efeitos dos instrumentos clássicos e executar as músicas do passado. Neste início do século XX, Cage entrevê nestes, assim como nas recentes mídias fotoelétricas, filmicas e mecânicas de produção sintética do som, a emergência potencial de novas experiências sonoras, a princípio pelo controle de frequência, intensidade e duração dos sons, como modo de afastar-se dos ditames do sistema de 12 sons de Schoenberg. No entanto, aos poucos abstém-se da intenção de controlar os sons, como forma de exercer uma limitação sobre eles, ao invés de simplesmente escutá-los e encontrar nestes sua musicalidade, sem impor-lhes um método, uma régua ou uma norma.

Por um lado, Cage encontra em Edgard Varèse (1883-1965) um exemplo de artista que preza pela constante atualização da música, desatrelada da repetição e da construção de um método, revitalizada pela imaginação, como componente essencial, substituindo a referência do

piano e do colorido orquestral clássico pelos conjuntos de percussão, com suas infinitas possibilidades tímbricas, centradas no ritmo. Por outro, ele o considera anacrônico justamente pelo controle que exerce sobre a composição com novos materiais sonoros, como Cage assinala: “Mais do que lidar com sons como sons, ele lida com eles como Varèse” (CAGE, 1973, p.84). Cage, no seu artigo de 1958 sobre o compositor, salienta a importância de escutar os sons ao invés de priorizar a sua ordenação autoral, mostrando uma tendência cada vez mais forte de retirar-se da composição, dando lugar ao *acaso* e à *indeterminação*, a fim de receber o que se oferece à escuta.

Entretanto, mais clara e ativamente que qualquer outro da sua geração, ele estabeleceu a natureza da música atual. Essa natureza não advém das relações de altura (dissonância-consonância), nem entre os doze tons, nem de sete mais cinco (Schoenberg-Stravinsky), mas advém da aceitação de todo o fenômeno audível, como material apropriado à música. Enquanto outros estavam ainda discriminando tons “musicais” de ruídos, Varèse moveu-se em direção ao som em si, sem dividi-lo em dois, introduzindo à sua percepção um preconceito mental. (*idem*, p. 84)

Assim, Cage, com essas ressalvas, reconhece a ampliação da percepção operada pela música de Varèse, abrindo a senda para o aprofundamento das transformações promovidas na composição e na própria concepção de música do século XX e XXI.

2.4.1 De Erik Satie: a corrosão da ordem e a abstenção da vontade na invenção

Contudo, é Erik Satie (1886-1925) quem se torna uma referência para Cage: “Não está em questão a relevância de Satie. Satie é indispensável” (*idem*, p. 82). Cage admira a simplicidade renitente da sua composição, sua irreverência diante de convenções musicais, a ambiguidade do seu *esprit humeur*, provocando questionamentos sobre os ideais clássicos de domínio técnico em prol do prazer e beleza na música artística, com seus rituais e expectativas tradicionais. Sua *Musique d’Ameublement* (MdA, de 1917, 1923, 1930), que oferece para encomendas, explicita a função decorativa da música, pelo viés utilitário que a reduz a ornamentação ambiente de fundo, feita sob medida para a comodidade do cliente, pondo em xeque sua tão propalada autonomia. Assim, Satie tanto antecipa os usos que a música adquiriria na sociedade do século XX, quanto a crítica à sua mercantilização. Para isso, Satie funda-se em dois conceitos dos seus anos juvenis: o método da repetição incessante e a ideia de música decorativa. A dubiedade do propósito do seu projeto fez com que fosse rejeitado até mesmo

pelos dadaístas. O público era orientado a não prestar atenção à música e os músicos eram dispostos em lugares diversos de uma sala, como móveis, sem que pudessem remeter à ideia de conjunto instrumental. Essa concepção, segundo Vogel, pode ser considerada uma das origens das instalações sonoras contemporâneas e da arte sônica (VOGEL, 2010, p.57).

Cage entende em Satie uma atitude de abstenção da própria vontade sobre a invenção, permitindo que a composição seja permeada pela musicalidade não-intencional do ambiente, o que se torna o fulcro de toda a sua relação com a música. E observa a importância da liberdade diante das definições, por imporem determinações limitadoras à composição, enrijecendo-a à mudança:

Não é uma questão da vontade, essa, digo, da consideração que se tem do som das facas e garfos, os ruídos da rua, deixando-os entrar? (Ou chamar isso de fita magnética, *musique concrète*, *furniture music*. É a mesma coisa: trabalhar em termos de totalidade, não apenas com convenções minuciosamente escolhidas.) Por que é necessário considerar o som das facas e dos garfos? Satie disse isso. Ele está certo. Caso contrário, a música teria de ter muros para se defender, muros que não só teriam de ser constantemente reparados, mas que, até para beber água, teriam de ser transpostos, convidando ao desastre. É evidentemente uma questão de pôr em relação as ações intencionais com as não-intencionais, provindas do ambiente. O denominador comum é zero, onde o coração bate (ninguém *quer* fazer o sangue circular). (CAGE, 1973, p.80, tradução minha)

Pode-se dizer que Cage, de modo semelhante a Schaeffer, aspira à inclusão de ruídos na música, de *objetos sonoros* do cotidiano, ampliando o espectro sonoro dos instrumentos da orquestra clássica, considerados como *musicais*, em oposição aos *não-musicais*. No entanto, enquanto Schaeffer busca uma catalogação e taxonomia enciclopédica desses sons, para um *novo solfejo* e um *novo sistema musical*, Cage busca libertar-se de formas e estruturas preestabelecidas, a fim de interagir com os sons ambientes, de modo inventivo, descobrir ou perceber múltiplas organizações possíveis entre os sons, bem como novas relações com a temporalidade, deixando-se surpreender por aquilo que está além da sua imaginação ou planejamento, os eventos do *acaso*, a *indeterminação* e a *aleatoriedade* na música. Seu impulso inicial de se desatrelar das regras harmônicas, como princípio da composição, foi se generalizando e estendendo aos outros parâmetros musicais, no que Pritchett identifica várias fases ou mudanças ao longo dos anos, dentre as quais assinala especialmente os anos 1951 (Music of Changes, 4'33''), 1957, 1962 e 1969 (Cheap Imitation) (PRITCHETT, 1993, p.3). Chaim Tannenbaum, no documentário “A Year With John Cage: How To Get Out Of The Cage” (2012), de Frank Scheffer, explica o quanto a busca dessa indiscriminação dos sons corresponde à busca de uma escuta mais sensível e menos analítica: “Cage não quer um dicionário mais atualizado; ele não quer nenhum dicionário; ele não quer nenhuma distinção

entre sons naturais e ambientais, de um lado, e sons organizados de outro. E sem essa distinção eu posso prestar atenção a algo verdadeiramente musical” (transcrição e tradução minha)²³.

Cage evidencia, assim, a intencionalidade da sua escuta: ele dirige sua atenção à musicalidade singular inerente a cada som, às potencialidades que emergem do silêncio, enquanto oportunidade de descoberta do som, como fenômeno único e complexo.

2.4.2 O silêncio potencializa o som: o tempo vazio

Cage inicialmente desloca o foco estrutural da composição da harmonia para o ritmo enquanto encadeamento de durações temporais diferentes, criando pontos de articulação. A percepção temporal, não-métrica, mas, ao invés disso, livre de ordens, propicia a sensação do espaço e do vazio entre os sons, enfatizando o silêncio como componente tão importante quanto o som para a música, em uma relação de mútua potencialização, ou seja, o silêncio valoriza o som e vice-versa. Cage desloca progressivamente a música do seu centro *poiético* para a sua *aisthesis*, em uma atitude inversa ao do Romantismo e seus desdobramentos em direção à atonalidade, entendida como processo de desintegração da música pelo século XIX. Em outras palavras, como afirma Cage em seu artigo intitulado “A História da Música Experimental nos Estados Unidos”, de 1958, a *música experimental* ou a *nova música* não se concebe como indutora de sentimentos nem derivada da expressão de subjetividades do compositor, da sua personalidade, de alguma intenção psicológica, dramática ou programática, literária ou pictórica. Ao contrário de ter controle sobre o material, predeterminando resultados, conforme o gosto do compositor, conclui Cage: “os sons devem acontecer por si mesmos, ao invés de serem explorados para expressar sentimentos ou ideias de ordem” (CAGE, 1973, p. 69, tradução minha).

O silêncio para Cage é o espaço vazio em que os sons podem existir em sua totalidade, sem serem cerceados pela vontade, pelo gosto ou pela necessidade de atender a um parâmetro ou modelo, uma medida ou forma preestabelecida, entendendo os sons em um *continuum* em cada um de seus aspectos (frequência, timbre, duração e intensidade), não como uma série de degraus discretos, de acordo com cada tradição, oriental ou ocidental. Essa percepção, no entanto, requer uma entrega auditiva diferenciada, que não rejeita ou necessita acomodar os sons a um repertório reconhecido, que não se adianta em classificar ou ordenar coleções sonoras

²³ Disponível em: [\(1\) A Year With John Cage - How To Get Out Of The Cage \(Documentary, 2012\) - YouTube](#) Consulta em 03/08/2021.

ou discernir uma estrutura dominável. Antes disso, exige uma atitude espiritual livre, sem necessidade de seleção, mas aberta a receber o outro, o acaso, o diferente com que a vida nos depara, sem pressa, medo ou pré-julgamentos. Cage preconiza uma atitude diante dos sons muito consciente da complexidade do mundo. Inspirada em seus ideais políticos, anárquicos, espirituais e pós-modernos, ela aspira a tornar-se capaz de abarcar o mundo atual com sua infinita multiplicidade sem se tornar, pelo próprio medo do silêncio, sectário de uma escuta preconceituosa, de uma fórmula ou de um produto em que a atenção se refugia para não se perder, num esforço identitário e auto afirmativo.

Nesse sentido, orientado pelo Zen-budismo, Cage busca uma disciplina que o exime da vontade, do controle e do gosto, buscando a fruição contemplativa do fluxo temporal pontuado por eventos sonoros, que não excluem nenhum material. Ele concebe o som como um fenômeno total da vida, mas não pretende constituir um método, uma escola, ou de qualquer modo se tornar hegemônico, suplantando outras músicas. No silêncio do espírito, das ideias, do conhecimento, aspira a uma consciência ampliada que receba o som vibrando em sua totalidade e, assim, afetando, reverberando em nós, em uma suspensão poética inaudita, que não antecipa o que virá, o que será, o que se formará, desatrelado de presente ou futuro, tornando-se puro *devenir* no tempo, um instante singelo e genuíno de existência ante a pleora de informações e mensagens da sociedade pós-industrial. A música de Cage, em meio ao “delta de infinitas possibilidades em direção ao oceano”, oferece o vazio, a calma, o *grau zero* da escuta para restaurar o espírito do embotamento, assumindo uma dimensão profundamente existencial. Nas suas palavras:

Eu penso que a tecnologia não estendeu nossa capacidade de se mover de um lugar a outro, mas estendeu o que McLuhan²⁴ denominou nosso sistema nervoso central, de modo que a criação inteira agora é como uma única mente e essa mente tem de chegar a bom termo consigo para não explodir contra si mesma e para que haja prazer em estar vivo com outras pessoas no mesmo planeta. (CAGE in SCHEFFER, 2012)²⁵

²⁴ Herbert Marshall McLuhan (Edmonton 1911, Toronto, 1980) ficou conhecido como influente teórico da comunicação canadense, criando a expressão *aldeia global*. Foi um dos pioneiros dos estudos culturais e do estudo filosófico das transformações sociais provocadas pela revolução tecnológica do computador e das telecomunicações. Segundo Aluizio Trinta, “intuiu que as expansões tecnológicas resultam em novas percepções; e estas têm seu dinamismo próprio, fazem fazer formas novas de cognição”, gerando adaptações igualmente na captação sensorial do mundo e nas interações humanas, reequilibrando-se em novos contextos socioculturais. Disso conclui que *o meio é a mensagem* e não apenas uma ferramenta. (TRINTA, 2003, p.7).

²⁵ Disponível em: [\(1\) A Year With John Cage - How To Get Out Of The Cage \(Documentary, 2012\) - YouTube](#) Consulta em 03/08/2021.

Cage insiste na necessidade e urgência de se desvencilhar do passado, do imperativo de seguir Schoenberg ou Stravinsky e recuperar elementos reconhecíveis e alterados, como os procedimentos que caracterizam estilos denominados neo-romantismo e neoclassicismo. Cage, em seu artigo sobre Erik Satie, remete às suas “estruturas temporais vazias”, fórmulas de compasso simétricas que se apresentam como puramente numéricas ou geométricas, sem sugerir de fato uma linearidade ou uma pulsação regular que organize os tempos. Disso provém a ideia de uma estrutura musical *zerada*, ou seja, sem preceito qualquer, começando pelo denominador comum a todos os parâmetros musicais (frequência, intensidade, timbre e duração): o tempo. E conclui: “Um tempo que é apenas tempo permitirá que os sons sejam apenas sons e se forem melodias folclóricas, acordes de nona sem resolução, ou facas e garfos, que sejam apenas melodias folclóricas, acordes de nona sem resolução ou facas e garfos” (CAGE, 1973, p. 81).

Assim, pode-se entender que Cage concebe sempre a música como composição e escuta, sendo essa liberdade tão essencial ao compositor quanto ao ouvinte de um universo tão ruidoso e múltiplo quanto irreduzível a formas escolhidas, pois o ruído, como dito anteriormente, quando ignorado, torna-se perturbador. Cage parece estar mirando uma compensação à indução de sentimentos e emoções, que se tornou a tônica da música comercial e das trilhas programáticas, de cinema ou de *games*, e a uma escuta única identitária, que divide o público por gosto, impingindo valores e imagens - não simplesmente música. Cage aspira a uma unidade entre seres humanos, na contramão das divisões, que sempre dominaram a história da música ocidental em suas antinomias: musical e não-musical, bom ou ruim, correto ou incorreto, agradável ou desagradável, dissonância e consonância, dodecafônico ou neoclássico, italiano ou francês, nacional e internacional ou estrangeiro, música pura ou programática, lírico ou cômico, culto ou vulgar, civilizado ou não-civilizado. Cage salienta, assim, a importância da música experimental, como um incansável vetor do presente, que dialoga e desestrutura aquilo que se estabelece, se consolida como referência:

Só há uma originalidade individual necessária, que não está envolvida (com o passado) e que faz a história. Ela vê que o ser humano é uma pessoa (todos os seus membros fazem parte de um mesmo corpo, irmãos que não competem entre si, assim como a mão não compete com os olhos), torna-o capaz de ver que a originalidade é necessária, pois não há por que o olho fazer o que a mão já faz tão bem. Nesse sentido, o passado e o presente devem ser observados e cada pessoa deve fazer o que ela própria deve fazer, trazendo à existência um fato histórico para a sociedade humana como um todo e, assim, mais e mais, em continuum e discontinuum. (CAGE, 1973, p. 75)

James Pritchett, em sua introdução ao livro *The music of John Cage*, comenta a dificuldade em se aceitar John Cage como compositor a partir de 1951, com a adoção de técnicas de acaso, relacionadas ao *I-Ching*, abstando-se das escolhas de gosto e das marcas de personalidade na composição. Passa a ser então considerado um líder filosófico e de juízo do século XX. Pritchett sintetiza essa consideração que se tornou comum: “A importância de Cage situa-se em ter originado essas ideias, mas os resultados não são música e não devem ser avaliados como música” (PRITCHETT, 1993, p.2). E assim passa a ser ouvido e descrito também de modo genérico e superficial, como se não houvesse identidade ou diferença entre *Music of Changes*, *Cheap Imitation*, *Winter Music*, *Music for Piano* and *One*. Contrariamente a isso, Pritchett assevera e ilustra aludindo ao processo composicional de *Apartment House 1776*: “As estruturas dos sistemas de acaso de Cage foram criadas com um ouvido nos tipos de resultados que eles produziram, de modo que as perguntas que ele fazia formam as bases do seu próprio estilo distinto” (*idem*, p. 3). A rejeição a Cage, depois de 1952, mostra a dificuldade em se escutar os sons da maneira como ele propunha em sua composição ou organização dos sons, de um modo aberto e livre, inacabado, único, cabendo ao ouvinte recebê-lo de modo também aberto e criativo, ao invés de buscar enquadrá-las em uma forma, estrutura ou percepção analítica, a fim de dominá-la intelectual e verbalmente.

2.4.3 A escuta oblíqua: música como liberdade e plenitude

Em sua palestra de 1957, intitulada “Música Experimental”, integrando a convenção da Associação Nacional de Professores de Música de Chicago, Cage explica seu interesse pela *música experimental*:

Um compositor conhece sua obra como um lenhador conhece o caminho que traçou e retrçou, enquanto um ouvinte depara-se com a mesma obra como alguém que está na floresta e encontra uma planta nunca vista. (...) Acontece que eu me tornei um ouvinte e a música passou a ser algo para ser ouvido. (CAGE, 1973, p.7, tradução minha)

Cage refere-se ao medo sobre o “futuro da música”, percebido como uma rejeição a essa *música experimental*, sua e de outros compositores contemporâneos, como “controvertida” ou “não-música”, e a isso responde que só há ganhos: “Em termos musicais, qualquer som pode ocorrer, em qualquer combinação e continuidade” (*idem*, p.8). Para sobrepor a barreira do medo, no entanto, é necessária uma mudança de hábitos radical, já que essa música, provinda dos meios tecnológicos de transformação do som obtidos pela gravação, armazenamento e manipulação em fita magnética, já não pode ser abarcada por escalas, modos, teorias de contraponto e harmonia, estudo dos timbres e uma combinação de limitados

mecanismos de produção sonora. Tudo isso seria a chave para o conhecimento e o reconhecimento, de acordo com a tradição, e o domínio técnico-analítico da música. Contudo, na *nova música*, pós fita magnética, a concepção do som é completamente diferente e fluida, mutante, conforme as infinitas possibilidades de manipulações e combinações entre os sons (“os limites são determinados pelo ouvido”); tempo e espaço são uma totalidade, um continuum: “qualquer som em qualquer ponto desse espaço-sonoro total pode mudar para se tornar um som em qualquer outro ponto”, resultando da confluência de 5 fatores determinantes (frequência ou altura, estrutura harmônica do som ou timbre, amplitude ou intensidade, duração e morfologia).

Por isso, Cage assinala a necessidade de uma *nova escuta* e explicita essa fruição diferenciada: “Não uma tentativa de entender o que está sendo dito, pois se alguma coisa estivesse sendo dita os sons teriam a forma de palavras. Apenas uma atenção à atividade dos sons” (CAGE, 1973, p.10). Nem por isso, adverte, essa escuta é desprovida de emoção: “As emoções acontecem na pessoa que as sente. E sons, quando se permite que sejam eles próprios, não requerem do ouvinte uma recepção insensível. O oposto disso é dado pela capacidade de resposta” (*idem*, tradução minha).

Cage também aponta a influência da experiência da composição com fita magnética sobre a composição acústica quanto à sincronização entre os eventos: o fato de não ser possível precisar o tempo dos eventos na fita como se fazia na notação musical tradicional, orientando a sua execução metronômica, deu a Cage e a outros compositores contemporâneos o entusiasmo com a unicidade de cada *performance*. Por isso, o compositor compara essa música com um móvel, as esculturas de arame de Richard Lippold e as casas de vidro de Mies van der Rohe, que permitem ver através delas e se compõem de elementos da paisagem, sempre viva e variável. Além disso, a espacialização do som busca um efeito contrário da harmonização entendida com *blending* de vários elementos que se fundem. A maneira como o som alcançará os ouvidos de cada ouvinte no espaço será outro traço de singularidade dessa experiência musical. Em suas palavras: “Aqui nos preocupamos com a coexistência entre dessemelhantes e os pontos centrais onde a fusão ocorre são muitos: os ouvidos dos ouvintes, seja onde estiverem” (CAGE, 1973 p. 12). Cage, no entanto, não se limita em pensar nos ouvidos, pois, para ele, a música também é uma arte para os olhos, com seu componente cênico-gestual indissociável.

Cage salienta que, mais do que uma questão técnica, a fruição dessa *nova música* depende de uma atitude diante da própria vida, de superar o mesmo medo que temos do silêncio e do desconhecido, da própria morte, de modo geral: “Mas essa coragem só virá se, nessa

divisão em que percebermos que sons ocorrem tanto intencionalmente quanto de modo não intencionado, nos voltarmos em direção a esses últimos”. Cage, neste ponto, também responde ao esforço tecnológico de filtragem acústica, possibilitada tanto pelos avanços técnicos das construções e materiais de isolamento, quanto pela busca de uma perfeição *Hi-Fi*, em direção a uma *pureza* sonora artificial. Para ele, não se trata tampouco de uma música suplantando a outra ou querer se tornar hegemônica: “Cada coisa tem o seu próprio lugar, nunca toma o lugar de outra; e quanto mais coisas houver, como se diz, melhor” (*idem*, p. 11).

Cage almeja a uma *escuta oblíqua*, uma escuta que atravessa os sons e se modifica com essa experiência, quando o pensamento silencia e permite que a multiplicidade seja percebida e fruída como tal, antes escondida pelo vezo racional de classificar e categorizar, uniformizar os eventos únicos de cada fenômeno sonoro, como explica Carmen Prado Salgado. Isso requer, para Cage, uma disciplina, uma aceitação, atitude de quietude receptiva. No entanto: “A aceitação não implica uma atitude passiva, mas ativa: escutar significa sempre agir” (SALGADO, 2007, p.115). A escuta oblíqua “restaura a sensibilidade”, como uma “permeabilidade geral”, não obstruída pelo intelecto, pelo filtro técnico-estético. Esse estado seria o *grau zero* da escuta, desvencilhado da memória de modelos e referências preexistentes. Para isso, ela deve se constituir enquanto processo, ao invés de centrar-se em um objeto.

Cage quer fazer do ouvinte o compositor, o cocriador de sua música. A disposição de espírito para tatear, com a atenção descentrada, que sua composição aspira a despertar no ouvinte, ao invés do espírito domesticado para compreender, segundo Cage, é capaz de educar e transformar a consciência e sua maneira de viver o tempo, afetando a percepção com que se relaciona com a realidade da própria vida. A arte constitui-se, assim, a seu ver, em uma maneira de modificar o espírito; ela cessa de ser autoexpressão para se tornar autoalteração (SALGADO, 2007, p.118). Cage propõe um retorno à vida poética, anterior aos valores, juízos e conceitos, como um momento intensivo, que é tanto físico quanto psíquico, “um momento que o julgamento estético perdeu” (*idem*, p. 123). Para Cage, de acordo com Carmen Prado Salgado, o que dá sentido à música não é algo objetivo, externo e preliminar à experiência; ao contrário disso, é criado a partir da intensidade perceptiva individual, como uma observação que se transforma em constelação significativa, a partir de noções de relação e medida.

Cage se preocupa tanto com o gosto, quanto com o julgamento de valor, como limitadores que causam rejeição e extinguem a curiosidade, a perplexidade e a consciência diante do desconhecido, que adormece o pensamento, acomodando tudo a modelos e categorias preestabelecidas. De acordo com esse ponto de vista: “O julgamento de valor torna-se um

obstáculo à percepção e uma maneira de petrificar a consciência, transformando-a em um abrigo para si mesma” (*idem*, p.123). Por isso, a obra de Cage caracteriza-se pela multiplicidade e pela não-linearidade. Sua obra não quer significar; não há algo a ser desentranhado dela pelo escrutínio da razão; ela quer apenas ser efêmera, existir e ser continuamente reinventada. Ela realiza-se no uso, não de modo servil e utilitário; seu uso transforma o sentido do tempo e do espaço, dando origem a novas criações. Cage indica, segundo Salgado, que o julgamento estético, para se tornar ético, deve ser substituído pelo *fazer*, ou seja, o julgamento, ao invés de dar origem a mais uma tralha conceitual-teórica, morta, para o compositor, deve vivificar o desejo de outra criação, respondendo àquela que o estimulou (SALGADO, 2007, p. 125).

Para Cage, compor é escutar e escutar é compor, ou seja, a escuta é germinadora de criação, mais do que isso, a escuta em si é ativa. O seu empenho, ao contrário de adestrá-la, enquanto uma habilidade específica e complexa, é de despojá-la de tudo que a aprisiona e, assim, dotá-la de uma disposição de *grau zero*, totalmente aberta e tateante, curiosa, desestruturando seus hábitos e suas expectativas, seus juízos *a priori*, seus gostos, não para lhe apresentar uma poética autoral, mas para estimular no ouvinte a capacidade poética, imaginativa e frutiva livre de normas e de dualismos redutores. A meu ver, o projeto cageano, como ele próprio mostrou, ao longo de muitos textos e palestras, além de sua própria música, mais do que uma busca artística, tem a aspiração e o efeito de educar a consciência e o espírito, transformando a relação com a realidade, como uma “afirmação da vida”. Ele não pretende tornar única ou hegemônica a sua música, nem criar um método ou uma escola. Pelo contrário, esta coexiste com a multiplicidade e se nutre dela. Onde há um polo que estrutura, equilibra-o com a desconstrução, a possibilidade de existir também fora da estrutura, na perspectiva da fluidez permanente do movimento, do efêmero, da pura sensibilidade e atualidade, sem medo do desconhecido, do casual, do informe, do dessemelhante, do múltiplo e incerto, do caos e da simplicidade - do silêncio que é repleto de sons e nunca cessa de existir.

2.5 Luciano Berio: entre o prazer da escuta e o legado da música

O compositor italiano Luciano Berio (1925-2003) foi um dos expoentes das inovações da música a partir da década de 1950, com o advento dos meios eletrônicos de produção e reprodução musical. Nascido em Oneglia, Berio foi introduzido à música por seu pai, Ernesto, e seu avô, Adolfo, seguindo uma formação tradicional no Conservatório Giuseppe Verdi, como aluno de composição de Giulio Cesare Paribeni e Giorgio Federico Ghedini, e de regência de Carlo Maria Giulini e Antonio Votto. Com Luigi Dallapiccola, em Tanglewood, tomou contato com o serialismo e, mais tarde, em Darmstadt, no *Internationale Ferienkurse für Neue Musik*, conheceu Pierre Boulez, Karlheinz Stockhausen, Mauricio Kagel e György Ligeti, interessando-se pela música eletrônica.

Berio tornou-se em seguida um dos principais representantes da música experimental eletrônica, caracterizada especialmente pelas interações entre esta e a música acústica, com foco na voz, fundando, na RAI de Milão, com Bruno Maderna, o *Studio di Fonologia Musicale*, em 1924. Berio, no entanto, embora se interesse pela concretude do som e pelas transformações processuais no seu microcosmo propiciadas pelos meios eletrônicos, não abre mão tampouco da elaboração da macroestrutura da música nem olvida o legado cultural que traz consigo. O compositor aponta a necessidade de um esquecimento voluntário do passado para redescobri-lo em uma futura trajetória, sem ser por ele dirigido e limitado, livre da predeterminação conceitual e da sua ideia de linearidade. É preciso conhecê-lo e reinterpretá-lo a cada nova experiência, modificando a perspectiva sobre tudo o que já foi ouvido antes, para que esse conhecimento e essa escuta não se torne um condicionamento.

Os meios de gravação, armazenamento e reprodução musical tornaram possível a coexistência de músicas de muitos tempos e lugares, a sua exaustiva repetição, bem como o esvaziamento da experiência. Permitiu também uma escuta comparativa e, por outro lado, uma escuta que transita entre uma música e outra, como quem passeia entre quartos “(o quarto da Ars Nova, os quartos de Schubert, Mahler e Stravinsky, de Viena, de Darmstadt, o quarto da “teoria dos conjuntos)”, recriando-as e recriando-se a cada experiência, aproximando, distanciando e modificando suas percepções. Berio, cuja música sempre esteve ligada à literatura e ao teatro, considera a música como texto “querendo ser interpretado - conceitualmente, emocionalmente e praticamente”. Citando Harold Bloom, ele salienta a singularidade de cada leitura que faz o leitor, fazendo com que o leitor se torne aquilo que lê. E conclui: “Em música, como em literatura, deve ser plausível conceber uma mudança

recíproca de foco entre a supremacia do texto sobre o leitor e a primazia do leitor tornando-se seu próprio texto” (BERIO, 2006, p. 4, tradução minha).

Berio refere-se, então, à especificidade da música em relação à literatura, por ter como intérprete, antes do ouvinte, o *performer* da música, aquele que faz o texto soar, ter vida, e por uma “transformação alquímica” operada entre a escuta do compositor, do intérprete e do ouvinte sobre o texto o faça transcender e sublimar realidades técnicas (*idem*, p. 5). Porém, ressalva que essa intertextualidade não deve se tornar um pré-condicionamento que se imponha a novas composições, em consequência da perda do equilíbrio tênue entre a experiência concreta com sua dimensão única e o reconhecimento das convenções, referências estilísticas e expectativas.

Berio assinala uma mudança fundamental entre a música antes e depois de Beethoven. Segundo ele, este é o limiar em que a música deixa de ser um “artesanato”, que atendia a uma função social específica, para se tornar uma “arte”, como “veículo de expressões e ideias pessoais”. Ergue-se, então, de acordo com ele, uma distância entre a música prática e a composição, que anteriormente estava estreita e objetivamente vinculada à prática instrumental. Disso surge a necessidade de tradução verbal das suas subjetividades. No entanto, ao invés de definir uma fronteira perceptiva, expressiva e conceitual para substituir a clara “fronteira” tonal, a atualidade da música demanda seu constante deslocamento ou até mesmo a eliminação de fronteiras, objetivo das vanguardas, entendendo a existência de vastíssimos territórios possíveis, que só a escuta, enquanto ação criativa, pode configurar como tal: “a música é tudo aquilo que se ouve com a intenção de ouvir música” (BERIO, 1981, p.8).

Todavia, a tradução verbal, analítica e estética, da música, salienta Berio, não alcança o efeito da experiência ou o modo como a escuta da música nos afeta, que nos torna mais sensível e mais capazes de escutar e compreender a música a cada nova escuta, em inesgotáveis visitas às infindáveis “salas de leitura-música” (com referência à “Biblioteca de Babel”, de Jorge Luis Borges). Nas suas palavras:

Na obra musical existe sempre uma zona de irrealidade que só pode ser apreendida através da mediação de obras assimiladas e de experiências vividas, com as quais não precisamos necessariamente identificar-nos, mas que apreendemos e observamos - quer dizer, amamos - porque acreditamos que sobre elas, mais que sobre outras, está colada a história e, mais livremente, somos levados a investir nelas talvez a parte melhor e não revelada de nós próprios e, mais abertamente, o nosso inconsciente musical. (BERIO, 1981, p.6)

Berio, na primeira de suas conferências na Universidade de Harvard, proferidas entre 1993 e 1994, alude a Boécio, com seu *De Institutione Musica*, a fim de compreender este compêndio como uma discussão significativa da música na concepção Pitagórica, que fundamentou toda a sua história da música ocidental. A música passa a ser entendida de modo cindido, entre conhecimento do cosmo e do ser humano (*musica mundana* e *musica humana*), isto é, por um lado, uma ferramenta da lógica universal, e, por outro, em uma de suas três divisões, como *musica instrumentalis*, sua dimensão prática e os *ethos* associados ao som. Berio enfatiza a importância dada neste tratado à escuta, como “o mais seguro caminho à alma humana”, ainda que a “arte dos sons” seja atribuída aos poetas, recitando e cantando suas composições.

2.5.1 A música como processo e a mobilidade de perspectivas através da escuta

Berio concebe a composição como processo, constituindo sistemas parciais que interagem entre si, sem perder sua autonomia, e “estabelecem uma espécie de reciprocidade orgânica e instável” (BERIO, 2006, p.12). Assim, a música, como a linguagem, é capaz de refletir sobre si mesma, através da sua própria *evolução*, a partir de uma célula geradora, sequência de intervalos ou configuração rítmica que vai se transformando dinamicamente, com adição e subtração de camadas, de modo contínuo e descontínuo, entre a vasta multiplicidade de possibilidades que os meios eletrônicos ofereceram ao pensamento musical, dando realidade ao que já prenunciava a *poiesis* de Anton Webern. Portanto, para Berio, a música eletrônica e a eletroacústica não constituem simplesmente uma ruptura com a música instrumental que precede os meios eletrônicos de produção e reprodução sonora, mas a complementam, dialogam e expandem as possibilidades do pensamento composicional, como procedimentos na microestrutura musical, sem perder de vista a sua macroestrutura. Tudo isso é mediado pela escuta, que se aprimora a cada experiência. Ele assinala, referindo-se a *Visage* e ao quinto movimento da sua *Sinfonia*:

Situações extremas, do mais simples ao mais complexo, implicarão em diferentes e sempre contraditórios caminhos de escuta, do mais analítico ao mais global, do mais ativo ao mais passivo. Essa instabilidade, essa mobilidade de perspectivas, devem ser cuidadosamente compostas como uma parte da arquitetura musical significativa e ocasionalmente pode chegar ao ponto de abrir-se a visitantes externos, estrangeiros, acontecimentos, a figuras musicais coerentemente carregadas de associações. (BERIO, 2006, p.14, tradução minha)

Está no cerne da música de Berio a superação da lacuna instituída entre o pensamento e o resultado acústico, sendo o pensamento e a memória imanescentes a ela, inseparáveis da sensorialidade - antes fundem-se no gesto sonoro. Assim ele se reporta às divisões das últimas décadas do século XX entre “músicos empíricos” e “músicos sistemáticos”, ou entre o compositor como *bricoleur* e o compositor como cientista, o que chama de “dicotomia improdutiva”. E conclui:

o músico científico ou sistemático e o músico empírico sempre coexistiram, eles devem coexistir, complementando um ao outro na mesma pessoa. Uma visão dedutiva tem de estar apta a interagir com uma visão indutiva (...) Ou ainda, os elementos estruturais de um processo musical têm de entrar em relação com as dimensões concretas, acústicas e suas articulações: com as vozes que cantam e os instrumentos que tocam isso. (BERIO, 2006, p.22, tradução minha)

Berio, em todo o seu itinerário composicional, teve os instrumentos e, sobretudo, a voz como matéria principal das suas pesquisas por novos materiais musicais. Para ele, os sons produzidos pelos instrumentos (teclados, cordas, madeiras e metais) “são todos ferramentas de conhecimento e contribuem a constituição da ideia (musical) em si” (*idem*, p. 25). Eles não são, de modo algum, neutros; são repletos de memória, de técnica e de valor simbólico. São depositários concretos da continuidade histórica, de aspectos estilísticos e idiomáticos. E completa: “(...) eles produzem sons que adquirem significado testando seu próprio significado com a realidade dos fatos” (*idem*, p. 25, tradução minha). Ele ainda acrescenta que “os instrumentos musicais agem e pensam conosco e, por vezes, em momentos de “mente vazia”, eles até mesmo pensam *por nós*”. Para Berio, nada disso deve ser ignorado, como limites que submetem o pensamento musical. Ao contrário disso, “é o próprio pensamento que deve se tornar um recipiente consciente para o instrumento e seu legado físico” (*idem*, p. 27). Berio propõe uma superação de todas essas lacunas abertas ao longo da história da música e muitas vezes recrudescidas pelas ações vanguardistas, promovendo, ao invés disso, uma relação de diálogo com toda a sua heterogeneidade, toda a pluralidade que a constitui, como relações muitas vezes conflitantes, mas, por isso mesmo, mutuamente complementares e enriquecedoras do pensamento musical, que explora, integra e expande suas múltiplas camadas de significados.

Em sua segunda conferência, da série Charles Eliot Norton, na Universidade de Harvard, intitulada “Traduzindo música”, Berio trata da necessidade do discurso verbal em torno da música, como modo de assegurar sua apreensão ou entendimento, ainda mais quando a obra musical não é familiar ao que já conhecemos ou não está conectada com “a conciliatória noção de arte” ou “a crença comum de que a música que ouvimos tem alguma coisa a ver com

o que sentimos e, portanto, com o que podemos dizer sobre ela” (*idem*, p. 52, tradução minha). No entanto, esses discursos só se tornam interessantes, a seu ver, quando contribuem para delinear o processo de pensamento por trás da experiência, que tende a ser livre das associações verbais. Muitas vezes esse verbalismo, diz Berio, reduz a complexidade da experiência concreta com a música a uma classificação binária sem sentido ou a um círculo vicioso, já que a música, diferente de um discurso, não pode ser verdadeira ou falsa, boa ou má:

Bonita ou feia, música ou não-música, tonal e atonal, fechada e aberta, formal e informal, falada e cantada, tradicional e moderna, livre e estrita são certamente todos termos legítimos e convencionais. Mas a experiência musical parece sempre pronta a contradizer o que é dito sobre isso, particularmente quando é expresso em termos peremptórios, com uma tendência bastante moralista a conflitos binários. (...) É o “*outro lugar*” (*elsewhere*) do discurso musical, mais do que a experiência prática, que nos ensinou que algo “feio” pode ser mais digno e útil do que algo “bonito” ou “esteticamente correto”. (BERIO, 2006, p.50)

Berio refere-se também à transcrição de músicas de outras culturas como tradução. Transcrever obras da Europa e da América é como falar de si mesmo, mas no caso de músicas de territórios mais distantes, a possibilidade de identificação, não como uma ilusão estéril ou um empobrecimento da complexidade impenetrável para os estrangeiros a essas culturas, mas como uma experiência sensível e fonte de criatividade pode ser mediada pelos procedimentos composicionais familiares, como técnicas de *performance*, harmonias, melodias, heterofonias e ritmos. Assim entende a relação de Bártok com as melodias folclóricas da Romênia e Transilvânia.

Isso também acontece na aproximação de povos com identidades culturais muito diversas e que, por vezes, nem mesmo reconhecem a noção de música, como os Banda Linda da África Central, tendo suas práticas descritas como tocar, cantar e dançar, intimamente ligadas a funções sociais, por exemplo, integrando festas e rituais. O reconhecimento da sua “máquina sonora”, adaptada e transformada de suas funções musicais originais, para estender seu princípio para outras culturas (Sicília, Eslovênia, Escócia e outras) em *Coro*, refuta qualquer intenção ou compromisso de autenticidade, assim como uma apropriação ou estetização colonizadora. Ele define o uso de materiais musicais ou técnicas de outras culturas como “um ato de consciência e respeito, de amor, por identidades culturais que podem contar algo sobre nós mesmos” (BERIO, 2006, p.58). Berio salienta também a própria dificuldade de se identificar analiticamente, de modo peremptório, as fontes de uma composição, que podem ser múltiplas e até inconscientes, como no caso da *Música para cordas, percussão e celesta* de

Bártok. Ele próprio surpreende-se ao observar uma semelhança entre a técnica heterofônica dos Banda Linda com o *hoquetus* europeu dos séculos XVIII e XIV, o que lhe faz aludir ao possível embrião de uma “gramática musical universal” como um meio de estabelecer um intercâmbio construtivo entre diversas culturas e “uma defesa pacífica da diversidade”.

2.5.2 Memória e esquecimento

Luciano Berio, em sua conferência intitulada “Esquecendo música”, reflete sobre a disponibilidade constante, perene, da música proporcionada pelos meios eletrônicos de produção e reprodução sonora, e seus efeitos sobre os ouvintes, como a transformação da música em bem de consumo, que pode ser armazenado, estaticamente, congelado pela gravação, acumulando passado enquanto conhecimento, envolto em *fetiches*. Em uma perspectiva sociológica adorniana, o ouvinte tem a sensação de escolher o que escuta, enquanto submete-se a condicionamentos mercadológicos, que aumentam o seu desejo, ao mesmo tempo que sua frustração.

Segundo Berio, o desejo de possuir e lembrar a história de todos os tempos e lugares faz parte do pensamento moderno e a possibilidade de catalogar e ordenar as obras musicais, estilisticamente ou de acordo com características que as tornam atrativas, cria a ilusão de continuidade, bem como de poder selecionar o que confirma essa continuidade e censurar tudo o que parece perturbar essa continuidade. No entanto, essa seleção pelo próprio condicionamento a que o ouvinte está sujeito pela própria exposição às músicas. A cronologia, nesse modo de uso, perde o seu sentido histórico, esvaziando-se o valor temporal e transformando-se essa catalogação em um “armazém de amostras” (*samples*), desvinculadas das circunstâncias da sua origem.

Berio enfatiza a importância, para se ter um “verdadeiro sentido da evolução musical”, de se desvencilhar de uma visão linear e irreversível do tempo histórico, já que os meios de difusão da música, com seus registros escritos, a imprensa musical e os registros de áudio das performances influenciaram e seguem influenciando a composição em outros tempos, através de escutas extemporâneas ou tardias. Ele explica:

A história da música vocal e da música-teatro dos séculos dezoito e dezenove, afinal de contas, pode ser escrita sem levar em conta Monteverdi, mas a do século vinte não. A história da música do final do século dezoito pode ser escrita sem mencionar Bach, mas a dos últimos dois séculos não. O significado profundo da música de Mahler só se tornou evidente cinquenta anos depois da sua morte. (BERIO, 2006, p. 65)

Paradoxalmente, segundo Berio, “a evolução das técnicas e da audiência”, enquanto cria uma nova definição de autoridade, autenticidade e “aura”, ligada a uma escuta minuciosa e repetitiva, gerando uma memória seletiva, corresponde também a um “crepúsculo da distinção entre memória de longo prazo e de curto-prazo, entre antes e depois”. No entanto, ainda que se recuse a história, não é possível esquecê-la, mesmo diante do vasto campo de possibilidades oferecidas pelas tecnologias, como as operações com “moléculas” sonoras, a produção digital de novos sons ou a síntese e hibridização de sons familiares, “sob pena de se perder o contato com a especificidade da matéria musical”. E acrescenta que essas abordagens do som, aprendidas com as tecnologias de produção e reprodução sonora e com o cinema (ângulos, velocidades, *close-ups*, *zooms*, *blow-ups*, edição e silêncios) podem ser realizadas sem o computador, especialmente no caso da voz, que por sua própria natureza traz memórias de experiências musicais e não-musicais.

A voz se tornou uma matéria musical central na obra de Berio. Em sua *Sequenza III*, não há memória de música vocal nem autonomia linguística, pois não há possibilidade de compreensão linear do texto de E. E. Cummings. O texto é fragmentário e há um *loop* de gestos vocais básicos (risadas, choro, tosse, suspiro, entre outros) e estereótipos vocais que não são normalmente associados a experiências musicais, exigindo, contudo, o domínio de técnicas estendidas da *performer*. Segundo Berio:

Essas ausências (de referências à complexa história de formalizações recíprocas entre texto e música), sinto, são o convite a uma escuta fresca, e testemunha do maravilhoso espetáculo do som tornando-se sentido - talvez um sentido que ainda não encontramos antes: um convite a seguir a transição de sons e gestos não relacionados a um estado significativo de urgência. Algo sem significado não faz nenhum sentido, mas algo que não faz nenhum sentido pode ser significativo; sem essa consciência básica, haveria pouca razão em se desenvolver, extrair e inventar experiências a partir da face total (para usar a imagem de Jakobson) do corpo sonoro da voz. (BERIO, 2006, p. 71, tradução minha)

Berio nos faz refletir sobre essa presença inolvidável do passado, que ainda que não esteja explícito, na superfície reconhecível da música como referência, por mais sutil e contraditória que possa ser, traz ressonâncias do seu substrato musical, no próprio gesto carregado de musicalidade, história humana, de cultura. Ele reitera: “Uma obra musical nunca está sozinha - ela sempre tem uma grande família com que interagir e deve ser capaz de viver muitas vidas” (*idem*). Ela pode, inclusive, nas suas palavras, estar esquecida da sua origem, em uma atitude de “amnésia voluntária”, mas não ignorá-lo. E adverte: “a dificuldade em entender

o presente tem suas raízes na ignorância do passado, e é inútil lutar para entender o passado sem um conhecimento do presente” (*idem*, p. 72). Do mesmo modo que recomenda o seu esquecimento voluntário, a fim de se desatrelar de referências que aprisionam a criatividade, submetendo o compositor a uma cumplicidade obrigatória com um passado “que nunca termina”, a consciência desse passado deve ser sempre ativa, nutrindo novos diálogos e processos poéticos.

Berio reconhece, além disso, como liberdade formal, uma abertura irreduzível da obra musical, sempre em latente progresso (*in progress*), mesmo que isso não esteja explícito na sua concepção, como quiseram muitos compositores nos anos 60 e 70 do século XX. A obra musical nunca existe por si mesma, depende sempre de intermediários entre a sua ideia e a sua realização, tanto do *performer* quanto do próprio ouvinte. É a própria possibilidade de ser vista e entendida por inúmeros diferentes perspectivas que dimensiona a riqueza e validade estética da obra de arte, diz o compositor citando Umberto Eco. Entretanto, Berio não foi adepto do *acaso* ou da *aleatoriedade* em música, em que reconhece, assim como no *serialismo total* e a *música estocástica*, um “fetichismo do detalhe”, limitado por abrir mão da macroestrutura da música. A saturação de informações, a seu ver, torna tanto a *performance* quanto a escuta quase impraticáveis, concentrando seu interesse em alusões pictóricas.

O compositor considera, todavia, que experiências conflitantes são inseparáveis na música, tornando-se essencialmente complementares e mutuamente necessários, tanto quanto a integração entre microestrutura e macroestrutura, memória e esquecimento, concepção ou controle e abertura, ordem e desordem. Ele pondera:

Em uma construção musical, desordens locais e momentâneas devem estar aptas a interagirem com regularidades igualmente temporárias, sincronias, recorrências e simetrias - assim como, na linguagem, de um lado, sons e, do outro, ruídos, vogais e consoantes, periodicidade e distribuição estatística interagem e se interpenetram. Assim como, finalmente, a ideia de forma aberta deve estar apta a competir, para não dizer alternar-se com a ideia de forma fechada. (BERIO, 2006, p.88)

Berio assinala que ao ouvinte a abertura ou a escolha só é dada mediante diferentes escutas de uma mesma obra, ao ponto de perceber diferenças entre uma interpretação e outra. Isso faz da obra aberta, para Berio, uma ferramenta pedagógica, capaz de educar a escuta das crianças, além de lhes proporcionar a prática em fazer escolhas, de reagir espontaneamente, distribuindo “os tijolos e a argamassa da música”, que podem ser transformados e combinados de acordo com diferentes critérios. Um evento musical extremamente complexo, caótico e situações sonoras diversificadas pode levar-nos a procurar

e singularizar os aspectos comuns entre elas, traçando relações de analogia, similaridade e continuidade. Assim também um evento musical homogêneo e imóvel pode estimular a distinção das mais sutis diferenças e variações. “Temos de um lado uma “macroforma” virtual e indecifrável e, de outro, uma “microforma” facilmente perceptível e segmentável” (*idem*, p.96). A percepção disso dependerá, no entanto, de uma escuta sensível e inteligente.

As reflexões de Luciano Berio deixam claro que sua poética não abre mão da consciência estrutural e autoral sobre a autoexpressão, tampouco da responsabilidade com a renovação criativa de todo o legado histórico musical, com seus múltiplos enraizamentos culturais. Ele salienta igualmente a necessidade e a responsabilidade de toda a música como caminho formativo de ouvintes, para uma escuta mais aprimorada e atenta, capaz de desvelar não só detalhes da música, como um aglomerado de eventos, em sua estrutura global, surpreendendo-se ao encontrar suas conexões, necessidades e beleza.

2.6 A escuta para a Semiologia Musical de Jean-Jacques Nattiez

A inclusão de ruídos na composição musical no século XX levou a uma revisão do conceito de sons musicais e não-musicais. Pode-se dizer que a expansão das possibilidades tímbricas tenha se iniciado com o *ruidismo* futurista dos italianos Francesco Balilla Pratella (1880-1955) e Luigi Russolo (1885-1947), seja como defesa teórica ou na *práxis* composicional com a invenção de instrumentos emissores de ruídos, como o *intonarumori*²⁶, prosseguindo com as composições para orquestra de percussão do francês naturalizado estadunidense, Edgard Varèse (1883-1965), culminando com os ruídos extraídos da vida cotidiana pela *escuta reduzida* e *acusmática* de Pierre Schaeffer e transformados em fontes sonoras ou *objets trouvés*, desvinculados de sua existência no mundo e analisados minuciosamente em suas características morfológicas, valorizados pela sua plasticidade, suas qualidades intrinsecamente musicais.

Nessa trajetória intensa de mudanças de referências, a escuta torna-se primordial na distinção e na descoberta de novos timbres, perscrutando a musicalidade nas suas características mais sutis. No entanto, para além da taxonomia schaefferiana, torna-se necessária uma mudança estrutural para abarcar também novos procedimentos na organização desses sons. A abertura dá lugar à experimentação poética, que já prescindir do arcabouço normativo tradicional da música erudita ocidental. As ferramentas analíticas da musicologia e da estética mostram-se insuficientes ou mesmo completamente inadequadas para julgar ou *traduzir* essa música nova que se configura como um processo criativo livre de cada compositor e de cada obra, em busca de sua expressão pessoal.

Por outro lado, a então recém fundada etnomusicologia²⁷ ocupa-se em compreender as diversas manifestações sonoras de outras culturas que, embora reconhecidas como musicais aos ouvidos ocidentais, entre os povos a que pertencem, muitas vezes, não são nem mesmo assim nomeadas. Ao invés disso, são identificadas no espectro de ações, como tocar, cantar, dançar e

²⁶ Luigi Russolo inventou vários “instrumentos produtores de ruídos”, especialmente concebidos para certos efeitos: drone-machines (zunido), crash-machines (batidas), whistle-machines (assovios), din-machines (estrondos), shrilling machines (ruídos estridentes), snort-machines (bufos). Ele preconizava em seus escritos concertos com esses instrumentos.

²⁷ A etnomusicologia é um ramo tanto da musicologia, quanto da antropologia e da etnologia, que estuda diversos grupos étnicos e comunidades culturais em todo o mundo. É possível considerar que os primeiros trabalhos etnomusicológicos datam de 1885 (análise de escalas não harmônicas, de Alexander John Ellis) e 1882 (tese de Theodore Baker intitulada “Os Selvagens da América do Norte”). No entanto, foram as primeiras gravações, em 1889, e sobretudo a criação do primeiro arquivo sonoro de música não ocidental, em 1902, por Carl Stump, no Instituto de Psicologia da Universidade de Berlim, que representaram um grande estímulo em torno do tema e a fundação da escola de Berlim, dedicada à pesquisa dos processos mentais ligados à música, denominada, então, musicologia *comparada*, baseada na análise de alturas e de melodias, nos sistemas de afinação e no temperamento das escalas e instrumentos (NATTIEZ, 2020, p. 418).

rezar, vinculadas a fenômenos sociais amplamente significativos para eles. Com o tempo, percebe-se que essas manifestações sonoras não podem ser examinadas de modo satisfatório pela análise musicológica tradicional, comparadas com as composições ocidentais, eruditas ou clássicas, sob pena de serem reduzidas em seu valor e características, visto que integram processos completamente diversos dos que engendram a música ocidental. A partir da década de 20 do século XX, sobretudo com as pesquisas em campo de George Herzog (1928) e Helen H. Roberts (1933), a etnomusicologia americana passa a aplicar métodos descritivos e monográficos. As observações etnográficas, os estudos culturais e antropológicos tornam-se essenciais, nesse campo de pesquisa, para uma compreensão mais ampla e profunda desses fenômenos, dimensionados em seus contextos próprios.

Todas essas observações levam ao questionamento de algumas de algumas noções, como a da universalidade da música, bem como as suas funções e a sua própria definição, enquanto conceito global. Além disso, a busca da construção de um novo sistema, capaz de incluir os objetos sonoros captados pela *escuta concentrada* do mundo e pela síntese e manipulação eletrônica dos sons, ou de novos modos de estruturação do material musical, que já não podia mais ser descrito pelos critérios da teoria tradicional, impele os compositores à pesquisa de outros sistemas, aproximando-se da linguística e do estruturalismo, de Ferdinand de Saussure (1857-1913), no caso de Pierre Schaeffer, Roman Jakobson (1896-1982) e Umberto Eco (1932-2016), no caso de Luciano Berio.

O semiólogo musical francês, Jean-Jacques Nattiez, entende que a música deve ser estudada sob três pontos de vista, o da criação, ou seja, do compositor, o da recepção do ouvinte e o do traço físico existente entre esses dois polos, denominado *nível neutro*, que permite tanto a perpetuação da música, quanto a sua contínua renovação a cada *performance* e escuta, a partitura ou a própria onda sonora captada e gravada, objeto da análise musical. Nattiez propõe um modelo tripartite de análise da música como construção simbólica, que engendra *processos poiéticos* e *estésicos* bastante diversos. Tanto o processo *poiético* quanto o *estésico* geram *interpretantes* que mediam a relação com o objeto simbólico em questão, não havendo a concepção de comunicação, enquanto transmissão de um conteúdo pré-determinado pelo compositor, nem a ideia de forma e conteúdo.

poiética → nível neutro ← estésica

A importância das considerações de Jean-Jacques Nattiez nesta pesquisa justifica-se pela clareza com que expõe a multiplicidade de interpretantes da música como componentes

essenciais dela própria, já que não pode ser reduzida nem à intencionalidade do autor, nem à percepção do ouvinte, que não são necessariamente coincidentes, tampouco ao *traço* ou *nível neutro*, que não é mero mediador de comunicação entre os dois, mas uma construção para que convergem ambos com seus interpretantes. Isso nos faz pensar na dimensão dos processos associados a essa música, que se mantém dinâmica e em crescimento, comportando continuamente novos *interpretantes*.

Portanto, a atividade criativa não se limita ao ato da composição, cabendo também ao intérprete ou *performer* e ao ouvinte, assim como ao analista. Todos participam dessa construção simbólica multifacetada, em que são infinitos os *signos*, nos termos do semiólogo Charles Sanders Peirce (1839-1914), sobrepondo-se uns aos outros, gerados para referir-se a um objeto virtual, a música. Esses signos são tanto individuais, quanto compartilhados coletivamente. Eles variam conforme as experiências pessoais de cada um, ou seja, o repertório sensorial e de conhecimentos pregressos. Nattiez salienta: “Por essa razão, seria preferível, se possível, substituir, por uma imagem *espacial* em que interpretantes parecem ser captados em uma rede de múltiplas interações, a representação linear mais convencional de uma infinita cadeia de interpretantes” (NATTIEZ, 1990, p. 7, tradução minha).

Ele acrescenta: “A coisa a qual o signo se refere está, portanto, contida na *experiência vivida* dos usuários do signo” (*idem*, p.8). Pode-se dizer, assim, que a experiência vivida faz com que novas experiências adquiram sentido e gerem *interpretantes* vinculados a ela, modificando impressões, conceitos e ideias anteriores, expandindo a percepção e o potencial criativo. Nattiez complementa citando Jean Molino, dentre os seus principais referenciais teóricos semiológicos: “O signo é um fragmento da experiência real, que se refere a outro fragmento da experiência real, que permanece, em geral, *virtual*, um sendo signo ou símbolo do outro” (MOLINO *apud* NATTIEZ, 1990, p. 8, tradução minha).

Ou seja, essas considerações fazem pensar, sobretudo, no quanto o conhecimento musical significativo depende de experiências de escuta ricas e ativas, que vão se sobrepondo e transformando mutuamente em um processo simbólico de formação de referências, em que se estimule a criação livre de *interpretantes*, por meio de *traduções* verbais ou de outras composições, da prática musical, através de interações com os *interpretantes* de outras escutas, próprias e de outros, o diálogo com outras referências, musicais e extramusicais, dando origem a uma rede simbólica que amplie sempre essa capacidade de escuta, compreensão e criação. É essa constelação de *interpretantes* imbricados, plural e variegada, que constitui a forma simbólica, que não existe de fato sem a dinâmica dessas três dimensões, a *poiética*, a do *nível neutro* ou seu traço físico, e sua recepção *estésica*. Embora a música admita *traduções* verbais

assinalando significados, pela associação a palavras, conceitos, coisas concretas ou abstratas, comportamentos individuais ou fatos sociais, ela não se limita a isso. Ela adquire sentido para cada indivíduo, antes de qualquer âmbito interpessoal, a partir do seu repertório pessoal preexistente. É em vista dele que se operam as conexões significativas para a apreensão do *objeto* lançado ao mundo pelo produtor.

A concepção semiológica tripartite que Jean-Jacques Nattiez aplica à música provém da teoria de Jean Molino e nela também têm origem as denominações dos três aspectos que envolvem a forma simbólica, a sua produção, recepção e o traço físico ou a materialidade, em que pese uma explicação à particularidade da definição desses três aspectos. O termo *poiético* vincula-se diretamente ao *fazer*, de acordo com a intencionalidade do produtor, implicando em suas deliberações, estratégias e operações técnicas sobre materiais externos, em suma, ao trabalho que gera uma realidade empírica, bem como as condições que tornam possíveis e sustentam a criação do artista²⁸.

A palavra *estésico* foi cunhada por Paul Valéry para referir-se à faculdade da percepção, seja na condição de uma livre fruição, contemplação e leitura de uma obra ou *performance* musical, por exemplo, seja em uma abordagem científico-analítica - aproximações reais e não prescritivas ou normativas. O *nível neutro*, por sua vez, seria o nível do objeto, independente da sua concepção e execução, um nível onde os aspectos *poiéticos* e *estésicos* foram *neutralizados*, em outras palavras, o das configurações imanentes à sua estrutura. O traço, portanto, não é um intermediário entre produtor e receptor, que *transmite* a mensagem. Essa é *reconstruída* pelo receptor, através de um processo complexo, que pode não coincidir com a intencionalidade do produtor. Nattiez ilustra: “Por exemplo, o material temático sobre o qual uma obra é construída pode ser intencionado pelo compositor e deixar um traço na obra, mas não ser necessariamente percebido pelo “receptor”, que pode ter outras ideias sobre o que constitui os temas da obra (projetando sobre ela suas próprias configurações)” (NATTIEZ, 1990, p. 17).

Nattiez atribui ao estruturalismo a percepção não só da importância de uma fase sistemática de análise do objeto como um todo organizado, até então evitada pelos linguistas do século XIX, e, por outro lado, da própria irredutibilidade da obra à sua imanência, sendo apenas uma parte dela: “o poiético espregueia sob a superfície do imanente, o imanente é o trampolim do estésico” (*idem*, p. 29). Por isso, torna-se indispensável, para o evento musical, a

²⁸ A distinção entre *poiético* e *estésico* é encontrada de uma palestra inaugural ao Collège de France de Paul Valéry, em 1945.

consideração de três pontos de vista: o do autor, o do *performer* e o do ouvinte, tomados não só como tipos ou graus de relacionamento com a obra, mas também como estados de especialização, cuja relação pode variar ao extremo, mostrando-se, por vezes, contraditória e confusa. Há, porém, uma distinção entre a análise do *nível neutro*, de um lado, e dos aspectos *poiéticos* e *estésicos*, de outro: a análise do *nível neutro* é *descritiva*, enquanto as outras são *explicativas*. Entretanto, paradoxalmente, a fixidez da primeira é aparente, pois é também dinâmica, estando em contínuo deslocamento, conforme se apresentam novos *interpretantes*.

Molino reconhece o fenômeno simbólico com uma entidade específica e autônoma, distinta das outras entidades do sistema social global: a bio-social, a ecológica-econômica e a sócio-política. O simbólico existe, não apenas no domínio mental, é real, como a própria cultura, que “não reconhece jurisdições separadas entre ‘público’ e ‘privado’” e cujos significados não são apreensíveis em uma leitura imediata, por sua complexidade inerente. Trata-se de uma construção que emerge e é reconhecida em vários campos do conhecimento, como a psicologia, a paleontologia, a neurologia e a física, onde são também os *interpretantes* que constituem dinamicamente os significados dos sistemas, em contínuo crescimento e transformação.

Nattiez destaca que, em geral, considera-se que o simbolizado, nos termos de Paul Ricoeur, provoca uma “piscina comum de reações afetivas”, derivada do psiquismo inato, de costumes culturais, de experiências individuais e associações. Porém, no caso da música, o simbolismo é polissêmico e muitas vezes fortuito:

(...) quando ouvimos música, o significado que ela toma, as emoções que ela evoca são múltiplas, variadas e confusas. Esses significados, essas emoções, são objeto de uma interpretação que é, portanto, sempre arriscada. Dada a frouxidão das associações entre a música e o que ela evoca, não se pode mais dizer ao certo o que constitui o expressivo, o natural, o convencional, o analógico, a associação arbitrária. (NATTIEZ, 1990, p.37, tradução minha)

A própria definição de música não é nada homogênea, nem mesmo na cultura ocidental, abarca uma série de variáveis e um amplo espectro de concepções, que muda conforme o tempo e a cultura, bem como assume diferenças entre a sociedade como um todo e os indivíduos, sendo reconhecida por uma multiplicidade de fatores ou recursos que constituem um *fato social total*, na expressão de Marcel Mauss.

2.6.1 O *nível neutro* entre os universais relativos da música

Muitas vezes, por exemplo, o reconhecimento de uma produção enquanto música pode estar meramente associado ao fato de ter sido feita por um compositor conhecido, tornando secundária a sua escuta em si. Outras vezes, comenta Nattiez, a musicalidade é reconhecida antes no gesto do intérprete, por exemplo, do que propriamente na sonoridade, sendo comumente difícil separar o musical do visual e do cinestésico. Para Nattiez, a redução da nossa concepção cultural de música para uma única dimensão, a da pura sonoridade, corresponde à concepção hanslikiana de “música pura” corroborada pelos meios mecânicos de produção, gravação, armazenamento e reprodução musical, responsáveis pelo seu *schismo* ou separação artificial entre o som e sua fonte emissora.

Quanto à definição de música por oposição ao ruído, Nattiez salienta que a noção de “ruído” sempre esteve associada aos limiares de aceitabilidade com respeito ao volume, à existência de alturas fixas e à noção de ordem, arbitrariamente convencionados como norma e parâmetro distintivo. No entanto, o espectro sonoro da própria orquestra clássica é repleto de sons acusticamente complexos e inarmônicos, embora não predominantes, pois, como observou Schaeffer, são granulares, têm declínios, ataques, assim como flutuações e impurezas. Também esse antagonismo entre “som musical” e “ruído”, como “não-musical”, pode ser examinado sob a perspectiva tripartite: do ponto de vista *poiético*, sons musicais são todos aqueles escolhidos pelo compositor para integrarem a obra; do ponto de vista do *nível neutro*, ou seja, da definição física, são os sons do espectro harmônico; e do ponto de vista *estésico*, essa distinção é feita pela sensação de agrado e desagradado. Nattiez conclui: “assim como música é tudo aquilo que se reconheça como tal, ruído é tudo que seja perturbador, desagradável ou ambos”. Sendo assim, essas fronteiras são bastante instáveis e subjetivas, culturalmente definidas, sendo raro o consenso. São os compositores que geralmente antecedem a expansão ou o deslocamento dessas fronteiras, posteriormente seguidos pelos ouvintes.

Nattiez assinala que seria muito difícil, em qualquer cultura, definir com clareza os limites onde a música começa e termina, em que ponto se dá a transição entre fala e canto. Os estudos etnomusicológicos mostram muitas vezes a inexistência de um termo global para música, havendo, no entanto, termos que designam atividades musicais individuais, artefatos, os que tocam e os que cantam, o que é secular e o que é religioso, formas instrumentais ou improvisacionais, música europeia e música nativa, como no caso dos Mapuche argentinos. A perspectiva etnomusicológica, segundo Nattiez, nos convida a não insistir teimosamente sobre a oposição entre música e não-música, mas, ao invés disso, respeitar as “articulações culturais”

dos vários fenômenos, já que não há nenhum conceito *único* e *intercultural* universal que defina o que a música pode ser.

Nattiez aponta o fato de que há culturas, como a dos Mapuches, em que a distinção entre música e não-música é reconhecida menos por conceitualizações explícitas do que por comportamentos a ela associados. Em outras palavras, é possível pensar em um *continuum* com estados intermediários de entonação e alturas fixas, como no caso da divisão entre linguagem, canção e proclamação dos índios Hopi, ou a divisão linguagem/ canção ritual/canção/ *haka* dos Maori e a segmentação do *continuum* palavra/ música/ jogo/ dança dos Inuit. De acordo com isso, Nattiez menciona três componentes, assinalados por Merriam, cuja combinação parecem inscrever a música enquanto fato social total em uma cultura particular: conceito, comportamento e som. No entanto, parece mais adequado, diante da existência plural de músicas, ao invés de uma única música, a substituição do substantivo *música* pelo qualitativo *musical*, observando-se a ocorrência de uma larga faixa de elementos musicais nos fenômenos sonoros, em que alguns, como o ritmo, associam-se a atividades como o trabalho diário, a dança e o desenho, que não são consideradas *música* pelos povos a que pertencem.

Nattiez entende que o conhecimento de outros povos e sua relação com os fenômenos sonoros leva à relativização do conceito ocidental de música e ao reconhecimento de que a musicologia ocidental é meramente uma forma de conhecimento culturalmente condicionada. Assim também, é preciso considerar que toda a abordagem dessa produção cultural de outros povos não pode prescindir do relato das articulações culturais, que dependem de um estudo etnográfico, e do ponto de vista *ÊMICO*, ou seja, de informantes pertencentes à cultura estudada, reconhecendo a impossibilidade de acesso ao canal afetivo, como componente essencial dos eventos culturais, com suas funções e complexidade próprias. No entanto, para o autor, a análise do *nível neutro* e o uso das ferramentas descritivas desenvolvidas para tratar da música ocidental, tornam-se indispensáveis para conhecer e distinguir os aspectos qualificados por elas como *musicais*, tendo a clareza do dilema de que qualquer comparação será sempre feita do ponto de vista *ÉTICO*²⁹, ou seja, daquele que observa de fora da cultura, pois nossa escuta é culturalmente construída e dirigida à uma apreensão limitada dos fenômenos. Assim, é preciso

²⁹ “A abordagem ética refere-se à interpretação de aspectos de outra cultura a partir das categorias daqueles que a observam, isto é, dos próprios investigadores e pesquisadores. Por outro lado, a abordagem *ÊMICA* procura compreender determinada cultura com base nos referenciais dela própria. Em outras palavras, a abordagem ética é a visão externa, dos observadores e pesquisadores que estão olhando de fora, em uma postura transcultural, comparativa e descritiva, enquanto a abordagem *ÊMICA* é a visão interna, dos observadores que estão olhando de dentro, em uma postura particular, única e analítica. Então a abordagem ética corresponde à visão do *eu* em direção ao *outro*, ao passo que a abordagem *ÊMICA* corresponde à visão do *eu* em direção ao *nosso*” (ROSA e OREY, 2012, p. 867)..

entender que essa descrição e análise existe em função dos nossos propósitos de compreensão do outro, sem nunca esgotar o que é observado do ponto de vista *ético*, resguardando-o de qualquer redução simplista ou minimização da sua complexidade pelas nossas limitações perceptivas.

O semiólogo musical adverte que há aspectos musicais que podem ser aproximados aos ouvidos ocidentais entre culturas diferentes, enquanto os pertencentes a essas culturas não reconhecem nenhuma identidade, ao passo que o inverso também se verifica, por essas diferentes percepções dos povos a respeito de seus próprios *fenômenos sociais totais*. Por isso, entende que, se há universais relativos à música entre diversas culturas, eles existem nas estruturas profundas da psique humana, das estratégias *poiéticas* e *estéticas*, dos comportamentos musicais, da produção e recepção, de conotações e valores, e não na superfície das estruturas observadas. Ele conclui:

À medida que fenômenos eticamente similares podem ser emicamente dissimilares, e fenômenos eticamente distintos podem resultar das mesmas categorias êmicas, *não se pode mais buscar universais no nível das estruturas imanentes, mas em realidades mais profundas.* (NATTIEZ, 1990, p. 65, tradução minha, grifos do autor)

Nattiez enfatiza, como observa John Blacking (*How Musical is Man?*) em seus estudos sobre as canções Venda, a importância de descrever os fenômenos sonoro-musicais de outras culturas como *processos*, com suas dinâmicas internas, seu potencial de mudança e desenvolvimento, que permanece como fonte perene de sua criatividade, não podendo ser aprendido senão por participação total daquela sociedade. Nattiez salienta também que a relação de cada cultura com as situações musicais se caracteriza pela particularidade das suas expectativas, enquanto *performers* e ouvintes, seus modelos de julgamento, contextos de realização e analogias com a sua percepção de mundo, embora seja comum a elas comportamentos perceptivos em relação a alturas, generalização de oitavas, diferenciação de escalas, divisão de melodias em unidades menores e apreensão de contornos melódicos. Isto é, um estudo mais aprofundado de outras culturas mostra que a diversidade não se encontra na capacidade perceptiva, mas no seu desenvolvimento conforme os valores culturais de cada povo.

Nattiez insiste, contudo, na relevância da notação ou da *transcrição* dos fenômenos sonoros, tendo sempre a consciência das limitações e imprecisões das ferramentas analíticas da música ocidental na abordagem de fenômenos de outras culturas, por serem os recursos de que dispomos, do ponto de vista *ético*, para uma análise multifacetada e nunca

unilateral e meramente comparativa. Na música clássica ou erudita ocidental, a obra não se completa até a sua *performance*, isto é, no momento que o *intérprete* ou *performer* lhe dá existência sonora, selecionando *interpretantes* na sua leitura da partitura. Por isso, Nattiez afirma que a performance se mostra “o último estágio da poietica e o primeiro estágio da estética” (*idem*, p.72). No caso de músicas sem partitura, essa fronteira é deslocada, já que o *produtor* e o *performer* estão entrelaçados. Não há distinção entre o indivíduo que compõe para que outros deem a realidade sonora a uma obra; há a dimensão direta do fazer. No lugar disso, existem tradições transmitidas intergeracionalmente pela oralidade, compartilhadas coletivamente pela comunidade cultural em função de fatos sociais totais. O pensamento ocidental, no entanto, apresenta o condicionamento cultural mediado pela notação. Como aponta Granger, “a escrita é a fábrica da linguagem” (NATTIEZ, 1990, p.72). A escrita é um dos principais recursos de preservação da nossa memória cultural, fragilizada pela efemeridade da escuta e das experiências sociais, de fixação do que é apreendido por nossos sentidos, diante da profusão de informações e estímulos que os invadem. Assim, a notação ou a transcrição representa o silêncio, o grau zero, a *neutralidade* em relação à multiplicidade de *interpretantes*, de sons e significados que podem nela se projetar a cada experiência renovada de dar vida, materialidade, ao objeto virtual do símbolo. Esse traço físico é uma peça indispensável, que torna verdadeiramente possível, segundo Nattiez, reconhecer e refletir sobre aquilo que, em um fenômeno sonoro, o identifica como musical aos nossos ouvidos.

Na semiologia musical de Jean-Jacques Nattiez, a univocidade da partitura dá lugar a um sistema triádico de análise para incluir uma rede de *interpretantes* construída sobre a escuta, entre a representação e a recepção musical, considerando que uma mesma música pode engendrar uma grande multiplicidade de experiências sensíveis e cognitivas, à mesma proporção da quantidade de escutas que a obra tem. A própria intencionalidade *poietica* do compositor é mediada pelos referenciais da sua escuta, em suas singularidades de indivíduo, e da escuta compartilhada socialmente, do conhecimento de repertório corrente à sua época, bem como pela livre invenção do seu desejo de escuta.

A compreensão de Nattiez sobre a complexidade da análise da música como representação simbólica contribui, portanto, significativamente para a Educação Musical ao deslocar ou descentralizar o foco da partitura, da notação do compositor, e apresentá-lo como apenas um dos elementos, entre dois polos geradores de *interpretantes*, o *poietico*, do compositor, e o *estésico*, da fruição musical. Desse modo, há uma valorização dos *ouvintes* e da sua capacidade criativa, tanto no que diz respeito aos significados, quanto à própria organização dos sons, dependendo a sua experiência musical da sua escuta ou recepção dos

mesmos. Além disso, Nattiez entende a mobilidade, a variabilidade e a delicadeza da interpretação como constructo fundado em processos humanos de significação, que são heterogêneos, à medida que envolvem indivíduos e culturas diversas.

As ideias de Jean-Jacques Nattiez encerram este capítulo apresentando-se como uma revisão ou ampliação da metodologia analítica da música, a partir das mudanças não só na composição, enquanto técnicas ou procedimentos, mas na própria concepção da música e da *matéria* ou *material musical*. A semiologia musical surge como uma possibilidade mais adequada de abordagem de músicas que não se enquadravam nos moldes tradicionais da música europeia erudita, ante a insuficiência dos métodos analíticos tradicionais para abarcarem músicas de outras culturas, de tradição oral, ou a música contemporânea do século XX e XXI.

Pierre Schaeffer concebe a escuta como um fenômeno complexo e único, que depende de uma atenção dirigida ou até de um esforço de se desvencilhar de hábitos de escuta *naturalizados* pela cultura, em outras palavras, de maneiras de abordar o sonoro que se tornam *automáticas*, como buscar identificar a fonte sonora do que se ouve, ao invés de se deleitar com o som em suas características *plásticas* ou *morfológicas*. Schaeffer aponta a existência de *modos de escuta* e a preeminência da escuta, não só para o ouvinte, mas também para o compositor, isto é, a invenção musical tem origem na escuta, como um exercício de conhecer, de investigar, aprofundar-se, modificar os sons experimentalmente, ver emergir do próprio som suas potencialidades musicais, como *achados*.

John Cage coloca-se na posição de um ouvinte do mundo sonoro, que se aventura, embrenha-se no desconhecido, sem a pretensão de controlá-lo, medi-lo ou classificá-lo, sem as regras de uma música *a priori*, ou seja, uma prescrição do que se pode ou não ouvir como música. Cage nos remete à ideia de ouvir o *logos* de Heráclito, em que a escuta é uma perspectiva de liberdade, consciência e transformação humana em interação com o *cosmos* em contínuo movimento. A escuta para Cage é meditação, porém esta não é passiva. A escuta de Cage é composição, é uma atividade intensa, à medida que percebe e se interessa, recorta e potencializa os eventos sonoros em si, suas características e sua capacidade de significação ou de afetar e transformar aquele que escuta. Nesse sentido, escutar tem uma importância formativa e existencial, como um saber que interfere não só nos estados, mas no próprio *ser* em *devenir*.

Cage e Schaeffer, portanto, abrem a perspectiva de um desenvolvimento da escuta diferenciado de um treinamento para ouvir uma *música a priori*, como um ponto de vista inclusivo para todo e qualquer repertório musical, além de criarem a possibilidade da arte sônica, com liberdade poética total em relação a formas. O pensamento estético e artístico de

Luciano Berio, por outro lado, completa este capítulo indicando a continuidade de uma tradição que é depositária de uma cultura, com seus afetos, imaginários, saberes e histórias, técnicas, procedimentos, teorias e práticas. Esta tradição, no entanto, para Berio, nutre o processo poético como expressão autoral livremente construída sobre esse legado, em um jogo de invenção e diálogo, reconstruindo, a partir da escuta, o que já é conhecido, arranjando, citando em outros contextos, recortando e modificando para reinventar-se como ouvinte criativo, como *cocriador* da obra, compositor da escuta.

A percepção desses compositores sobre a importância da escuta para o processo criativo em música é consonante ao pensamento estético-pedagógico de Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze, que entendem a música como elemento formativo humano, promovendo a educação sensível, afetiva, a consciência de *si*, do *outro* e do mundo, no seu itinerário existencial. O Capítulo 3 traz um aprofundamento nas ideias que relacionam a escuta ao desenvolvimento humano integral, sob o ponto de vista desses dois pedagogos, que viveram a transição do século XIX para o século XX, com atuações pioneiras e progressistas no campo da educação. Apresenta também as ideias de François Delalande, pesquisador da música experimental, colaborador de Pierre Schaeffer no *Groupe de Recherches Musicales* (GRM), que se dedica à pedagogia musical, observando a semelhança entre o *brincar* das crianças com os sons e o *fazer* musical humano ao longo de toda a vida, com sua inerente curiosidade epistemológica, o prazer corporal associado ao movimento que gera o som, sentido, por sua vez, em sua recepção, como seu caráter dinamogênico, e pelo estabelecimento de relações simbólicas entre os sons e realidades vivenciadas.

Capítulo 3

Capítulo III - A escuta como aspecto do desenvolvimento humano na Educação Musical

Este capítulo tem como ponto de partida duas concepções de educação que entendem a música como componente da formação humana, integrando as dimensões que se complementam para o desenvolvimento pleno da pessoa: o pensamento que embasa a Rítmica, pedagogia musical de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) e a filosofia ou ciência do espírito, denominada Antroposofia, de Rudolf Steiner (1861-1925), com suas aplicações na Pedagogia.

Esses dois autores, coetâneos, representaram uma visão progressista em sua época sobre a educação, sobrepujando o propósito utilitário que tinha as crianças por objeto tanto da instrução quanto da educação moral do cidadão-soldado para a ordem social vigente do capitalismo industrial, dissimulando suas contradições intrínsecas, sob a divisa da universalização, da laicidade e da gratuidade, de acordo com Garcia³⁰ (GARCIA, LAZARINI, BARBIERI e MELLO, 2017). Ambos, Jaques-Dalcroze e Steiner, preconizaram, ao contrário disso, uma educação pautada na liberdade e no desenvolvimento das potencialidades do indivíduo, respeitando suas necessidades e singularidades, bem como valorizando a diversidade constitutiva da coletividade da sala de aula, considerando uma sociedade inclusiva, no que concerne a todo tipo de diferença, cognitiva, sensorial, motora, social e religiosa.

Nesse sentido, ambos inscrevem-se em uma vertente humanista, que entende a existência da escola em função dos educandos, tanto quanto a arte como atividade em que se conjugam sensibilidade e razão, proporcionando equilíbrio entre as dimensões da complexidade humana, essencialmente enquanto natureza triádica, de corpo, alma e espírito - em outras palavras, entre ser físico-biológico, psíquico e o eu que identifica a sua unicidade.

No entanto, esses autores viveram entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. Jaques-Dalcroze viveu 25 anos mais do que Steiner, mas, mesmo assim, chegou a meados do século XX já bastante idoso, falecendo em 1950, com 85 anos de idade. As referências musicais de ambos estavam atreladas às práticas e concepções da música clássica instrumental europeia, ainda que Dalcroze tenha conhecido orquestras tradicionais da Argélia e mencionado com entusiasmo a polirritmia e ritmos mais complexos. Nenhum dos dois parece ter considerado as transformações no modo de recepção da música,

³⁰ Na análise dos autores, a escola pública surge no contexto pós-revolucionário e capitalista da França, em que o Estado divisa a necessidade de assumir a responsabilidade pela educação, e não só a instrução, do cidadão, para que não seja cooptado nem pelo poder papal, nem pelo apelo insurgente da educação popular e internacionalista, que ora se consolidava e havia se mostrado ameaça real na Comuna de Paris, servindo aos interesses nacionais. Assim, o modelo da “Escola Jules Ferry” substitui a escola do povo, emersa das lutas cotidianas do proletariado em prol de uma nova ordem social e econômica, por uma escola para o povo, a fim de “ensinar” a essas classes.

nos processos de escuta e nos hábitos associados a outros eventos e mídias, como as trilhas de cinema, e à escuta privativa e eletiva de música, acarretados pela introdução de meios elétricos e eletrônicos de produção, armazenamento e reprodução musical.

Depois de um retrospecto sobre as mudanças de concepções e práticas em torno da escuta, especialmente no campo da sociedade e da educação, mostrando sua construção histórica, no Capítulo I, e de ter examinado, no Capítulo II, as reflexões sobre o tema da escuta, da parte de alguns compositores que se tornaram referências às gerações seguintes, o presente capítulo, reúne, além dos mencionados referenciais sobre a música na educação, autores de Pedagogia Musical da segunda metade do século XX, que agregaram novas reflexões sobre a escuta e a criação musical, na atualidade, mediada por recursos tecnológicos. As mesmas tecnologias que possibilitaram a gravação, manipulação e síntese de novos sons e materiais musicais, deram origem a uma multiplicidade de novas poéticas e procedimentos composicionais, a partir do que se denominou uma *nova música*, tendo efeito também sobre a própria música acústica e mista.

A música contemporânea do século XX, liberta dos parâmetros e critérios estritos da música tonal, que exigiam o pré-requisito de um amplo arcabouço teórico e técnico, tornando-se um domínio de *experts*, de alta especialização, dá, então, ensejo a uma concepção de criação musical mais intuitiva e diretamente vinculada à escuta, de modo experimental e lúdico, que podia ser vista como um “jogo de criança”, na expressão de François Delalande. Assim, pode-se dizer que, se o início do século XX foi marcado pela introdução do corpo e da escuta no ensino de música pelas Pedagogias Musicais conhecidas como métodos ativos, o final desse século caracterizou-se pela ênfase em processos criativos livres e experimentais, instigando o aluno a criar suas próprias notações gráficas e a pesquisar novos sons.

No entanto, algumas práticas foram entendidas como mais apropriadas à educação infantil ou a intervenções esporádicas e complementares, enquanto o ensino técnico-profissionalizante e superior, permaneceu calcado na construção de fundamentos da música clássica, sem serem integrados em uma proposta considerando a escola, que justificasse a continuidade temporal necessária ao desenvolvimento de qualquer aptidão ou competência, seja intelectual, seja sensorial, em torno da música. No presente capítulo, portanto, caberá uma leitura desses autores, relacionando-os entre si, no que possam reiterar e complementar mutuamente suas ideias, o que será exposto de modo mais conclusivo no capítulo 4, caracterizando a escuta criativa, aberta, crítica e construtiva, que os compositores estudados no capítulo 3 entendiam demandar a diversidade de músicas na atualidade da globalização ou da era pós-industrial.

3.1 Rudolf Steiner: a educação para a liberdade

Rudolf Steiner (1861-1925) fundou, a pedido do diretor da indústria de cigarros Waldorf-Astoria, Emil Molt, a primeira escola orientada pelos princípios da Antroposofia, na cidade de Stuttgart, na Alemanha, logo após o fim da Primeira Guerra Mundial e o colapso total do Império Alemão, em 1919. Entre esse ano e 1924, em que uma enfermidade interrompeu sua intensa atividade de conferencista, Steiner dedicou-se a um ciclo de 15 conferências, proferidas na Alemanha, Inglaterra e Holanda que deram origem aos fundamentos do que se conhece como Pedagogia Waldorf. Tendo já se engajado por 5 anos pela formação de operários da indústria, segundo seu biógrafo, Johannes Hemleben, a Escola Waldorf Livre, estendia agora seus ideais educacionais humanísticos aos filhos dos operários (HEMLEBEN, 1989).

Steiner vinha se debruçando, desde 1916, sobre a questão social como um problema vital a ser refletido no século XX, aparentemente fora do âmbito espiritual, mas diretamente afetado por ele, implicando a consciência, a liberdade e a dignidade do ser humano, reduzido então meramente à sua força de trabalho mercantilizada. Steiner lançou assim as bases do que se traduziu como Trimembração do Corpo Social (*Dreigliederung des Sozialen Organismus*). No cerne do problema, para Steiner, estava o equilíbrio entre a liberdade espiritual do indivíduo, sob a sombra de sistemas totalitários, e a organização da vida social, dentro dos princípios de equidade, compreendida como igualdade de direitos e economia fraterna ou economia associativa, em que a concentração de recursos viabilizasse o avanço dos meios materiais sem redundar em dominação dos detentores do capital sobre os trabalhadores. Na concepção de Steiner, a sociedade deveria estar organizada de modo análogo ao corpo humano, que, na visão antroposófica, divide-se em três partes, concentrando-se na cabeça, tronco e membros, que existem de modo independente, mas em contínua interação, sem prevalência de um sobre o outro.

Assim, esta organização visava a garantir que as esferas de poder, político-jurídico e produtivo-econômico não se impusessem sobre a esfera da vida espiritual, ou seja, as ciências, as artes, as religiões, a filosofia e a educação, permanecendo livres de toda interferência externa. Ao contrário disso, o setor jurídico e produtivo existem, nessa concepção, como sustentáculos da vida espiritual, a meta maior da existência humana, de autodesenvolvimento, considerando que cada qual tem necessidades e habilidades que se complementam em interação com as dos outros. Assim a produção de bens, tendo a fraternidade ou solidariedade como espírito básico, deve atender às necessidades físicas e culturais de cada um, sem induzir a falsas necessidades; no exercício de habilidades ou prestação de serviços, a liberdade seria o espírito básico,

englobando toda a criatividade, seja ela social, artística, intelectual ou científica; no relacionamento humano, o espírito básico deveria ser de igualdade de direitos e deveres³¹.

Steiner entendia que o intuito da educação era o desenvolvimento humano integral, o que demandava uma metodologia fundada na co-educação entre os estudantes, que aprenderiam com as diferenças, colaborando uns com os outros, e na auto-educação dos docentes para atender às suas necessidades, em contínuo processo de aprendizado. A estes docentes caberia o estudo da antropologia orientada pelas concepções da Antroposofia, e a observação diária dos estudantes em seu próprio processo, coletivo e individual, suas interações, bem como a sua autoavaliação, a partir da reflexão sobre si mesmo em atuação, sendo estudantes e docentes partícipes de um processo vivo e livre de preceitos, regulamentos ou reprodução de métodos (HEMLEBEN,1989). Seus princípios pedagógicos eram, portanto, diametralmente opostos aos da escola vigente, que assentava seus métodos na repetição e na memorização de conceitos, ideias prontas, depositados unilateralmente nos alunos pelo professor, centro do ensino, medido pelos resultados, implicando em seleção, promoção dos melhores e reprovação condenatória dos que não alcançavam os marcos esperados.

Para Steiner, a educação conduz os educandos ao conhecimento e desenvolvimento de seus próprios potenciais, valorizando suas singularidades e promovendo o equilíbrio, tanto do ponto de vista do indivíduo, entre suas aptidões mais avultadas, suas propensões e suas limitações ou dificuldades, quanto do ponto de vista da coletividade de uma sala de aula, em que a aproximação de polos opostos é por si um motivo de harmonização, por compensações, de modo orgânico, em que os diferentes são mutuamente complementares. Assim, quanto maior a diversidade em uma sala de aula, vista como uma pequena célula social, em termos de credo, origem social e étnica, capacidades e habilidades múltiplas, maior o aprendizado para a vida ou a *arte de viver*, mais pleno o desenvolvimento daqueles que compõem essa sala de aula, refletindo-se em liberdade e consciência, a capacidade de conviver, compreender o outro e atuar pelo bem comum.

Steiner tem como tema central a integração entre o ser humano e o universo, através da consciência da relação interdependente entre os dois, enquanto microcosmo e macrocosmo. Assim como o ambiente é regulado por ciclos, períodos, recorrências, o ser humano inicia sua vida no mundo físico como um longo ciclo, permeado por outros ciclos menores, fases, que devem ser observadas e respeitadas pela educação, pela integridade e saúde

³¹ Segundo o texto de Ute Weitbrecht sobre a GA 305 de Rudolf Steiner. Disponível em: [Desenvolvimento organizacional e social - Sociedade Antroposófica no Brasil \(sab.org.br\)](http://Desenvolvimento organizacional e social - Sociedade Antroposófica no Brasil (sab.org.br)). Consulta em 28/09/2021.

das crianças, vistas na complexidade das suas dimensões física, anímica e espiritual. Na sua concepção, as crianças não existem em função dos objetivos da escola, como depositárias de conteúdos, adestradas para desempenharem tarefas no mundo adulto; ao contrário disso, a escola tem diante de si a responsabilidade por uma vida inteira, cujos fundamentos estão sob os cuidados das professoras e professores, adultos mais experientes, cada qual com seu itinerário de vida. Por isso, a educação é vista como arte, como cultura, cultivo, com atenção especial à vitalidade da criança e das forças do seu pensar, sentir e querer, que não devem ser exauridas em repetições mecânicas, sem sentido, por deveres e normas impostos externamente, mas nutridas e renovadas a cada aprendizado, equilibradas e harmonizadas para justamente impulsionarem esse processo em direção à liberdade, ao ser pleno em seu próprio devir, consciente de sua existência, suas prerrogativas e da responsabilidade éticas por suas ações e decisões, em relação à sociedade e ao mundo que habitamos.

Para Steiner, assim como a vida começa com a primeira inspiração do ar e termina com a última expiração, ela inteira dependerá da respiração, compreendida de modo literal e figurado, num sentido mais amplo, referente à alternância entre a contração e a expansão anímica, energética. Esse movimento de alternância entre se encher e esvaziar de ar ou de ânimo, de gastar suas energias na brincadeira ou no movimento, seguindo-se o repouso ou de um momento de quietude, de escuta e imaginação, ou entre o estudo, a concentração intelectual, depois compensados pelo relaxamento do riso, da distração, entre memória e esquecimento, ou entre sono e vigília. Segundo Steiner: “Dentre todas as relações do homem com o mundo ambiente, a mais importante é a respiração” (STEINER, 2015, p.29). É o processo vital que estabelece uma troca perene entre o mundo e o ser, e a renovação contínua daquilo que é consumido em nosso interior, constantemente vivificado.

Steiner entende que o ser humano é constituído de três dimensões, não apenas do binômio corpo e mente, mas também de um espírito ou *eu*, aquilo que define sua individualidade, a sua unicidade no mundo, o devir singular e misterioso de cada um. Essas três dimensões estão intimamente imbricadas e interferem mutuamente uma na outra, em uma complexidade dinâmica que não se subordina a determinismos de qualquer ordem, seja genéticos ou biológicos, ambientais, históricos ou culturais. Corpo e alma ou físico e mente não existem um sem o outro, tampouco pode o espírito se realizar em seus desígnios ou aquilo que se sente impelido a fazer, sem suas forças, energias, constituições e estruturas físicas bem equilibradas.

Igualmente, filiado ao pensamento estético-filosófico de Schiller, Steiner entende que entre o *impulso sensível* e o *impulso formal* se entretece o *eu* livre, por isso a importância do

lúdico e da educação estética para ele. A seu ver, o compreender acontece na integração entre o perceber dos sentidos, um processo neurossensorial, e a respiração, pertencente ao que denomina sistema rítmico, ligado também ao coração, com sua regularidade entre sístole e diástole, impulsionando a circulação sanguínea. A assimilação de um conhecimento e a memória, por sua vez, dependem do que denomina sistema metabólico-motor, com processos mais íntimos, inconscientes e involuntários do nosso organismo. Para Steiner, vivemos entre os estados de sono, sonho e vigília. A esses três estados correspondem também os três sistemas do organismo humano, trimembrado.

Ao sistema neurossensorial³², que engloba o sistema nervoso e os órgãos do sentido, responsável pelo pensar, pelo intelecto e as percepções sensíveis, ele atribui o estado de vigília; o sistema rítmico é responsável pelos sentimentos, as emoções, os instintos, as relações de simpatia e antipatia, de atração e repulsão, vive em estado de sonho, de semi-consciência, movido por impulsos que a razão desconhece; ao sistema metabólico-motor, dos órgãos da digestão, dos músculos involuntários, que garantem a continuidade da vida de modo inconsciente e involuntário, atribui o estado de sono. Esses estados concernem aos estados de consciência do espírito, de lucidez ou de *insight*, que não é o predominante, pois muitas vezes estamos em um aparente estado de vigília, mas apesar dos olhos abertos, nossa consciência não está ancorada na realidade, está dispersa, difusa, no que se diria um estado de sonho. Porém muito do que aprendemos só é assimilado em profundidade no estado de sono, passando pelo corpo, pela memória corporal, dos músculos e dos sentidos, mediado pelo ritmo e a respiração, o que nos remete à própria ideia da pedagogia, da deambulação durante o aprendizado e da mnemônica associada à rítmica poética das epopéias de transmissão oral ou do cordel. Por isso, Steiner diz que muitas vezes é mais importante para o aprendizado aquilo que é esquecido, como conhecimento latente, do que aquilo que está na memória, ou na sua superfície.

Steiner concebe a educação como um processo de harmonização “entre os dois membros da natureza humana: o organismo corpóreo e a alma espiritual” (STEINER, 1989, p. 31). Ambos iniciam seu despertar para a vida com o nascimento, desenvolvem-se e se fortalecem ao longo do seu crescimento em direção à autonomia ou à liberdade, a capacidade de livre arbítrio consciente em uma existência ética, sensível ao mundo e ao outro. Para isso, Steiner preconiza um aprendizado ativo, em que se estabelece “a pulsação correta entre seu

³² Não me deterei em explicações a respeito da cosmovisão antroposófica, por não ser esse o escopo principal desta pesquisa. Esses conceitos são tratados no trabalho de mestrado que a antecede, intitulado “A importância da educação estética através da música no segundo setênio: aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze”.

mero escutar e seu trabalhar por si mesma”. Ele explica: “Se deixarmos a criança acostumar-se demasiadamente a olhar e escutar sem fazê-la trabalhar por si mesma e ativando-lhe insuficientemente a vontade, não a estaremos educando nem ensinando bem, pois a elaboração interna relaciona-se com o metabolismo e a vontade” (*idem*, p. 45).

No caso da música, sua compreensão está diretamente vinculada ao sentir e ao querer, ou seja, segundo a compreensão antropológica, à respiração e ao movimento. E completa: “as representações auditivas (são percebidas) mediante todo o organismo dos membros” (*idem*, p.47), distintamente das representações visuais que se concentram na cabeça. Por isso, a música desempenha um papel central para a Pedagogia Waldorf ou Pedagogia Livre, de Rudolf Steiner, mobilizando o ser inteiro e promovendo seu desenvolvimento integral de modo diferenciado, através do equilíbrio entre sensibilidade e razão, entre escuta e criação. Esse aprendizado ativo dependerá da capacidade inventiva do professor, que instiga também a criatividade dos estudantes. A arte do educador consiste, portanto, em equilibrar a escuta e a memória musical, tornando a percepção capaz de gerar novos impulsos criadores, fazendo com que haja um balanceamento entre fantasia e realidade para o ser que ingressa e progressivamente se ancora na vida, não se aterrando no mundo como é, seja capaz entrever e criar outros mundos possíveis, pela amplitude do espírito.

3.1.2 A escuta e os 12 sentidos, na visão pedagógica de Rudolf Steiner

Para Rudolf Steiner, o processo de aprendizado tem como principal objetivo promover o desenvolvimento integral da criança, respeitando sua organização corporal e psíquica, preservando as energias que nutrem e sustentam seu crescimento e potencializando suas forças anímicas em contínua interação, o *querer*, o *sentir* e o *pensar*, associadas aos sistemas metabólico-motor, rítmico e neurosensorial. Embora esses três sistemas constituintes do ser humano estejam inter relacionados e seu desenvolvimento seja complexo, não linear, a concepção antropológica reconhece a predominância do sistema metabólico-motor no primeiro setênio, do sistema rítmico no segundo e do neurosensorial no terceiro setênio³³. Essa divisão em setênios é, no entanto, aproximada, consistindo em marcos temporais médios, que delineiam ritmos, em torno dos quais há variações, de criança para criança, conforme uma série de fatores. A aceleração ou o salto de etapas não é desejável, por se impor da externalidade para a

³³ A definição desses sistemas é explicada de modo mais completo na minha dissertação de mestrado, “A importância da educação estética através da música: aproximações entre Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze”.

interioridade do indivíduo, cuja singularidade das necessidades deve conduzir seu próprio *devoir*. Steiner entende o crescimento como um processo de gradual despertar em direção à consciência e ao autodomínio:

Este é o principal segredo do homem: quando ele nasce, o espírito de sua cabeça já está muito, muito desenvolvido, porém dorme; sua alma da cabeça, também muito desenvolvida, apenas sonha - e só aos poucos ambos deverão acordar; e em seus membros, por ocasião do nascimento, o homem está totalmente desperto, porém carecendo desenvolver-se e moldar-se. (STEINER, 2015, p. 160)

Nos primeiros sete anos da infância, para Steiner, a criança é um órgão sensorial inteiro e imita tudo o que acontece ao seu redor, inclusive as ações morais que presencia. Ela é pura volição e movimento. Seu brincar acontece de modo muito espontâneo, não obedecendo normas nem metas, conforme sua *cobiça* de explorar o mundo e o seu próprio corpo, conhecendo os elementos e testando seus limites e possibilidades motoras. Nesta fase, a criança experimenta, sobretudo, o *sentido do tato*, o *sentido do equilíbrio ou vestibular* e outros dois sentidos bastante claros para Steiner, que os denomina *sentido do movimento* e *sentido vital ou visceral*.

Estes quatro sentidos são considerados por ele sentidos corpóreos e exercem uma função basal para a percepção humana: é através deles que a criança percebe o limite entre si e o mundo, bem como percebe o seu corpo físico, seus estados e variações e sua relação com o espaço. Para esta pesquisa, interessa particularmente esses quatro sentidos, considerando as relações traçadas entre a escuta e a corporalidade, tanto por Rudolf Steiner, quanto por Émile Jaques-Dalcroze. Assim, com o *sentido do tato*, através da pele, órgão mais extenso do corpo humano, e suas inumeráveis terminações nervosas, percebe o mundo que a toca, com suas diferentes texturas, com sua natureza e características, suas mudanças de estado físico, com sua pressão, gerando sensações e memórias. Com o desenvolvimento do *sentido do equilíbrio* ou *vestibular*, a criança adquire sua autonomia em relação ao espaço, percebe seu eixo de equilíbrio em diversas posições, movimentos, direções e brinca com a atração da gravidade e com as maneiras de desafiá-la, em diferentes velocidades, com diferentes intenções e impulsos.

Além desses dois sentidos, já reconhecidos pela ciência, Steiner assinala, em sua conferência proferida em Dornach, em 1916 (STEINER, 2012) a existência de outros dois sentidos corpóreos. Steiner denomina *sentido da vida* ou *visceral* o que se refere à percepção de bem-estar, de satisfação das nossas necessidades orgânicas ou de estabilidade dos nossos processos vitais (respiração, aquecimento, nutrição, secreção, manutenção, crescimento e geração), assim como o cansaço e a dor. Muitas vezes, na atualidade, evita-se a manifestação dos sinais dolorosos, com analgésicos, ou mesmo o cansaço advindo da experiência corporal,

inibindo-se a vivência desse sentido associado à percepção de si mesmo, de sua interioridade física. Ao contrário disso, a experiência global ou a vivência de momentos em que o corpo se integra às atividades intelectuais, os ambientes de confiança e alegria, ao invés do medo e da vergonha, são capazes de prover as condições de um desenvolvimento saudável desse sentido. O neurologista Maurício Baldissin localiza o *sentido vital* no sistema nervoso autônomo ou vegetativo, que se divide em simpático (atitudes de luta e fuga, consciência mais desperta, atenção) e parassimpático (relaxamento, paz, atitude mais inconsciente). Ele explica:

Nos primeiros anos de vida, o sistema nervoso autônomo serve quase exclusivamente à percepção do sentido vital, além de estar relacionado com os processos vitais (...) A criança pequena experimenta uma pluralidade de percepções que se unificam no decorrer do tempo; no início, talvez ainda não exista a sensação de globalidade, que apenas se manifesta mais tarde. Então o parassimpático superior (nervo vago) torna-se o órgão sensorial para o sentido do pensamento (cognição) e o inferior (da região sacral) serve à sexualidade. (...) O sistema nervoso autônomo simpático está ligado a uma consciência maior (atuação de força e luta), enquanto o parassimpático está adormecido (acúmulo de reservas. (BALDISSIN, 2014, p. 33-34)

O *sentido do movimento* refere-se à percepção dos nossos próprios movimentos ou a propriocepção, a consciência do que ocorre no interior do nosso corpo ligado às nossas ações e intenções. Está ligado, portanto, à vontade manifesta pelo controle das cadeias musculares, percebido sensorialmente nos fusos musculares e no aparelho de Golgi, ou seja, a junção neuromuscular responsável pela sensação da motricidade. Segundo Baldissin:

A motricidade forma-se a partir da representação e, por outro lado, a representação é moldada pela motricidade. O movimento em si, bem como o ato de vontade, encontra-se entre essas duas partes perceptivas do sentido do movimento. Elas não determinam o movimento, mas influenciam-no. (BALDISSIN, 2014, p. 41)

O *sentido do movimento* também atua na apreensão e imitação, mesmo sutil, dos gestos, traços, espaços, formas e cores que visualizamos, pela sua estreita correlação com o sentido da visão (BALDISSIN, 2014, p. 42) e do que ouvimos, gestos rítmico-melódicos. Além disso, a propriocepção é o elemento essencial para o aprendizado de qualquer instrumento, quando os movimentos são percebidos e memorizados corporalmente por quem os executa. Baldissin salienta: “Os distúrbios do sentido do movimento, porém, têm um efeito direto no próprio movimento, ele se quebra em movimentos parciais ou tentativas de movimento

desprovidas de significado” (*idem*, p.42). O seu bom desenvolvimento, ao invés disso, traz a satisfação e a alegria da sensação de liberdade e realização.

Steiner, em uma de suas conferências fundadoras da sua Pedagogia compiladas em *A Arte de Educar I*, salienta a relação da música com as artes visuais e do espaço, bem como com a interioridade do ser humano: ”As artes musicais nascem das artes arquitetônicas e plásticas; e o que estas são exteriormente, as artes musicais o são para dentro.” (STEINER, 2015, p.153). Para Steiner, não há uma antinomia excludente entre corpo e espírito: “O trabalho corporal é espiritual e o trabalho espiritual é corporal, junto ao homem e no homem. (...) A matéria em nós está ativa, movimentada enquanto trabalhamos espiritualmente” (*idem*, p.185). Por isso, tanto o trabalho corporal quanto a fantasia sempre devem vivificar o trabalho intelectual, “impregnando-o de vontade ligada a sentimento”. Assim, na sua concepção pedagógica, o elemento artístico sempre precede o elemento intelectual. Em suas palavras, acordando tanto quanto possível o intelecto por meio da vontade, “educando do homem-membros para o homem-cabeça” (*idem*, p.165).

Uma das principais preocupações de Steiner é em não *amortecer* a criança e sim potencializar sua sensibilidade e sua capacidade criativa: “não se deve amortecer nada na pessoa em desenvolvimento; deve-se, isto sim, educá-la e ensiná-la de maneira que ela possa permanecer cheia de vida, não se ressecando nem se enrijecendo” (STEINER, 2015 p.140). Além disso, todo o ensino tem o objetivo geral de expandir suas referências do mundo e a compreensão do ser humano. Assim, ele aponta: “o que de mais belo se pode proporcionar à criança na escola, para a vida mais tarde, é a ideia mais variada e abrangente possível do ser humano” (*idem*, p. 141). A relação com o prazer também deve estar sempre presente: “nós não devemos descuidar de ensinar de modo que o ensino seja realmente, para a criança, uma espécie de saboreio” (*idem*, p. 142).

O *sentir* se aprimora no segundo setênio, aproximadamente no período entre 7 e 14 anos, juntamente com o desenvolvimento do sistema rítmico, responsável pela respiração e a circulação sanguínea, que se fortalece e estabiliza. É nesse período também que a criança começa a identificar seus gostos e afinidades, a travar uma relação de simpatia e antipatia com o outro e de emoção com a experiência, em um nascente delineamento da sua identidade pessoal, bem como começa a divisar metas e regras para o seu *fazer*, que antes era puro fluxo movido pelo prazer. Steiner aponta a importância que assume, então, o sentimento tanto para a cognição quanto para a vontade: “o sentimento se situa como a atividade anímica mediana entre o conhecer e o querer, irradiando sua natureza em ambas as direções. O sentimento é tanto conhecimento quanto vontade ainda embrionários - conhecimento refreado e vontade refreada”

(STEINER, 2015, p. 89). Ou seja, o sentido ou a direção do seu *fazer* agora é dado por sua ligação afetiva com aquilo que ele proporciona e é esse sentimento que torna a experiência significativa e desejável para a criança.

Quanto aos sentidos, se os quatro primeiro, físico-corpóreos estão voltados ao próprio organismo, permanecendo sua percepção, em sua maior parte, inconsciente, “os sentidos intermediários, ligados ao sentir, e ao sistema rítmico, já se encontram em um âmbito semiconsciente, e estão voltados ao mundo exterior, à natureza, captando sua superfície” (SETZER, 2000, p.11). São eles: o sentido do olfato, do paladar, da visão e o sentido térmico ou do calor. Através desses sentidos, o ser humano busca conhecer aquilo a que dirige sua atenção na sua exterioridade. Ele escolhe o que especula com esses sentidos e, pelo seu exame, seleciona o que gosta e repele o que não gosta, qualificando o mundo que o entorna.

A audição encontra-se, no entanto, na concepção de Steiner, entre os *sentidos superiores ou cognitivos*, juntamente com outros três sentidos que, embora vinculados à consciência, não são normalmente entendidos como percepções sensoriais: o *sentido da palavra*, o *sentido do pensamento* e o *sentido do eu ou da percepção do eu alheio*. Apesar de que os quatro *sentidos intermediários* já impliquem uma recepção sensorial ativa do mundo, contemplando um perscrutar que analisa, seleciona traços e relevos naquilo que observa e sintetiza o objeto, de acordo com o que lhe interessa, os sentidos denominados *superiores* ou *cognitivos* estão mais vinculados à vontade de penetrar os conteúdos em sua essência, por isso são considerados mais espirituais - eles vinculam-se mais direta e conscientemente ao interesse em conhecer do que ao desejo de desfrutar do que é agradável. É importante salientar, entretanto, que, como pontua a Dra. Sonia Setzer:

Difícilmente um sentido atua isoladamente: dois ou vários sentidos atuando em conjunto nos concedem a riqueza de percepções que temos, sem que nos demos conta disso. Somente quando um deles está deficiente ou ausente é que notamos sua importância, o que evidencia o grau de inconsciência relativa que temos de nossas percepções. (SETZER, 2000, p.13)

A médica Sonia Setzer, em seu texto escrito para a ABMA (Associação Brasileira de Medicina Antroposófica) reconstrói o percurso embrionário da constituição do ouvido e expõe sua anatomia e fisiologia, a fim de demonstrar as peculiaridades do sentido da audição. Segundo ela, ao contrário dos olhos, que se evaginam, a formação dos ouvidos acontece de fora para dentro, de frente para trás: “O ouvido inicia sua formação no pólo do ‘desejo’ (nutrição, respiração, auto-manutenção), bastante agitado, dinâmico e se interioriza, terminando em repouso total” (SETZER, 2000, p. 76). Sua estrutura bastante complexa é trimembrada, dividindo-se em ouvido externo, ouvido médio e ouvido interno. Setzer atribui

uma correspondência entre o ouvido externo (concha auditiva ou orelha, conduto auditivo externo e membrana timpânica) e o sistema metabólico-motor, o ouvido médio e o sistema rítmico (martelo, bigorna, estribo e tuba auditiva ou trompa de Eustáquio, que o liga à faringe) e o ouvido interno, “onde está realmente o sentido da audição” (cóclea ou caracol, onde se localizam o órgão da percepção auditiva e os nervos auditivos), relacionado ao sistema neurossensorial. Sua análise reafirma a ideia de Steiner, de que “o ouvido é uma fiel imagem do que ocorre em todo o organismo” (STEINER, 2015, p. 89). Seu funcionamento consiste na transformação das vibrações do ar em vibrações correlatas na membrana, ossículos e fluidos que constituem o ouvido até que sejam finalmente transmitidos e transformados, por sua vez, pelos nervos auditivos em algo significativo. Nesse processo, a audição distingue e classifica o que é percebido, segundo Karl König (KÖNIG *apud* SETZER, p. 72), entre tons (sons reconhecidos culturalmente como musicais), sons (naturais, mas inanimados), fonemas (e sons emitidos por seres animados), ruídos mecânicos.

Setzer explica que ouvimos não só com o ouvido, mas com a pele toda (cabe lembrar das metáforas para o timbre, como áspero, metálico, quente, seco ou aveludado) e com o movimento, pois as vibrações acústicas produzem vibrações análogas, ressonâncias no nosso próprio corpo. Além disso, ela assinala: “Quando escutamos, nossa laringe também canta ou fala sincronicamente, embora de uma forma inaudível; e quando falamos ou cantamos, também ouvimos o que estamos dizendo ou cantando” (*idem*, p. 72). Citando Soesman, ela refere-se ao modo como sentimos diferentes instrumentos musicais ressoarem em determinadas partes do nosso corpo, conforme seus registros de frequência, seus materiais, suas formas e o modo de produção do som. Porém, mais do que a percepção da natureza e característica daquilo que emite o som, que ela descreve como uma penetração do mundo físico em nós, essa interiorização do mundo gera reações.

Setzer distingue essas reações decorrentes da audição: “Mediante a alma nós reagimos ao mundo, realizamos algo no mundo; o espírito permite realizarmos algo em nós mesmos” (*idem*, p. 81). No caso da música, por exemplo, não se trata apenas de diferenciar os sons pela sua fonte ou característica, ou ainda compará-los. Nossa audição não se limita a sequenciar sons ou recebê-los como sinais ambientais. Segundo Setzer, “nos tira da esfera vital dos sentidos”, da região anímica relacionada à autoconservação, quando “anulamos os tons” e intervalos, as vibrações sonoras, para escutarmos melodias, ou seja, recriamos formas, estruturas, configurações. Isso, para ela, constitui a qualidade espiritual do sentido da audição.

De acordo com a autora, com a audição começa o elemento social da cultura. Em suas palavras: “Pela audição nós transcendemos a nós mesmos, pois no início o som nos atinge

corporalmente, mas a audição supera, apaga o elemento corporal. Podemos ouvir-nos reciprocamente, podemos cantar juntos num coral”. O som é uma realidade, uma potência dinâmica, ao que se atribuem efeitos mágicos em muitas culturas, mas os seus significados ligam-se à criação simbólica cultural e pessoal. Ela conclui sobre essa atividade espiritual que a assemelha à abstração da matemática : ““Escutar atentamente’ significa distanciarmo-nos de nós mesmos e expandir-nos em direção a algo ou alguém outro” (SETZER, 2000, p.81). Por ser uma realidade, a seu ver, a gravação - que compara a uma *mumificação* do som - não se equipara à sua presença acústica, insubstituível.

Para Steiner, “a audição está, muito mais do que a visão, numa relação orgânica com a totalidade do organismo”. Ele assinala que a atividade sensória da audição está tão fortemente ligada à atividade do sentimento que é difícil distinguir claramente o que é simples cognição do elemento afetivo (STEINER, 2015, p. 89). Para ele, a educação conduz ao desprendimento tranquilo entre o sentir e querer, para que mais tarde, o sentir liberto possa ligar-se ao pensar cognitivo, ou, em outras palavras, o querer afetivo infantil dê lugar ao pensar afetivo na vida adulta. Pode-se entender, a partir disso, que a educação, na sua Pedagogia, almeja que o pensamento possa ser permeado pelo afeto, sem que a vontade dependa desse envolvimento afetivo, como na infância, podendo estar a motivação ligada ao livre interesse de aprendizado, de conhecimento ou consciência do espírito; e que esse interesse seja então eivado de afeto, que se transforme em amor ao conhecimento.

Para Steiner, há ainda outros três *sentidos espirituais*, relacionados, no entanto, com os *sentidos físico-corpóreos*: o *sentido da palavra*, o *sentido do pensamento* e o *sentido do eu e do outro*. Em poucas palavras, para Steiner, consiste também em uma percepção sensorial a distinção da linguagem verbal de outros sons, entendendo que a articulação de fonemas constituem segmentos encadeados que adquirem significados de acordo com determinado código; ainda que as palavras estejam em outra língua, desconhecida, pode-se perceber que se trata de um discurso. Do mesmo modo, o *sentido do pensamento* refere-se à percepção de conceitos e ideias encerradas nessas palavras, ou seja, que há algo sendo expresso por meio das palavras, o que consiste em um processo intuitivo. Se as palavras pertencem a *corpus* linguísticos específicos, dividindo os seres em etnias e culturas próprias, o pensamento é o que unifica, assemelha o ser humano para além do âmbito social, por sua capacidade de reproduzir ideias e conceitos. Baldassin assinala que as palavras podem ser interpretadas de modo distorcido ou simplificado pelo pensar meramente intelectual. Assim, o descomprometimento entre as palavras e as ideias, tanto quanto entre as atitudes e conceitos com a verdade, para um sentido do pensamento bastante consciente, segundo Steiner, poderiam ser percebidos de modo

doloroso, no âmbito espiritual. Esse seria um pensar vivo, permeado de forças volitivas, um “pensar caloroso”, nas palavras de Sonia Setzer, capaz de perceber a verdade que a expressão encerra, para além do exame *morto* da análise puramente intelectual. Segundo ela, assim como é preciso anular o movimento para perceber a palavra, é preciso silenciar para escutar o pensamento do outro. Setzer sintetiza:

Para atingirmos a ideia temos que ‘apagar’, anular as palavras. Já vimos que no processo auditivo temos de abolir as vibrações sonoras para podermos ouvir; para perceber as palavras precisamos anular o elemento musical, e somente captamos os conceitos quando anulamos as palavras. Quando nos concentramos na fala, perdemos seu conteúdo. Mas por outro lado, também temos de desativar o nosso próprio pensar para perceber os pensamentos de outras pessoas. (SETZER, 2000, p. 90)

Do mesmo modo, o *sentido do eu* implica em perceber a existência de um outro *eu*, semelhante porém diverso do próprio *eu*. Essa percepção acontece em uma relação de mútua liberdade e respeito, em que um não se impõe ao outro, a partir de uma vontade autêntica de conhecer a sua verdade. Na concepção antroposófica, esses sentidos cognitivos resultam de uma metamorfose dos *sentidos volitivos* (tato, vital, movimento e equilíbrio), que são por isso considerados basais para o desenvolvimento desses, ou da constituição sensorial humana em sua plenitude.

A Dra. Sonia Setzer ainda destaca a importância de educar os sentidos:

Embora a maioria deles nos seja dada, temos que cultivá-los, caso contrário eles atrofiam por desuso. No mundo atual essa é uma tarefa enorme, pois os estímulos que chegam aos sentidos muitas vezes agridem-nos, paralisam-nos e até os destroem, em vez de proporcionar seu desenvolvimento a fim de poderem ter cada vez mais percepções, mais detalhadas e minuciosas.

Isso justifica a valorização da presença das artes e da educação estética perpassando todos os gestos e atitudes pedagógicas, fundamentando-se não só na concepção holística antroposófica, como na concepção de Friedrich Schiller e no método contemplativo de Johann Wolfgang von Goethe, que inspiram o pensamento de steineriano. As artes, para Steiner, não só promovem o equilíbrio entre a sensibilidade (*impulso sensível*) e a razão (*impulso formal*) no processo sensório-criativo, como um desenvolvimento integral salutogênico (ou saudável), em direção a uma maturidade consciente e emancipada, capaz de uma percepção sensível permeada pela atividade volitiva e cognitiva, possibilitando uma integração com o mundo e o outro, de modo ético e respeitoso, com o espírito livre, crítico e pleno para decidir e seguir seus próprios desígnios. A escuta ativa e criativa, primeiramente associada ao movimento e depois

sendo interiorizada, nesse sentido, contemplaria o desenvolvimento da percepção auditiva, em particular, e de maneira muito ampla, indiretamente, outros sentidos, volitivos, sensíveis e cognitivos da criança, como ser humano em *devir*.

3.2 Émile Jaques-Dalcroze: a escuta em movimento

O compositor e pianista Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) inicia sua história como pedagogo musical nas aulas de Harmonia ministradas no Conservatório de Genebra, por volta de 1895. Percebe, na prática, que a pressuposição de que os ingressantes no curso de Música, como instrumentistas, cantores e compositores possuíam uma capacidade auditiva inata pronta, ou um talento especial de escuta, não era uma realidade. À época, exigia-se que os alunos escrevessem acordes sem o auxílio do piano, sem que, para isso, houvesse qualquer treinamento auditivo.

Dalcroze dá início, então, a uma série de experiências de ordem fisiológica associando corpo e cérebro no aprendizado musical, com foco no desenvolvimento da escuta. Ele observa: “entre os meus estudantes mais velhos, as sensações acústicas eram retardadas por raciocínios antecipados e inúteis, enquanto entre as crianças elas se revelavam de uma maneira bem espontânea e engendravam muito naturalmente a análise” (DALCROZE, 1920, p.5). Ele conclui que o desenvolvimento das funções auditivas acontece muito mais rápido entre as crianças ou quanto mais cedo iniciado esse processo, não só por questões de disponibilidade orgânica-neuronal, como pelo fato de serem movidas pela curiosidade e alegria de conhecer, dando lugar a um aprendizado de leitura e escrita musical sem dificuldades. O processo inverso impunha, por outro lado, o dever sobre o prazer.

Mais do que isso, Dalcroze preocupa-se com a cultura musical e não meramente com a formação de um ouvido técnico, capaz de distinguir intervalos, acordes e linhas melódicas. Dalcroze discerne o desenvolvimento da audição, como órgão do sentido, da escuta, em uma acepção mais ampla, enquanto sensibilidade musical, que cria suas próprias configurações a partir da memória e das relações, enriquecidas pela diversidade, que compreende e organiza o que percebe, construindo seu referencial de gosto e juízo, ampliando sempre suas concepções e possibilidades criativas, surpreendendo-se e explorando as fronteiras da música. A escuta, para Dalcroze, não se desenvolve apenas pela repetição mecânica com fins mnemônicos, mas está associada a uma experiência total, em que o corpo inteiro participa dos movimentos do espírito, arrebatado pela alegria e os afeto da música, força dinamogênica que galvaniza músculos e nervos, para além dos ouvidos e do intelecto

Dalcroze identificou dificuldades entre os estudantes em realizar vocalmente os ritmos com suas diferentes durações, embora mostrassem perceber essas variações. Notou que a natureza motriz e dinâmica da música afetava não só os ouvidos, mas as mãos, os pés, a cabeça, o tronco, perpassando o ser inteiro com suas vibrações. No entanto, quando o impulso musical

encontrava obstruções entre o sentido da audição, os músculos e os nervos, não podia se realizar plenamente. Passou a entender que aquilo que denominou “arritmia musical” era uma espécie de sintoma de uma desarmonia geral entre corpo e espírito, ou entre corpo e vontade, mediados pela sensibilidade. E concluiu:

Eu chegava assim a considerar a musicalidade unicamente auditiva como uma musicalidade incompleta, a pesquisar as relações entre mobilidade e instinto auditivo, entre harmonia dos sons e a das durações, entre o tempo e a energia, entre o dinamismo e o espaço, entre a música e o caráter, entre a música e o temperamento, entre a arte musical e a da dança. (DALCROZE, 1920, p. 6, tradução minha)

Dalcroze percebeu que a realização musical envolve o sentido tátil e a motricidade, muitas vezes mais do que a própria audição, imprimindo também traços de memória ao corpo que balizam a prática instrumental. E que o aprendizado de um instrumento por si não implica necessariamente o desenvolvimento da escuta, sendo importante, para isso, estabelecer a conexão entre o movimento, que a natureza dinamogênica da música impele o corpo a fazer, e a audição, criando uma consciência corporal e auditiva. Por outro lado, Dalcroze observou que os métodos de ensino da época se dirigiam ao sentido da visão (notação musical) ou ao adestramento da musculatura para a execução instrumental, sem se preocupar propriamente com a audição. Na concepção pedagógica de Dalcroze, a música é apreendida, primeiro pela sensibilidade, pela emoção, na liberdade criativa que a abordagem lúdica da sua Rítmica instiga. Posteriormente, a reflexão elabora o que foi vivenciado, dando origem a conceitos. É, para Dalcroze, a conexão entre cérebro (ou sistema nervoso), ouvido e laringe que faz “do organismo todo o que se pode chamar de um *ouvido interior*”.

O pedagogo musical suíço salienta, em seu artigo “Os Estudos Musicais e a Educação do Ouvido” (DALCROZE, 1920, p. 9 - 13) o problema da fragmentação e da especialização demasiada do ensino musical, resultando em um ensino com foco no instrumento, limitado a exercícios repetitivos de técnica digital ou a um segmento muscular muito restrito. Para ele, a pedagogia musical deveria se ocupar em despertar as sensações vitais e a consciência dos estados afetivos, bem como despertar o pensamento, antes de usá-lo para analisar e traduzir a música, e reforçar diversos modos de sensibilidade. E entrevê amplas possibilidades à educação musical, seja destinada àqueles que decidirem se dedicar à carreira musical, ou às crianças, jovens e adultos, de modo geral, indicando novos desdobramentos à pesquisa que deu origem à sua metodologia:

Não seria possível criar reflexos novos, empreender uma educação dos centros nervosos, acalmar os temperamentos inquietos demais, regradar os antagonismos e harmonizar as sinergias musculares, estabelecer as comunicações mais diretas entre os sentidos e o espírito, entre as sensações que adverte a inteligência e os sentimentos que recriam os meios sensoriais de expressão? (DALCROZE, 1920, P. 12, tradução minha)

Dalcroze entende que “uma instrução *para* o ritmo e uma educação *pelo* ritmo” podem proporcionar equilíbrio entre seus potenciais dos estudantes, superação de dificuldades, uma sensibilidade mais fina e uma inteligência mais flexível, fundamental a todos, amantes e profissionais da música, independentemente de suas dotações artísticas inatas. Ele aspira a uma educação que relacione todos os aspectos da música entre si e promova um desenvolvimento humano global, integrando corpo, vontade, sensibilidade e inteligência. Em suas palavras: “Vibrações de sons, vibrações de movimentos emotivos deveriam se combinar e se harmonizar, e nenhum dos ramos da música deveria ser dissociável dos outros” (*idem*, p. 11).

Na *Ritmica* de Dalcroze, a improvisação desempenha um papel fundamental para o desenvolvimento da escuta, através da imaginação criativa que adapta, substitui e varia aquilo que é percebido. Para Dalcroze, portanto, a escuta não é uma recepção passiva, puramente física, mas um processo complexo e ativo, envolvendo o ser inteiro, fazendo do corpo *instrumento* ou expressão da alma e do espírito. Nesse processo, o indivíduo capta sensorialmente o som, enquanto realiza sua seleção, faz seu próprio recorte, reconfigura e inventa novas configurações, a partir do material musical percebido. Seu intuito não se limita ao aprendizado de elementos musicais para posterior análise; dedica-se sobretudo ao desenvolvimento da musicalidade, da capacidade frutiva e criativa, fazendo com que cada ouvinte, independentemente de suas escolhas existenciais em relação à música, da função ou participação que assumirá em relação à produção musical, como compositor, *performer* ou ouvinte - todos escutem, interpretem e criem ou recriem o que escutam, encontrando nisso o prazer de exercer-se na liberdade poética que a arte oferece.

Dalcroze tem, portanto, uma concepção libertadora da musicalização ou da educação através da música, e em particular, da sua metodologia, à medida que visa à superação dos automatismos adquiridos na condição da vida urbana e sedentária, reduzida a gestos mecânicos e repetitivos, ações e reações involuntárias, respostas musculares e tensões que se traduzem em rigidez corporal e em lentidão de reflexos, afetando a disposição da vontade e a sensibilidade. A *Ritmica* consiste em uma metodologia que orienta a criação de exercícios com o objetivo de desmontar bloqueios ou obstruções corporais ao movimento, ligado à percepção e à memória musical. Na visão de Dalcroze, um corpo flexível, com prontidão para qualquer movimento ou

parada, em diferentes intensidades e tónus musculares, alterações e variações no fluxo temporal, na direção espacial ou na qualidade do movimento, frui a experiência musical como uma totalidade, um processo complexo, transformando-a em impulso criativo. É capaz, assim, de sentir e se expressar através da sua potência polissêmica, imaginando novas derivações, depreendendo as qualidades sonoras do seu material e posteriormente elaborando também criativamente ideias e conceitos abstratos, a partir da experiência prática, viva, ao invés de meramente reproduzi-los.

Por isso, a liberdade alcançada no corpo realiza-se nas três instâncias correlacionadas, como liberdade no querer, no sentir e no pensar, vindo de dentro para fora, exteriorizando-se no gesto, que calca sua memória no corpo, gerando novas referências e novas disposições de recepção da música, que, de início mediadas pelo vontade e o pensamento, tornam-se gradualmente também involuntárias ou impensadas. Dalcroze considera isso uma substituição de *automatismos*, mediada por um processo de consciência, em direção à autonomia. Desse processo resulta, para Dalcroze, a criação de um ouvido como um *organismo inteiro*, um verdadeiro *ouvido interior*, através de um percurso de movimentos amplos, com o corpo inteiro, baseado principalmente na marcha, para o movimento íntimo, sutil, espontâneo e expressivo dos afetos e emoções.

A educação *pelo* ritmo e *para* o ritmo não se limita a este elemento da música ou ao aspecto da organização temporal do som. Pelo contrário, o ritmo é considerado o elemento primordial e vital, comum a todas as artes, mesmo as estáticas, como a escultura, presente na natureza e no ser humano. Dalcroze identifica o ritmo à natureza dinamogênica da música, que, na sua definição, é constituída por sons e movimentos. É também o ritmo que faz o corpo vibrar em movimentos correspondentes ao que a audição percebe. Para ele, portanto, a superação do que denominou “arritmia”, dos entraves e tensões corporais, a escuta estaria plenamente disponível para fruir a música em todos os seus aspectos, em todas as suas minúcias. A rigidez muscular relaciona-se à rigidez no pensar e no sentir - e vice-versa - assim como um arrefecimento da vontade e da capacidade criativa, sendo que as dimensões física, anímica e espiritual estão intimamente imbricadas, em mútua e complexa interferência.

Por isso, o projeto de Dalcroze é não apenas artístico, como social e humano, concebendo a cultura e a arte como bens do espírito, pertencentes a todos. Pode-se dizer que, de acordo com seu pensamento, a experiência artística com música constitui uma formação para a vida, proporcionando o desenvolvimento equilibrado das potencialidades de cada indivíduo, entre sensibilidade e intelecto, e, sobretudo, permitindo “*ver* com clareza” e existir com liberdade, com consciência de si. O vínculo com a música acontece nesse âmbito da liberdade

de sentir, pensar e querer sem pré determinações formais, com a alegria e a integridade próprias de todo o genuíno jogo criativo, em particular do artístico, e da fantasia imaginativa da criança.

De acordo com isso, é dada a primazia à sensibilidade, que precede o pensamento analítico, conceitual, ou seja, a escuta precede qualquer ensino teórico. O aprendizado musical não resulta da indução do que o professor quer ensinar, mas da reflexão sobre a experiência de escuta vivida, a partir do diálogo aberto entre professor e alunos, como uma comunidade de aprendizes, em que se respeita e valoriza as impressões, sensações e descobertas na construção colaborativa do conhecimento. Dalcroze salienta, em muitos dos seus textos, a memória do fazer musical coletivo da cultura popular, nos festejos de celebração das vindimas na Suíça, como um ideal para um ensino musical vivo, a seu ver, capaz de formar não só músicos mais plenos e sensíveis, como ouvintes que verdadeiramente amam a música, como parte integrante da vida.

3.3 François Delalande: a escuta para a invenção na música concreta

A escuta musical passa a ter outros contornos no século XX, com a introdução de tecnologias de produção e reprodução sonora que permitem a composição sem instrumentos musicais, com sons gravados e sons sintetizados eletronicamente, que constituem a matéria da *música concreta* e *eletrônica* ou *eletroacústica*. François Delalande tinha formação em Engenharia e estudava órgão, quando se aproximou do GRM (Groupe de Recherches Musicales), fundado em 1958 por Pierre Schaeffer. No Grupo de Pesquisas Musicais, vinculado ao Instituto Nacional de Audiovisual francês (INA), a composição era feita “com máquinas e não com partituras e intérpretes”, combinando sons gravados em estúdio. Para essa função, Schaeffer não buscava um músico formado pelo Conservatório Superior de Paris, mas justamente alguém que conhecesse tanto de música quanto de engenharia.

Foi característica do século XX a necessidade de um deslocamento ou apagamento de fronteiras para a música, que já não podia mais ficar circunscrita às definições teóricas e normativas do que teve de se delimitar como *música clássica* ou *erudita* ocidental, em meio à descoberta de produções sonoras de outras culturas. Por um lado, a existência dessas novas referências instigou à pesquisa antropológica, a fim de aproximá-las por semelhança e identificá-las com a música consolidada historicamente no Ocidente, com suas propriedades e parâmetros centrados na melodia, na relação entre alturas, na divisão das oitavas em escalas e nas divisões rítmicas medidas. As tecnologias de gravação, armazenamento e reprodução sonora permitiram a acumulação e a comparação entre referências diversas, através de registros de cantos, vozes, instrumentos de outras culturas. Muitas vezes um fenômeno social complexo envolvia ações associadas a sons, como danças e rituais, sem ter um termo específico para música. A ampliação das bases de dados para pesquisas etnográficas teve por consequência intensificar essa atividade.

Delalande, a princípio dedicou-se à análise da música eletroacústica, porém esta análise dependia exclusivamente da audição, não mais de partituras. Por outro lado, a composição igualmente dependia de uma escuta apurada, capaz de apreciar as qualidades dos sons gravados ou sintetizados, compreender, descrever e categorizar suas características morfológicas e as metamorfoses por que o material poderia passar, manipulados em computador ou fita magnética, selecionando e realizando operações de montagem, bem como de alteração da sua temporalidade, acelerando, ralentando ou invertendo o som na sua ocorrência natural (a música eletrônica podia ainda analisar e filtrar os espectros sonoros, além de sintetizar novos sons a partir dos seus parciais harmônicos).

Isso, por sua vez, o levou a investigar o comportamento das crianças, que descobria o mundo experimentalmente, como os compositores de música concreta, até distinguir o que denominou “condutas musicais”, como abordagens dos sons que se definiam *musicais* pela intencionalidade do jogo criativo que se estabelecia com eles, sem qualquer pré-determinação cultural em particular, buscando, assim, uma ontogênese da musicalidade e seus *universais*. Para Delalande, a consideração do semiólogo musical Jean-Jacques Nattiez, de que tais *universais* deveriam ser observados no âmbito das estratégias *poiéticas* e *estésicas* (de produção e recepção), ou de seus processos, para além dos comportamentos sociais a que estava vinculado certo fenômeno musical, eram ainda muito vagos. Embora tenham aberto caminhos para as investigações da psicologia cognitiva, estas estratégias, independentes do saber próprio de cada cultura, só podiam apontar, no entanto, processos de apreensão e redução comparativa de um conjunto sonoro. A observação de condutas musicais encontra-se, portanto, para ele, em um nível intermediário e mostrava a musicalidade nas motivações profundas que caracterizam as diversas interações com os sons. Ele ilustra essa ideia em analogia com a linguagem: “As línguas não se parecem necessariamente entre si, mas o ato de falar é um traço comum” (DELALANDE, p. 44, tradução minha).

A palavra “conduta” tem um significado distinto de “comportamento” por designar, segundo Delalande, “um conjunto de atos elementares coordenados para uma finalidade”, isto é, para a avaliação de uma conduta são decisivos não só a maneira como as ações são encadeadas como a intencionalidade que as motiva. Ele explica:

Pensar em termos de conduta ao invés de comportamento é interrogar sobre a função dos atos. O que busca aquele que pega seu instrumento, se instala e toca? O que espera desse conjunto de atos coordenados? É a finalidade que vai distinguir a conduta musical. Se o instrumentista fica em pé e sopra um apito para fazer partir um trem, não falaremos em música. Do mesmo modo, quando falamos em música é porque o ato implicado não tem por função transmitir uma ordem ou uma informação (DELALANDE, p.45, tradução minha).

Delalande prossegue com a indagação sobre o que caracteriza as condutas musicais para além das circunstâncias que envolvem o fenômeno musical em diversas realidades, chegando à conclusão de que o jogo e o prazer estão no cerne de toda a conduta musical. Assim, ele dá continuidade a reflexões como as de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), que no século XX foi um dos pioneiros em seus textos a apontar a importância da música, especialmente em seu aspecto estético, criativo e afetivo, para o desenvolvimento humano. Ele e outros

educadores da sua geração, criadores das chamadas Pedagogias Musicais Ativas, como Zoltán Kodály, pensaram a música fora do âmbito da memorização de conhecimentos teórico-conceituais e do adestramento de habilidades técnicas por práticas repetitivas, centrada na identificação de dotações individuais incomuns ou talentos artísticos. Ele e outros contemporâneos conceberam a ideia de musicalização, como desenvolvimento da musicalidade pertencente a todos, independentemente de futuras profissionalizações. Desse modo, esses pedagogos musicais deslocaram o foco do interesse do ensino de música da formação de compositores e *performers*, gênios e *virtuosi*, no modelo dos conservatórios, para a escola pública em seus respectivos países. Por isso, lançam mão da pesquisa para desenvolver a escuta e a capacidade de realização musical, pautando suas metodologias pedagógicas em outros parâmetros e valores educativos, como a flexibilidade do *ouvido relativo* (dó móvel) e a criatividade, a capacidade de variar e transformar o que se escuta.

Dalcroze também destacou a importância da pesquisa empírica, ou seja, a observação dos alunos em sua relação com a música, de criar experiências novas conforme as necessidades dos alunos, experimentando estímulos e ideias, imaginações e movimentos associados às músicas e verificando seus efeitos. Com isso, Dalcroze entendia que a música não estava restrita ao pensamento abstrato, envolvendo o corpo inteiro com seus sentidos, seus sistemas nervoso e muscular, que percebe e se move conforme seus ritmos. Dessa compreensão derivou a divisa da sua *Ritmica*: a educação *pelo* ritmo, *para* o ritmo. Ou seja, a música, na sua concepção humanista, passa a ser vista como componente pedagógico, não apenas como enriquecimento cultural, mas como formação humana ou desenvolvimento humano integral.

Se Dalcroze desenvolveu sua *Ritmica* no bojo da prática educativa, observando e criando novas experiências para seus alunos, também na academia os estudos sobre a música voltam-se à pesquisa de campo, à escuta do indivíduo, como fenômeno subjetivo, à escuta de outras culturas e mesmo, na musicologia histórica, à investigação da escuta em outros tempos ou o que o ouvinte escutava em outras épocas, com outros instrumentos e outras formações instrumentais, além de práticas improvisacionais de ornamentação, transmitidas pela tradição, implícitas à notação musical. No âmbito da pesquisa, na segunda metade do século XX, a etnomusicologia surge como um ramo da musicologia, buscando a compreensão etnocêntrica da música, vinculada ao contexto particular, às idiossincrasias de cada cultura, com funções e circunstâncias que a identificam e justificam, como o acompanhamento em festas, rituais religiosos e caça. Por outro lado, a psicologia cognitiva da música busca distinguir traços comuns a diversas culturas como *universais* da música. Delalande, por sua vez, identifica a musicalidade com o interesse humano de jogar ou brincar com os sons, de dar forma e organizar

suas invenções a partir da percepção sensorial, independentemente do que cada cultura categoriza como música.

François Delalande observa o comportamento dos bebês em uma creche na presença de fontes sonoras para acompanhar a gênese do pensamento musical. Ao invés de concentrar-se apenas em comportamentos, Delalande define como foco da sua pesquisa as condutas, configurando ou não as interações com os sons como atos musicais, já que muitas produções sonoras podem estar associadas a gestos casuais, a sinais, como o apito de um trem, ou à própria linguagem oral. Ele salienta uma oposição entre a linguagem verbal e a música, no que concerne à sua recepção:

O ato fonatório é “transparente”, nem o som em si mesmo nem o gesto fonatório deve reter a atenção que os transcende. (...) Ao contrário, o som da música é “opaco”, no sentido de que é sobre ele que se concentra a atenção. Em um primeiro nível, é produzido e apreciado por si mesmo, na sua textura e inflexões (inclusive se, por acréscimo, toma um sentido e um valor simbólico). A qualidade do som não é indiferente e podemos deduzir que o gesto produtor é conscientemente controlado para dominar esta qualidade. O exercício do controle do senso motor, que no caso da linguagem não é mais que um instrumento normalmente esquecido, é aqui um dos objetivos. (DELALANDE, p.46)

Delalande observa e investiga o que já havia sido apontado por Émile Jaques-Dalcroze: a relação entre o gesto e o som que produz. Muitas vezes, o gesto carrega uma intenção sonora, de intensidade, dinâmica e agógica, que nem pode ser realizada pelas limitações do instrumento, mas é compreendida pelo ouvinte que assiste a uma *performance* e acompanha a movimentação significativa do intérprete ao produzir o som. Essa movimentação enriquece a escuta, conferindo não só uma impressão sensorial de intensidade ou movimento, como gerando sentimentos vinculados ao simbolismo que pode ser evocado pelos sons. Com isso, ele entende que o gesto é um elemento relevante do ato musical e está tão profunda e inextricavelmente associado ao som que, mesmo na música eletroacústica ou acusmática, em que não há intérprete, ele está implícito.

3.3.1 O despertar musical

Delalande percebe uma semelhança entre a experimentação na música concreta e eletroacústica e o brincar com as coisas ao seu redor, que as crianças fazem, em uma atitude de descoberta, puramente intuitiva, tateando múltiplas possibilidades de produzir sons,

agitando, esfregando e percutindo objetos que se tornam *achados* sonoros. Ele entende, então, que as crianças fazem música por si mesmas, como os compositores do GRM, muito anteriormente a qualquer teoria musical ou do conhecimento do sistema tonal, de modo espontâneo, pelo puro prazer de mover-se e escutar o som que deriva dos seus gestos. É dessa atitude experimental, lúdica, que surgem naturalmente as delimitações do seu material musical e as regras, que a própria criança escolhe posteriormente, para o seu brincar. Delalande organiza, assim, a partir da observação empírica, a gênese do pensamento musical nas crianças.

O interesse pela observação de crianças interagindo com a música o leva a expandir o seu campo de pesquisa em direção à pedagogia, aplicando seu olhar arguto a escolas e creches na França e na Itália. Delalande investiga, assim, a origem das condutas musicais espontâneas, não-direcionadas ou pré-determinadas por adultos, por entender que a musicalidade surge e se desenvolve na criança de modo orgânico, a despeito do ensino. Ele busca igualmente identificar o que define a própria musicalidade, já que a música não se restringe mais ao sistema tonal. Podemos dizer que Delalande é movido pelo duplo questionamento: sobre função e propósitos da música na escola e sobre a abrangência da concepção da própria música, tendo em vista o desenvolvimento humano integral. Delalande tateia fundamentos para orientar coerentemente a musicalização idealizada pelas pedagogias musicais ativas, “cujos objetivos são muito difíceis de delimitar”:

Sonhamos em saber dar às crianças um gosto, uma sensibilidade pela música, por todas as músicas, sem ter que passar pelo ensino técnico, próprio de um gênero específico. Supomos, pois, que há competências de base, aptidões gerais fundamentais - chamemo-las como quisermos - comuns a todas as culturas. E assim nos encontramos novamente à busca da Música com letra maiúscula, no que esta tem em comum, tanto nos diferentes séculos, como nos diversos continentes, quer dizer, à busca dos universais da música. (DELALANDE, p.37-38, tradução minha)

Delalande entendia a necessidade de um *despertar* para a música, o que deu origem a *Pédagogie Musical d'Éveil*, seu primeiro livro sobre o tema, publicado em 1976. A seu ver, cabe ao professor propiciar às crianças situações em que possam interagir com fontes sonoras, sentindo-se livres para brincar e dando vazão ao que Piaget chamou de “conduta experimental”. O professor, ao invés de ensinar música, deve observar discretamente as explorações das crianças que podem derivar em novos “dispositivos”, conforme a intuição e a criatividade do professor, gerando novas situações de vivência e invenção com os sons. Assim, não há explicações nem objetivos a se interpor entre a criança e os sons, ao contrário disso, suas

singularidades despontam predominantemente ao se sentirem de algum modo sozinhas para experimentarem, de acordo com a sua vontade. Delalande salienta ainda a importância do *silêncio* também para a experiência musical das crianças nos registros feitos por ele e sua equipe:

Às vezes, havia muito barulho nas salas, mas mesmo assim havia uma criança que estava muito concentrada fazendo sons com a cítara. Porém havia uma creche mais silenciosa, com uma educadora que falava também mais baixo, onde eu acho que as explorações foram muito melhores. (...) Se fizermos classes barulhentas, nas quais as crianças não possam se isolar, nós, infelizmente, perdemos algo. (DELALANDE, 2015, p.21)

Pode-se entender que esse *silêncio* seja importante em uma atividade que envolva percepções sensoriais finas, concentração, sutilezas do som como material da construção dessa musicalidade nascente, que se organiza em torno dos referenciais que vivencia na experiência e que se tornam, assim, base para construções posteriores, mais complexas e matizadas. Tudo isso depende da escuta, de ouvidos *limpos*, na expressão de Schafer, para que ela possa se desenvolver, aprofundar-se nos eventos sonoros e na sua relação com os gestos que os produz.

Delalande aponta a limitação dos métodos ativos, como Orff e Martenot, entre outros, por sua correspondência ao sistema tonal e a sua inadequação às perspectivas da música experimental, concreta e eletroacústica, do século XX, que, entretanto, se assemelha às explorações sonoras espontâneas das crianças. Ele comenta:

Quando fazíamos a música unicamente tonal, por exemplo, ou unicamente com notas, as crianças estavam distantes disso. Mas agora que a música utiliza muito o som como elemento de construção - a qualidade do som, aquilo que chamamos de singularidades sonoras, ou seja, algo que no plano sonoro é algo original, sendo então desenvolvido - isso está muito próximo daquilo que as crianças fazem. (DELALANDE, 2015, p.23)

Por isso, Delalande propõe uma pedagogia de invenção musical, no lugar de um ensino dirigido à iniciação em habilidades como as de solfejo e técnicas de notação, composição e *performance*. Dando-se em conta da necessidade do *despertar* (*éveil*) para a música, ele dedica-se a investigar a origem das “condutas experimentais”, observando e fazendo registros em vídeo das interações de crianças com corpos sonoros, primeiramente em escolas de educação infantil

e depois em creches, na França e na Itália, em parceria com educadoras como Monique Frapat. Se, por um lado, assim ele contemplava uma pedagogia baseada na criação, por outro, ela é calcada nas singularidades de cada experiência com a música e na escuta, inata e em contínuo desenvolvimento, como filtro de todo o fenômeno sonoro, capaz de estabelecer relações entre o movimento ou o gesto e a produção de sons, entre os sons e o que eles podem representar simbolicamente, entre os sons em suas múltiplas possibilidades de combinação.

Delalande atribui ao professor a função de entrever e criar *dispositivos* que favoreçam e instiguem o interesse das crianças em interagir com os corpos sonoros, o que, pela sua mediação, pode ser continuamente renovado em outros múltiplos contextos, estimulando novas condutas de exploração dos sons e permitindo que a criança dê livre curso às invenções que nascem desta brincadeira. Ela pode, assim, sentir-se livre e à vontade, consigo e com o outro, sem limitações, sem juízos, sem instruções, impelida puramente pela curiosidade de experimentar e conhecer, não um conteúdo pré-estabelecido pelo professor, mas as potencialidades daquilo que se oferece à sua imaginação. Ele explica o papel dos professores, em sua concepção:

É necessário deixá-la (a criança) escolher, descobrir e, assim, favorecer seu comportamento, ou seja, ajudá-la a descobrir, mas não descobrir para ela. (...) Podemos tomar como exemplo a amplificação através da disposição de um microfone. Ao explorar sons diante do microfone, mesmo que sejam sons com os quais já estamos acostumados, o fato de estar amplificado o torna novo, traz uma sensação de novidade e isso estimula a vontade de explorar. Por exemplo, um copo de plástico que amassamos ou rasgamos perto de um microfone produz um som fantástico! Podemos chamar esse sistema de amplificação de dispositivo, pois o contexto sempre favorece uma conduta. E esse é o papel dos educadores, inventar bons dispositivos, uma boa disposição, boas circunstâncias para que algo se produza, sem ter que dizer: “- Faça isso!” (DELALANDE, 2015, p. 25)

O exemplo da microfonação como dispositivo de exploração sonora mostra o papel central da escuta na pedagogia baseada na invenção de Delalande. É a escuta que percebe os sons, diferenciados em cada novo contexto, e os modifica, conforme a sua vontade e imaginação musical - e se modifica a cada nova experiência sonora. Ou seja, é o prazer de escutar que move a invenção, a alegria de brincar com os sons, na expressão de Dalcroze, “*la joie avec la musique*”, e descobri-los em novas configurações, formas e contextos que instiga a exploração - e esta pode convergir, por sua vez, para aquela porção representada pelos códigos, práticas

acumuladas pela tradição, técnicas e conceitos do que se pode denominar *música ocidental clássica*. Esta ocupa um lugar entre tantas músicas do mundo.

3.3.2 As dimensões do ato musical

Na sua pesquisa por uma “definição mínima do musical”, Delalande encontra a *repetição* e a *variação*, não só como corolários de uma conduta de exploração, como também o que identifica essencialmente o ato musical. O instrumentista, por exemplo, quando esfrega o arco na corda do violino, escuta o som e busca controlá-lo a partir do seu gesto, conforme o seu juízo de qualidade, a sua satisfação ou não com o som produzido. Delalande descreve isso como o estabelecimento de um “circuito de regulação entre os receptores sensoriais e o gesto produtor” (DELALANDE, p. 46). Ele observa que o músico sente os sons não só com os ouvidos, mas também com os dedos. Encontram-se, nessa ação que produz o som, o movimento e o resultado sonoro que se retroalimentam, ou seja, a escuta orienta o gesto e o gesto traz novos dados acústicos renovando continuamente o ciclo do aperfeiçoamento que move e caracteriza a arte.

Delalande aponta a semelhança entre essa conduta musical, com sua clara intencionalidade, e a de uma criança que, na presença de um corpo sonoro, impelida pela curiosidade, o agita e atira ao chão, surpreende-se com o som produzido e novamente o toma em suas mãos e atira ao chão. Delalande encontra na epistemologia genética ou teoria cognitiva de Jean Piaget um modo de compreender as diferentes condutas experimentais das crianças. Para Delalande, as características diferenciais predominantes em cada um dos estágios de desenvolvimento da criança constituem diferentes dimensões da música ou diferentes facetas das condutas musicais, que variam conforme o tipo de jogo que se estabelece entre a criança ou o músico e os sons, como materiais de uma construção. Ele sintetiza: “Fazer música é em primeiro lugar um ato motor que, por efeito da sua função social de intercâmbio, se enriquece com uma dimensão simbólica e se ajusta a certas regras” (DELALANDE, p.53).

As condutas musicais elementares sucedem-se ao longo do desenvolvimento da criança, como os estágios do seu desenvolvimento cognitivo na teoria de Piaget, porém, elas não se esgotam como manifestações transitórias, elas encadeiam-se e se sobrepõem umas às outras, interpenetram-se e coexistem na música. Todo instrumentista experimenta alguma satisfação ou prazer no movimento de tocar o seu instrumento, seja ele soprar, percutir, dedilhar cordas ou teclas, esfregar o arco na corda - e em aperfeiçoar seu gesto com a destreza adquirida

pela repetição para obter um som ainda mais próximo do desejado. Também o prazer em variar existe na prática do instrumentista, buscando uma novidade que diferencie a sua interpretação, singularizando-a e tornando-a mais instigante ao ouvinte. Delalande identifica essas ações, em que a produção motriz está estreitamente ligada aos receptores sensoriais, com a dimensão sensório-motora, a que Piaget se referia como a base do desenvolvimento na primeira infância. Para Delalande, nessa atividade sensório-motora situa-se a origem ontogenética do ato musical. Ele explica, mencionando as observações de Piaget:

Tudo isso começa muito cedo: desde os dois meses de idade “acontece que o grito de cólera da criança termina em um grito agudo que o distrai da sua dor e que continua em uma espécie de solução breve”. Esse é o início das “reações circulares”, onde um som interessante é praticado por si mesmo, através da repetição. Não se trata ainda de distinguir a impressão sensorial do ato motor e de modificar por este motivo as ações para variar os efeitos, mas este momento está por chegar...” (DELALANDE, p. 54)

Ou seja, na criança pequena é tudo muito íntegro, ela é um *órgão sensorial inteiro*, como bem diz Rudolf Steiner. Nela tudo é corporal e o corpo é a base de tudo o que nela será diferenciado e refinado, especializado com o tempo. As primeiras experiências estéticas, por outro lado, constituirão seu repertório sensorial e suas referências mais profundas e fundamentais do mundo. As sensações e impressões delas advindas serão acionadas em outras experiências posteriores de modo involuntário, emergindo redivivas quando afetadas, por exemplo, pela arte, com seus tons emotivos, capazes de ressignificar vivências futuras e apontar novas perspectivas. Essa dimensão sensório-motora, portanto, dará lugar à dimensão simbólica em um processo de “assimilação generalizadora”, nos termos de Piaget.

Delalande explica que o repertório gestual básico do bebê, fundamentalmente rasgar, sacudir e golpear vai progressivamente se alargando, a partir de “esquemas ^[1] motores”, movidos por casualidades circunstanciais. As “reações circulares terciárias”, em torno dos oito meses, dão origem a uma multiplicidade, ainda limitada, de variações e novos “modos de tocar”, alternando ou combinando as mãos, buscando sistematicamente modificar os gestos já assimilados. Delalande, no entanto, salienta que à semelhança do lactante, a pesquisa gestual do intérprete não atende meramente a uma funcionalidade, como a de um carpinteiro: “os lábios e sobretudo (no ato de “tocar” o instrumento) as mãos operam simultaneamente no sentido da produção e da recepção: serve ao mesmo tempo para sentir e para atuar” (DELALANDE, p. 57, tradução minha).

O autor de *A música é um jogo de criança* destaca que entre as dimensões sensório-motora e a simbólica do ato musical não há um limite claro, mas uma continuidade que se estabelece entre os dois pólos extremos em que se situa o gesto: da materialidade do gesto produtor àquilo que o gesto é capaz de evocar imaginariamente. Uma das principais formas de simbolismo na música está ligada ao próprio movimento. Ele explica: “Mover o arco não é só produzir som, mas também dar ao som “leveza” ou “vigor”, ou seja, produzir significado” (*idem*, p.53). O repertório de equivalências entre formas sonoras e gestos adquiridos na infância através das experiências sensório-motoras, segundo Delalande, também são bases para interpretações simbólicas dos sons. Por outro lado, as dificuldades do intérprete em adaptar sua mão ou seu aparato vocal às demandas de uma tarefa, como atingir extremos do registro agudo no canto, geram tensões sensíveis e expressivas para o ouvinte, isto é, o “registro físico” dos sons é, segundo ele, também traduzido pelo ouvinte em emoção. No entendimento do pianista Jean-Claude Penner, em entrevista ao autor, estas duas “plenitudes”, sonora e tátil, se reforçam para criar uma “profundidade musical”.

Nem sempre, no entanto, o gesto do intérprete na execução instrumental coincide com o gesto evocado pelo perfil melódico ou pela sonoridade produzida (como assinala no caso do *zarb*, em que um som mais leve é obtido pelo aumento da pressão dos dedos em contato com a pele do instrumento), bem como o movimento rítmico pode dissociar-se do movimento melódico. Ainda assim há uma “unidade de conduta”, ou seja, há uma coerência entre os aspectos afetivos, motores e cognitivos do ato musical que garante a autonomia do gesto evocado. Isso explica o fato de muitos ouvintes de diferentes músicas, nas experiências de Michel Imbert (1979), mostrarem o movimento como primeiro eixo de interpretação, associando a escuta tanto a imagens, quanto a sensações de gesto e movimento. Robert Francès, mencionado por Delalande, atribui ao *simbolismo cinestésico* o meio pelo qual a música afeta as emoções e os sentimentos, por serem homólogos o *tonus* da atitude e a expressão, ou seja, o “esquema cinético” do comportamento e da música (DELALANDE, p. 74). Pela “unidade de conduta”, explica Delalande, “o forte e o veloz estão associados, na criança, a uma mesma atitude exaltada, o suave e o lento a uma mesma atitude contida” (*idem*, p. 77).

O pianista Jean-Claude Penner aponta que, assim como o físico incide no sentimento, o contrário também acontece, para o intérprete e o ouvinte. Ele comenta, ao recomendar um tipo de respiração *sensível* e *mais interior*, apropriada, a seu ver, à interpretação da segunda balada de Chopin:

Uma respiração de pequenas dimensões, a meio pulmão, como uma planta na água que se abre e fecha muito suavemente. (Desse modo) Alguém se sente melhor para executar essa Balada e além disso, (este elemento) joga melhor com a nossa imaginação. O que imaginamos modifica nossa respiração, mas penso que existe também o caminho inverso e que, modificando nossa respiração, modificamos nossa imagem mental. (PENNETIER apud DELALANDE, p.71)

Isso mostra a complexidade da experiência musical, em que as dimensões concreta e abstrata existem não só para a criatividade do intérprete, como a do ouvinte. Elas comunicam-se, integram-se e modificam-se mutuamente. Embora a dimensão intelectual abstrata, correspondente ao *jogo de regras*, possa preponderar ou evidenciar-se em muitas músicas, Delalande observa que tudo começa pelo sensorio-motor, que está sempre presente. Mesmo em uma música pensada e construída a partir de parâmetros, padrões e conceitos, que parecem preponderar em músicas como as do período barroco e clássico, em que se consolidou historicamente o sistema diatônico tonal, com o estabelecimento do contraponto (da imitação e da fuga) e da harmonia como arcabouço da composição, a dimensão sensorio-motora foi o que deu origem a muitas formas, através da improvisação instrumental e vocal.

Além disso, a dimensão sensorio-motora permanece presente pelo movimento que o gesto musical representa, diretamente associado à dança, à retórica ou aos afetos que evoca. Mesmo o gesto acessório ou “gesto de acompanhamento”, isto é, aquele movimento que não está ligado à produção sonora em si, de algum modo contribui para a expressão, no plano imaginário, seja do intérprete, seja do ouvinte - são os movimentos interiores, que, muitas vezes desordenados, podem, no entanto, ser *canalizados*, nas palavras de Alain Meunier, para potencializar a interpretação. Delalande conclui: “(...) o gesto desempenha um papel crucial entre o som e a expressão. Às vezes se encontra ao lado da produção, às vezes ao lado do imaginário, muitas vezes junto dos dois” (DELALANDE, p.82).

Para dominar o gesto, é necessário utilizar os receptores sensoriais, a escuta e o toque - não só o sentido tátil, mas também a respiração e a consciência corporal global. Pode-se dizer que as ideias de Delalande vêm de encontro à concepção de Rudolf Steiner sobre os 12 sentidos humanos, sendo os quatro sentidos físico-corpóreos, nessa perspectiva também, basais para o desenvolvimento da musicalidade: o sentido tátil, o sentido do equilíbrio, o sentido do movimento e mesmo o sentido vital, que percebe a dor, o desconforto ou o bem-estar, sem tensões ou fadiga desnecessárias. Esses sentidos conectam-se aos quatro sentidos espirituais,

que fazem com que a música não seja meramente técnica: os sentidos auditivo, da palavra, do pensamento e do eu/outro, como visto anteriormente. Por isso, Delalande assevera:

Eu sei, por experiência quando vejo instrumentistas muito bons, que isso acontece não porque eles sabem ler partituras e tocá-las, mas porque eles têm um som fantástico, expressivo. Porque eles são suficientemente inventivos na maneira de interpretar. Não é fazer notas, não é a técnicas: é a sonoridade, a expressão e a invenção, e é tudo isso que desenvolvemos na primeira infância. (DELALANDE, p.28)

Delalande salienta a importância de que na passagem da educação infantil para a aprendizagem musical as experiências pedagógicas não percam seu caráter de exploração, descoberta e invenção, de curiosidade e construção com os sons, mediante a forma e a sensibilidade, que não deve estar ausente no jogo de regras. O professor precisa, a seu ver, colocar-se sempre na posição de confiança e estímulo, de mediação e diálogo, complementando as impressões das crianças com conceitos e termos mais técnicos, enriquecendo seu vocabulário e permitindo que os estudantes adquiram o hábito da análise, façam-se compositores, encontrem seus novos caminhos sem que lhes sejam ditados - e, sobretudo, acrescento, ouvintes atentos e criativos.

As contribuições de François Delalande reiteram e complementam as ideias de Rudolf Steiner e Émile Jaques-Dalcroze acerca da relação entre escuta, movimento, imaginação e pensamento abstrato no desenvolvimento da musicalidade, bem como da importância da liberdade do impulso sensível e lúdico nesse processo, na medida em que incentiva e promove a expansão e o aprofundamento da vivência musical. Esta se caracteriza, para o autor, como um *despertar, não-dirigido*, porém mediado por *dispositivos* criativos do professor, gerados no cerne da experiência coletiva, em permanente diálogo ou escuta dos e com os educandos.

Assim como Steiner e Dalcroze, Delalande dedicou-se à pedagogia musical de modo empírico, observando o *brincar* ou o jogo com fontes sonoras entre crianças pequenas como a gênese do pensamento musical, movida pelo prazer, pelo despertar da curiosidade, a satisfação da exploração sensorial e do próprio corpo, estabelecendo relações simbólicas e expressivas, trazendo uma satisfação espontânea, que paulatinamente toma forma e cria regras, desafiando a si mesma – características essas das condutas musicais humanas por toda a vida.

Delalande, como pesquisador da música experimental, colaborador do *Groupe de Recherches Musicales* (GRM), criado e conduzido por Pierre Schaeffer, percebe o instinto pesquisador da criança e o equipara ao impulso curioso que move a música experimental. Note-

se que o uso de meios eletrônicos de gravação, síntese e modificação dos sons não reduz em nada, em relação aos meios acústicos, aquilo que encontra ser essencialmente musical no ser humano: o impulso de *brincar* e buscar satisfação sensível, corporal ou intelectual com os sons, de representar vivências ou outras realidades através dos sons, de repetir e variar o que escuta, recriar e inventar, modificar ou transformar, apropriando-se criativamente dos sons ou da música.

Ou seja, a escuta media todo esse processo, antecede todo o aparato conceitual, formal, normativo de uma música *a priori*. Esta escuta pode dar origem às suas próprias regras de organização do material sonoro ou musical, é capaz de gerar suas próprias ferramentas de registro ou notação, de criar suas comparações e aproximações de outras experiências, estabelecendo referências significativas em direção a outras aprendizagens ou a expansão do seu universo conhecido. Para isso, precisa ser considerada, respeitada e valorizada, precisa ter liberdade para criar, modificar, reformar, deformar, explorar toda a plasticidade do *achado* da sua escuta, percebendo *emergir* a musicalidade da sua experiência sensível. O professor tem, nesta concepção, a função de estabelecer pontes entre a escuta dos estudantes, em sua pluralidade, o diálogo com o que ele conhece e com a sua própria criatividade, enriquecendo e trazendo mais complexidade ou outras possibilidades para o *jogo*, entre elas, inclusive, as convenções da tradição musical, como também um objeto de conhecimento, um saber cultural, sem hierarquizá-lo em relação a outros, mas oferecendo-o como mais uma descoberta e ferramenta.

Peter Zsendy aponta a individualidade de cada escuta como busca dessa satisfação, delineando identidades pelo gosto, pelo prazer da escuta, que salienta características na música, que a tateia e reescreve imaginariamente, imprimindo uma assinatura própria de *ouvinte*, *cocriador* ou *reinventor* da obra. Instigar esse prazer de escutar com tamanha liberdade, a ponto de apropriar-se da música, de tornar-se íntimo dela, sem as distâncias normativas, pode ser um dos objetivos da Educação Musical, que forma ouvintes curiosos e criativos, confiantes nas suas potencialidades musicais, muito antes de adquirir todo o arcabouço técnico de um *especialista*.

Capítulo 4

Capítulo IV - Aspectos para uma escuta expandida

No momento em que redijo esta tese, em 2022, observam-se inumeráveis possibilidades de vivências com a música, tanto quanto é plural o que se concebe e denomina *música* em uma mirada global sobre uma sociedade tão variegada e multicultural como a da atualidade, em que as particularidades regionais ou locais muitas vezes parecem pouco evidentes. No entanto, embora coexistam diversos hábitos e atividades envolvendo música, esse senso expandido sobre a música não é comum, ou seja, a música é partilhada de modo diferente e restrito por grupos sociais e culturais diferentes. Em outras palavras, não há um consenso absoluto sobre o que seja a música.

Apesar de todo o esforço de compositores e musicólogos do século XX em revolucionar seus fundamentos e em lançar uma concepção capaz de incluir tudo, desde manifestações de outras culturas que nem mesmo reconhecem o termo *música* no seu léxico, até as criações das vanguardas disruptivas da música romântica europeia, essa flexibilização do conceito tradicional ocidental de música pode-se dizer que ficou restrita a *experts* e acadêmicos. A música é reconhecida de modo intuitivo por aqueles que a vivenciam, em seu âmbito familiar, social e cultural, endossada pela repetição, que faz com que seja reconhecida espontaneamente e incorporada ao repertório pessoal de cada ouvinte.

Pode-se deduzir que seja eventualmente a amplitude do repertório vivenciado por um ouvinte que lhe provenha de uma noção mais inclusiva e ampla da música, e que essa diversificação de repertórios lhe dote de *abertura*, propicie a vontade de conhecer o que lhe é estranho ou simplesmente ignorado até então e da capacidade de fruir tanto músicas de grande complexidade formal quanto músicas, cujo valor é indissociável do seu contexto cultural e função social específicos e que nem por isso perdem sua beleza ou sua capacidade de emocionar e afetar o ouvinte. É nessa perspectiva que se insere um dos objetivos da Educação Musical, como um contato dirigido com a música em sala de aula, em que o professor, como figura sábio escolhe o que será ouvido pelos alunos. Indagamos, no entanto: a simples exposição a um amplo repertório é suficiente para isso?

As tecnologias de gravação, armazenamento e reprodução musical inventadas no século XX, não só permitiram a difusão de repertórios e *performances* musicais de lugares longínquos, como também a própria produção da música por meios eletrônicos. A composição, em tempos hodiernos, pode prescindir da prática musical acústica e a própria composição da música acústica é influenciada pela existência da *música eletrônica e concreta*, da escuta propiciada pela gravação, com sua extrema precisão e detalhe, com sua possibilidade de

inumeráveis repetições e inumeráveis novas *escutas* do que já é conhecido, com suas operações sobre o *tempo* da música, distendido, condensado, suspenso, invertido, fragmentado ou mesmo atomizado.

Um mesmo som pode ser percebido de maneira diferente, seja por pessoas diferentes, seja por uma mesma pessoa em momentos distintos, o que levou Pierre Schaeffer, criador da noção de *objeto sonoro*, à consideração da *escuta* como um fenômeno único, dirigindo o foco ao indivíduo que percebe, ao contrário da abordagem da física acústica de Hermann von Helmholtz (1821-1894), centrada na natureza vibratória dos sons. Schaeffer trata a escuta sob o ponto de vista fenomenológico, seguindo o pensamento de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) e Edmund Husserl (1859-1938), como atitude e método (ZANGHERI, 2013, 41-44), propondo uma *escuta reduzida*, que desvincula o som do seu contexto, do seu caráter de *índice* de uma realidade, para fruí-lo como *som puro* para encontrar sua *musicalidade* e recontextualizá-lo com intenções composicionais. A tecnologia da gravação, do armazenamento, reprodução e produção sonora promoveu, portanto, a possibilidade de uma escuta diferenciada, com uma atenção concentrada no som, que, por um lado, desvela suas características mais intrínsecas, e, por outro, identifica o ouvinte, capaz de desentranhar sua musicalidade pela sua sensibilidade criativa.

A gravação fez com que o trivial pudesse deixar de ser banal e se tornasse precioso, dando origem a uma verdadeira prospecção da paisagem sonora cotidiana, que passava até então despercebida. O espectro de matéria sonora ou material musical para a composição se amplia para incluir tudo o que se *escuta* como *musical*, assim como passa a admitir estruturas *indeterminadas*, *aleatórias* e do *acaso*. A forma, portanto, deixa de ser um elemento definidor da música, como havia sido consolidado pelo período clássico. O timbre, por sua vez, que fora outrora considerado menos importante, diante da melodia, do ritmo e da harmonia, como elementos preeminentes da composição musical, podendo-se substituir um instrumento por outro de mesma tessitura em muitas peças do período barroco, passou a ser um elemento central da estruturação musical no século XX, em composições como as *Sequenzi* de Luciano Berio e a própria música eletroacústica, de modo geral.

Além da atenção ao timbre a escuta volta-se também a aspectos como a densidade como um parâmetro de construção, elaborando o contraste entre o silêncio e diversos níveis de ocupação do tempo musical com eventos sonoros diversos sobrepostos, até a concentração indistinta de um cluster ou uma nuvem de ruídos, substituindo outros fatores de condução, ou mesmo prescindindo de um encadeamento lógico entre início, meio e fim, já que uma peça pode terminar subitamente, em um corte no seu ápice. A *plasticidade* do objeto sonoro passa a ser

foco, intenção da escuta nessa música que se desenvolve a partir do século XX, considerando outros aspectos, como o gesto musical, o movimento do corpo sonoro e a espacialidade do som (GARCIA, 1998).

Pode-se dizer, assim, que há muitas maneiras de perceber a música e que as competências que a escuta de uma música exigem não correspondem diretamente às de outra música, embora uma enriqueça, afete e transforme a outra, já que a música acústica já não é mais ouvida do mesmo modo depois de uma experiência significativa de escuta da música eletroacústica, tampouco da própria experiência de escutar a música acústica mediada por tecnologias *esquisofônicas*, para fazer referência a um conceito de Murray Schafer.

Neste capítulo, examinaremos diferentes aspectos que podem ser desenvolvidos em uma abordagem pedagógica da escuta, ou seja, que esta se estabeleça na perspectiva dialógica, da relação educacional entretecida entre estudantes e professor, entre aquilo que trazem de sua experiência cotidiana e eletiva com a música e aquilo que o professor almeja mostrar, como representante de um legado, uma construção histórico-cultural, consolidada pelo tempo, como conhecimento e prática, e de uma experiência constituída no seu próprio itinerário existencial com a música, não menos sujeita a mudanças e percepções sob novos pontos de vista, a partir desse diálogo. Como em uma comunidade de aprendizes, fazendo uso de outro termo de Schafer, abertos à dinâmica inerente às culturas.

4.1 Escutar uma linguagem: a notação como *representação densa*

Sendo considerada uma linguagem, não há dúvida que a música demande conhecimentos para decifrá-la, não só em sua grafia ou notação, como em sua *escuta*, já que não se trata apenas da capacidade de perceber auditivamente seus sons, como também de sentir e compreender sua estrutura ou organização interna, depreender significados ou representações simbólicas.

A música erudita ocidental desenvolveu-se a partir da determinação e nomeação das alturas e durações, fixação de escalas e da notação musical, constituindo, a partir de então, graças a esses recursos e suportes, técnicas composicionais complexas, como o contraponto e a harmonia, ao permitir a sobreposição de alturas e vozes, a criação de múltiplas texturas e explorando a direcionalidade pela condução melódica, entre consonâncias e dissonâncias, estruturando-se vertical, entre tensão e relaxamento, o que possibilitou a construção de formas temporalmente extensas e estruturalmente mais complexas.

Segundo o paradigma tradicional da notação musical, apresentado por Zampronha em “Notação, representação e composição: um novo paradigma da escritura musical”, ela consiste em um *código secundário*, que é, ao mesmo tempo, uma *descrição* articulada e uma *representação densa* da música, referindo-se aos termos da análise de Goodman (ZAMPRONHA, 1998, p.10). De acordo com Goodman, por um lado, a notação comporta-se como alfabética, uma ferramenta de registro direto e comunicação dos sons, modo de conservar a configuração das ideias musicais do compositor. Nesse sentido ela procura ser a mais fidedigna e detalhada possível, pois está substituindo o som, pela sua fugacidade temporal e pela dificuldade da sua fixação simplesmente pela memória humana.

Nesse sentido, a aquisição da escrita e leitura musical tornou-se ao longo da História da Música, na cultura eurocêntrica, um dos objetivos proeminentes do ensino de música em Conservatórios, como acesso às músicas conservadas em partituras. Antes do surgimento e da popularização das tecnologias de gravação e reprodução sonora, não havia outro meio de registrar e reproduzir a música. Do mesmo modo, a sua análise também concentrou-se nesse registro *neutro*, nos termos de Nattiez, por ser o mais próximo do compositor e por permitir um esmiuçamento da sua *arquitetura*, fora do tempo do seu acontecimento. A notação foi uma tecnologia e suporte crucial para o desenvolvimento dessa música, funcionando como *descrição linear* do resultado sonoro e possível *prescrição* da ação do instrumentista para obtê-la.

Por outro lado, a notação se comporta, em analogia à linguagem verbal, como *ideogramática* e, nesse caso, uma *representação densa*, ou seja, que não tem uma decodificação

simples, única e direta, mas admite diversas leituras e interpretações, conforme a perspectiva da leitura. Zampronha menciona Goodman para explicar esse outro aspecto da notação musical: como uma fotografia, “se for ampliada, revela coisas que antes não eram vistas, se for reduzida, esconde outras que antes eram vistas” (ZAMPRONHA, 1998, p.10). Assim, há elementos da notação musical, como a indicação de andamento e de dinâmica, um sinal de *fermata*, que não são *binários*, são *triádicos*, pois permitem múltiplas leituras corretas.

Isso faz com que o ensino teórico de nomenclaturas e valores não seja suficiente para a interpretação de uma partitura, tampouco o treinamento técnico para a sua execução instrumental. É preciso aproximar-se da linguagem musical, tornar-se familiarizado a ela, apropriar-se dos seus *códigos primário e secundário*, perceber o espaço entre suas margens e a gama de possibilidades que oferece. É preciso, por fim, entendê-la como uma convenção histórica, que consolida e representa tradições e práticas, o próprio pensamento musical, portador de muitos conhecimentos e transformações ao longo do tempo, por meio de muitas gerações de compositores, e atende a algumas funções: de registro, conservação, comunicação, bem como de suporte e estruturação para a música, arte do tempo, suspenso, abstraído da sua *matéria sonora*, feita, assim também, figura, arte do espaço, memória.

Sobretudo, não se pode perder de vista que a notação substitui o som na sua ausência e que a sua leitura implica em ter os sons ou suas relações intervalares internalizados, ser capaz de imaginar, não nota por nota, no seu aspecto disjunto e articulado, consecutivo, do *solfejo*, mas a sonoridade da música como um todo, como construção, sua leveza ou sua densidade, suas texturas, seus silêncios, seus contrastes, a extensão dos seus registros, suas características tímbricas. Trata-se, portanto, não só da aquisição de uma linguagem, o que, novamente em analogia com as *línguas*, depende de um longo tempo de vivência, para se tornar fala fluente. Isso não poderá certamente ser desenvolvido na escola, com a vivência musical reduzida a um ou dois dias da semana sem que haja continuidade em casa, no seu âmbito familiar, social e de lazer. No entanto, pode-se alcançar a percepção pela criança ou jovem de uma relação entre as músicas que o entornam e uma aproximação do registro escrito, pictórico ou gráfico, como ferramenta, criando *dispositivos*, como diria Delalande, em que o registro se mostre necessário.

A notação, como tecnologia de auxílio mneumônico, não existe sem o som, sem a *escuta* que o precede. Não se pode dissociar a escrita da leitura, pois o resultado seria alguém que saiba desenhar os signos, mas não tenha em si presente o que eles representam ou substituem, signos mortos, que não soam. Por outro lado, a escrita é um artifício de conservação do som, dos procedimentos composicionais e práticas instrumentais, mas é um recurso que não faz sentido àquele que não compõe ou não se sente movido a conhecê-lo, a

estudar um instrumento ou decifrar seu código. A audição, por sua vez, é compartilhada por todos, bem como todos trazem alguma noção do que seja música, ainda que não consensual e não coincidente com aquilo que o professor de música entende ser objeto do seu ensino.

Porém, como atualmente já se entende a construção de um conhecimento significativo como um processo de dois pólos, *ensino e aprendizagem*, este é gerado e compartilhado nesse espaço de confluência entre pessoas, entre *escutas* e percepções, em que uma não é mais válida que a outra, em que todas estão sujeitas a indagações, a divergências, a afetos e gostos. Nesse espaço de respeito mútuo, em que se reconhece e valoriza a *escuta* de todos, é possível apresentar diferentes noções, diferentes referências e repertórios que se comuniquem por algum aspecto, se assemelhem em algum recorte do seu retrato, fazendo alusão novamente à analogia com a fotografia, mesmo na ausência da notação em si, da sua partitura.

Muitas músicas não têm partitura originalmente, como músicas de culturas populares, para as quais, inclusive, esta torna-se prescindível como registro, pois com o advento das tecnologias de gravação e produção sonora, ou a música eletroacústica. Para Jean-Jacques Nattiez, mesmo nesses casos, a notação *a posteriori*, criando um componente *neutro*, sem som e sem outros *interpretantes*, traz uma outra dimensão fundamental para a análise e a compreensão musical. Anotar ou criar uma notação para registrar o que foi ouvido constitui uma ferramenta importante para a *escuta*, à medida que faz refletir, fazer uma retrospectiva e muitas operações temporais de memória com foco na estrutura do que foi ouvido, ou seja, ela demanda atenção concentrada e memória, além de uma capacidade de destacar elementos relevantes ou essenciais para a compreensão de uma construção, de modo a abarcar sua totalidade, suas seções, suas características gerais e impressões peculiares que personalizam criativamente a *escuta*.

A meu ver, esse exercício de anotar cria igualmente um estado diferenciado de *escuta*, que não deve privar o ouvinte do prazer inerente à livre fruição da música, mas acrescer a ele um outro prazer: o de descobrir-se como ouvinte, capaz estancar o tempo fugaz da música e perfazê-lo em si mesmo, sentir vontade de escutá-la novamente e tatear seus contornos, incorporá-la, modificá-la, fazê-la sua. Por outro lado, traz à consciência a falibilidade da memória humana e a variabilidade da percepção, com seus diversos recortes e relevos eletivos, onde não há simplesmente erro ou acerto, mas fato e possibilidades.

4.2 Escutar a “emergência do musical” e a “experiência para se ouvir”

O desenvolvimento da *escuta*, adequado à atualidade, nessa concepção, deve ter um efeito global e não específico, como um treinamento para identificação de intervalos melódicos ou tríades harmônicas. Deve fazer com que a *escuta* musical deixe o âmbito específico de determinado repertório, ou, mais particularmente, da sala de aula, para estender-se à vida musical que entorna qualquer pessoa, tornando-a um *ouvinte*, e não apenas alguém que vive imerso entre músicas, sujeito àquilo que lhe impingirem ouvir e gostar. Essa noção nos aproxima do que propõe o compositor e pedagogo canadense Murray Schafer sobre a *limpeza de ouvidos* e a escuta da *paisagem sonora*, como meio de entender-se também como um agente, um partícipe e modificador dela. Assim, o *ouvinte* tornar-se-á igualmente capaz de distinguir o que é *bom* ou não, com o seu próprio juízo, de acordo com a sua própria vontade de *escutar*.

O compositor Luciano Berio, em uma de suas últimas conferências, refere-se à intimidação que exerce a imensa “biblioteca de conhecimento musical” historicamente acumulada até a atualidade, comparando-a à “Biblioteca de Babel” de Jorge Luiz Borges, cuja presença se torna sufocante e exige ser “exorcizada” pelos compositores sob o peso desse legado. Ele explica: “Hoje aquela biblioteca se tornou sem limites. (...) ela se espalha em todas as direções; ela não tem *antes* ou *depois*, nenhum lugar para armazenar memórias. Ela está sempre aberta, totalmente presente, mas aguardando interpretação” (BERIO, 2006, p.9, tradução minha). Essa biblioteca, segundo ele, não é capaz de oferecer coerência, mas pode receber isso dos “visitantes certos”. Ou seja, serão os *ouvintes* que poderão atribuir uma organização a todo esse conhecimento disponível e estabelecer um sentido à visitação dessas “salas”, para além da sua cronologia. A *escuta* será a chave para adentrá-las.

Para esta ideia de desenvolvimento da *escuta* não há pré requisitos, num sentido linear ou teleológico, em direção à maior complexidade. Esta alcança-se pela repetição, pelo aprofundamento em uma música, a partir da comparação com outras e do desvelamento de suas características, em direção, ao invés disso, à maior significação, ou seja, a uma escuta que faça sentido, que tanto individualize uma música quanto a situe entre outras referências musicais e sensoriais. Pode-se dizer, se formos usar a analogia com a linguagem verbal, que corresponde a um *letramento*, no lugar ou complementando um processo de *alfabetização*. Por isso, não tem o objetivo estrito de treinar *experts* ou profissionais da música, mas aplica-se igualmente a *leigos* e a *ouvintes* treinados para a música.

A esses últimos, sejam estudantes de ensino musical técnico, em Conservatórios ou cursos livres, ou mesmo de nível superior, essa abordagem pode propiciar também uma escuta

mais *aberta*, inclusiva e criativa, que respeite outras referências, gostos e escolhas diferentes, situações e culturas em que a música ocupe outras funções além da apreciação estética - que saiba *jogar* e estabelecer pontes criativas, diálogos com o que lhe é diferente, isto é, saber *escutar*, não apenas com técnica e crítica, como também com *invenção*.

Mesmo entre os compositores da século XX que revolucionaram o sistema tradicional as ideias de sistema e linguagem continuaram a ser importantes para a organização do pensamento composicional. Tanto Pierre Schaeffer como Luciano Berio, entre outros compositores contemporâneos a eles, abordaram a música em suas coincidências e dessemelhanças com a linguagem em suas reflexões teóricas e em suas obras experimentais, sob pontos de vista diferentes. Berio buscou a orientação da linguística jakobsiana³⁴ e da semântica estruturalista, em torno da qual enceta uma intensa colaboração com Umberto Eco³⁵. Schaeffer fundamentava suas pesquisas de um *solfejo* de objetos sonoros nos teóricos da *Gestalt* e na linguística de Ferdinand de Saussure³⁶. Para o criador da *música concreta*, a ruptura com a tradição da orquestra clássica, a partir da introdução de novos sons ao espectro de materiais sonoros para a composição musical implicava na compreensão e no desenvolvimento de novos modos de *escuta*, no entanto, haveria de se edificar igualmente uma nova sintaxe para estruturar essa linguagem, o que se tornou o grande impasse para este compositor e musicólogo.

Schaeffer, em seu texto “La musique par exemple”, publicado 20 anos depois do *Traité des Objets Musicaux*, salienta a importância de se estabelecer um sistema, uma organização que dê lugar à “emergência do musical”, diferentemente da “experiência para se escutar” - e demonstra mesmo uma “angústia” pela inexistência dessa nova articulação, capaz de criar unidade e *significação* às coleções de *objetos sonoros* e à profusão poéticas individuais e êxitos fortuitos, a seu ver, que surgiram com o advento da *música concreta* e *eletrônica*. Para

³⁴ Roman Osipovich Jakobson (1896-1982) é considerado um dos mais importantes linguistas do século XX e um pioneiro da análise estrutural da linguagem, da poesia e da arte, por sua conceituação das funções da linguagem, dentre elas, a função poética, e de “traço distintivo” na fonologia. Segundo Menezes, o processo de estratificação linguística de Jakobson, dando origem a uma sílaba nuclear, foi fundamental para a composição de obras eletroacústicas de Berio, como *Visage*, destacando-se como “segundo traço dominante da escrita beriana” (MENEZES, 2013, p.72).

³⁵ Segundo Oliva (OLIVA, 2001, p.146), a parceria intelectual e a amizade entre Luciano Berio e Umberto Eco, começou no tempo em que ambos trabalharam na RAI (Radiotelevisione Italiana). A colaboração entre os dois inspirou duas obras: *Omaggio a Joyce. Documenti sulla qualità onomatopeica del linguaggio poetico* (1958), um documentário radiofônico elaborado a partir do Capítulo XI de *Ulysses* e no mesmo ano *Thema (Omaggio a Joyce)*, obra eletroacústica de Berio com a voz de Cathy Berberian (1958), estendendo-se o diálogo entre ambos de 1956 a 2000.

³⁶ Ferdinand de Saussure (1857-1913), em seu *Cours de Linguistique Générale* (1916) lançou as bases para o desenvolvimento da linguística como um dos ramos autônomos da ciência, dedicado ao estudo dos signos, com o objeto e métodos próprios, que propôs chamar-se Semiologia. Sua obra foi a base do estruturalismo do século XX, que teve grande influência no campo da teoria da literatura e estudos culturais.

ele: “A irrupção no domínio musical de sons “concretos” e “eletrônicos” não constitui um aperfeiçoamento, mas uma convulsão do sistema precedente” (SCHAEFFER, 1976, p.37, tradução minha). Em outras palavras suas, “a música se ramifica”, é plural. No entanto, existe entre os dois pólos, o natural e o cultural, e não pode perder a sua *comunicabilidade*, que, a seu ver, deve ser mantida por uma convenção racional socialmente acordada, tal qual o sistema musical tradicional.

Pierre Schaeffer também reivindica o reconhecimento da função de pesquisa da música, complementar à ciência, dotada, como ela, tanto de uma dimensão subjetiva, quanto de objetividade: essa se dedicaria a conhecer o mundo, enquanto a música, a conhecer o ser humano. Enquanto empreendia sua pesquisa de *objetos sonoros*, estabelecia critérios para a sua classificação em uma tipologia morfológica, bem como explorava empiricamente a amplitude do campo auditivo e as possíveis abordagens dos sons em busca do *musical*. Portanto, sua pesquisa intrínseca dos sons, observando a continuidade entre ritmo, grão, altura e timbre, esmiuçados na gravação, também auscultava a própria sensibilidade humana, como único modo de mudar a música, através da prática coletiva da experiência musical, a despeito das suas idiossincrasias. Assim também ele destacou o caráter *híbrido* e *ambíguo* do fenômeno musical, “ao mesmo tempo voluntário e contemplativo, ativo e passivo”.

Das pesquisas de Pierre Schaeffer, destaca-se uma observação importante: a *ambiguidade* na relação com o objeto sonoro provém da oscilação entre diferentes intencionalidades com respeito a ele. Por isso, para Schaeffer, é preciso

combinar uma orientação muito deliberada da atenção com uma total disponibilidade ao que se apresenta a ela; uma subjetividade tão segura de si mesma a ponto de dispensar fórmulas pretensamente científicas ou da aprovação de ideias na moda (...) (SCHAEFFER, 1976, p. 46, tradução minha).

Schaeffer reconhece também a complexidade da *situação da audição normal*, por combinar duas situações de escuta distintas, a *situação acusmática*, “puramente passiva”, e a *situação do instrumentista*, “essencialmente ativa”. Essa passividade corresponde a atitude de recepção sem intenções do ouvinte, pela ausência de outras informações, áudio-visuais ou sobre a fonte mecânica do som, a que possa ser atrelada a sua atenção. Na *situação da audição normal*, o ouvinte, além disso, percebe o som como o instrumentista, à medida que simula implicitamente estar no seu lugar (SCHAEFFER apud ZANGHERI, 2013, p.126), escutando o som do instrumento, a fim de aperfeiçoá-lo. Além disso, Schaeffer distingue a *escuta musical*, voltada para a “estrutura” da *escuta musicista*, que se concentra na “sonoridade” (DONATO, 2016, p.7).

Todas essas reflexões de Pierre Schaeffer apontam, portanto, dois aspectos que coexistem e se complementam na *escuta*. Por um lado, há o aspecto que vincula-se culturalmente à conservação do sistema musical da tradição ocidental, concebendo a música como linguagem artística, muito próxima e, muitas vezes, acompanhando a linguagem verbal ou até sujeita a ela, embora historicamente desenvolvendo-se em direção à sua autonomia no campo da música instrumental. Por outro lado, o que leva à ampliação dos seus conceitos e mesmo à recepção desintencionada, sem o propósito de entendê-la como comunicação ou significado, apenas de senti-la como “som puro”. Pode-se dizer, então, que, seja qual for a música que se escute, pode-se abordá-la de modo “passivo”, isto é, espontâneo, livre de direcionamentos, pela pura fruição da sua sonoridade, e de modo “ativo” ou orientado, intencionalmente atento à sua estrutura ou a outros elementos, como a própria sonoridade, mas com o propósito de atuar sobre ela, como faz o instrumentista. Assim, as indicações de escuta são, para Schaeffer importantes, à medida que permitem a unidade coletiva entre muitas escutas pessoais.

Mesmo ansiando a uma solução de organização para a matéria musical ampliada pela sua taxonomia de *objetos sonoros*, como sistema ou sintaxe, Schaeffer propiciou a ideia da plasticidade do som, enfocando a sua morfologia como objeto de uma escuta atenta à “emergência do musical”, que podia estar subjacente ao cotidiano comum, necessitando para isso de uma atitude de ouvinte descondicionada e criativa, capaz de perscrutar a realidade mais trivial e fazer *achados* valiosos, criando recortes, *objetos sonoros* dignos da composição musical. Schaeffer foi um dos grandes impulsionadores da música experimental, ou seja, da música como experiência estética.

Seja concebida como “experiência para se ouvir”, seja como linguagem ou código, a música evoca imagens, a partir das sensações com que afeta o ouvinte, não necessariamente programas ou narrativas, metáforas, mas imagens de movimento, de intensidade ou caráter, de personagens, sentimentos ou situações. Conforme a livre imaginação do ouvinte e suas experiências pessoais anteriores com a música, essas imagens ou representações simbólicas podem ser chaves para a sua memorização ou para torná-la significativa, no seu repertório pessoal, enquanto muito do que se ouve é descartado pela memória e outro tanto é reproduzido sem muita consciência, pela reiteração com que é difundido continuamente pelas mídias eletrônicas. De qualquer modo, essas sensações ou imagens não são absolutamente aleatórias, ou seja, guardam conexão com a música em si, como forma, mesmo que a sua *escuta* esteja repleta de subjetividades. Indagamos como seria colocar em relevo, mesmo na ausência desta notação de fato, a configuração formal desta música, como criar *marcas* para ser observada,

escutada compreensivamente e dar origem a outras *marcas*, outras escrituras, outras criações e outras notações.

4.3 As *marcas* e a construção processual da percepção

O compositor brasileiro Edson Zampronha, em sua tese de doutoramento, aprofunda-se na relação semiótica entre percepção e notação musical. Para isso, lança mão também de estudos cognitivos e evolutivos sobre percepção, representação e conhecimento do mundo, de modo geral, no ser humano e comparativamente em outros animais, tendo os sentidos como recursos de sobrevivência. A percepção consiste na forma de conhecer, se apropriar e construir o mundo que habita, por onde se desloca, em que interfere para viver, a partir das suas representações, sendo elas *apresentações* (a forma como o mundo aparece ou se manifesta), *representações* ou processos representativos (*semioses*). Segundo ele, a audição, como a visão e os outros sentidos, são *epistemologias encarnadas*, constituem *hábitos interpretativos encarnados*. Há um ajuste orgânico de adaptação biológica ao meio em que vivem e às suas necessidades, que particulariza o desenvolvimento da percepção e caracteriza cada espécie. Esse desenvolvimento depende da exposição e da experiência em seu ambiente próprio, com suas referências sensoriais (ZAMPRONHA, 1998, p.174). Ele conclui que os sentidos são em si mesmo construções. Em suas palavras:

Primeiro dissemos que tudo aquilo que nos aparece é resultado dos sentidos (...). Depois dissemos que nosso contato com o mundo não é franco e direto, mas mediatizado. Portanto, aquilo que chamamos de percepção deve ser necessariamente uma construção. Ou seja, não basta abrir os olhos para ver, não basta “abrir” os ouvidos para ouvir. Deve-se *aprender* a ver, deve-se *aprender* a ouvir. (ZAMPRONHA, 1998, p.171)

Os sentidos desenvolvem-se de acordo com o que é vivenciado, bem como atrofiam-se na ausência de estímulos sensoriais. Para Zampronha, a construção da percepção acontece através da “colocação de marcas naquilo que nos aparece”. Ele ilustra, de modo geral, a marca com a identificação de formas em nuvens ou quando identificamos átomos perceptivos ou palavras no fluxo fônico. E define: “tanto a fala, quanto a escrita, a percepção e o próprio signo não são mais que um conjunto de marcas” (*idem*, p.177). Há uma pluralidade de possibilidades para essas *marcas*, como recortes interpretativos de uma mesma matriz, sem reduzi-la, já que ela, por sua vez, dará lugar também a outras *marcas*. Ele acrescenta, referindo-se ao signo:

Determinar um signo é ser a matriz sobre a qual se construirá um outro signo, seja ele qual for. (...) Por isso, podemos dizer que um objeto determina o signo de maneira não determinista. Ele é o ambiente, o conjunto de possibilidades, mas não determina qual interpretação necessariamente será realizada. O

fechamento da interpretação, ao contrário, não é obra do objeto mas do estereótipo (...) (ZAMPRONHA, 1998, p. 185)

Assim, a *marca* abre perspectivas. Ela pontua interpretações possíveis de um objeto, que dialogam entre si, interagem e se sobrepõem, a fim de se conhecê-lo, já que o mundo não é imediatamente apreensível. A cada manifestação, por assim dizer, do mundo, seja qual for a maneira em que se apresenta ou *re-presenta* aos sentidos, só é possível acercar-se dele a partir das subjetividades, os diversos pontos de vista possíveis, havendo, no entanto, uma objetividade convencional para unificar essas subjetividades, para dar *lastro* ao que, de outro modo, pode ser tão instável e fugaz quanto o tempo em que transcorre a música. Entretanto, Zampronha adverte que o estereótipo, que seria, no caso da música, a notação musical, a sintaxe tradicional da obra e outras convenções teóricas, limita a polissemia da arte ou, em outras palavras, reduzem o processo de percepção ao diálogo de reconhecimento com as estruturas cristalizadas pelo hábito. Ele assevera: “O estereótipo quer enquadrar constantemente a obra em processos conhecidos e estáveis, tornando-a um mero transmissor de si mesmo (...)” (*idem*, p. 228). É nesse sentido que toda a escritura reitera a própria escrita no paradigma tradicional, ainda que também a modifique e amplie, de alguma forma.

Zampronha aponta, então, uma abordagem diferente, como novo paradigma, centrado no processo de percepção e não no de mero reconhecimento:

Ao trabalhar sobre o perceber, ao contrário, a obra não se configura como algo dado, definido ou estável, pronto a ser reconhecido. Ela se torna, propriamente dita, um trabalhar sobre o próprio construir, sobre o próprio modelar da percepção. Através da quebra ou afrouxamento dos estereótipos, elimina-se ou dilui-se os procedimentos de reconhecimento e instaura-se, cada vez mais, procedimentos de construção perceptual, procedimentos mais ligados ao campo das qualidades sensoriais propriamente ditas. (...) No novo paradigma a obra está mais no campo do perceber: *a obra é a própria modelagem da percepção*, é o próprio processo de construir aquilo que se percebe. (ZAMPRONHA, 1998, p. 228-229)

É importante salientar que qualquer *marca*, mesmo no novo paradigma, criando uma notação gráfica singular, remete, de alguma forma, ao paradigma tradicional, já que toda *escritura* é por si um tipo de marca que se comunica com a *escrita*, assim como com outras *escrituras*. A própria música, ou antes, o próprio som é uma *marca* primária, como um traço na areia, uma *arqui-escrita*, que traz em seu cerne uma série de *devires*, de possibilidades e probabilidades de realização, processos e notações. A ruptura operada pelo novo paradigma no paradigma tradicional não consiste, portanto, em uma anulação, mas em uma *abertura* para a

composição e a *escuta*, constituindo de *pontos de fuga* e permitindo que a repetição e o reconhecimento do *estereótipo* dê lugar a processos de percepção como representações insólitas, como diz Zampronha, citando Chklovski, com sua margem de imprevisibilidade e instabilidade, que só se completam no *ouvinte*.

Por tudo isso, é preciso considerar que, assim como na atualidade o pensamento pedagógico funda-se sobre o *dialogismo* em sala de aula e a *polifonia* de saberes, fazendo de professores e estudantes uma comunidade de aprendizes ou de ouvintes, assim como em educação matemática, na contemporaneidade, faz-se relevante trazer *problemas sem solução* aos alunos, a educação musical em tempos hodiernos não pode ignorar o novo paradigma, as rupturas que afetaram o paradigma musical tradicional no século XX, as mudanças dos modos de escuta, mediados pelas *próteses* da escuta, nos termos de Peter Szendy (SZENDY, 2000), referindo-se aos fones de ouvido, entre outros meios de reprodução elétrica e eletrônica do som. Isso não implica, como já foi dito, em uma anulação das *marcas* anteriores sobre a música, sejam elas *descritivas* ou *prescritivas*, mas em estabelecer contato entre uma e outra, de modo que uma não seja ditame da outra, mas que coexistam e dialoguem, interajam para a construção de percepções sensoriais, globais e particulares, estabelecendo diversas abordagens e aproximações da experiência de escuta, para que se enriqueçam mutuamente, ampliem o campo auditivo e de significação do que se escuta, como luz e prisma de cores.

A construção acabada de um código extenso e complexo como o sistema musical da tradição ocidental – ou a sua *re-construção* como aprendizagem - é tarefa grande demais para uma aula de Educação Musical, demandando um longo tempo de aprendizagem e prática regular, além de ser impulsionado pelo interesse eletivo no estudo dessa arte, pela dedicação voluntária que exige. Há de se considerar também que a arte, tal qual o brincar, não pode ser aprisionada pelos modelos e estereótipos, por existirem ambos no mais genuíno campo da liberdade.

Não se pode obrigar alguém a gostar e a querer escutar determinada música, mas pode-se instigar uma sala, com toda a sua pluralidade e heterogeneidade, e mesmo diante de estereótipos culturalmente dominantes, a descobrir-se *ouvinte*, a criar suas *marcas* de escuta, a inventar suas notações e a aproximar suas singularidades e diferenças, a propor suas hipóteses para desvelar símbolos e estruturas, a abordar a música como *representação densa* e linguagem, como comunicação e experiência sensorial, a *assinar* sua escuta, como co-criação de uma obra, que não está simplesmente cristalizada na gravação ou na partitura, mas está em permanente movimento, gerando novos processos ou *semioses* a cada nova escuta. Para isso, é necessário que nenhuma escuta seja desqualificada ou excluída, que todas as vozes e *escutas* sejam

respeitadas em sala de aula, conhecidas e investigadas com igual atenção, inspirando mobilidade no *ouvinte* e diferentes atitudes para a compreensão da pluralidade de repertórios que se apresentam na atualidade, tanto da parte do professor, quanto da parte dos estudantes. Para uma sociedade verdadeiramente plural, é preciso criar correspondências, pontos de comunicação, não oposição nem discriminação ou hierarquias.

4.4 Escutar o *outro*: música como *ser* e *estar* no mundo

Se a música eletrônica, de Colônia e Darmstadt, mostrou ser prescindível o intérprete, por outro lado, pôs em evidência a importância indispensável da escuta para a *emergência do musical*, nos termos de Pierre Schaeffer, pois a música só existe mediante a escuta humana. É a escuta que define o que é musical, podendo aurir e recortar essa musicalidade da própria realidade sonora do cotidiano que, descondicionada do hábito de simplesmente reconhecer as fontes sonoras não instrumentais e desprezá-las, torna-se capaz de desentranhar do banal as características morfológicas interessantes da sua matéria sonora e criar, a partir dela, organizações musicais.

A escrita musical fortaleceu a figura do *compositor*, que, nas culturas de tradição oral, muitas vezes não é reconhecido, permanecendo anônimo ou atribuindo-se a música à criação comunitária e suas transformações intergeracionais, em que a memória coletiva é responsável pela sua preservação, mediante a sua dinâmica cultural própria, atualizada em cada festejo e ritual a que pertence. No caso da *música erudita* ou *de concerto*, a partitura tornou-se o principal instrumento da sua conservação e transmissão, historicizando cada *marca* ou *escritura* sobre o arcabouço cristalizado ao longo de séculos. A partitura é o que há de mais próximo do compositor e, por isso, torna-se mais importante que as múltiplas interpretações, que podem manter-se fidedignas a ela ou desviar-se dela em diversos graus. A valorização da *poiesis* faz com que se deposite grande valor na notação musical, geradora do *componente neutro*, aquilo que permanece mais estável, sem intervenção de outros *interpretantes*, para a sua análise.

Com o advento da *gravação*, no entanto, a interpretação também se legitima como referência, à altura da partitura ou até mais relevante que ela própria, fazendo com que muitas vezes uma música fique estreitamente vinculada a um intérprete que a *personaliza*, como as sinfonias de Beethoven ao maestro austríaco Herbert von Karajan (1908-1989) e as variações Goldberg ao pianista canadense Glenn Gould (1932-1982). Algumas interpretações são fixadas, portanto, como *canônicas* ou *clássicas*, definindo estilos e mesmo elucidando a própria partitura, com força de tradição. Mais do que isso, paradoxalmente, a *gravação* muitas vezes, dispondo de recursos de estúdio, passa a ser referência *original*, mercantilizada e propagada massivamente em diversos suportes, cujo resultado não pode ser alcançado pelas *performances ao vivo*. Pierre Lévy, referindo-se à importância da *gravação* para a preservação e transmissão das músicas de tradição oral para além de suas fronteiras locais, aponta a *gravação* como o impulsionador de um outro *ciclo cultural*:

A *escrita* levou a música de tradição oral para outro ciclo cultural. Da mesma forma, a *gravação* fixou os estilos de gravação da música escrita, ao mesmo tempo que regulou sua evolução. De fato, já não é mais apenas a estrutura abstrata de uma peça que pode ser transmitida e descontextualizada, mas também sua atualização sonora. (LÉVY, p.140)

Lévy, sociólogo francês e pesquisador das ciências da informação e da comunicação, é um entusiasta da chamada *cibercultura*. Em seu livro, com esse título, ele analisa a *música tecno*, como um dos seus produtos principais e mais representativos das características desta cultura pós-industrial. Segundo ele, “a digitalização instaura uma nova pragmática da criação e da audição musicais”. Ele explica essa pragmática como uma *autonomia* e uma *popularização* da criação, por minimizar os custos de um estúdio. Nas suas palavras:

A partir de agora os músicos podem controlar o conjunto da cadeia de produção da música e eventualmente colocar na rede o produto da sua criatividade *sem passar pelos intermediários que haviam sido introduzidos pelos sistemas de notação e gravação* (editores, intérpretes, grandes estúdios e lojas). (*idem*, p.141)

Lévy salienta o que chama de retorno “à simplicidade e à apropriação pessoal da produção musical que eram próprios da tradição oral”. O *fazer* musical deste gênero *tecno*, no entanto, consiste em escutar, selecionar e recombinar recortes de músicas, inseridas no que denomina de *universal sem totalização*, ou seja, aquilo que passa a constituir e ser reconhecido globalmente como um repertório que ultrapassa as fronteiras locais, difundido amplamente pelo disco e outros suportes de gravação industrial. Ele explica seus mecanismos:

É cada vez mais frequente que os músicos produzam sua música a partir da amostragem (*sampling*, em inglês) e da reordenação de sons, algumas vezes trechos inteiros, previamente obtidos no estoque das gravações disponíveis. Essas músicas feitas a partir de amostragens podem, por sua vez, ser também objeto de novas amostragens, mixagens e transformações diversas por parte de outros músicos, e assim por diante (...). A música *tecno* inventou uma nova modalidade da tradição (...). Não é mais como na tradição oral ou de gravação, uma repetição ou uma inspiração a partir de uma audição. Também não é mais como na tradição escrita, a relação de interpretação que se cria entre a partitura e sua execução, nem a relação de referência, progressão e invenção competitiva. No *tecno*, cada ator do coletivo de criação extrai matéria sonora de um fluxo em circulação em uma vasta rede *tecno-social*. Essa matéria é misturada, arranjada, transformada, depois reinjetada na forma de uma peça “original” no fluxo de música digital em circulação. (LÉVY, p. 142)

O gênero, que Lévy denomina *transglobal underground*, dissemina, segundo ele, “um universal por contato, transversal, eclético, constantemente mutante” (*idem*, p.143),

constituído em processos de “criação cooperativa e apreciação concorrente”, que não tem por fim a gravação, vista como traço efêmero, mas o *happening*, centrado na figura do DJ, integrando todos esses fragmentos justapostos a ritmos flutuantes ou frenéticos, a fim de provocar um efeito de transe.

Lévy está se referindo ao fenômeno das *raves*. O que, no entanto, chama a atenção sobre essa descrição é o fato de que essa música de colagens, embora resulte de técnicas próprias do gênero, prescinde não só da *escrita*, mas de todo o *fazer* musical acústico, bem como da composição da obra que dá origem à *gravação* contida nesse repositório global com referências “da mais moderna à mais arcaica (*sic*)”. A meu ver, acontece sim uma descontextualização totalizante e utilitária, aproximando fragmentos muito diversos, inclusive em suas funções, como sublinha o próprio Lévy, à medida que abarca “músicas étnicas, religiosas e clássicas ou outras”, em uma escuta que parece ser dessensibilizante para seus autores e suas origens, seus símbolos sociais e significados - e, inclusive, para as suas características musicais em si, para criar um *caldo lúdico*, em que a arte se manifesta no jogo entre esses fragmentos e seu encaixe no fluxo dos ritmos próprios dessa festa.

A música *tecno* das *raves* é um dos gêneros da cibercultura, que se destaca pela sua característica de ser um produto exemplar do que Lévy denomina “inteligência coletiva”. Além dele, Lévy menciona, entre as “artes do virtual”, “composições automáticas de partituras ou de textos”, “sistemas de vida artificial ou de robôs autônomos” e hibridações diversas do “real” e do “virtual”. De fato, atualmente é muito simples inserir músicas em vídeos editados em aplicativos de celular, a partir de um banco de mídias gratuito à disposição do usuário, sem que se conheça a origem ou o autor da música, apenas pela *sensação* de estar de acordo com o que se quer comunicar com o vídeo. Os *games* também têm diversos tipos de trilhas, das mais elaboradas, compostas por encomenda e gravadas por orquestras ou grupos instrumentais às mais simples e repetitivas, eletrônicas e aleatórias, que parecem ter a finalidade de apenas manter o jogador engajado na sua atmosfera estática, ou variável conforme a progressão de nível.

Pode-se dizer que essas são as referências mais comuns às crianças e aos jovens da atualidade, além das trilhas de filmes, que acompanham também imagens e, muitas vezes, por sua função *secundária*, de *apoiarem* a cena, não são percebidas de modo autônomo ou dissociado dela. Assim, tem-se uma impressão da música como um produto pronto, disponível em uma nuvem, flutuante, invisível, sem corpo, que nada tem a ver com a artesanaria de produção musical, acústica ou mesmo eletrônica, que envolvem técnica, reflexão e uma série de decisões, escolhas, revisões, modificações - em outras palavras, um *processo* criativo complexo.

Nesse sentido, a *despersonalização* da música, por assim dizer, pode ser vista como um corolário daquele fenômeno do início do século XX, que Murray Schafer denominou *esquizofonia*, ou seja, uma separação entre o som e sua fonte emissora, consequência da introdução das tecnologias de gravação, armazenamento e reprodução do som, recebidas na época com assombro. Ouvir uma voz na ausência do cantor parecia fantasmagórico às primeiras testemunhas das demonstrações do gramofone de Edison. Schafer atribui o terror da lenda do conde romeno *Dracul*, no século XIX, ao seu estranho hábito de ouvir as gravações de sua falecida esposa, cantora francesa de ópera, ao lado de sua estátua de mármore para recordar-se dela, como uma relíquia (SCHAFER, 1991, p. 172).

A gravação é um meio de imortalizar o som, a voz ou o produto da ação musical, seja de um solista, de uma orquestra inteira ou de uma tribo recôndita, retirá-la do tempo e projetá-la a qualquer distância, mesmo interplanetária, como foi feito com uma canção dos Beatles, modificando seu volume original ou reproduzindo-o através de uma *prótese auditiva*, nas palavras de Szendy, como o fone portátil, privativamente, dentro de ouvidos particulares. Uma orquestra pode soar no *forte* com um volume sussurante, assim como um ruído muito sutil da respiração ou da inflexão da voz, que seria praticamente inaudível em condições acústicas propícias à propagação do som, pode ser captado pelo microfone e amplificado até tornar-se o elemento principal de uma música, invertendo a relação entre íntimo e público, tal qual a distinção entre *vivo* e morto, presente e passado. Schafer diz que a vida moderna é “ventriloquizada”.

Na realidade, a artesanania ainda existe e permanecerá como referencial, matéria e arquétipo mesmo de músicas eletrônicas e digitalizadas. Muitas crianças e jovens, no entanto, na atualidade não têm acesso a apresentações de música de concerto ou outros gêneros de música acústica. A falta de oportunidades de presenciar *performances* musicais, como público, especialmente por esse período de isolamento social em decorrência da pandemia de COVID-19, limitou a experiência presencial da relação entre o som e os movimentos, os gestos, as expressões faciais, a respiração, o corpo dos instrumentos e sua vibração. Essa relação, embora intuitiva, pode não ser tão clara, assim como a consciência da música como expressão humana, de identidade e alteridade. Por isso, essas reflexões evidenciam o lugar que pode ocupar a educação para humanizar a escuta, para mostrar uma música que não é a perfeição técnica absoluta do Hi-fi, em que os sons são captados, filtrados e devolvidos límpidos, impolutos ao ouvinte, mostrar uma música *real*, feita de escuta, memória e imaginação, sensibilidade e razão, erros e correções, recortes, escolhas, reduções, reelaborações, repetições.

Ou seja, a experiência educativa pode dar as dimensões processuais que o produto pronto e acabado, mercantilizado, ou transformado em dados *virtuais*, oculta; vivenciar a música como uma capacidade humana pertencente a todos que tem já tem origem na própria *escuta* - em si, pessoal e comunitária, ao mesmo tempo social, cultural e singular, única, como suas perspectivas criativas, de interpretação ou compreensão, composição e *performance*. É importante que se desvele a música também como criação e expressão, proveniente de um *outro*, com seus sentimentos, pensamentos, concepções de mundo e musicais, com suas perspectivas existenciais e sociais, que, mesmo distanciados historicamente, com toda a complexidade de contextos diversos, das gerações atuais, são humanos, semelhantes em muitas medidas - e que a sua música só tem existência, só ganha vida e realidade, na *escuta* do ouvinte, atenta e compreensiva, a despeito de *gostos* e preferências.

O que se propõe aqui é desmontar o produto pela *escuta*, refazer percursos, através da comparação entre músicas, que mostra pontos em comum e diferenças, da imitação, do arranjo, da recriação. Além disso, mostrar ao estudante como ele pode ser o *compositor*, o *performer* e como a sua *escuta* é uma interpretação digna, que *escutar* é um valor e um diferencial, que não há uma *escuta* certa e outra errada, mas é como uma fotografia ou um filme, sobre os quais cada um tem suas impressões, sempre remetendo à forma e à estrutura percebidas.

Mais que isso, é importante perscrutar o humano que há ali, isto é, mostrar que, mesmo em uma música feita por um sistema robô, as instruções são humanas, assim como o material sonoro selecionado, a intencionalidade, o quanto há em uma realização musical, enquanto *atualização* dentre muitas possibilidades de uma música *a priori*, como diria Schaeffer. Ou seja, a programação envolve saberes, medidas e escolhas humanos. A *escuta*, como jogo criativo, pode dar origem a muitos questionamentos, remeter a outras referências e proporcionar a compreensão da própria cultura e suas dinâmicas no tempo, o quanto cada cultura reflete a comunidade em que se entretetece, suas necessidades e funções sociais, e, principalmente, sua *escuta* do mundo. Assim percebe-se uma música sem pressupostos hierárquicos, em que ritmos, afinações, entonações, instrumentos, diferentes usos da voz, formas e estruturas musicais são vistos como características de uma manifestação musical e suas singularidades são valorizadas como diversidade.

De outro lado, isso faz com que o estudante se aproprie da música, dos seus conhecimentos, da sua cultura como *pertencimento*, como meio de compreensão do seu *estar* no mundo, situando-se histórica e geograficamente, geracionalmente, e dos *devires* da sua cultura. É preciso advertir, todavia, que tudo isso deve ser mediado pela *escuta* e, sobretudo, pelo *desejo de escutar*, do mais evidente ao mais sutilmente audível, entre análise objetiva e

subjetividades, de modo que todos se tornem confiantes das suas capacidades de percepção, apreciação e imaginação. *Escutar* precisa ser um ato livre, uma potência a ser desenvolvida, que pode ser direcionado por *dispositivos* criados pelo professor, entre o gosto, o prazer, a satisfação e o estranhamento com o novo.

4.5 Escutar a si mesmo no gesto

Émile Jaques-Dalcroze sublinhava em seus textos a importância do gesto associado à música, salientando sempre que o corpo inteiro escuta e não apenas os ouvidos. Ele entendia, por intuição e observação docente, que os músculos constituem uma cadeia global estreitamente vinculada ao sistema nervoso. Por isso, o movimento está no cerne da sua metodologia de pedagogia musical, com a função, a seu ver, de liberar o estudante de “arritmias”, obstruções corporais adquiridas ao longo da vida sedentária e urbana nas sociedades modernas ou pós-industriais. Dalcroze percebeu que essas obstruções também interferiam na própria escuta e não apenas o contrário, ou seja, se, por um lado, o estudante não conseguia imprimir o ritmo adequado às suas ações musicais, porque o seu corpo não respondia com a destreza necessária, também a sua recepção da música era prejudicada pela lentidão dos reflexos, a falta de prontidão para reagir aos estímulos sonoros.

Dalcroze observou uma relação intrínseca entre a escuta e o movimento corporal. Esse movimento acontece inconscientemente, porém, segundo ele, as *arritmias* impedem a naturalidade dessa ação. Portanto, na sua concepção, é preciso substituir a obstrução ou a apatia, adquirida pela corpo sedentário, pelo gesto desenvolvido, espontâneo e criativo, adquirido como um novo *automatismo*, através da prática da *Rítmica*. O hábito da indiferença, de ignorar usualmente o que nos entorna e toca, dá lugar, assim, aos sentidos atentos, *abertos*, que não buscam enquadrar o que recebem a ordenações e categorias *a priori*, mas, antes, vivenciam a experiência sensorial que se lhes oferece para depois buscar a sua análise, a organização dos seus elementos a fim de criar compreensões, significados ou *interpretantes*.

Na concepção de Dalcroze, é preciso restabelecer a espontaneidade da reação motora ao som para desenvolver a escuta. A memória musical é também memória corporal. O movimento inscreve a escuta no corpo, que o reconhece quando algo da experiência vivida se repete, acrescentando mais complexidade aos traços que o armazenam e ao seu repertório sensorial global. Os mesmos eventos ou semelhantes em novos contextos e relações levam à criação de novos significados, mais densos, sob outros pontos de vista, ao já conhecido. Os gestos amplos podem reduzir-se progressivamente até ações mínimas, movimentos sutis e posteriormente à interiorização do movimento, à sensação e à imagem mental.

4.4.1 A escuta vigiada

O gesto é a exteriorização do sentimento, do efeito da *escuta*, que acontece no foro mais íntimo e discreto do ser humano. Muitas vezes, nem mesmo a expressão facial reflete a

escuta. No entendimento de Dalcroze, isso também acontece por inibição, considerando uma *sociedade da vigilância* ou *auto-vigiada*, na análise do filósofo Michel Foucault, atualizada pela *sociedade de controle*, nos termos de Gilles Delleuze³⁷, em que é preciso não aparentar ou mesmo ocultar o que se sente. Outras vezes, por outro lado, não se *escuta* a música, que toca, como um acompanhamento, uma sonorização do cotidiano, perene em certos ambientes comerciais e salas de espera, exercendo muitas vezes a função de caracterizá-los ou criar familiaridade àquele que os frequenta. Pode-se *ouvir* essas músicas sem atenção, quer dizer, apenas dar-se em conta de que há música no ambiente, o que muitas vezes também pode passar despercebido, como ruídos do cotidiano que *aprendemos a ignorar*, sem, no entanto, *escutar* ou buscar a compreensão do que se ouve.

Na concepção de Rudolf Steiner sobre os sentidos humanos, esta *escuta*, a meu ver, estaria limitada aos *sentidos auditivo* e da *linguagem*, em que são reconhecidos os sons, suas fontes emissoras e suas características, bem como o fato de que eles codificam uma linguagem. Há, assim, uma função comunicativa, uma mensagem identificando a existência de uma música. Porém, não se avança no âmbito do *sentido do pensamento* e do *eu/outro*, quer dizer, com uma compenetração do espírito na direção do entendimento do pensamento configurado em forma de música, nem, portanto, do ser que se expressa. Trata-se de uma identificação sem, digamos, *leitura*, mas que não realiza tampouco uma exploração mais profunda dos sons por si, o *som puro*. A música ambiente tem justamente essa finalidade: entreter, distrair, não ser *escutada*. Estar habituado com a música dessa maneira demanda a criação de uma outra disposição de *escuta*.

A preocupação com essa *escuta degenerada*, na visão de Adorno, como *incapacitante*, parece ter impulsionado a *música de arte* (*Kunst Musik*) europeia no século XX a discursos de compositores, como Karlheinz Stockhausen (1928-2007), discípulo de Schoenberg. Stockhausen defendia, como seu professor, uma *escuta estrutural* que seria também uma *arte de escutar*, correspondente a uma habilidade exercitada em discernir “melodias, ritmos, curvas dinâmicas, séries de timbres ou figuras espaciais” (SZENDY, p. 40), de isolar sequências de intervalos, motivos e figuras rítmicas, para invertê-las mentalmente, entre outras proezas congêneres. Para isso, é preciso ter em mente conceitos e palavras para definir o que se escuta. Isto é, para Stockhausen, o ouvinte tem de se preparar para as exigências da música; ele precisa

37

<https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/images/hfe/momentos/sociedade%20disciplinar/Sociedade%20de%20controle.htm>

estar apto a alcançá-la. Em outras palavras, a música *dita* a sua *escuta*, que, nesse caso, é *arte* por sua *precisão* e por seu *gesto técnico*. Nesse sentido, para Stockhausen, as tecnologias de gravação e reprodução sonora incrementam a *escuta*, potencializando-a como um recurso de apoio à memória, com sua possibilidade de repetição exaustiva e, portanto, de exame minucioso. Szendy, a esse respeito, no entanto, assevera:

As possibilidades *técnicas*, *históricas*, contribuem, portanto, ao desenvolvimento da arte da escuta. Mas também - o que Stockhausen não diz - *à sua mutação*. (...) Há, assim, evidentemente uma arte da escuta, *correlativa* da arte da composição. Mas como a composição, essa arte da escuta tem uma *história*, em outras palavras, sujeita a mutações mais ou menos fundadoras ou inaugurais. (SZENDY, p.42)

Pode-se entender que essa arte da escuta estrutural, confere clara preeminência ao polo poético, ou seja, o do compositor e suas expectativas sobre a recepção da obra pelo ouvinte. Não se pode, todavia, perder de vista o fato de que a música, e particularmente a *escuta*, é uma atividade livre do espírito e, como sempre salienta Dalcroze, precisa estar ligada ao prazer, à *alegria* ou a algum tipo de satisfação, interesse, gosto, emoção.

No âmbito escolar, em especial, dada a heterogeneidade de uma sala de aula, tanto em termos de individualidades reunidas, quanto da confluência de comunidades culturais diversas, esse treinamento auditivo corresponderia a uma atitude educacional tradicional, que não norteia suas ações em torno do conceito antropológico de cultura, isto é, considerando-na construção coletiva e espontânea de uma sociedade, total, como uma teia de saberes entretecida intergeracionalmente, a fim de atender suas necessidades e anseios materiais e imateriais. Em uma concepção progressista, plural, libertadora, condizente com a sociedade globalizada do século XXI, a escola não é um *bem necessário*, detentora unilateral de saberes, disciplinadora de corpos e mentes, senão uma mediadora, organizadora de encontros, experiências e diálogos significativos entre semelhanças e singularidades, fomentando identidades e respeito à alteridade.

4.4.2 A escuta como direito

Nessa perspectiva, escutar não é um dever, mas, digamos, um direito, proporcionado pela escola, como componente de uma formação humana integral, que potencializa e dá sentido ao *querer*, ao *sentir* e ao *pensar*, como *forças* ou dimensões importantes da existência, que se articulam no convívio social com o outro, em prol de conhecer o mundo e a vida, apropriando-

se dos seus *devires*. A educação, no entanto, não é um processo fácil. Toda aprendizagem é complexa e delicada, quando desdobra-se em função do ser que é educado, entre dois pólos desconhecidos entre si, professor e estudantes, que terão de criar caminhos desconhecidos para ambos, entre várias expectativas mútuas, a fim de construir noções, atitudes ou disposições e conhecimentos juntos. Ambos também têm seu histórico de escuta, suas concepções e referências musicais prévias ao encontro em sala de aula. Cada qual já tem seu *gesto de escuta*, sua maneira de receber auditivamente o mundo, de reagir à música. Esse *gesto* foi adquirido ao longo da sua experiência no mundo, marcadamente temporal, na família e na sociedade em que crescemos, e a ele subjaz o *ser* de cada um, a base físico-biológica e anímico-espiritual que o faz único.

Szendy atribui como propriedade da escuta a *plasticidade*, referindo-se às suas mutações, sua historicidade, deformações e conformações gravadas na percepção de cada indivíduo (SZENDY, p. 42). Szendy, que em seu livro *Écoute* colige ensaios de diversos compositores sobre o tema, aponta a impossibilidade do ideal de *autenticidade*, por meio de uma interpretação maximamente *fidedigna* à partitura, historicamente orientada, com instrumentos de época, considerando as idiosincrasias da escuta do próprio compositor. Mauricio Kagel evidencia esse paradoxo em seu filme *Ludwig van*, em que a *desapropriação* e o *arranjo* da obra do compositor austríaco é o modo encontrado por ele de realizar uma música *autêntica*, tendo em vista as deformações da sua escuta causadas pelo processo de ensurdecimento que o acometia. Ele conclui: “Com ele (Kagel), a autenticidade (a surdez como escuta fiel e total) tornou-se uma *força crítica*, onde a apropriação do arranjador conduz à *desapropriação* mais perturbadora” (SZENDY, p.49, tradução minha).

Ou seja, a *autenticidade* só se alcança pela reinvenção da escuta, quer dizer, pela apropriação da música pelo *eu* que a escuta, sendo vãs, a seu ver, as tentativas de precisão na reprodução das intenções originais, *poiéticas*, de uma obra. Ele salienta, assim, a singularidade de cada escuta, que se desenvolve pelo seu próprio *gesto* criativo, à medida que também *se faz escutar*, ao invés de buscar alcançar uma escuta determinada aprioristicamente pela teoria e pelos cânones da tradição. O exercício do *arranjo*, neste caso, exige não só uma correta percepção auditiva das características morfológicas da música, como uma intenção inventiva e a assunção da atividade de *interpretação* do que se escuta, com sua miríade de possibilidades, propriamente como jogo criativo.

Outro caso de apropriação da escuta examinado por Szendy em seu livro é a do canadense John Oswald, que, na condição puramente de *ouvinte*, assinou e tornou notória a sua escuta, criando o que denominou de “pilhagens sonoras” (*plunderphonics*). Reconhecendo suas

próprias insuficiências de escuta ou sua falta de atenção para compreender as estruturas da música clássica (“na forma sonata, a exposição e o desenvolvimento se desdobram em vários minutos; quando chegava a reexposição (*recapitulação*), eu já havia capitulado.”), ele criou suas “técnicas ativas de escuta” ou “escutas manipulativas”, como uma sequência de músicas gravadas e alterando seu *tempo* original. Oswald define suas *plunderphonics* como “citações audio identificáveis”, por isso, faz de sua matéria gravações de músicas conhecidas, excluindo músicas experimentais ou esotéricas, em suas palavras. Seu jogo, que consiste em equilibrar-se entre o reconhecimento e a desfiguração das músicas, leva suas manipulações a níveis crescentes de complexidade e abstração. Ele explica a origem da sua ideia:

Eu tocava um disco de 33 rotações (rpm) de música clássica a 78 rotações, e a estrutura surgia nitidamente como uma espécie de visão panorâmica (*overview*). (...) E muito frequentemente, eu me dava em conta que preferia escutar as peças musicais em velocidades diferentes daquelas a que eram destinadas a serem tocadas. (OSWALD *apud* SZENDY, p. 64, tradução minha)

As operações sobre o *tempo* da música de Oswald só se tornaram possíveis graças ao advento das tecnologias de gravação e reprodução sonora no século XX, porém, como observa Szendy, a Stravinsky o fonograma parecia ser o meio de conservar o *tempo* - enquanto foi usado por Oswald para manipulá-lo conforme a sua necessidade de *ouvinte*. Isso mostra uma importante perspectiva trazida por essas tecnologias: a de poder intervir no acontecimento musical, mesmo não sendo compositor ou intérprete. Isto é, se, antes delas, ao *ouvinte* cabia apenas receber a música pronta e, para fruí-la como era esperado, exigia-se desenvolver determinada capacidade de percepção auditiva, principalmente referente ao reconhecimento de temas, repetições, variações, formas e suas transformações, essas tecnologias dotaram ao *ouvinte* “leigo” a possibilidade de *querer* escutar ou mesmo inventar novas maneiras de escutar a música, adaptando-se, conforme suas necessidades, para encontrar na música aquilo que lhe agrada ou interessa - e *assinar* a sua própria escuta, como diz Szendy.

Embora isso possa parecer tornar o estudo desinteressante, já que o *ouvinte*, mesmo sem conhecimentos específicos de música torna-se, assim, de algum modo, auto-suficiente, na verdade, pode-se entender o inverso disso. Em outras palavras, o fato do *ouvinte*, mesmo antes de conhecer teoria e técnicas musicais, sentir-se apto a escolher e até modificar aquilo que escuta, só faz disso uma atividade instigante, que está além de aderir ou rejeitar determinado repertório, exercendo sobre ele a sua vontade e criatividade, razão e sensibilidade - sem ser subjugado por ele. Desse modo, a meu ver, a música se apresenta como um universo de possibilidades de jogo, de prazer ou desagrado, de afetos diversos, de múltiplas simbologias

e alusões, um campo de conhecimento e ação, de *leitura* e ressignificação - e não de treinamento e assimilação de conteúdos.

Os processos de desenvolvimento tecnológico são irreversíveis e abrem perspectivas eletivas crescentes. Contudo, diante do universo aparentemente infinito de músicas, bases algorítmicas determinam um repertório ao ouvinte, que, por outro lado, pode exercer sua escolha. O que falta para a formação de um ouvinte consciente são *ferramentas* para abarcar esse repertório, conhecê-lo, compreendê-lo, organizá-lo, como a sua *biblioteca da Babilônia*, em diálogo com outras experiências, outras referências e culturas de escuta. Mais que isso, o entendimento de si como *autor* da sua escuta e da música, não como um conteúdo obrigatório, mas como uma dimensão necessária da vida, de liberdade e ação criativa, de vontade. Para isso, é importante entender que cada um já tem e pode mudar seu *gesto* de escuta, assim como a música traz o *gesto* do compositor e o *gesto* do intérprete, assim como o *gesto* histórico e cultural das sociedades a que *pertencemos* ou em que nos inserimos.

Não me refiro com a palavra *gesto* apenas ao seu sentido próprio, de movimento corporal, mas a tudo aquilo que pode conotar e em que pode ser desentranhado e expresso. Muitas vezes, o estudante não quer expor seu *gesto* físico, mas pode encontrar outras maneiras de dar forma ao que sente *gestualmente*. Dentro de uma sala de aula heterogênea, há uma multiplicidade de potenciais latentes, a serem desenvolvidos em uma educação interessada na formação humana integral. O pianista, compositor e pedagogo musical Émile Jaques-Dalcroze entende que o ritmo seja um elemento unificador e fundamental de todas as artes, que permeia a vida, com seus ciclos, regularidades e irregularidades, durações, recorrências, movimentos, linhas, curvas, desenhos - estando presente mesmo onde o movimento é um convite à imaginação, como no caso da luz, da pintura, da escultura ou da arquitetura. Assim também o *gesto* pode, como o ritmo, encontrar expressão em diversas formas e meios ou suportes.

Há *gestos* expansivos e *gestos* discretos, *gestos* implícitos, *gestos* musicais e silêncios em diversas manifestações artísticas - e todos dependem da *escuta*. Uma *escuta* que se faz de música em música mais exigente, por exigência do próprio *ouvinte*, que faz a música enquanto constrói seu *eu* no mundo, ciente de que pode haver música sem compositor, mas não há música sem *ouvinte*. O desenvolvimento da *escuta*, portanto, só pode acontecer mediante o diálogo entre *escutas ativas* e *criativas*, deixando suas *marcas* e *gestos* para desdobramentos posteriores, que se expandem em direção a territórios desconhecidos e deixam neles suas *assinaturas*. Para adentrar esses repertórios, é preciso conhecer seus elementos, suas sonoridades, seus materiais musicais, suas concepções de música, técnicas o modo de

organização do pensamento de outros sujeitos, compositores, como representação do seu mundo - não de maneira linear, mas como fenômeno complexo, denso, *escuta*.

O compositor alemão Helmut Lachelmann (1935-), em sua conferência intitulada “A escuta fica desarmada sem a escuta”, publicada no já mencionado livro de Szendy com este tema, traz, por fim, este argumento:

O objeto imediato da música não é o mundo, ou a trajetória do mundo dominante, o que significaria deplorar, fustigar ou tomar como pretexto uma reação afetiva ou retórica qualquer; o objeto da música é a escuta, a percepção que percebe a si mesma. E é justamente porque uma tal sensibilização não poderia ter êxito sem uma reflexão (*Auseinandersetzung*) técnica e composicional sobre o que um material tem de pré-formado, que a música, produto dessa reflexão, reproduz a realidade à qual ela reagiu bem mais fielmente do que seria possível prever qualquer intenção retórica. (LACHELMANN in SZENDY, p. 118-119, tradução minha)

Lachelmann refere-se a uma “escuta perceptiva”, que vai além de significados, que não se projeta sobre o mundo, mas que “descobre a si mesmo de novo” a cada música, sua capacidade de mudança. Uma infinidade de *dispositivos* podem surgir a partir da experiência coletiva de *escuta* musical, instigando à pesquisa, à exploração, à sensibilidade e ao conhecimento que fundamenta séculos de música, criando perspectivas do tempo histórico e das culturas humanas, como percepções, ações, reflexões, transformações e reinvenções da vida. A origem disso tudo, no entanto, está na *escuta* e nas referências musicais que o estudante já possui, como potencial a ser desenvolvido na ampliação das experiências musicais que lhe são proporcionadas. Mas, para isso, é preciso criar um *espaço* diferenciado de *escuta*, despojar-se dos hábitos e condicionamentos adquiridos, para estranhar aquilo que lhe é familiar e compreender que a música do *outro* pode falar de *si* mesmo, pois ela só existe para quem *escuta*.

[1] Delalande esclarece o significado da palavra “esquema” neste caso: “complexa organização de movimentos musculares elementares que tenham sido progressivamente sincronizados e regulados graças à repetição” (DELALANDE, p. 56).

CONCLUSÕES

A ideia inicial desta pesquisa surge da expansão da minha pesquisa anterior, de mestrado, um estudo comparativo entre as concepções pedagógicas de Rudolf Steiner e de Émile Jaques-Dalcroze aplicadas à música, como um dos componentes da educação estética para a formação integral do indivíduo. Esses autores foram coetâneos, ambos nasceram em meados do século XIX e representaram visões educativas progressistas e libertadoras no século XX, tendo o desenvolvimento humano integral como fim último da educação, mediante a emancipação do indivíduo dos condicionamentos gerados pela vida urbana e sedentária da sociedade industrial capitalista e dos determinismos sociais do pensamento científico cartesiano, naturalista, dominante à época. A música proporciona, em suas metodologias, a consciência de si mesmo, desenvolvendo singularidades em meio à diversidade do coletivo, potencialidades que delineiam os *devires* de cada um, em equilíbrio, com as dificuldades e limitações. Esses autores entendem os efeitos da vida moderna sobre o indivíduo, alienado de sua comunidade e de seu próprio corpo, em longas rotinas de trabalho, propondo uma reintegração entre corpo e escuta, bem como entre ser humano e mundo, entre as artes, a filosofia e a ciência, em prol da construção de um conhecimento pautado na experiência viva, no ritmo, no jogo estético e criativo.

No entanto, nem Steiner nem Dalcroze, vivenciaram os impactos mais profundos das tecnologias eletrônicas de gravação e reprodução sonora, que se fizeram sentir de modo decisivo a partir da segunda metade do século XX, amplamente incorporados à vida civil depois do seu uso bélico na 2ª. Guerra Mundial. Não conheceram a virtualização do tempo, que pôde, então, ser congelado, retrocedido, recortado, colado, acelerado, ralentado, entre outras tantas operações tornadas possíveis com o advento da fita magnética e, posteriormente, do computador, gerando não só novos procedimentos de composição, como novas definições para o fazer musical, novas relações entre compositor, intérprete e público, novos hábitos com a música e modos de escutá-la. Nenhum deles parece ter estranhado a *esquizofonia*, que mais tarde dá origem às *próteses auditivas*, à escuta individual e eletiva da música, com equipamento como fones de ouvido, *walkman* ou *streamings* em aparelhos celulares. Além disso, o acesso globalizado a músicas de outras culturas, de outros países, agregando outras referências sonoras ou as reduzindo aos padrões conhecidos. Não conheceram, tampouco, muitas das rupturas com a tradição da música clássica-romântica ocidental e a grande multiplicidade de poéticas musicais e híbridas, surgidas a partir da liberdade adquirida com os novos recursos técnicos e

redefinições da música, como expressão artística e processo, a *música concreta*, *eletrônica*, *eletroacústica*, a *indeterminação* e o *acaso* em música, a música *estocástica*, entre outras. Não vivenciaram a explosão de informações das sociedades digitais.

Das hipóteses levantadas: o advento das tecnologias eletrônicas de produção, armazenamento e reprodução sonora interfere ou modifica a abordagem pedagógica da escuta? Essas tecnologias são apenas recursos de importância periférica, que podem ser usados ou ignorados, ou afetam de modo mais decisivo a fruição e a produção musical, na medida em que mudam as relações entre o ouvinte e a música, constituindo uma cultura bastante diferente daquela que Steiner e Dalcroze conheceram? Se as suas concepções educativas já tinham por princípio a aproximação existencial entre professor e alunos, em uma espécie de “comunidade de aprendizes”, nos termos de Murray Schafer, *cocriadores* do conhecimento, reconstruído coletivamente a cada experiência, pertencente a todos, ao invés da transmissão de um conhecimento *morto*, como refere-se Steiner ao conhecimento que distingue e hierarquiza professor em relação ao aluno, como receptor passivo e ignorante, como isso aconteceria no caso da escuta, tão cheia de subjetividades e marcada por diferenças culturais?

Propomos aqui delimitar ou mesurar essas transformações culturais operadas pela introdução dessas tecnologias eletrônicas. Optamos por não usar denominações como cultura pós-moderna, era da informação ou pós-industrial pareciam ser inadequadas por carregarem consigo muitos conceitos, discussões teóricas e ideológicas que desviariam a pesquisa do seu foco: a reflexão sobre uma abordagem pedagógica musical da escuta adequada às crianças e jovens ouvintes do século XXI. Sentimos, porém, ser necessário um aprofundamento nessas questões. A princípio, a tese incluiria a pesquisa de campo, conforme o projeto, sobre a escuta de ouvintes *leigos* ou sem conhecimento musical, estudantes de música e crianças. No entanto, a pandemia de COVID-19 impôs limitações ao tempo e às circunstâncias da sua realização. Além disso, consideramos que a pesquisa bibliográfica exigia bastante atenção e que seus desdobramentos por si só constituiriam uma outra tese ou uma continuidade posterior a esta pesquisa.

A leitura do livro *Écoute*, uma compilação de ensaios e conferências, além do texto do próprio autor sobre o tema embasou o percurso desta pesquisa: se a escuta é *fabricada* direta ou indiretamente de acordo com as condições materiais e imateriais de cada época e lugar, como foi construída a escuta da escola no Brasil, do professor, no âmbito das instituições educacionais, artísticas e culturais hegemônicas?

No Capítulo 1, fiz uma leitura, como ponto de partida da tese, de alguns fundamentos da escuta preconizada na escola, como legado histórico e ideológico, não *neutro*: a escrita, de

modo geral, e, em particular, a notação musical, delimitando um universo musical letrado ou especializado, em detrimento da cultura oral; a noção de música como obra de arte, distinta e hierarquizada sobre outras *práxis* e funções musicais; o método analítico e fragmentário de ensino musical dos Conservatório, atavicamente pautado nas noções de *talento*, *virtuosidade* e *genialidade*; e o canto-coral como prática musical gregária, instrumentalizada muitas vezes com fins políticos e sociais. Foi possível comprovar a existência de condições de uma *construção da escuta*, como treinamento e *senso comum*, a partir da seleção e da indicação *do que se deve ouvir* e do modo *como se deve ouvir*, pelo reconhecimento e valorização de um determinado repertório, assim como a exclusão de outros. O Capítulo 1 também contemplou as distâncias entre o ensino escolar e as experiências musicais fora da escola, dimensionando a importância das reflexões filosóficas e das poéticas musicais de compositores e pedagogos musicais do século XX, que concentraram seu pensamento na *escuta*, com sua percepção das possibilidades criativas e as perspectivas libertadoras, de consciência existencial, proporcionadas pela apropriação dos meios tecnológicos eletrônicos de produção, armazenamento e reprodução sonora.

Assim, o Capítulo 1 expôs a necessidade de se conceber a educação musical, um domínio particularmente especializado do ensino escolar, como uma *práxis* dialógica, centrada na escuta, como desenvolvimento sensorial e construção de conhecimentos por meio da própria experiência de escuta, suspendendo a restrição a repertórios e considerando as múltiplas referências culturais e subjetividades que constituem a singularidade de cada ouvinte. As amplas possibilidades de pesquisa e de escolha individual trazidas pela virtualização da música, ultrapassando fronteiras físicas e temporais, são incompatíveis com uma atitude de controle e autoridade unilateral de um professor, mesmo que *expert*, sobre a escuta. Por outro lado, a multiplicidade de oferta musical, no entanto, não implica por si só em *neutralidade*, já que há sempre indicações, por mapeamento algorítmico, e estratégias persuasivas em um ambiente abertamente mercadológico. A liberdade está em *escutar*, em descobrir a música como *achado*, surpreender-se com a sua fruição, como experiência complexa, em suas múltiplas possibilidades, inesgotável, renovada a cada repetição e enriquecida por outras *escutas*. Isso faz da escola um ambiente especialmente interessante para o desenvolvimento da escuta musical, com a vivência de uma coletividade heterogênea – e do professor, um mediador experiente e qualificado pela amplitude do seu repertório e seu conhecimento especializado, com condições de articular as múltiplas *escutas* que se apresentam em uma sala de aula com aquilo que ele escuta e quer apresentar aos estudantes.

O Capítulo 2 investiga como as tecnologias eletrônicas, a princípio de armazenamento e reprodução sonora, tornando-se posteriormente tecnologias de produção musical, ocasionaram reflexões fundamentais sobre a definição da música e a distinção da *matéria* da composição entre *sons musicais* e *não-musicais*. Além das tecnologias aplicadas à música, o Capítulo 2 considera que as mudanças na *paisagem sonora* no século XX, com a ocorrência de uma profusão de ruídos mecânicos e eletrônicos, também interferiram na escuta, à medida em que, por um lado, aprendemos a ignorar muitos ruídos e, por outro, torna-se diferente a relação figura-fundo, em um ambiente sônico bastante denso, com pouca clareza de definição ou nitidez. As sutilezas também passam a ser ainda mais discretas, tendo ainda em vista, que, além do aumento da complexidade, há uma alteração de intensidade, tanto pela sobreposição de sons, quanto pelo uso de recursos artificiais, como a amplificação.

A leitura dos textos de Pierre Schaeffer, John Cage e Luciano Berio mostrou a sua consciência e reflexão a respeito da interferência das tecnologias de gravação e reprodução sonora na escuta, bem como suas consequências para a própria composição musical. O teórico musical e compositor francês, Pierre Schaeffer, leva o desejo da *pureza sonora* a seu extremo. Ao contrário de Schoenberg, que valoriza a estrutura, Schaeffer, no seu intento, preconiza a emancipação dos sons em relação aos sistemas musicais, criando a *música concreta* e, para definir sua escuta como uma modalidade à parte, os termos *escuta concentrada* e *música acusmática*, já que para fruir esta música seria preciso descondicionar a escuta habituada a reconhecer as fontes sonoras ou os instrumentos da orquestra clássica, para perceber os *sons em si*, por suas qualidades morfológicas, eliminando a distinção entre o que, até então, era considerado *musical* e *não musical*. Mais do que isso, a música gravada elimina a relação natural entre emissão sonora e som, que se dá na presença da produção da música. Não há *performer*, pois a sua realização é *eletrônica*. A virtualização da música cria a distinção entre *tempo real* e um tempo suspenso, congelado, que, transformado em fita magnética, pode ser cortado, invertido, acelerado ou retardado, entre outras operações, antes impensáveis. A escuta cria *objetos sonoros*. Schaeffer compreende a escuta como fenômeno complexo, dando primazia à percepção sensorial, suspendendo os juízos *a priori*, os conceitos, as nomações e permitindo a emergência do musical a ouvidos *abertos* e atentos, pesquisadores, experimentais.

Schaeffer dá-se em conta também que existe uma pluralidade de músicas de outras culturas que não eram abarcadas pelo conceito tradicional da música ocidental, com uma grande diversidade de instrumentos e usos da voz, outros timbres, afinações, escalas, sistemas e situações musicais, em culturas que, muitas vezes, como mostraram posteriormente pesquisas etnomusicológicas, nem apresentam um termo específico para definir a música, tão inextricável

é sua existência em fenômenos sociais complexos, como rituais. Isso evidencia a culturalidade da escuta, ou seja, o fato de que a escuta não é apenas a recepção passiva de um fenômeno físico-acústico, igual para todos os seres humanos dotados de audição, diferenciada apenas entre aqueles que detêm um talento artístico ou *ouvintes especialistas* e *ouvintes comuns*. Cada cultura constrói o seu sistema musical, de acordo com suas condições materiais e imateriais, seu universo de representações simbólicas e suas necessidades de invenção e compreensão do mundo e da vida. Essa construção não é estática e definitiva, mas também está sujeita à dinâmica própria das culturas, transformando-se, acumulando significados que ressoam entre gerações, assimilando variações e interferências externas. O ouvinte escuta o que é dado escutar dentro do sistema do seu *pertencimento* cultural e assim também a música cria identidades e agrega pessoas em torno de si.

Essa constatação sobre a escuta pela observação da diversidade das suas ocorrências e sua variação geográfica e histórica, no entanto, corroborou as pesquisas de Schaeffer sobre a escuta como um fenômeno individual, interno, pessoal, único, embora modelado socialmente em uma determinada direção através dos hábitos de escuta. As tecnologias de gravação e reprodução eletrônica do som tornaram possível produzir novos sons a partir da escuta, seleção e modificação dos sons, bem como escutá-los várias vezes e percebê-los diferentemente a cada escuta, aprofundar-se na experiência do som. Mesmo o som não gravado passa a ser concebido e percebido de outra maneira, a partir da introdução dessas tecnologias, pois, como lembra Marcel Chion, inclusive os sons fugazes deixam seu *traço* naquele que o escuta, uma memória, uma representação ou uma sensação ainda que inconsciente, que, no entanto, não se pode voltar a escutá-los *concretamente*, senão imaginá-los, memorá-los, reinventá-los.

John Cage, por sua vez, embrenha-se na escuta como descoberta, em uma atitude contemplativa e expectante, cheia de perplexidade diante do mundo, que existe além do controle e da interferência do compositor. Para Cage, *compor é escutar*. O *sentir* sobrepõe-se à vontade de escolher e ordenar, harmonizar a matéria sonora, de colocar sua *marca* autoral, deixando cada vez mais o *acaso* permear a composição, mostrando que a escuta faz a música. A escuta, para Cage, não é passiva, é criativa, criadora ou *cocriadora* da música, pois é ela que percebe a musicalidade e, sem isso, não há música. Mais que isso, cada escuta é única, pois estamos todos em movimento e transformação, impermanentes como o Zen Budismo ensina. Cage deixou, portanto, além de um enorme e valioso legado musical, a influência sobre muitos compositores contemporâneos, bem como de gerações posteriores, e um pensamento filosófico com consequências importantes para a pedagogia musical com foco na escuta. Ele salienta a importância primordial da escuta como liberdade, consciência existencial, percepção profunda

da realidade, a partir da capacidade de silenciar a vontade e a ansiedade de reconhecer, para então receber o desconhecido, a impossibilidade do silêncio ou seu caráter translúcido, contemplar a emergência da musicalidade, como composição de si mesmo.

O pensamento de Luciano Berio acrescenta o ponto de vista do diálogo com a tradição musical e com outras músicas. A escuta, nesta perspectiva, também é ativa e criativa: é ela quem cria relações, aproxima, arranja, cita referências, transfere elementos de universos semelhantes ou díspares, converte em música o que escuta e o afeta. Para Berio, a música é processo e expressão poética. Além disso, ele valoriza a música como pluralidade, sem apropriação nem preocupação com *autenticidade*, com liberdade de invenção, de perceber sistemas, reconhecer estruturas e organizações possíveis, sem a obrigação de limitar-se a eles ou reproduzi-los. A escuta individualiza a experiência musical. Berio entende a música como formação cultural e de si mesmo, na dialética entre estrutura e liberdade, em que nada é proibido nem descartado, mas resignificado e transformado, a partir de uma escuta *aberta* e curiosa, que não rejeita a forma, mas, ao invés disso, faz com que o seu estudo e aprendizado fecunde e multiplique as possibilidades de expressão e de escuta.

O Capítulo 2 termina com a visão tripartite da obra musical, na Semiologia Musical de Jean-Jaques Nattiez. O seu modelo analítico tem a importância de mostrar a complexidade da escuta ou das escutas: do compositor, do intérprete, do ouvinte, gerando em cada um deles uma multiplicidade de *interpretantes*, que interagem e confluem para a significação da obra musical. Essas figuras não são isoladas, mas também existem enquanto pluralidade, compositores dialogam com outros compositores, intérpretes e ouvintes, todos interagindo entre si e criando redes complexas e semoventes de significados, com seus contemporâneos, com sua época e com o conhecimento historicizado, sua comunidade e a sociedade em que o conhecimento, a linguagem e as práticas são construídos e estão em contínua transformação. Nattiez desloca, portanto, a importância que a análise musicológica deposita na partitura, discernindo-a como um dos níveis da análise, o *nível neutro*, entre os outros dois polos da análise, o *poiético* e o *estésico*, em nada menos importantes para a compreensão da obra musical. Nattiez observa que em cada período histórico há a predominância de um dos polos na composição.

Assim, a ideia de que cada escritura pressupõe uma escuta é levada ao seu extremo com Schoenberg. A sua concepção estética formalista ou *organicista* exige uma *escuta estrutural* da música de concerto. Na visão do compositor, as obras eram *organismos musicais* e os *ouvidos* precisavam estar aptos a elas. Para ele, fazer arranjo das obras musicais tornou-se imprescindível para uma *escuta total* ou *uma trans-audição*, escutando aquilo que estava

implícito na escritura. Porém sua preocupação não era com o *ouvinte*, de fato. Este, a seu ver, deve ser *absorvido pela obra*. A essa espécie de apogeu do polo *poiético* sucedeu uma *descoberta do ouvinte* e uma progressiva valorização da escuta, inclusive da parte dos compositores. A partir do século XX, a música busca o ouvinte, tendo a escuta como conexão entre ele e o compositor.

O Capítulo 3 retoma as referências pedagógicas de Émile Jaques-Dalcroze e Rudolf Steiner sobre a escuta. Dalcroze constata que a música é percebida principalmente pelos ouvidos, porém não exclusivamente por eles. Tanto ele como Steiner entendem que a música é percebida pelo ser de maneira total, como um *ouvido inteiro*, reintegrando sensibilidade e razão, sentidos e intelecto, corpo, alma e espírito, músculos, nervos e imaginação, todos igualmente importantes e intimamente imbricados, mutuamente complementares. A música está diretamente associada ao movimento corporal e a sua memória nem sempre é consciente, podendo posteriormente ser intelectualizada e abstraída. Por isso, é importante que seja recebida primordialmente pela sensibilidade, pela emoção, pelas reações rítmicas corporais e seus correspondentes gestuais, na forma que convier ao estudante, como jogo, com suas largas margens de liberdade e invenção. A análise, a conceituação e a regra que determina o resultado muitas vezes impedem o prazer da fruição, a alegria com a música, a satisfação que motiva o jogo artístico.

A escuta musical, entretanto, depende da experiência significativa com a música dentro de um conjunto de experiências culturais que preexistem à escola, pois a música pode ser reconhecida ou não como tal, em se tratando também de um código arbitrário, convencionalizado e assimilado coletivamente. Ademais, da parte do ouvinte, é preciso mais do que percepção auditiva para ser afetado pela música, é preciso, desenvolver uma atenção específica para seguir seu fluxo temporal ou senti-la significativamente, já que, como produto simbólico, é feita de alusões, evocações e imaginários, compartilhamentos sociais e apropriações pessoais. Escutar também implica em selecionar o que interessa dentre tudo o que soa, silenciando parte do mundo, e tecer relações entre o já conhecido e o desconhecido.

Por outro lado, músicos como Émile Jaques-Dalcroze e outros conhecidos como pioneiros das Pedagogias Musicais Ativas, entenderam que a escuta se transforma ao longo da vida e pode ser educada, desenvolvida, não sendo apenas um dado inato, indicativo seletivo de propensão ao estudo musical. Contudo, ao contrário da pressuposição comum de que toda experiência musical implique no uso e aperfeiçoamento da percepção auditiva, de modo geral, o criador da *Ritmica* observou que tocar um instrumento ou fazer atividades musicais não resulta por si só em desenvolvimento da escuta. Esse desenvolvimento demanda tempo e

continuidade, intencionalidade e mediação, como qualquer desenvolvimento humano, em um processo contínuo de novas assimilações em uma direção que conduza e organize essas incorporações à percepção.

A concepção dos 12 sentidos humanos, de Rudolf Steiner, aponta a importância cardeal dos sentidos para a vida e o desenvolvimento humano. Eles não têm simplesmente a função de situar e orientar o ser no espaço ou conhecer fisicamente o mundo. A função primordial dos sentidos, na sua visão, é identificar o ser no mundo, principiando pelo discernimento tátil dos seus limites corporais, juntamente com os outros sentidos *físico-corpóreos*, o sentido do equilíbrio, do movimento e visceral. Os sentidos térmico, da visão, do paladar e do olfato são entendidos como *anímicos*, por gerarem o envolvimento entre o indivíduo e o mundo – o ser se expande em direção ao ambiente, mediado pelos instintos, suas necessidades, seus sentimentos e emoções, seus gostos e afinidades. Porém, além desses sentidos, Steiner indica a existência de outros 4 sentidos, *espirituais*.

A audição está entre esses sentidos, além do *sentido da palavra, do pensamento e do eu/outro*. A presente pesquisa me levou a considerar que não só o sentido da audição é necessário à escuta musical, mas também os sentidos que identificam a música enquanto linguagem, pensamento e expressão de uma individualidade, semelhante ou diversa da nossa própria. Uma escuta profunda e compreensiva encontra múltiplos *interpretantes*, diversas significações, ressignifica o já conhecido e redescobre a si mesmo, a partir de novos pontos de vista. De acordo ainda com o pensamento de Steiner, não há hierarquia entre os sentidos em termos de importância, cada qual contempla um aspecto da existência humana, eles estão intimamente entretecidos e complementam-se mutuamente.

Quanto mais cada um deles se desenvolver, maior é a amplitude do repertório sensorial adquirido pelo ser, o que corresponde a uma multiplicidade ainda maior de possibilidades de aquisições, ou seja, não só de enriquecimento, como de aprofundamento no conhecimento do mundo e na consciência humana. Além disso, os sentidos físico-corpóreos são basais para o desenvolvimento dos sentidos espirituais, não apenas seu desenvolvimento antecede os outros, com predominância na primeira infância, como ele vê uma correspondência ou uma certa interdependência entre eles, quer dizer, o pouco desenvolvimento dos *sentidos físico-corpóreos* interfere ou impõe limitações ao desenvolvimento dos *sentidos espirituais*. Com isso, entendo que fique salientada a importância de uma educação da escuta que admita a sua complexidade, como um domínio delicado, intrinsecamente associado ao movimento, à consciência corporal e espacial, dando lugar com o tempo e a maturidade, mediante a experiência e a reflexão, à compreensão da música como comunicação, experiência estética, expressão de sentimentos e

configuração de estruturas, representação simbólica de um *eu*, de outro ser, ou seja, como fenômeno *total*, pessoal e interpessoal.

Às referências pedagógicas de Émile Jaques-Dalcroze e Rudolf Steiner, somaram-se, no Capítulo 3, as ideias de François Delalande, discípulo e colaborador de Pierre Schaeffer, sobre as *condutas musicais*, a partir da observação da relação espontânea entre crianças pequenas e fontes sonoras como gênese do pensamento musical. Para Delalande, as várias abordagens possíveis, qualificadas, conforme as pesquisas biogenéticas de Jean-Piaget sobre as etapas de desenvolvimento cognitivo infantil, como *jogo sensorio-motor*, *jogo simbólico* e *jogo de regras*, implicam não só no prazer auditivo, intelectual ou abstrato, mas também e com diferentes predominâncias em cada caso no prazer com o próprio movimento que gera o som e com a fantasia ou a livre imaginação do que a música pode evocar simbolicamente, por imitação ou por associação de estados e sentimentos, experiências de outras ordens.

Fazer música e escutar são experiências essencialmente lúdicas, sendo o *jogo* ou o *brincar* também uma identidade profundamente humana, presente em diversos campos e tempos da vida, não restrito à infância, mas extensivo à toda a existência. Assim também toda a música deriva desse *jogo ideal*, entre sensibilidade e razão ou, nos termos de Schiller, *impulso sensível* e *impulso da forma*, com esses componentes, em diferentes combinações e ênfases. O aspecto *sensorial e motor* relaciona-se tanto ao gesto de produção musical, quanto ao gesto que a música sugere ou motiva ao ouvinte, como reação corporal inconsciente ou imagem de movimento; o aspecto *simbólico*, à associação entre os sons e a imaginação de situações, personagens, ambientes, relações, sentimentos, isto é, elementos extramusicais que a música é capaz de representar e significar, embora, como toda *poiesis*, de modo polissêmico e aberto. Por fim, o *jogo com regras* está profundamente presente em toda a música, mesmo no caso da *indeterminação* e do *acaso* em música, em que eximir-se da vontade sobre a composição é uma regra primordial. Em alguns casos, essas regras parecem até desaparecer diante do destaque de demais aspectos; em outros casos, fica claro o prazer dado pelo próprio *brincar* com as regras, explorando seus limites, as estruturas que surgem do seu uso, suas transposições, exceções e variações.

O *brincar* do compositor corresponde a outro *brincar* com a música, o do ouvinte que, enquanto a escuta também acompanha, antecipa, imagina, joga com as regras, emociona-se, movimenta-se com a música, vive ou revive situações, aproxima a experiência atual com a música a experiências anteriores, com outras músicas. Mas essa escuta não deve ser direcionada de modo determinado, senão *despertada* por *dispositivos* que instiguem a um *escutar atento*, explorando as nuances do *som puro*, *imaginativo*, *sensível* à natureza dinamogênica da música,

ou seja, às sensações rítmicas, às suas características cíclicas, regulares e irregulares, medidas, suas recorrências, às sensações de força e energia, ou de repouso, seus silêncios. A escuta é criativa, *cocriadora* da música e nela já tem origem outras invenções. Na escuta está o gérmen da composição; mais que isso, ela já é composição, uma composição que é processo, um contínuo entre recepção e configuração, entre repetição e variação, entre tradição e ruptura, estrutura e liberdade.

Esta pesquisa conclui ser primordial para o desenvolvimento da escuta a compreensão, por parte do professor, do seu papel de mediador, de aprendiz e de *cocriador* em todo o processo coletivo, considerando que a escuta precede a escola, acompanha o ser desde seus primeiros até os seus últimos dias nesta existência humana, tendo um valor formativo para toda a vida. A música neste sentido integra a educação estética, afetiva-emocional, rítmica-corporal, espacial, o desenvolvimento da criatividade global, dos potenciais e singularidades dos alunos em meio à heterogeneidade de uma sala de aula. Mais que isso, a escuta é o meio de acessar o mundo, situar-se nele e descobrir-se, tanto como indivíduo que escolhe, quanto como marca de identidade e *pertencimento* cultural, que pode ser redesenhada. Ademais, a consciência disso também dimensiona as nossas mudanças e capacidade de ressignificar o vivido.

Ou seja, é preciso compreender a escuta como campo delicado de liberdade e alteridade, um fenômeno complexo em que se manifestam gosto, vivências e legados culturais múltiplos, associados ao prazer e a afetos. Neste caso, a escuta não deve ser nunca inibida, mas instigada, *despertada*, desentranhada e convidada a compor, a mostrar-se como um valor que enriquece o que o professor traz previamente à aula. É importante que se estabeleça o diálogo de respeito para que possa surgir o interesse pelo desconhecido, sem medo, sem a insegurança dos *leigos* ante os *especialistas*, por ignorarem conceitos e técnicas ou não apresentarem ainda determinadas habilidades. A capacidade de escutar, sem juízos prévios e silenciar a vontade durante a escuta de algo estranho ou desconhecido, expande nossa capacidade de reconhecer o outro, seu pensamento e expressão, como diversidade e alteridade, complementar a nós mesmos.

A escuta precede a escrita e a leitura musical - é condição para a existência delas. De nada valem signos que não soam. Contudo, a notação é mais do que auxílio mnemônico, o registro escrito ou gráfico permite o desenvolvimento da escritura musical. Ele acumula marcas de outras escutas, além de permitir o compartilhamento da escuta, que é interior, íntima, dando a ela forma e exterioridade, possibilitando que seja revisitada e refletida, dimensionada em sua complexidade, em que cada experiência de escuta pode agregar novas perspectivas, seja de detalhes ou de estrutura global, aproximações e distanciamentos de uma *representação densa*.

Assim, a tese conclui também que a criação de notações livres, grafismos ou códigos estruturados em regras, constitui uma via importante da gênese do pensamento musical e da consciência sobre a complexidade do fenômeno da escuta, valorizando não só a escuta própria, como a do outro, reconhecendo sua característica limitação de percepção e temporal. Por fim, salienta-se, desse modo, a relevância das *redes de interpretantes*.

A notação é suporte do pensamento e ferramenta de análise. Ela possibilita compreender regras, formas, estruturas, recorrências, sutilezas, sempre partindo da escuta que a inventa. Ignorar o legado musical, seja da tradição clássica do colonizador, seja das culturas autóctones, ou suas reelaborações e resistências, pode resultar apenas em uma redução ou apagamento da consciência sobre a nossa história, sendo a memória essencial para a emancipação de todas as proibições, bem como a reflexão sobre a nossa atualidade e a abertura de perspectivas de mudanças. Por isso, a tese conclui ser imprescindível o exercício de uma escuta inclusiva, sempre na dialética entre estrutura e liberdade, tradição ou memória e invenção, repetição, variação, ruptura, total subversão da forma e abertura para ressignificar a forma.

Entendemos que esta pesquisa possa ser um ponto de partida para muitas outras, cujos objetos de pesquisa fogem do âmbito desta tese. Seu propósito é multiplicar práticas e reflexões com foco na escuta. Concentra-se em referências bibliográficas, por considerar ter muito a aprender com a aproximação entre os autores reunidos, porém completa-se, sem dúvida, com a pesquisa em campo de educadores musicais no chão da escola, criando seus próprios *dispositivos*, frutos da experiência docente, feita de ideias, imaginações, de corpo e frustrações com a falta de escuta. Que as ideias e músicas desses autores, a ousadia das suas rupturas e inquietações ressoem e vivam, nutram e multipliquem práticas educativas criativas e abertas, com foco na escuta e no estudante, como resistência ao ensurdecimento e à destruição da memória.

Referências bibliográficas

ADORNO, Theodor. **Introdução à Sociologia: doze preleções teóricas**. Tradução: Fernando R. de Moraes Barros. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ALARCON, Alessandra Cintra e BRITO, Teca Alencar de. **François Delalande: a pedagogia do despertar (Entrevista)**. Literartes, n.10, 2019.

ALTEN, Michèle. **Un siècle d'enseignement musical à l'école primaire**. In: Vingtième Siècle, revue d'histoire, n°55, juillet septembre 1997. p. 3-15. Disponível em: [fgggrtd](http://fgggrtd.com). Consulta em 19/03/2021.

ANDRADE, Mário. **Ensaio sobre a Música Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972. Disponível em: [mandrade \(ufrgs.br\)](http://mandrade.ufrgs.br) Consulta em 26/02/2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia Geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012. (livro eletrônico).

BERIO, Luciano. **Remembering the future (The Charles Eliot Norton lectures)**. Cambridge: Harvard University Press, 2006.

_____. **Two interviews: with Rosana Dalmonte and Bálini Andrés Varga**. Tradução e edição: David Osmond-Smith. New York/ London: Marion Boyars, 1985.

_____. **Entrevista sobre a música contemporânea: por Rossana Dalmonte**. Tradução: Álvaro Lorencini e Letizia Zini Nunes. São Paulo: Ed. Civilização Brasileira, 1981.

BONDS, Mark Evan. **Music as Thought: listening to the symphony in the age of Beethoven**. Princeton: Princeton University Press, 2006.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras**. Revista Estudos Avançados (USP), vol. 3, n. 7, 1989. Disponível em: [v3n7a10.pdf \(scielo.br\)](http://v3n7a10.pdf(scielo.br)) Consulta em 30/03/2021.

BALDISSIN, Maurício. **Percepções humanas: antroposofia e neurociências**. São Paulo: Antroposófica, 2014.

BOULAN, Muriel e VERWAERD, Clotilde. Les “Principes Élémentaires de Musique” et les “Solfèges pour servir à l’étude dans le Conservatoire de Musique”. Paris: Université Paris-Sorbonne, 2016. Disponível em: <https://hemef.hypotheses.org/263#more-263>. Consulta em 17/03/2021.

CAGE, John. **Silence: lectures and writings by John Cage**. Hanover: Wesleyan University Press, 1973.

CONCA, Elisa Prieto. **Música y “Paideia”: il cortegiano de Castiglione en la formación del arquetipo y en el humanismo español**. Tese de doutorado. Universidade de Granada: Departamento de Historia y Ciencias de la Música, 2015

DALCROZE, Émile-Jaques. **Le Rythme, la Musique et l’Éducation**. Genebra, 1920.

DAMASCENO, André Alcman de Oliveira. **O Anchieta modernista: a trajetória musical-pedagógica de Villa-Lobos (1930-1959)**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: 2014. Disponível em: [\(66\) \(PDF\) O ANCHIETA MODERNISTA: A TRAJETÓRIA MUSICAL | Kaio Cardoso - Academia.edu](#) Consulta em 29/03/2021.

DELALANDE, François. **Las conductas musicales**. Tradução: Terencia Silva Rojas e M. Immaculada Cárdenas Serván. Santander: Editorial de la Universidad de Cantabria, D. L., 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

GARCIA, Denise Hortência Lopes. **Modelos Perceptivos na Música Eletroacústica**. Tese de doutorado. PUC: Comunicação e Semiótica, São Paulo, 1998.

GRIFFITHS, Paul. **Música Moderna: uma história concisa e ilustrada de Debussy a Fauré**. Tradução: Clovis Marques. São Paulo: Jorge Zahar Editora, 1987.

GUÉRIOS, Paulo Renato. **Heitor Villa-Lobos e o ambiente artístico parisiense: convertendo-se em músico brasileiro**. MANA 9 (1): 81-108, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/mana/v9n1/a05v09n1.pdf>. Consulta em 21/03/2021.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons: caminhos para uma nova compreensão musical**. Tradução: Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

HEMLEBEN, Johannes. **Rudolf Steiner: monografia ilustrada**. Trad: Heinz Wilda. São Paulo: Antroposófica, 1989.

HORKHEIMER, Max & ADORNO, Theodor. **A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas**. Pp. 169 a 214. In: LIMA, Luiz Costa. Teoria da cultura de massa. São Paulo: Paz e Terra, 2002. 364p. Disponível em: [A INDÚSTRIA CULTURAL \(ufg.br\)](#). Consulta em: 20/02/2021.

IREN, Rana Gediz. **Expressionism in Painting and Music in the 20th Century as exhibited in the works of Oskar Kokoschka, Vassily Kandinsky e Arnold Schoenberg**. Bogazici University, Instambul, 2014. Disponível em: [\(81\) \(PDF\) Expressionism in Painting and Music in the 20th Century as exhibited in the works of Oskar Kokoschka, Vassily Kandinsky and Arnold Schoenberg | Rana Gediz Iren - Academia.edu](#). Acesso em 05/05/2021

JAEGER, Werner. **Paidéia: a Formação do Homem Grego**. Tradução: Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KITTLER, Friedrich A. **Gramophone, Film, Typewriter**. Tradução para o inglês: Geoffrey Winthrop-Young e Michael Wutz. California: Stanford University Press, 1999.

KAROSI, Balint. Elements of Virtuosity. Yale University, 2014. Disponível em: <https://yale.academia.edu/BalintKarosi>. Consulta em 17/03/2021.

KATER, Carlos Elias. **Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade**. São Paulo: Musa Editora: Atravez, 2001.

OLIVEIRA, Renato José de. Platão e a Filosofia da Educação. Disponível em: www.oocities.org/ednilsom/platao1.html. Consulta em: 21/02/2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARINETTI, Filippo Tommaso. **Manifesto do Futurismo**. Tradução: Rafael Silveira. Disponível em: [Microsoft Word - Manifesto do Futurismo.doc \(wordpress.com\)](#). Consulta em: 05/05/2021.

MENESES, Carlos Angelo de, CAVALCANTE, Maria Juraci Maia (Orgs.). **Os jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República**. Brasília: Liber Livro, 2016.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. **Canto Orfeônico: Villa-Lobos e as representações do trabalho na Era Vargas**. TEIAS: Rio de Janeiro, ano 9, n.18, p. 78-90, julho/dezembro 2008. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24046>. Consulta em 22/03/2021.

MORILA, Ailton Pereira. **Métodos pioneiros de ensino musical no Brasil: críticas, lutas e rivalidades**. *Per Musi*. Belo Horizonte: UFMG, n.34, p.1-34, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-75992016000400002&lang=pt. Consulta em 22/03/2021.

MORAES, José Geraldo. **“Escutar os mortos com os ouvidos. Dilemas historiográficos: os sons, a escuta e a música”**. *Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 19, n. 38, p. 109-139, mai./ago. 2018. Disponível em: [2237-101X-topoi-19-38-109.pdf \(scielo.br\)](https://www.scielo.br/topoi/pdf/2237-101X-topoi-19-38-109.pdf). Consulta em 24/03/2021.

NATTIEZ, Jean-Jacques. **Music and Discourse: Toward a Semiology of Music**. Tradução para o inglês: Carolyn Abbate. Princeton: Princeton University Press, 1990.

_____. **“O desconforto da musicologia”**. Trad: Luis Paulo Sampaio. Belo Horizonte: *Per Musi - Revista Acadêmica de Música*, n. 11, p. 136, jan - jun de 2005. Disponível em: [Per Musi - Números \(ufmg.br\)](#)

_____. **“Etnomusicologia e significações musicais”**. *Per Musi - Revista Acadêmica de Música*, n. 10, p. 102, jul-dez de 2004.

NATTIEZ, J. -J, LACERDA, M. B., COELHO, L. de L. **Etnomusicologia**. *Revista Música*, 20 (2), p. 417-434. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/rm.v20i2.176385>. Consulta em 11/09/21.

NAVARRO, Eduardo de Almeida, ÁVILA, Marcel Twardowsky e TREVISAN, Rodrigo Godinho. **O Neengatu entre a vida e a morte: a tradução literária como possível instrumento da sua revitalização lexical**. *Revista Letras Raras*, vol.6, no.2, p. 9 - 29, 2017. Disponível em: [O Nheengatu, entre a vida e a morte: a tradução literária como possível instrumento de sua revitalização lexical | Revista Letras Raras \(ufcg.edu.br\)](#) Con sulta

PAXSON, Thomas D. **“Art and Paideia.”** *Journal of Aesthetic Education*, vol. 19, no. 1, 1985, pp. 67–78. *JSTOR*. Disponível em: www.jstor.org/stable/3332559. Consulta em: 24/03/2021.

PEDRO, Thomaz Marcondes Garcia. **Funk brasileiro: Música, Comunicação e Cultura**. Dissertação (mestrado): Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/13247168/Funk_Brasileiro_M%C3%BAsica_Comunica%C3%A7%C3%A3o_e_Cultura

PEREIRA, Juliana da Conceição. **Da Cidade Nova aos palcos: uma história social do maxixe (1870-1930)**. Tese (doutorado): Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021.

PRITCHETT, James. **The music of John Cage**. Cambridge University Press, 1993.

PULIDO, Manuel Lázaro. **“Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media”**. Revista Brasileira de Educação, vol. 23. Rio de Janeiro: junho de 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230035> Consulta em: 24/03/2021.9

RICCIARDI, Rubens e ZAMPRONHA, Edson. **Quatro ensaios sobre música e filosofia**. Ribeirão Preto, SP: Editora Coruja, 2013. Disponível em: [quatro_ensaios.pdf \(usp.br\)](#) Consulta em 01/04/2021.

ROSA, Milton e OREY, Daniel C. **“O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagensêmica, ética e dialética”**. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, vol.38, n.4, p. 865-879, out./dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBd7FrRfsd7fFTpW9NLNpCk/?format=pdf>. Consulta em: 11/09/2021.

RUSSOLO, Luigi. **“A arte dos ruídos”**. Tradução: José Henrique Padovani. Disponível em: [\(81\) \(PDF\) "A arte dos ruídos", Luigi Russolo \[tradução\] | José Henrique Padovani - Academia.edu](#). Consulta em: 05/05/2021.

SALLES, Paulo de Tarso. **Aberturas e impasses: o pós-modernismo na música e seus reflexos no Brasil, 1970-1980**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SALGADO, Carmen Prado. **Approche de John Cage: l'écoute oblique**. Tradução do espanhol: Nathalie Lluillier. Paris: l'Harmattan, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as Ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. Estudos Avançados. Disponível em: [v2n2a07.pdf \(scielo.br\)](#). Consulta em 15/03/2021.

_____. **Educación para otro mundo posible**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALCO, 2019. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf

SAVIANI, Demerval. **Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas**. Cadernos de História da Educação, n. 4, jan./dez. de 2005.

SCHAEFFER, Pierre. **Traité des objets musicaux: essais disciplinaires**. Paris: Éditions du Seuil, 1966.

_____. **“La musique par exemple”**. In: La musique en jeu (Revista trimestral). França: Editions de Seuil, nov. de 1976, no. 25.

SCHAFER, R. Murray. **[Tuning of the World] The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world**. Rochester: Destiny Books, 1977.

SCHEFFER, Frank. **A Year With John Cage: How to Get Out Of The Cage**. Documentário, 2012. Disponível em: [\(1\) A Year With John Cage - How To Get Out Of The Cage \(Documentary, 2012\) - YouTube](#) Consulta em 03/08/2021.

SOUZA, Maria de Nazaré Valente de. **A Evolução da Notação Musical no Ocidente na História do Livro até a Invenção da Imprensa**. Dissertação de Mestrado. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2012. Disponível em: [Dissertação final - Maria Sousa.pdf \(ubi.pt\)](#). Consulta em 25/02/2021.

STEINER, Rudolf. **Os doze sentidos e os sete processos vitais: Conferência proferida em Dornach (Suíça), em 12 de agosto de 1916**. Trad: Christa Glass. 4a. ed. São Paulo: Antroposófica, 2012.

_____. **Antropologia meditativa: contribuição à prática pedagógica**: quatro conferências proferidas em Suttgart (Alemanha), de 15 a 22 de setembro de 1920. Trad: Rudolf Lanz. São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. **O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia (A arte da educação, v.1)**. Trad: Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 2015.

_____. **A filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna**: resultados com base na observação pensante, segundo o método das ciências naturais. Trad: Marcelo da Veiga. São Paulo: Antroposófica, 2000.

SETZER, Sonia. **Os Doze Sentidos**. São Paulo: Associação Brasileira de Medicina Antroposófica, 2000.

SZENDY, Peter. **Écoute: une histoire de nos oreilles**. Paris: Éditions de Minuit, 2013.

_____. **Écoute: textes réunis par Peter Szendy**. Paris: L'Harmattan, Ircam-Centre Pompidou, 2000.

TRINTA, Aluizio R. **Marshall McLuhan, essencial**. Juiz de Fora: Facom/UFJF, vol.6, n.1/2, jan/dez, 2003. Disponível em: [mhluan_essencial.pdf \(usp.br\)](#). Consulta em 06/08/2021.

VASCONCELOS, Vitor Vieira e JUNIOR, Paulo Pereira Martins. **A Teleologia e o Estudo das Ciências da Natureza: Contribuições da Filosofia**. Ambiente & Educação, vol.16 (1), 2011, p. 59-77. Disponível em: [\(99+\) \(PDF\) Teleologia e o Estudo das Ciências da Natureza – Contribuições da Filosofia | Vitor Vasconcelos - Academia.edu](#). Consulta em 15/03.

VOGEL, Oliver. “Erik Satie and his three concepts of Musique d’Ameublement”. Em **Music and Sonic Art: Practices and Theories**. Mine Dongantan Dack and John Dack: Tecumseh, Canadá, 2010. Pág. 57-61. ISBN: 978-1-897233-80-1. Disponível em: [\(99+\) \(PDF\) Erik Satie and His Three Concepts of Musique d’ameublement | Oliver Vogel - Academia.edu](#) Consulta em 02/08/2021.

WITMANN, Luisa Tombini. “La musica en las aldeas de la Amazonia portuguesa (siglo XVII)”. Vibrant, v.8, n.1, p. 354-376. Disponível em: [a13v8n1.pdf \(scielo.br\)](#) Consulta em 26/03/2021.

ZANGHERI, Gláucio Adriano. **Música e Fenomenologia no Traité de Pierre Schaeffer**. Dissertação (mestrado). Escola de Comunicações e Artes/ Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-11022014-113849/publico/GlaucioAdrianoZANGHERICorrigida.pdf>

ZAMPRONHA, Edson S. **Notação, Representação e Composição: Um Novo Paradigma da Escritura Musical.** Tese (Doutorado). PUC, São Paulo: Comunicação e Semiótica, 1998.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz: a “literatura” medieval.** Tradução: Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.