O CONCEITUAL E O AURAL NA CONSTRUÇÃO E NA TRANSMISSÃO DO SIGNIFICADO EM MÚSICA

Raimundo Martins*

Qualquer tentativa de compreensão do mundo sempre pressupõe algum processo de organização dos fenômenos ou objetos explorados e observados. É necessário abstrair elementos ou aspectos da singularidade de estímulos, selecionando e agrupando, classificando e analisando. É necessário concentrar a atenção em certas características de um objeto, pessoa, ou processo em detrimento de outras, distinguindo a partir de algum ponto de vista específico o essencial do acidental, o intrínseco do incidental. Um mundo que tenha significado e que seja humanamente viável, tem que ser ordenado e organizado em relações de algum tipo.

A noção de ordem assim entendida — seja na natureza, na cultura ou na arte — não é algo arbitrário ou fictício. Os processos e formas, relações e princípios descobertos por cientistas e por artistas, são derivados direta ou indiretamente, de eventos existentes e reais no mundo. Não são invenções arbitrárias de uma imaginação subjetiva. As similaridades entre eventos, a sistematicidade de processos e a estruturação hierarquica de relações são tão reais quanto as diferenças entre eventos, a falta de sistematicidade e a ausência de relações entre os mesmos. Deste contexto, e em função destas características, emerge a noção de crítica que busca revelar e explanar uma ordem já presente em alguma obra de arte, uma ordem talvez não identificada ou não observada anteriormente, ou observada de maneira inadequada e imprecisa.

Devido as suas características e funções como instrumento de abstração, classificação e conceitualização, com freqüência a crítica é situada de maneira depreciativa argumentando-se que ela distorce e põe em risco a riqueza da experiência estética do indivíduo, seu valor e sua qualidade afetiva. É claro que uma experiência musical que combina a percepção de eventos musicais com as

* Doutor em Educação Musical, Southern Illinois University, Carbondale, USA; Prof. Adjunto do Dep. de Música do Instituto de Artes da UFRGS; Prof. do Curso de Pós-Graduação-Mestrado em Música — UFRGS.

peculiaridades subjetivas do "psyché" humano do indivíduo num momento específico na sua história, não somente é singular mas é também significativa. A crítica não tem como entender ou explicar tal experiência na sua plenitude, mesmo porque não é este o seu objetivo. A função e o objetivo da crítica reside em compreender e explicar as relações existentes entre os eventos e nos eventos musicais, e não as respostas de indivíduos ouvintes a estes eventos.

Embora a experiência musical, peculiar ao indivíduo seja singular, única, e talvez inexorável, as percepções e principalmente a organização e a estrutura que dão forma aquela experiência não o são. Sempre que a experiência vai além dos limites do sentido e do estímulo sensoriais, a audição torna-se necessariamente analítica, abstraindo, classificando e organizando os estímulos sonoros em padrões (patterns), processos e relações musicais. Quando o indivíduo percebe na emissão sonora da voz humana ou de um instrumento a organização de grupos de sons em motivos, a organização de motivos em frases, a abstração se processou — o indivíduo ignorou muitos outros atributos sonoros na mesma série de estímulos. A percepção consciente compele o indivíduo a conceitualização.

A análise conceitual, não é fruto de um academicismo árido ou estéril. A análise conceitual é feita sempre que alguém observa e questiona inteligentemente um fenômeno ou um aspecto de um fenômeno. Por outro lado, e particularmente no contexto acadêmico, convém ressaltar que os seres humanos tendem a estudar e a ensinar aqueles aspectos da experiência que são passíveis de abstração e de processamento sintático.

Com freqüência, a objeção a crítica ou a análise está baseada no argumento de que é algo frio, intelectual, até mesmo desumano, algo que fragmenta o **todo** e que conceitualiza o **sentir**. Todavia, em relação a esta objeção, podem ser feitas duas observações que são importantes e pertinentes. Primeiro, tal argumentação tem como base uma dicotomia duvidosa que separa a mente do corpo e o intelecto do afeto. As respostas emocionais de seres humanos a estímulos externos, ao mundo, estão invariavelmente ligadas a processos cognitivos. A conceitualização precede e qualifica a experiência afetiva. O que estabelece diferenças, é a compreensão conceitual que o indivíduo tem da situação. Segundo, existem fundamentos mais do que razoáveis para afirmar que os processos e estruturas musicais explicitamente conceitualizados na crítica são aqueles que evocam respostas afetivas em ouvintes experientes.

A análise crítica deve ser diferenciada da análise estilística. Embora possam se complementar, envolvem métodos e objetivos também diferentes. A análise crítica busca compreender e explicar as idiosincrasias de uma determinada composição , as implicações de um motivo ou de um processo específico, a função e a estrutura específica de uma progressão harmônica, de que maneira esses processos estão relacionados entre si e relacionados a estrutura hie-

rarquica da qual fazem parte.

A análise estilística, é normativa. Tem como objetivo descobrir e descrever os atributos de uma composição que sejam comuns a outras peças ou grupo de peças, caracterizando similaridades de forma ou gênero. A análise estilística ignora a idiosincrasia em favor da generalização e da tipologia. Classifica processos e esquemas típicos, revelando aquelas probabilidades — combinações rítmicas, melódicas, harmônicas — que são características da música de um período, de uma forma ou de um gênero. Esses processos e esquemas abrangem procedimentos harmônicos e organização formal, podendo situar uma composição como exemplo de uma técnica e de uma forma, tipificando a prática normativa de um período ou de um estilo, transformando-a em um grupo de regras sintáticas que possibilitam o exercício daquele estilo.

A análise crítica, embora de grande importância como processo de compreensão do discurso musical e como procedimento para estabelecer critérios de execução, ainda é considerada um exercício árduo, longo, complicado e, talvez, desnecessário. Essa atitude com relação a análise, é decorrente da defasagem natural que existe entre a rapidez com que a música é ouvida e a extensão e complexidade da discussão e/ou exposição necessários para explicar como e porque ela é ouvida, experimentada e compreendida. Muitos músicos, estudantes de música e ouvintes consideram esta defasagem incongruente, todavia ela é real e é característica da música que como forma de expressão, fundamenta a organização dos sons numa relação temporal. Tal incongruência não é efeito nem conseqüência da análise crítica que, via de regra, tem como função facilitar a aprendizagem do discurso musical, reduzir a defasagem entre o ouvir e o compreender minimizando assim essa incongruência inerente à música.

Com freqüência, ouvintes e mesmo estudantes de música, reclamam por não conseguir compreender a música que gostam de ouvir, o que de certa forma é absurdo. Ao externar essa insatisfação, estão tentando explicar que não conseguem ler música, não conseguem acompanhar os processos sintáticos, classificar os procedimentos formais; enfim, não conseguem entender e acompanhar auralmente as relações sonoras na sua estruturação temporal. A compreensão musical, nestes termos, não exige o conhecimento de uma nomenclatura técnica ou teórica. Pressupõe e exige hábitos corretamente adquiridos que desenvolvem o ouvir música de maneira inteligente. Este ouvir música de maneira inteligente, se refere a um conhecimento auditivo construído através da habilidade de perceber a propriedade de certas relações e a irrelevância de outras; a importância de certas estruturas, suas funções e relevância na organização sonora e na trama temporal do discurso (MEYER, 1973, p. 17). A compreensão em música pressupõe até certo ponto, entender as escolhas, as opções de um compositor ao encarar as alternativas psicológico-estilísticas dispo-

níveis ou possíveis num ponto particular de uma composição (MEYER, 1973, p. 19). Em outras palavras, a compreensão da opção que o compositor usou de fato, depende significativamente da compreensão que se tem da alternativa que poderia ter sido usada.

Compreender, música é muito mais que perceber sons. Envolve relacionar sons uns aos outros de maneira a formar padrões, eventos musicais que geram significado. O ouvir música é uma ação complexa que exige sensibilidade de apreensão, de intelecto e de memória (IMBERTY, 1979, p. 11-13). Por esta razão, muitas das implicações de um evento musical não são apreendidas quando se ouve o evento ou a música pela primeira vez. Para entender as implicações de um evento musical de maneira plena, é necessário compreender o evento com clareza lembrando as suas relações e implicações de forma acurada. Somente depois de conhecer e lembrar os eventos básicos, axiomáticos de uma música — motivos, temas, suas relações no fluxo temporal — pode o indivíduo apreciar a riqueza de suas implicações. É por esta razão que uma peça de música pode ser ouvida e reouvida muitas vezes. Em princípio, a satisfação de compreender aumenta com a familiaridade.

O ato de ouvir música, tende a estar de alguma maneira condicionado por crenças e atitudes culturais. Tais crenças e atitudes podem facilitar a experiência estética ou torná-la algo muito difícil, alvo de resistências psicológicas projetando-a como uma ilusão cultural sem base crítica de conhecimento.

O ouvir é algo bem mais complexo. Pressupõe uma organização e uma interpretação ativa dos eventos temporais ouvidos numa composição. Caracteriza o exemplo típico de funcionamento do pensamento musical. O pensamento musical é a atividade de pensar temporalmente com sons, ambos simultânea e sucessivamente. E ouvir, é uma manifestação externa do pensamento musical (MARTINS, 1990, p. 5)..

A música é por natureza, expressamente e explícitamente, sintática e formal. Por esta razão a música não é denotativa, exceto através do acréscimo de um texto ou de uma nota de programa escritos. Qualquer referência extra-musical, denotando objetos, qualidades e ações que são descobertos numa peça de música, é o resultado de inferências feitas pelos ouvintes. Como conseqüência, a comunicação — inteligibilidade, compreensão — depende muito e fundamentalmente da habilidade da audiência para perceber e compreender as implicações sintáticas e formais que padrões melódico-rítmicos e progressões harmônicas têm entre si e nos diferentes níveis da estrutura musical. Tal habilidade é adquirida através da experiência de executar e de ouvir música no estilo ou estilos predominantes na cultura. Por esta razão e quase que por necessidade, os compositores constroem seus discursos a partir do vocabulário, da gramática e das sintaxes desenvolvidas por seus predecessores. É importante observar que os processos sintáticos de um estilo dependem mais do hábito de

respostas adquirido — modos de percepção e de cognição — do que os meios formais empregados. Isto explica porque os compositores podem ser mais facilmente influenciados por modelos formais remotos do que por relações sintáticas antigas (MEYER, 1967, p. 113). Tornando mais claro, uma estrutura A-B-A é possível numa grande variedade de estilos todavia, as implicações harmônicas da música tonal não podem facilmente ser introduzidas em música atonal ou em música serial.

O estilo é apreendido, até mesmo pelos compositores que o inventam. Assim como ocorre no estágio inicial da aprendizagem de uma língua, um novo estilo também tende a envolver um índice considerável de redundância. A redundância não é somente resultado da repetição de trabalhos e de padrões e processos nos trabalhos, mas é também uma importante característica das estruturas do estilo. Os padrões e processos usados nos estágios iniciais de um estilo possuem ordem, regularidade e coerência claras e até mesmo óbvias que se reforçam e se sustentam mutuamente. À medida que a comunidade musical — compositores, executantes e ouvintes — familiariza-se com os processos, procedimentos e esquemas típicos de um estilo, a sintaxe e a estrutura do estilo tendem a se tornar mais ricas e mais complexas. Progressões menos prováveis passam a ser usadas com maior freqüência. Os esquemas tornam-se mais complexos e menos óbvios. As estruturas mais extensas e sofisticadas. A quantidade de informação musical que a comunidade pode compreender e a rapidez com que tal compreensão é realizada, ocorre em função de duas condições: primeira, a redundância cultural internalizada, isto é, o nível e intensidade de aprendizagem estilística; segunda, a quantidade de redundância composicional apresentada no discurso musical, isto é, a sua ordem e regularidade objetiva (MEYER, 1967, p. 117).

A redundância cultural seria o elemento de legitimação da cultura, confirmado através da transmissão como conhecimento por ela gerado, preservado por meio de uma prática educacional crítica e criativa. Isto quer dizer que a prática educacional seria um veículo de expressão dessa redundância cultural, validando-a formal ou informalmente através da prática musical. Todavia, como proceder para educar musicalmente numa cultura cuja principal característica é a sua condição pluricultural? Ou ainda, como proceder numa sociedade cuja redundância cultural é a evidência de elementos alheios ou parcialmente alheios a própria cultura?

O educador musical tem sob sua responsabilidade processos educacionais importantes que podem resultar em aculturação, enculturação, ou desculturação. Tais processos podem se tornar perigosos quando apoiados em alguns estilos em detrimento de outros; quando — através de repertório específico — estão a serviço de um estilo, segregando outras modalidades de expressão musical, inibindo opções, ignorando ou reduzindo o espectro de discursos e

conseqüentemente de aprendizagem.

A manipulação de tais processos tem seus efeitos devastadores mesmo nos domínios tradicionais da linguagem tonal, onde gêneros e/ou modalidades específicas são privilegiados levando a discriminação de segmentos e de contingentes da comunidade em função de manifestações musicais associadas a valores supostamente menos conhecidos, não aceitos, ou não incluídos na ortodoxia musical vigente. Tal manipulação, tem gerado procedimentos enganosos que por serem, diferentes, insinuam, sugerem pseudo localismos que pouco têm a ver com as expressões musicais vivas da região. A transmissão de conhecimento que tenha a pretensão de ser musical e aspire a um caráter educacional, não pode se deixar manietar por um viés cultural — por maior que seja a sua sofisticação — nem por um cacuete ideológico — por mais acessível que seja o esteriótipo. O componente cognitivo, responsável pela ação do sujeito na construção cognitiva, está presente em todas as culturas, apesar dos preconceitos, dos valores e das discriminações. O pensamento musical tem sua origem na construção cognitiva de entidades musicais cujo propósito é a formação de uma organização temporal alicerçada em movimento. Assim a educação musical pode, através de uma abordagem cognitiva, trabalhar e transmitir os elementos formadores de significado pertinentes a expressão musical de cada cultura ou grupo cultural, sem impor práticas musicais irrelevantes e sem aviltar práticas musicais significativas (SERAFINE, 1988, p. 33).

É neste sentido que a compreensão musical pressupõe e exige hábitos corretamente adquiridos — formais ou informais — que desenvolvam o ouvir e o fazer música de maneira inteligente. Este ouvir e fazer música geram um conhecimento construído através de um discernimento cultural apreendido, que permite perceber a propriedade de certas relações e a irrelevância de outras; a importância de certas estruturas, suas funções e sua relevância na relação sonora e na trama temporal da expressão. A educação musical, por vocação e por responsabilidade, cartacteriza-se como a atividade catalizadora desses processos, tendo como função primordial a transmissão e a legitimação cultural do conhecimento em música.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

IMBERTY, Michel. *Entendre la musique.* Paris: Dunod, 1979.

MARTINS, Raimundo. (Seminário inaugural do Curso de Mestrado da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador). *O conhecimento em música.* Trabalho apresentado, 1990.

MEYER, Leonard. *Explaining music-essays and explorations.* Chicago: The University of Chicago, 1973.

_____. *Music the arts and ideas.* Chicago: The University of Chicago, 1967.

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