

Conceito de música, educação e personalidade em Elliott e Silverman, *Music Matters* (2015)

Renato Cardoso
UNESP – Universidade Estadual Paulista
cardosore@hotmail.com

Comunicação

Resumo: Esse artigo tem por objetivo analisar três conceitos-chave para a filosofia da educação musical de David Elliott e Marissa Silverman, autores de *Music Matters: a philosophy of music education* (2015), segunda edição. Após vinte anos da publicação da primeira edição deste livro, traço as alterações conceituais, de forma a vislumbrar o processo de desenvolvimento dos termos de música, educação e personalidade, centrais para a filosofia praxial dos autores. Para tanto, me utilizo do método filosófico analítico, que consiste em decompor e analisar um ou mais conceitos de um filósofo em uma determinada obra. Considero este um primeiro passo na revisão bibliográfica destes autores, no sentido de compreender seus conceitos mais fundamentais, em direção a um processo comparativo que se dará em investigações posteriores.

Palavras-chave: filosofia da educação musical; filosofia praxial; música.

Introdução

Esse artigo tem por objetivo analisar três conceitos-chave para a filosofia da educação musical de David Elliott e Marissa Silverman, autores de *Music Matters: a philosophy of music education* (2015). Esse livro é apresentado como a segunda edição revista do original *Music Matters: a new philosophy of music education* (1995), publicação de autoria apenas de David Elliott. A nova edição do livro traz uma série de alterações significativas, não sendo apenas uma atualização de dados e exemplos. Dentre os conceitos alterados, selecionei para esse artigo três conceitos-chave do livro: **música, educação e personalidade**. Esses conceitos são fundamentais para essa publicação por fazerem parte das premissas dos autores, que afirma que uma filosofia da educação musical deve conceituar o que é música, educação e personalidade, no sentido de elaborar qual a natureza e valor de cada um desses conceitos. Para o presente trabalho me

concentrei apenas na natureza de cada um desses conceitos, deixando a questão do valor para outro momento.

O intuito aqui é revisar esse quadro teórico que ocupa uma posição de destaque na produção acadêmica estadunidense. Tal revisão constitui parte da pesquisa de doutorado em música que desenvolvo, no qual analiso as filosofias de Bennet Reimer (1970), Keith Swanwick (1994) e Elliott e Silverman (2015) em busca de uma reflexão sobre o que é o conhecimento musical. Nesse sentido, compreender alguns conceitos-chave em Elliott e Silverman serve para auxiliar uma análise posterior, assim como estabelecer mais um modelo que pode dialogar com as diversas propostas educacionais desenvolvidas no Brasil.

O método filosófico utilizado aqui é o analítico, que consiste em decompor e analisar um ou mais conceitos de um filósofo em uma determinada obra. A escolha desse caminho se deve ao fato de que antes de uma abordagem comparativa ou aplicada é necessário, no caso desses autores, apresentar sua obra ao público brasileiro. O trabalho de Elliott já foi objeto de estudo de doutorado no Brasil, porém em sua edição anterior de 1995, sendo que muitas alterações tiveram lugar em sua obra desde então (Cf. LAZZARIN, 2004).

Espero assim poder contribuir para a apresentação de um novo quadro teórico que se propõe sistemático, embasado em áreas como a etnomusicologia e a psicologia cognitiva, e do qual não há ainda tradução para o português.

A exposição deste trabalho está organizada em uma breve apresentação dos autores, definição e comentários sobre os conceitos de música, educação e personalidade e considerações finais.

Os autores

David J. Elliott atua como professor de música e educação musical na *New York University – NYU* desde 2002, após trabalhar 28 anos como professor na *University of Toronto*. Além da segunda edição de *Music Matters* (2015) em coautoria com Marissa Silverman, ele é autor de *Music Matters* (1995); editor de *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues* (2005); e *Critical Perspectives on Canadian Music Education* (2012). Ele já contribuiu com artigos para o *Oxford Handbook of Music*

Education (2012); e para a publicação editada por Keith Swanwick, *Music Education* (2012), entre outros. Seu doutorado em educação musical foi concluído sob a orientação de Bennet Reimer, que se tornaria seu antagonista em questões filosóficas para a educação musical. Fez graduação e mestrado na *University of Toronto*, onde estudou com o compositor R. Murray Schafer e com o filósofo Francis Sparshott. Lecionou em escolas secundárias de Toronto.

Sua produção intelectual gira em torno da criação e propagação do que chama de filosofia praxial da educação musical, em que o objetivo central de uma aula de música é fazer música. Escuta, arranjo, composição, improvisação, assim como conhecimentos verbais sobre música fazem parte ativa dessa proposta como elementos de suporte ao fazer musical. Dentre seus tópicos de interesse estão a relação entre música e emoção; criatividade musical; currículo escolar de música; *community music* (música em situações não-formais); cognição e psicologia da música; e multiculturalismo.

Marissa Silverman é professora associada de Educação Musical na *Montclair State University* – em *New Jersey*. É doutora em performance musical pela *New York University* e mestre em performance musical pela *State University of New York*. É mestre em educação pela *Pace University*. Além da co-autoria da segunda edição de *Music Matters* (2015), Silverman publicou um capítulo na *Oxford Handbook of Music Education* (2012); no livro *Community Music Today* (2013); e no livro *Giving Voice to Democracy in Music Education* (2015), entre outros.

Sua produção intelectual discute educação musical em contextos urbanos, interpretação musical, ética e justiça social, e *community music*. A partir de 2012 começou a publicar juntamente com David Elliott sobre a educação musical praxial.

Além da obra resenhada neste artigo, os autores já co-editaram o livro *Artistic citizenship: Artistry, Social Responsibility, and ethical praxis* (2016); e *Community Music Today* (2013). Eles publicaram capítulos em co-autoria para o *Oxford Handbook of Philosophy in Music Education* (2012) e *The Oxford Handbook of Community Music* (2017).

Música

A discussão sobre a natureza da música no livro *Music Matters* pode ser resumida em dois aspectos principais. A definição das diversas facetas que o termo 'música' pode adquirir e as dimensões que capturam as principais ideias quando se pensa em música. Ambas teorizações são uma reformulação e ampliação do que já havia sido afirmado na primeira edição.

O primeiro aspecto é a divisão da palavra música em três formas distintas de escrita, cada uma se referindo a um recorte do que se pode entender por essa palavra. Assim, os autores nomeiam MÚSICA (em caixa alta) como toda as músicas possíveis ao redor do mundo, independente de características e contextos específicos. Esse conceito engloba tudo o que já foi chamado de música e o que pode vir a ser considerado música no futuro. O segundo termo é Música (apenas primeira letra maiúscula), que se refere a uma práxis musical específica. Assim, o *cool jazz* é uma Música; o *rock* é uma Música, etc. Esse conceito está bastante ligado ao de estilo musical, que muitas vezes aparece no livro substituído pelo termo práxis musical. O terceiro termo é a escrita convencional música (apenas em caixa baixa) para designar o que usualmente se entende por produtos musicais, ou seja, obras ou peças musicais de diversos estilos assim como improvisações, gravações e apresentações.

Dentre essas três possibilidades, a que é mais desenvolvida ao longo do capítulo de definição da música é o termo Música, no qual parece ser o centro sob o qual gira uma prática educativa musical. Em muitos exemplos ao longo do livro, os autores escolhem uma práxis musical para situar o contexto de aula. Ainda no *Capítulo 3 – Música*, esse termo é desdobrado em quatro dimensões.

Essas quatro dimensões são apresentadas como interconectadas e fluidas. A primeira dimensão é a pessoa ou “aquele que faz” música. Aqui se inclui não só quem faz a música no sentido tradicional do termo, como um instrumentista ou cantor, mas também aqueles que participam ativamente ouvindo, dançando, cultuando ou gravando, assim como papéis de suporte técnico (p.100). A segunda dimensão é o processo musical, definido amplamente como todas as formas de fazer e escutar música (p.13, p.100). Por vezes, o termo é substituído por “música como atividade humana” (p.105). O

processo enfatiza a ação, o fazer e a música como atividade humana. A terceira dimensão é a de produtos musicais, também definidos como “todas as formas de performance musical, improvisação, composição, arranjo, alta-fidelidade¹” etc. (2015, p.100). A quarta dimensão é o contexto musical, a situação específica em que a música está sendo feita (p.100).

É importante destacar que a questão do contexto musical é longamente explicada e argumentada, utilizando-se de uma série de fontes e referências bibliográficas. De fato, ela toma grande parte do capítulo para definição de música(s) e é possivelmente a contribuição mais relevante dos autores na definição de música. Outro aspecto a se considerar é que essas quatro dimensões incluem o produto musical, que é intercambiável com a escrita de música (em caixa baixa).

Essa aspiração a uma exposição sistemática do conceito de música acaba esbarrando em algo que Lazzarin chamou de mosaicos teóricos (2004, p.32), que são incorporações teóricas de diversas áreas na tentativa de esgotar definitivamente um conceito. Assim, na definição de música, os autores circulam desde a etnomusicologia até a biologia evolutiva. Esse trânsito, porém, não acumula um repertório organizado de referências, pois não há nessa obra um referencial organizador. Esse é um dos pontos que pretendo avançar na minha tese de doutorado ao adotar como referencial teórico de minhas análises o pensamento complexo de Edgar Morin. Este autor tem como base a ideia de que os saberes disciplinares devem se ligar em um saber complexo, articulados a partir de conceitos como de recursividade, dialogia e holograma (MORIN, 2012).

Educação

Para definir a educação os autores utilizam um esquema similar para as dimensões musicais, como as categorias de pessoas, processos, resultados e contextos. Note que a palavra produto aqui é substituída pela palavra resultado².

Na categoria pessoas (ou fazedores³), os autores incluem não apenas estudantes e professores como também pais, administradores e membros da comunidade. Na categoria

¹ Conceito retirado de Tomas Turino: “alta-fidelidade se refere a fazer gravações com a intenção de indicar ou representar uma apresentação ao vivo” (2009, p.102).

² Do original: *outcome*.

de 'processos educacionais ou fazeres' são salientados os termos ação ou fazer educativo e ético, no sentido que levam ao crescimento, desenvolvimento e uma busca continuada pelos resultados. É importante comentar aqui que os autores descrevem o processo não como um fim em si mesmo, mas como algo que leva aos resultados, às consequências. Se por um lado processo e resultado aparecem irreduzíveis um ao outro, o resultado acaba prevalecendo na maioria das considerações. Isso contrasta com o que atualmente muitos educadores entendem por uma pedagogia do processo.

A categoria 'resultados educacionais-musicais' aparece com a ressalva de que deve ser considerada no seu sentido mais amplo possível. Isso já apareceu também quando os autores expuseram o que era o 'produto musical'. Parece que essa ressalva tem o objetivo de desfazer a equivalência de produto musical com obra musical, já estabelecida há décadas pela educação estética. Aqui novamente há uma amplitude de possibilidades de resultados educacionais-musicais, como os entendimentos musicais, "prazer musical, felicidade, companheirismo, paixão, engajamento intelectual e algo pessoalmente significativo; expressividade e criatividade musical; disposição, habilidade e transformações democráticas e socialmente justas" (2015, p.148). Como é de se esperar com um conceito tão amplo, os autores não desenvolvem todos esses resultados igualmente ao longo da obra. A leitura que faço é que os conceitos de entendimento musical, prazer musical, expressividade e criatividade musical são os aspectos mais retomados ao longo da obra. É possível interpretar essa passagem como uma tentativa de englobar o máximo de conceitos possíveis de forma que nenhum aspecto importante da educação seja deixado de lado. Por outro lado, cabe ao filósofo educador musical estabelecer algum tipo de prioridade para cada contexto, assim como organizar um modo em que todos esses resultados desejáveis possam ser desenvolvidos. Elliott e Silverman não oferecem uma visão filosófica em que isso apareça de maneira clara para o leitor.

Por fim, a categoria de contexto, considerando seus mais variados aspectos e especificidades, dialogando com as características específicas de ambiente, cultura, sociedade, gênero, história etc.

³ Do original: *doers*.

Uma ressalva final dos autores a respeito do que significa uma educação praxial tenta discernir o que seria apenas uma prática educativa de uma práxis educativa:

Qualquer tipo específico de educação se qualifica como uma prática. Mas *nem* todas práticas educacionais se qualificam como uma *práxis* educacional, porque nem toda forma de ensino e aprendizagem é realizada como deveria ser: para habilitar estudantes a atingir os melhores e mais profundos valores que o aprendizado em um tópico específico contextual pode permitir e continuar a sustentar ao longo da vida (ELLIOTT e SILVERMAN, 2015, p.148).

Nessa passagem do texto dos autores há um aspecto valorativo de que uma boa educação é praxial e uma educação não tão boa é apenas uma prática educativa. Essa parece mais uma ferramenta de convencimento para a adoção da filosofia praxial do que uma argumentação que sustente de fato os benefícios da educação praxial. Primeiro, porque na área da educação o termo práxis designa uma série de coisas, dependendo do autor de referência. Assim, ser praxial por si só não é o suficiente, há que se situar em diálogo com pensamentos convergentes. Por exemplo, a ideia de práxis adquire um caráter distinto na obra de Paulo Freire, no qual ela se associa a uma proposta de transformação social. Para Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, “a práxis [...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38). Elliott e Silverman fazem uma breve revisão sobre Freire no Capítulo 4 – Educação, focando na ideia de educação bancária, porém não se detém no conceito de práxis tal como o educador brasileiro.

Segundo, porque há um aspecto diretivo que pouco leva em conta as diversas formas que uma educação musical pode ser conduzida com qualidade, ideia defendida há décadas por outra autora da filosofia da educação musical, Estelle Jorgensen (1997). Nesse sentido no trecho destacado do livro há um aspecto normativo em que se aponta o que uma boa educação *deveria* ser, como se houvesse um caminho melhor do que todos os outros que devesse ser seguido pelos educadores musicais. Por fim, a partir de uma definição tão ampla das quatro dimensões da educação musical, definição essa que não é desenvolvida igualmente ao longo do livro para todos os termos, fica a questão do que é de fato a filosofia praxial defendida pelos autores, já que ela comporta inúmeros conceitos fluidos ao mesmo tempo que é bastante diretiva.

Personalidade

O termo personalidade⁴ humana é aplicável no sentido da definição do que é ser uma pessoa. Tal discussão é marcada pela tentativa de definir a condição humana e de defender sua integridade.

Elliott & Silverman lançam mão de uma postura antagônica ao dualismo que tradicionalmente envolveu as concepções de sujeito e pessoa desde o surgimento da filosofia moderna no séc. XVII. A principal forma desse dualismo se expressa na divisão do indivíduo em corpo e mente. Uma segunda visão decorrente dessa implica que o sujeito é sinônimo de cérebro apenas. Os autores se apoiam na literatura das ciências cognitivas e psicologia cognitiva para desmistificar essa antiga noção (p.158-159).

Os autores então adotam uma postura holística, centrada na trindade corpo-cérebro-mente e que inclui estados conscientes e não-conscientes, atenção, percepção, cognição, emoção, memória e volição. Há nessa definição também uma conexão necessária entre o indivíduo e outros indivíduos assim como uma conexão com o mundo, o ambiente e as comunidades/contextos (p.157). Para os autores, “uma concepção holística é uma concepção sociocultural e não-dualista da pessoa” (p.156). O principal referencial nessa definição vem dos autores da área psicológica Jack Martin e Mark Bickhard (2013), no qual Elliott & Silverman se apoiam na seguinte descrição: “uma pessoa é um ser encorporado, enativo, sociocultural que interage continuamente com seu mundo sociocultural, o que inclui suas comunidades morais” (2015, p.156). A perspectiva sociocultural se coloca quando os autores afirmam que a “personalidade é uma co-construção entre o ser (self) e os outros” (p.156). A perspectiva enativa e encorporada deve-se principalmente ao biólogo e filósofo chileno Francisco Varela e ao neurologista e neurocientista português Antonio Damasio.

⁴ Do original: *Personhood*.

Considerações finais

Após vinte anos de uma das obras mais importantes da filosofia da educação musical em língua inglesa, os autores David Elliott e Marissa Silverman apresentam uma nova versão do livro *Music Matters* (2015), com uma série de conceitos reformulados. Destaquei nesse trabalho três termos principais para o livro, que contém mais de 500 páginas, de forma a apresentar aos pesquisadores brasileiros na área uma introdução a essa obra revisada. De fato, há muitos outros aspectos relevantes a serem comentados a respeito de *Music Matters*, empreitada que está em andamento em minha pesquisa de doutorado.

Nessa análise apresentada aqui, o conceito de música é adaptável de acordo com o contexto específico, utilizando-se para isso diversas grafias. A escolha das quatro dimensões musicais também pode auxiliar em uma análise de determinado contexto educacional e/ou musical, na tentativa de associar o fenômeno sonoro às pessoas e contextos no qual ele se relaciona.

A apresentação do termo educação mostra uma abordagem normativa do conceito, em que educação praxial é sinônimo de educação de *qualidade*, enquanto diversos termos apresentados pelos autores se mostraram pouco desenvolvidos ao longo do livro. Assim, considerei que os principais conceitos que de fato estão embricados na educação praxial são entendimento musical, prazer musical, expressividade e criatividade musical. Esses conceitos são desenvolvidos em capítulos subsequentes do livro e merecem uma análise mais aprofundada.

Por fim, o termo personalidade serve para adequar o contexto da aula de música às pessoas que ela atende. Assim, a pessoa aqui é tomada não só como um cérebro isolado, mas como um todo holístico que deve ser desenvolvido em suas múltiplas dimensões.

Ao tentar propor um modelo sistemático e diretivo para a educação musical, os autores mantêm um pensamento característico sobre como fazer filosofia da educação musical. A respeito da edição de 1995, Lazzarin já havia apontado uma característica de mosaico teórico, não reconhecimento de sua historicidade e hierarquização na filosofia de Elliott (LAZZARIN, 2004, 27-38).

O aspecto de mosaico já foi comentado aqui a respeito do desenvolvimento da concepção de música. Por mais que a sistematização desse conceito tenha se alterado, a percepção de um mosaico teórico permanece, por não haver conceitos referenciais que servem como articuladores desses diversos domínios referenciados em *Music Matters*.

Já a ideia de historicidade tem ao meu ver um agravante a mais. Para Lazzarin, a respeito do livro de 1995, ao discutir a experiência musical sob um prisma puramente epistemológico, Elliott esquece a historicidade dessa experiência, no sentido de não reconhecer seus limites e seu lugar sociocultural como autor. Para a nova edição, um novo aspecto problemático pode ser adicionado, pois os autores tentam na medida do possível apagar sua própria primeira edição, ao alterar uma série de conceitos, premissas e referências sem explicação alguma ao leitor. Nesse sentido que considero a necessidade de expor novamente esses três conceitos de música, educação e personalidade, pois eles não só não são idênticos aos da primeira edição, eles têm fundamentos diferentes. A aparente similaridade do uso tipográfico para definir música (MÚSICA, Música, música) mascara o fato de que o conceito em si foi alterado de uma edição a outra. Daí a escolha de um processo analítico antes de um comparativo que conciliaria as duas edições.

A respeito da hierarquização, considero que esse aspecto permanece nessa nova edição, porém tratando de um item ainda não contemplado por mim nessa primeira análise. O aspecto hierárquico é mais evidente quando os autores tratam dos tipos de entendimentos musicais, em que centralizam sua abordagem no fazer musical, em detrimento de outros fatores. Por conta das dimensões desse artigo, deixo a questão da hierarquia e dos tipos de conhecimento musical para uma exposição posterior.

Por ser uma obra densa e extensa, a análise dos conceitos em *Music Matters* (2015) deve ser aos poucos exposta e posta em diálogo com ideias e práticas educacionais do contexto brasileiro, a fim de melhor entender suas contribuições e limitações. Neste primeiro recorte, expus três conceitos básicos dessa filosofia que fundamentam outras ideias a respeito de entendimento musical, prazer musical, expressividade e criatividade musical. Desse primeiro passo, novas reflexões e desdobramentos poderão se seguir de forma a situar essa bibliografia no contexto educacional brasileiro.

Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- ELLIOTT, David; SILVERMAN, Marissa. *Music Matters: A Philosophy of Music Education* (2ª Edição). New York: Oxford University Press, 2015.
- ELLIOTT, David. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- JORGENSEN, Estelle. *In Search for Music Education*. University of Illinois Press: Urbana and Chicago, 1997.
- LAZZARIN, Luís Fernando. *Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical*. Tese (doutorado em Música) – UFRGS. Porto Alegre, 2004.
- MORIN, Edgar. *O Método 3: o conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2012.
- REIMER, Bennett. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1970.
- SWANWICK, Keith. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. Routledge: London, 1994.
- TURINO, Tomas. Four Fields of Music Making and Sustainable Living. In: *The World of Music* vol. 51, no. 1, pgs. 95-117, 2009. Disponível online em: <<http://www.jstor.org/stable/41699865>>. Acesso 20.fev.2018.