

Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade*

Maura Penna

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
m_penna@terra.com.br

Resumo. Com base nas contribuições do multiculturalismo, este artigo discute teoricamente como a educação musical pode tratar a diversidade de manifestações musicais, que expressam poéticas e práticas sociais distintas. Inicialmente, examinamos a noção de "poética musical", a partir de várias abordagens teóricas. A seguir, analisamos o multiculturalismo como proposta curricular, mostrando como implica uma concepção ampla de música e de arte, capaz de ultrapassar a dicotomia entre popular e erudito, abarcando inclusive a produção da indústria cultural. Questionamos os riscos de uma abordagem multicultural cair na "guetização" (o processo de fechar em guetos) e no "folclorismo" (a valorização de eventos folclóricos e práticas típicas). Apontamos, em contrapartida, a necessidade de focar a cultura como viva e dinâmica e de promover o diálogo e a troca de experiências musicais. Concluímos indicando que o diálogo multicultural tem por base a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais.

Palavras-chaves: poética musical, diversidade cultural, multiculturalismo

Abstract. Based on the contributions made by multiculturalism, this article theoretically discusses how music education may approach the diversity of musical manifestations that express different poetics and social practices. To begin with, we examine the notion of 'musical poetic' taking into account several theoretical approaches. Then, we analyze multiculturalism as a curricular proposal, showing how it implies a broad concept of music and art, which can transcend the dichotomy between popular and erudite, encompassing the production of the cultural industry. We also question the risks a multicultural approach runs of falling into a 'ghettization' (the process of closing itself in ghettos) or into a 'folklorization' (the over valuing of folkloric events and typical practices). On the other hand, we point out the need not only to focus culture as a living and dynamic process but also to promote both a dialogue and the exchanges of musical experiences. We then conclude by indicating that the multicultural dialogue has as its basis the disposition to look at the student so as to welcome his/her cultural practices.

Keywords: musical poetics, cultural diversity, multiculturalism

Como reconhecer, acolher e trabalhar com a pluralidade cultural no processo pedagógico? Essa é uma discussão que se coloca para todas as áreas de conhecimento que integram o currículo escolar como um desafio constante na construção de uma

educação realmente democrática, em um país multifacetado como o nosso.

Se esse é um desafio constante, ele se renova, atualmente, diante das *Diretrizes Curriculares*

* Versão revista e ampliada da palestra proferida no V Seminário de Linguagens, promovido pelo Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), em dezembro de 2004. Uma versão preliminar deste trabalho, voltada para o ensino de arte em termos gerais, foi apresentada no painel "Abordagens Contemporâneas em Currículo", durante o 18º Seminário Nacional de Arte e Educação, promovido pela Fundação Municipal de Artes de Montenegro (RS), em outubro de 2004.

Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pela Resolução nº 01/2004, do Conselho Nacional de Educação/CNE (Brasil, 2004). Essas diretrizes atendem à Lei nº 10.639/2003, que altera a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei 9.394/1996), acrescentando-lhe o artigo 26-A,¹ que torna “obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, indicando que a área de Arte tem papel especial no tratamento de tais conteúdos² (Brasil, 2004, p. 35).

Neste artigo, discutimos como a educação musical pode tratar as múltiplas manifestações musicais, que expressam poéticas e práticas sociais distintas. Para tal, tomamos como base as contribuições do multiculturalismo, que ressalta “o papel da educação e do currículo na formação de futuras gerações nos valores de apreciação à diversidade cultural e desafio a preconceitos a ela relacionados” (Canen, 2002, p. 175).

Com isso, não pretendemos dar indicações para a aplicação das referidas diretrizes curriculares relativas à cultura afro-brasileira, mas antes contribuir para as necessárias discussões acerca da pluralidade, pois, como coloca o próprio Parecer 03/2004 – CNE:

É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz européia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. [...] É preciso ter clareza que o Art. 26-A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, **exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas**, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas. (Brasil, 2004, p. 17, grifo nosso).

Pensando a “poética musical”

Diante do tema escolhido – poéticas musicais e práticas sociais –, a primeira necessidade que sentimos foi a de delimitar o que se entende por “poética musical”. Num primeiro entendimento, que vem desde a obra *Poética*, de Aristóteles, a noção se prende à linguagem verbal, buscando o conceito de poesia e as suas características próprias, em contraposição à prosa (Massaud, 2002, p. 402). Nesse sentido, são significados do substantivo feminino “poética”, listados no *Dicionário Eletrônico Aurélio – Século XXI*: (1) arte de fazer versos; (2) teoria da versificação; (3) crítica literária que trata da natureza, da forma e das leis da poesia; (4) estudo ou tratado sobre a poesia ou a estética.

Neste quadro, a noção de poética musical remete à canção e à relação entre melodia e poesia. Nesse sentido, Emmanuel Coêlho Maciel ([s.d.]), em texto atualmente disponível na Internet,³ coloca que, em “canções onde exista perfeita unidade entre letra e música”, pode-se falar da “existência daquilo que poderíamos chamar de ‘Poética-musical’”. Nessa concepção, poesia e música são fenômenos distintos, que se encontram e se entrecruzam na canção, configurando, então, a poética musical.

Mas poesia e música encontram-se também nas semelhanças entre os modos de estruturação de cada uma dessas linguagens,⁴ como nos mostra Lucia Santaella em seu texto *Poesia e Música: Semelhanças e Diferenças* (2002), fundamentando-se na semiótica:

[...] a música, ela também, no jogo de suas configurações, apresenta modos de engendramento que são típicos da função poética da linguagem, a saber, projeções de similaridade, nas suas mais diversas possibilidades de atualização,⁵ sobre o eixo da contigüidade. [...] Poesia e música são construções

¹ A Lei nº 10.639/2003 também acrescenta à LDB o Artigo 26-B, que estabelece a inclusão no calendário escolar do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

² “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.” (Art. 26-A, parágrafo 1º).

³ Enfatizamos que o texto de Maciel ([s.d.]) está disponível na internet, ou melhor, a World Wide Web (Grande Rede Mundial), que é uma mídia característica de nossa época. Através de “novos” recursos tecnológicos, esta mídia tem permitido vencer as distâncias geográficas, disponibilizando, numa rede virtual, uma quantidade e variedade infinita de informações e produções acessíveis rapidamente, a um simples toque. Assim, é interessante observar que nessa grande rede convivem, também, diferentes concepções de poética musical, como veremos adiante. Ressaltemos que os textos de Maciel ([s.d.]) e Lopes (1990) continuam acessíveis em 11/06/2005.

⁴ Temos trabalhado, há já bastante tempo, com a noção de arte como uma linguagem culturalmente construída (Penna, 1995, 1998a), como veremos adiante. Por sua vez, a discussão de Santaella (2002, p. 37) privilegia “a questão da linguagem tanto na poesia quanto na música”.

⁵ “Na terminologia do Círculo Linguístico de Praga, o conceito de *atualização* dos meios linguísticos corresponde ao conceito de ‘estranhamento’ da linguagem elaborado pelos formalistas russos e significa que na linguagem poética, sob um ponto de vista funcional, o sinal linguístico não constitui um instrumento veiculante de referentes preexistentes e externos a si mesmo – e daí o valor autônomo do sinal – e que, sob um ponto de vista estrutural, a linguagem poética apresenta autonomia sistemática em relação a outras linguagens funcionais, realizando-se segundo leis, modalidades e potencialidades específicas.” (Silva, 1994, p. 53).

de formas, jogos de estruturação, ecos e reverberações, progressões e retrogradações, sobreposições, inversões, enfim, poetas e músicos são diagramadores da linguagem. (Santaella, 2002, p. 46-47).

Essas considerações estendem a noção de função poética da linguagem verbal à música, enquanto linguagem não-verbal.

A função poética – como função estética – da linguagem foi discutida pelos formalistas russos, teóricos da literatura, e pelos estudiosos do Círculo Lingüístico de Praga, dentre eles Roman Jakobson. Este teórico discute o conceito de poeticidade referindo-se a uma função estética ou uma função poética da linguagem. Quando essa função é dominante, os vários planos do sistema lingüístico (os planos fonológico, morfológico, etc.) passam a ter valores próprios, autônomos, distintos do papel apenas instrumental que têm na linguagem verbal cotidiana – seja a linguagem prática ou a linguagem teórica –, onde esses recursos lingüísticos estão subordinados à função de comunicação, ganhando alto grau de automatismo (Silva, 1994, p. 53). Assim,

[...] das diversas análises que Jakobson consagrou à função estética, ou função poética, da linguagem verbal [...] conclui-se que, em seu entender, nos textos em que aquela função actua como dominante as estruturas verbais adquirem valor autónomo, orientando-se os sinais lingüísticos para si mesmos, para “a sua forma externa e interna”, e não para uma realidade extralingüística – orientação própria da função referencial – ou para a subjetividade do autor – orientação própria da função expressiva. (Silva, 1994, p. 49-40).

Fica claro, portanto, que a função poética da linguagem verbal baseia-se nos jogos de estruturação, na construção de formas, que Santaella (2002, p. 47) apontou como constitutivas tanto da música quanto da poesia:

Se o modo de estruturação da linguagem musical guarda muitas semelhanças com o modo de estruturação da linguagem poética, é aí, então, no coração da estrutura, que música e poesia, antes de tudo, se encontram. É aí que o musical da poesia se enlaça ao poético da música. (Santaella, 2002, p. 47).

Essa perspectiva permite uma concepção mais ampla da expressão “poética musical”, que encontra ressonância na própria etimologia do termo “poesia”, que, do grego *poiesis*, significa “ação de fazer, criar, alguma coisa” (Massaud, 2002, p. 402). É possível, então, estender a idéia de poética, da linguagem verbal às diversas linguagens artísticas não-verbais, dentre elas a música, tratando por poética o seu processo estético e de criação. Nesse mesmo sentido, o *Dicionário de Filosofia*, de Nicola Abbagnano (1998), remete o verbete “poética” (p. 772) ao verbete “estética” (p. 367-374):

Com esse termo [estética] designa-se a ciência (filosófica) da arte e do belo. [...] Dissemos “arte e belo” porque as investigações em torno desses dois objetos coincidem ou, pelo menos, estão estreitamente mescladas na filosofia moderna e contemporânea. Isso não ocorria, porém, na filosofia antiga, em que as noções de arte e belo eram consideradas diferentes e reciprocamente independentes. A doutrina da arte era chamada pelos antigos com o nome de seu próprio objeto, *poética*, ou seja, arte produtiva, produtiva de imagens [...], enquanto o belo (não incluído no número dos objetos produzíveis) não se incluía na poética e era considerado à parte. (Abbagnano, 1998, p. 367).

De fato, segundo Massaud (2002, p. 402), “o pensamento estético começou pela poesia (Platão, Aristóteles), e durante séculos não conheceu outro objeto”.

Essa concepção ampla de “poética musical”, vinculada aos processos estéticos e de estruturação da linguagem, está presente no texto de José Júlio Lopes (1990) sobre a música contemporânea, também atualmente disponível na Internet, onde convêm diferentes concepções de “poética musical”. Diz o referido autor:

Um número crescente de obras oriundas da chamada música contemporânea apresenta formas e configurações radicalmente diferentes da tradição [...]; são obras estruturadas e concebidas como objectos estéticos de organização instável e de contornos indefinidos como resultado de novos procedimentos, de novas direcções e de novos parâmetros numa prática que operou profundos e sucessivos cortes com o passado, vivendo o conflito e as tensões que opõem os velhos métodos e os seus resultados à busca incessante de novas formatividades e ao aprofundamento de novas poéticas. (Lopes, 1990, grifo nosso).

Vê-se, portanto, que é possível considerar “poéticas musicais” como diferentes estéticas, modos distintos de criação musical, diferentes modos de selecionar sons e organizá-los, criando significações através da linguagem musical. É bom tomar consciência de que, quando falamos de “a linguagem musical” ou “a música”, estamos trabalhando em um nível de abstração. Pois “a linguagem musical” só se concretiza, só se realiza em diferentes músicas (no plural), ou seja, através de diferentes manifestações musicais, que expressam diferentes poéticas.

Por sua vez, as diferentes poéticas musicais são social e culturalmente contextualizadas, articulando-se a diversas práticas sociais: distintas poéticas implicam modos diversos de usufruir/consumir determinadas manifestações musicais, de construir significações, de socializar e aprender a dominar os princípios de construção sonora daquela poética, etc. Assim, diferentes grupos sociais podem produzir e trabalhar com poéticas musicais distintas, que cumprem funções diferenciadas.

Por outro lado, podemos também situar a educação como uma prática social, muitas vezes institucionalizada, quando submetida ao sistema escolar. Pois vale lembrar que processos educativos não se desenvolvem apenas na escola, embora caiba à instituição escolar, por princípio, educar.

Contribuições do multiculturalismo para pensar a educação musical

Até aqui, desenvolvemos algumas considerações, explicitando nossa concepção de poéticas musicais. Agora, passamos a discutir como a educação musical pode trabalhar com a diversidade de manifestações musicais presentes no mundo de hoje, que expressam diferentes poéticas. Para tanto, em alguns momentos, abordamos o ensino de arte de modo geral, pois muitas das questões que discutimos dizem respeito à prática escolar nas diversas linguagens artísticas. Por outro lado, nas propostas curriculares para o ensino fundamental e médio, a música faz parte da área de conhecimento Arte (cf. Brasil, 1997, 1998, 1999).

Para pensar a educação musical diante da diversidade, tomamos como base o multiculturalismo, definido por Ana Canen (2002, p. 175) como um “movimento teórico e político que busca respostas para os desafios da pluralidade cultural nos campos do saber”. O multiculturalismo “teve início em países nos quais a diversidade cultural é vista como um problema para a construção da unidade nacional”, unidade nacional esta que se vincula à “imposição de uma cultura, dita superior, a todos os membros da sociedade” (Gonçalves; Silva, 2000, p. 20). Assim, a preocupação como a multiculturalidade resulta dos desafios colocados por sociedades cada vez mais plurais e menos homogêneas, em que convivem diversas etnias, hábitos culturais e valores diferenciados – por vezes em conflito. Países como a Inglaterra, antigos colonizadores, viram-se diante da necessidade de lidar com a diversidade cultural resultante de imigrantes de suas antigas colônias.

Por seu caráter político, o multiculturalismo busca “respostas plurais para incorporar a diversidade cultural e o desafio a preconceitos, nos diversos campos da vida social, incluindo a educação” (Canen, 2002, p. 178). Questionando o currículo como expressão da cultura dominante, o multiculturalismo busca propostas que possam acolher a diversidade

cultural presente na sociedade, contribuindo para a formação de cidadãos tolerantes e democráticos.

No campo do ensino de arte, a questão da multiculturalidade vem se colocando em certos círculos acadêmicos brasileiros há já algum tempo. A inglesa Rachel Mason é uma especialista e pesquisadora da multiculturalidade, e, desde sua participação no Congresso da Federação dos Arte-Educadores do Brasil/Faeb, em 1990, mantém intercâmbio com núcleos acadêmicos da área em nosso país (cf. Barbosa, 2001, p. 8), sendo aqui publicado, em 2001, o seu livro *Por uma Arte-Educação Multicultural* (Mason, 2001).⁶

Por outro lado, a arte tem cumprido importante papel no movimento do multiculturalismo:

Se admitirmos que tanto a força quanto o potencial crítico do multiculturalismo reside nas formas de expressão que seus adeptos utilizam na esfera pública, somos levados a aceitar que **foram as artes as responsáveis pela rápida difusão desse movimento**. Ofereceram uma linguagem mais que adequada. (Gonçalves; Silva, 2000, p. 29, grifo nosso).

A influência dessa abordagem na política educacional brasileira manifesta-se, por exemplo, na presença do tema transversal Pluralidade Cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os diversos níveis do ensino fundamental.⁷ Uma vez que toda manifestação artística é uma manifestação cultural, o “tema da pluralidade cultural tem relevância especial no ensino de arte, pois permite ao aluno lidar com a diversidade de modo positivo na arte e na vida”, como colocado nos próprios Parâmetros para Arte nas 5ª à 8ª séries (Brasil, 1998, p. 41).

O multiculturalismo no ensino de arte implica uma concepção ampla de arte, capaz de abarcar as múltiplas e diferenciadas manifestações artísticas, e o mesmo se coloca no campo específico da educação musical. Uma concepção ampla de música é, por um lado, uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural. Por outro lado, a concepção da multiculturalidade contribui para a ampliação da concepção de música que norteia nossa postura educacional.

Em suas origens, o movimento multicultural liga-se basicamente às questões étnicas, mas pouco a pouco “vai cedendo espaço para outros aspectos da dominação cultural” (Gonçalves; Silva, 2000,

⁶ Bem antes da publicação desse livro, o trabalho de Rachel Mason foi discutido em texto assinado por Yara Peregrino (1995) e publicado na coletânea *Da Camiseta ao Museu*, de 1995, com artigos produzidos pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes da Universidade Federal da Paraíba/UFPB, do qual participamos.

⁷ Os temas transversais são questões que devem “atravessar” o currículo, sendo tratadas em todas as áreas de conhecimento, estabelecendo relações entre os conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real.

p. 28). Assim, a nosso ver, a postura multiculturalista deve abarcar a diversidade de produções artísticas e musicais, vinculadas a diferentes grupos sociais que produzem ou adotam determinadas poéticas musicais como suas, sejam esses grupos marcados por particularidades de classe, de região ou de geração, por exemplo. Como conseqüência dessa postura, as referências para as práticas pedagógicas em educação musical não podem se restringir à música erudita, que se enraíza na cultura européia. Torna-se indispensável abarcar a diversidade de manifestações musicais, incluindo as populares e as da mídia.

Convém, neste momento, discutir um pouco mais a fundo essa questão.⁸ Na medida em que alguma forma de música está presente em todos os tempos e em todos os grupos sociais, podemos dizer que música é um *fenômeno universal*. Contudo, a música realiza-se de modos diferenciados, concretiza-se diferentemente, conforme o momento da história de cada povo, de cada grupo. Exemplifico: entre os sons possíveis de serem captados pelo ouvido humano, entre todos os sons da natureza e os possíveis de serem produzidos, cada grupo social seleciona, num determinado momento histórico, aqueles sons que são o seu material musical, estabelecendo o modo de articular e organizar esses sons. Assim, por exemplo, para a civilização européia e durante vários séculos, a música estrutura-se *exclusivamente* a partir das notas e dentro dos princípios da tonalidade: colocando de um modo bem simples, a música tonal utiliza sete notas (dó, ré, mi, fá, sol, lá, si) que cumprem funções distintas e hierarquizadas (como tônica, dominante, etc.) dentro de um determinado tom (por exemplo, dó maior); a partir daí são estabelecidos princípios para a organização das notas em sucessão (na melodia) ou em simultaneidade (na harmonia). No entanto, as alturas (ou notas) do sistema musical europeu não contemplam as possibilidades de sons das músicas de outras culturas, com suas poéticas próprias. E mesmo o modo como a tonalidade e seus princípios são definidos na música ocidental sofre variações, conforme o momento histórico. Uma evidência disto é o intervalo de 4ª aumentada ou 5ª diminuta, o chamado “trítone”, hoje correntemente empregado. No entanto, no século XIV, esse intervalo – composto pelas notas si e fá, por exemplo – era considerado como

“a mais terrível das dissonâncias”, sendo chamado de o “diabo na música”, e por causa disso era proibido (Candé, 1983, p. 222-223). Hoje, os mesmos sons não causam maiores estranhezas.

Vê-se, portanto, que um mesmo material sonoro – as notas musicais organizadas em tonalidades – pode ser submetido a diferentes modos de estruturação significativa, que configuram poéticas diferenciadas. Já a música erudita contemporânea, por sua vez, amplia enormemente o material sonoro objeto do fazer musical, que passa a abarcar diferentes sonoridades, inclusive os ruídos. Daí o surgimento de novas formas e padrões estéticos, que ultrapassam, inclusive, as possibilidades da grafia musical tradicional. Nesse sentido, Lopes (1990) refere-se às “novas poéticas e novas formatividades [da música erudita contemporânea] que subvertem completamente a lógica de uma escrita tradicional agora insuficiente e estreita para as necessidades criadas por obras que jogam com materialidades e modelos conceituais que não têm precedentes”.

Assim, se música é um fenômeno universal, enquanto *linguagem é culturalmente construída*, diferenciando-se de cultura para cultura. Inclusive, dentro de uma mesma sociedade – como a nossa, a brasileira –, diferenciando-se de grupo para grupo, pois em nosso país convivem práticas musicais distintas, uma vez que podemos pensar na cultura e na arte eruditas, e nas diversas formas de arte e cultura populares, com sua imensa variedade.

Sendo a música uma linguagem cultural, um tipo de música se torna significativo para nós na medida em que, pela vivência cotidiana, nos familiarizamos com os seus princípios de organização sonora, com a sua poética.⁹ Em contrapartida, a música que não faz parte de nossa experiência é vista com “estranhamento”:

Cada um de nós costuma emprestar tanta importância à música que ouve mais freqüentemente, que acaba por tender a não encarar como música, **como significação**, a atividade musical do vizinho, quer este more ao lado, quer ele viva na Polinésia. [E] Isso é uma atitude [...] cultural. (Moraes, 1983, p. 15-16, grifo nosso).

Esta atitude de estranhamento e desconsideração em relação à vivência musical do outro mui-

⁸ Para essa discussão da música como fenômeno universal e linguagem culturalmente construída, retomamos idéias apresentadas em Penna (1999).

⁹ Para uma discussão do processo de familiarização na formação da “competência artística”, ver Bourdieu e Darbel (2003). Finalmente publicada no Brasil, essa obra, cuja primeira edição francesa data de 1969, traz – com base em pesquisas empíricas sobre o público dos museus – interessantes discussões sobre os fatores socioculturais envolvidos na transmissão do “capital cultural”, incluindo o papel da instituição escolar. Embora ainda importante e pertinente, essa obra merece, atualmente, uma leitura crítica, pela marca de concepções estruturalistas que carrega (compatíveis com o momento de sua elaboração), como, por exemplo, o tratamento da linguagem (artística e verbal) como “código”. Para uma discussão desse ponto, ver Penna (1998a).

tas vezes se articula a uma crítica às produções da indústria cultural, levando a considerar o outro como “vítima” passiva e alienada do poder da mídia. Isso também merece uma reflexão mais profunda.¹⁰

A lógica da produção massificada de bens culturais leva, sem dúvida, a uma padronização excessiva, relacionada à homogeneização do gosto e à ampliação do consumo. Mas é necessário contextualizar historicamente essa questão, compreendendo que, nas sociedades industriais capitalistas, centradas no mercado de consumo, os bens culturais – incluindo a música – tornam-se mercadoria. Esse processo, que envolve massificação, integra o contexto sociocultural em que vivemos, e não cabe negá-lo ou procurar excluí-lo; o fato é que a música da mídia está presente no cotidiano de praticamente todos os cidadãos brasileiros.

Na verdade, embora sejam bem-vindos estudos críticos sobre a indústria cultural, criar uma polarização entre ela e uma arte dita “verdadeira” ou “superior” é uma atitude reducionista e improdutiva, que desconsidera, inclusive, o complexo processo histórico que cerca a produção artística. A esse respeito, retomamos Faraco (2001, p. 128):

Nunca é demais lembrar que Shakespeare escrevia suas peças para serem apresentadas como entretenimento num teatro popular; [...] ou que compositores como Bach ou Mozart (para citar só dois) escreveram muitas de suas peças sob encomenda direta de seus mecenas para ornamentar festas, eventos do cotidiano ou preencher horas de ócio.¹¹

Defendendo uma educação musical que contribua para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural de nossos alunos, cabe adotar uma concepção ampla de música e de arte que, suplantando a oposição entre popular e erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar a música do outro através da imposição de uma única visão.

Assim, a concepção de música e de arte que embasa a nossa prática pedagógica torna-se suficientemente ampla para abarcar a multiplicidade, indicando o diálogo como prática e princípio para lidar com a diversidade. O diálogo como princípio baseia-se numa concepção dinâmica de cultura, que a entende como “viva”, em constante processo. Pois, se as linguagens artísticas – e suas diversas poéticas – são “historicamente construídas”, essa constru-

ção histórica não se encontra apenas atrás de nós, em algum momento passado, mas se processa também no momento presente, através das nossas escolhas em relação às produções artísticas e a seu “consumo”.

O diálogo como princípio necessário

O diálogo entre diversas manifestações artísticas, trabalhado em sala de aula, pode promover a troca de experiências e a ampliação do universo cultural dos alunos. Como coloca Santos (1990, p. 41-42), em artigo sobre a música na educação básica, se os alunos de uma turma sentam juntos e moram no mesmo bairro, na proximidade da escola, isso não torna essa turma homogênea. Assim, se o trabalho pedagógico for orientado apenas pela experiência musical da maioria – no que a autora denomina de “pedagogia do agrado” –, será certamente perdida a riqueza que poderia ser propiciada pela troca com as expressões e práticas musicais de grupos minoritários.

Para que seja possível efetivar esse diálogo e troca de experiências, é fundamental conhecer a vivência dos alunos. Nesse sentido, a “avaliação diagnóstica multicultural” é um componente central em currículos multiculturalmente orientados:

O trabalho de avaliação diagnóstica implica um acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas no currículo em ação. O objetivo é o conhecimento dos universos culturais dos alunos, bem como em que medida o diálogo entre estes e os padrões culturais abraçados pelo professor está sendo bem-sucedido. Trabalhos em grupo, testes, provas, diários reflexivos (em que os alunos relatam, por exemplo, suas experiências, bem como o impacto das aulas sobre as mesmas), fichas de observação e outros instrumentos ajudam nesta trajetória. O ajuste de rotas que a avaliação diagnóstica multicultural permite, pode desafiar noções de multiculturalismo que, muitas vezes, tratam da diversidade cultural de forma abstrata, como se esta estivesse presente apenas na sociedade mais ampla. A avaliação concebida de forma multicultural volta-se justamente ao reconhecimento da diversidade cultural e da construção das diferenças também no interior da sala de aula concreta em que o professor atua. (Canen, 2002, p. 190).

Como modo de tratar a diversidade, o diálogo e a troca de experiências podem evitar a “guetização” – o processo de fechar em guetos –, um dos riscos do multiculturalismo, apontado tanto por Canen (2002) quanto por Peregrino (1995), entre outros. O risco da guetização acontece quando, em nome de valorizar as especificidades culturais de diferentes

¹⁰ Para tal, retomamos, nos próximos parágrafos, a discussão desenvolvida em Penna (2003).

¹¹ Elias (1995) mostra que, em certa medida, a constituição de um mercado de consumo libertou criativa e esteticamente o artista da exigência de atender ao gosto de seu mecenas, condição essa que Beethoven pôde usufruir – mas não Mozart.

grupos, especialmente daqueles historicamente dominados, acaba-se por prender esses grupos no gueto de sua particularidade, isolando-os.

No entanto, dentro do próprio movimento do multiculturalismo, há posições divergentes a respeito da guetização. Um exemplo expressivo dessa problemática foi a discussão em torno da demarcação da reserva indígena Raposa Serra do Sol, em Roraima, que abarca extensa área, onde já existem “três pequenas cidades, quatro vilarejos, oito estradas e catorze grandes lavouras de arroz” (Cabral, 2005, p. 61). Antecedendo a homologação da criação da reserva, em abril de 2005, pelo presidente da República, uma reportagem na televisão mostrou depoimentos de índios que tinham posições distintas: alguns defendiam a demarcação da reserva em território contínuo – como de fato ocorreu –, enquanto outros defendiam uma demarcação não-contínua que preservasse as cidades, declarando que não queriam se ver isolados. Como mostra Cabral (2005, p. 61-63), a própria população indígena está dividida: embora lideranças indígenas declarem que a reserva demarcada em terras contínuas é imprescindível para a preservação de sua cultura, costumes e organização social, não são poucos os índios “que também protestam contra a demarcação e a subsequente expulsão dos brancos e suas delícias – como luz elétrica, televisão, celular, dinheiro”. Certamente, é uma discussão muito complexa, que não pretendemos encerrar, mas que exemplifica a problemática da guetização e, mais ainda, do fechamento em território próprio.

No campo da educação, a guetização levaria a propostas curriculares que se voltam exclusivamente ao estudo dos padrões culturais específicos do grupo. Essa postura é bastante reducionista, se pensarmos no amplo e diversificado patrimônio artístico e cultural da humanidade, se considerarmos a multiplicidade quase infinita de manifestações musicais, expressando poéticas diferenciadas. Em oposição a esse enfoque exclusivo das práticas musicais próprias do grupo, Canen (2002, p. 185-187) propõe que a abertura à diversidade leve a “pensar em estratégias curriculares que permitam articulações, intercâmbios interculturais”, sendo a base desse trabalho o diálogo, e “jamais o monólogo que aprisiona os sujeitos exclusivamente em seus modos de ver o mundo” – e, podemos acrescentar, que aprisiona os sujeitos nos seus próprios padrões estéticos e artísticos.

Muitas vezes, a guetização está ligada a uma idealização das raízes culturais,¹² levando ao “congelamento” ou “fixação” de práticas culturais, o que nega o caráter vivo e dinâmico da cultura e da sociedade. Esse é um risco a evitar, por exemplo, ao tratar a cultura afro-brasileira, como determinado com a inclusão do Artigo 26-A na atual LDB. É preciso enfocar a contribuição negra e africana em nossa cultura como um processo dinâmico, evitando tomar práticas culturais como emblemas fixos, como muitas vezes acontece em livros didáticos. Pois a própria cultura se transforma e se enriquece com intercâmbios, reapropriações, ressignificações, renovações. Nesse sentido, é bem interessante a discussão de Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Gonçalves e Silva (2000, p. 29-30) sobre o que chamam de “fenômeno musical do multiculturalismo”, que é híbrido e miscigenado:

Ele pode, por exemplo, ter sua origem na Jamaica, em Kingston e migrar para São Paulo, Paris, São Luiz do Maranhão, Nova Iorque e Lisboa. Em cada lugar que se instala, impregna-se de outras formas musicais. Não teria sido esse o caso do *rap* e do *reggae*?

Ambos nascem na Jamaica. Onde chegam, aglutinam, prioritariamente, jovens negros, o que lhes confere um caráter eminentemente étnico. Mas são imediatamente transformados. Basta lembrar que, em algumas cidades brasileiras, o *reggae* virou *samba-reggae* e, em outras, incorporou elementos da tradição afro-brasileira.

Um outro risco do multiculturalismo na educação, ligado a essa fixação das práticas culturais de determinados grupos, é cair no “folclorismo”:

Trata-se da redução do multiculturalismo a uma perspectiva de valorização de costumes, festas, receitas e outros aspectos folclóricos e “exóticos” de grupos culturais diversos. Perspectivas curriculares que reduzem o multiculturalismo a momentos de “feiras de culturas”, celebração do Dia do Índio, Semana da Consciência Negra e outras formas mais pontuais podem correr esse risco. (Canen, 2002, p. 182).

Esse risco é particularmente acentuado na área de arte, devido à prática, ainda corrente, de vincular as atividades a serem desenvolvidas nas aulas de arte ao calendário de datas comemorativas, o que é reforçado por diversos livros didáticos. O folclorismo está ligado ao congelamento e fixação das práticas culturais, na medida em que trabalha com a idéia do “típico”, que nega o dinamismo da cultura e muitas vezes cai em estereótipos. Reconhecer e valorizar a especificidade de diferentes grupos não implica, necessariamente, congelar suas práticas, desconsi-

¹² Para uma discussão da idealização das raízes, ligada ao questionamento das noções de perda de identidade e desenraizamento, ver Penna (1998b). Embora abordada no quadro da migração, a discussão das bases epistemológicas e do valor heurístico de tais noções pode ser útil para áreas de estudo que se valem das mesmas noções para tratar, por exemplo, a questão da identidade cultural.

derando o caráter vivo das práticas culturais e artísticas. Assim, o folclorismo expressa o que Canen e Oliveira (2002, p. 63) denominam de “multiculturalismo liberal ou de relações humanas, que preconiza a valorização da diversidade cultural sem questionar a construção das diferenças e estereótipos”. Por sua vez, “o multiculturalismo em sentido mais crítico, também denominado perspectiva intercultural crítica [...], busca superar essa visão. Esforça-se em integrar ocasiões folclóricas a discussões mais amplas sobre a construção histórica das diferenças, dos preconceitos e formas de superá-los.” (Canen, 2002, p. 183).

A nosso ver, o que o multiculturalismo indica para a educação musical – e, de modo mais amplo, para o ensino de arte –, é a necessidade de trabalhar com a diversidade de manifestações artísticas, considerando a todas como significativas, inclusive conforme sua contextualização em determinado grupo cultural. Nesse sentido, cada escola poderia buscar, no espaço da aula de arte, acolher as vozes dos “grupos culturais e étnicos plurais” que a constituem, incentivando o diálogo entre essas diversas vozes (Canen, 2002, p. 178). Pois é preciso evitar a guetização e, mais ainda, evitar que essa guetização resulte na inversão da oposição entre popular e erudito, e, de certo modo, exclua as possibilidades de diálogo com as formas artísticas eruditas, por serem estas julgadas a expressão da civilização européia e ocidental, responsável pela opressão de padrões culturais outros, de grupos não dominantes.

Certamente, as formas eruditas retratam, em grande medida, esse modelo da cultura européia. Entretanto, por um lado, a arte erudita é também parte do patrimônio cultural da humanidade, é mais uma manifestação, ao lado das demais. Por outro lado, as produções eruditas também estão sujeitas a diferentes apropriações, e tampouco devem ser congeladas ou idealizadas. É possível, portanto, “uma reinterpretação das culturas, buscando promover sínteses interculturais criativas” (Canen; Oliveira, 2002, p. 64). Submetidas a um processo de diálogo cultural, questionamento e reflexão, manifestações da arte e da cultura eruditas podem ser ressignificadas. Assim, um processo pedagógico que acolha a pluralidade de produções artísticas e estimule o diálogo e a reflexão pode superar oposições e dicotomias, promovendo reapropriações significativas e o intercâmbio de experiências culturais. O desafio é ultrapassar a oposição entre música popular e música erudita, não privilegiando algum desses campos de produção em detrimento do outro, para poder co-

nhecer, usufruir e dialogar com o vasto universo de produções musicais, com suas diversas poéticas.

Considerações finais

Entendemos que o objetivo último do ensino de arte na educação básica – aí incluída a música – é ampliar o alcance e a qualidade da experiência artística dos alunos, contribuindo para uma participação mais ampla e significativa na cultura socialmente produzida – ou, melhor dizendo, *nas culturas*, para lembrar sempre da diversidade. O efeito de um ensino que realmente cumpra esse objetivo vai além dos muros da escola, modificando o modo de o indivíduo se relacionar com a música e a arte. Para que o ensino de arte possa de fato contribuir para essa ampliação da experiência cultural, deve partir da vivência do aluno e promover o diálogo com as múltiplas formas de manifestação artística. E o multiculturalismo nos traz indicações para tal.

No entanto, o multiculturalismo está sujeito a diferentes apropriações, até mesmo conflitantes.¹³ Mas, como Ana Canen (2002), acreditamos que a resposta está no diálogo, na troca e no intercâmbio, baseados no respeito pelas diferentes vivências. Nesse mesmo sentido, as diretrizes curriculares relativas à cultura afro-brasileira colocam que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (Brasil, 2004, p. 14).

Sem dúvida, o diálogo e a troca de experiências são indicações viáveis para o trabalho pedagógico em arte e em educação musical. Se, como professores, nos mantivermos presos a nossos padrões pessoais, presos a nosso próprio gosto, ou simplesmente às indicações de algum livro didático, com seus modelos escolares de arte, sequer seremos capazes de iniciar esse diálogo, pois nossa tendência será desconsiderar, desqualificar e desvalorizar a vivência do aluno – a sua música, a sua dança, a sua prática artística, enfim. Pelo contrário, a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários para o diálogo multicultural inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais. E essas práticas podem significar bem mais do que mera questão de gosto pessoal, dizendo respeito às histórias de diferentes grupos, nas suas lutas pelo direito à sua especificidade e a seus valores próprios.

¹³ Analisando perspectivas em arte-educação, diz Mason (1999, p. 16): “multiculturalismo significa coisas diferentes em contextos nacionais e regionais diferentes”.

Enfim, o multiculturalismo indica que as aulas de música e, de modo geral, de arte podem também contribuir para “a formação de cidadãos abertos ao mundo, flexíveis em seus valores, tolerantes e democráticos” (Canen, 2002, p. 176). Mas isso à medida que nossas aulas forem capazes de acolher a diversidade cultural presente na sociedade e trabalhar com ela. Para tal, não há receitas prontas, e mesmo os educadores que discutem o multiculturalismo como proposta orientadora dos currículos

reconhecem a sua dificuldade em chegar à sala de aula, a dificuldade de as propostas e concepções se traduzirem no currículo em ação – ou seja, resultarem em mudanças concretas da prática escolar cotidiana. Entretanto, embora não suficientes para tanto, a discussão e a reflexão são, sem dúvida, indispensáveis para darem um rumo às nossas buscas, para que possamos questionar os padrões de nossa própria prática e construir novas alternativas.

Referências

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BARBOSA, Ana Mae. Prefácio. In: MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 7-10.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Edusp: Zouk, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, 2004. Incluindo Parecer 03/2004 – CNE, Resolução 01/2004 – CNE e Lei 10.639/2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v. 6: Arte
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.
- CABRAL, Otávio. Uma guerra sem vencedores. *Veja*, São Paulo, ed. 1903, ano 38, n. 18, p. 60-64, 4 maio 2005.
- CANDÉ, Roland de. *A música: linguagem, estrutura, instrumentos*. Lisboa: Edições 70, 1983.
- CANEN, Ana. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 174-195.
- CANEN, Ana; OLIVEIRA, Angela M. A. de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-74, set./dez. 2002.
- ELIAS, Norbert. *Mozart: sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.
- FARACO, Carlos Alberto. Área de linguagem: algumas contribuições para sua organização. In: KUENZER, Acácia (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 97-131.
- GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- LOPES, José Júlio. *As escritas da abertura na música contemporânea*. 1990. Disponível em: <<http://fenix2.ubi.pt/~comum/lopes-jose-julio-escritas.html>>. Acesso em 20 nov. 2004.
- MACIEL, Emmanuel Coêlho. *Poética-musical?* [s.d.]. Disponível em: <<http://kplus.cosmo.com.br/materia.asp?co=25&rv=Literatura>>. Acesso em: 20 nov. 2004.
- MASSAUD, Moisés. *Dicionário de termos literários*. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- MASON, Rachel. Arte-educação multicultural e reforma global. *Pro-posições*, Campinas, v. 10, n. 3, p. 7-19, nov. 1999.
- _____. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- MORAES, J. Jota. *O que é música*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- PENNA, Maura. O papel da arte na educação básica. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 17-22.
- _____. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. In: PENNA, Maura (Coord.). *Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte*. 2. ed. rev. João Pessoa: CCHLA/UFPB, 1998a. p. 65-78. (Também disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>).
- _____. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998b. p. 89-112.
- _____. Dó, ré, mi, fá e muito mais: discutindo o que é música. *Ensino de Arte: revista da Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo*, [s.l.], ano 2, n. 3, p. 14-17, 1999. (Também disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>).
- _____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 9, p. 71-79, set. 2003.
- PEREGRINO, Yara Rosas. Reflexões sobre a educação multicultural: a realidade brasileira. In: PEREGRINO, Yara Rosas (Org.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1995. p. 89-94.

SANTAELLA, Lucia. Poesia e música: semelhanças e diferenças. In: SEKEFF, Maria de Lourdes; ZAMPRONHA, Edson S. *Arte e cultura: estudos interdisciplinares II*. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2002. p. 37-50.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Repensando o ensino da música (pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música). *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 1, p. 31-52, 1990.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. *Teoria da literatura*. 8. ed. Coimbra: Almedina, 1994.

Recebido em 12/06/2005

Aprovado em 22/08/2005