

A dinâmica do conhecimento e o conhecimento em música*

Eduardo Luedy

E, pra mim, é como eu falei, é como se eu tivesse a faculdade, como se fosse uma coisa que eu sei. Tenho a impressão que é assim como se eu tivesse um repertório de possibilidades de ação, e que a escolha desta, deste tipo de ação, é a que me pareceu mais natural, mais imediata. Aqui eu tô, isto eu sei fazer, entendeu? Quer dizer, se é pra fazer coisas bonitas, se é pra encantar as pessoas, nisso aí eu tenho jeito. Pra isso eu tô. É estranho, porque dizer isso não revela muito. Mas talvez sim, exatamente por não revelar talvez dê alguma graça.¹

Ora a dificuldade, todo o problema do conceito de Música reside em estabelecer de que maneira ela é expressão e é conhecimento.²

Da fala destas incríveis personalidades, de vidas tão intimamente ligadas à música e às artes de uma maneira geral, podemos inferir muitas das questões que ainda hoje atravessam o caminho de muitos teóricos em estética, filosofia, psicologia, lingüística, semiologia, antropologia, etc. De fato, uma das questões instigantes desta recente área de estudo, a etnomusicologia, clama por uma definição sucinta do que vem a ser a experiência musical. Ou seja, quando é que os sons que escutamos passam a ser música? Algo que parece tão claro de ser delimitado em nosso sistema de símbolos e valores culturais, não o é muitas vezes quando nos defrontamos com sociedades em que a música parece fazer parte indistintamente de todas as atividades cotidianas de certos grupos e que, em diversos casos, não há delimitação entre quem faz e quem escuta música.³

* Monografia apresentada como requisito da disciplina *Psicologia da Música* ministrada pela prof. Diana Santiago do Mestrado em Música da Universidade Federal da Bahia.

1 Caetano Veloso, *Alegria, Alegria*. Wally Salomão, org. (Rio de Janeiro: Pedra Q Ronca, s/d, p. 187).

2 Mário de Andrade, *Introdução à Estética Musical* (São Paulo: Hucitec, 1995, p. 37).

3 A este respeito ver artigo de Vitor Fuks, "Dinâmica do Conhecimento Musical: contribuições etnomusicológicas", *Art* (agosto: 1991, pp. 47-55).

Mas, para além deste questionamento inicial, uma outra questão ainda maior tem tido a capacidade de abranger nossas considerações acerca dos fenômenos relacionados às atividades musicais: o que é que a música significa? Ou, em outras palavras, “o que é que só a música nos faz conhecer? O que faltará ao homem e às estrelas se a música se calar?”⁴

A nossa preocupação básica neste presente texto, portanto, é a de discutir a natureza e a especificidade do conhecimento em música, procurando também descrever alguns dos principais tópicos da atualidade da psicologia cognitivista: como esta tem contribuído para as tentativas de compreensão dos mecanismos de conhecimento e de como tem, por sua vez, sofrido influências das novas formas de compreender os fenômenos culturais e os aspectos contextuais do conhecimento. Nossas considerações procuram levar em conta também a psicologia da música e a educação musical e como elas têm sido afetadas por estas noções.

Quando falamos em natureza do conhecimento em música estamos, antes de tudo, pressupondo a existência de um conhecimento proveniente da experiência musical. Tal assunto, que inequivocamente deveria estar na pauta de discussões e, de alguma maneira, nos currículos dos cursos de graduação de formação de professores em música, infelizmente parece passar despercebido da maior parte dos estudantes de licenciatura em música. A natureza deste conhecimento e a compreensão de como os mecanismos de cognição operam com o conhecimento musical nos parece vital para que possamos afirmar o que de fato pretendemos como educadores de música.

A respeito das diferentes formas de conhecer empreendidas pela arte e pela ciência, Luiz Oliveira Maia (1991) nos fala que é através da linguagem que o homem representa, generaliza, classifica e categoriza seu objeto de estudo. Mas, enquanto o conhecimento, seja ele qual for, inicia-se através de experiências sensíveis (“protótipo de todo conhecimento”), a atitude científica leva o homem, através das generalizações, a afastar-se do fenômeno estudado e da singularidade. O conhecimento que nós é permitido pela experiência artística, por sua vez:

... manifesta a essência através do fenômeno de modo que, mais se quer ir à essência, mais é preciso se ater ao fenômeno. Paradoxalmente, a arte chega a ignorar as grandes distâncias espaciais e temporais, mas preserva esses momentos essenciais do homem de modo concreto e não universalmente abstrato; não é a morte simplesmente, mas é aquela senhora que seduz a moça na canção de Schubert ... (Maia 1991, 24).

4 Luiz Oliveira Maia, “Natureza do Conhecimento Musical”, *Art* (agosto: 1991, p. 23).

Para este autor, a arte ambiciona retratar o mundo humano mas, diferentemente da ciência, não o faz de modo extensivo, ou seja, a arte isola a particularidade e a intensifica, “ambicionando a criação de um tipo universal, tipo, entretanto, que permanece manifestado num personagem, ou num motivo”. O conhecimento através da arte busca revelar um mundo subjetivo que, no entanto, possa ao mesmo tempo ser compartilhado por outros indivíduos de uma mesma cultura e contexto.

Jamary Oliveira, por seu turno, chama a atenção para a dinâmica das relações sociais que imprimem, através de tendências dominantes — seja nas áreas da teologia, da física, filosofia ou ciência — visões de mundo e, conseqüentemente, do conhecimento deste mundo. Como exemplo deste ponto de vista:

A consciência histórica do século XIX veio a acrescentar uma nova visão em todo o estudo da música, não apenas teórica. Nasce daí a concepção dos ‘grandes mestres’ cujas obras vêm a servir de modelos para o mundo acadêmico ocidental e constituir o repertório de concertos (1991, 111).

Daí a importância decorrente das contribuições que a etnomusicologia tem oferecido para as discussões referentes ao conhecimento em música. O esvaziamento das “verdades” eurocêntricas têm ampliado em muito os nossos horizontes ideológicos e posto à prova noções que antes julgávamos como paradigmáticas das relações implicadas pelo conhecimento musical: a transmissão, a geração e a teorização deste conhecimento⁵. As considerações de Kilza Setti a respeito dos meandros que envolvem a conceituação de música por outras culturas é um exemplo destas contribuições:

Sabemos que alguns povos, como por exemplo os Mapuche da Argentina ou os Mosi africanos do Alto Volta não conhecem a palavra música, mas sabem o que os ocidentais entendem como tal, e *praticam a música* (1991, 124).

E, ao nos relatar sua experiência com os índios Mbyá-Guarani de São Paulo, complementa:

5 Como exemplo, Jamary Oliveira nos fala em seu artigo de como a análise schenkeriana perdeu seu caráter eurocêntrico a partir de uma revisão ideológica promovida pelos seguidores deste método de análise. Hoje em dia já não se fala mais em provar a “superioridade” dos grandes mestres da música européia através deste método analítico; ao contrário, a análise shenkeriana tem sido utilizada também para a compreensão estrutural de músicas não tonais e até mesmo de outras culturas.

trabalho de campo vem demonstrando que todos os sons produzidos têm igualmente sentido e função nessas rezas, e complementam um todo impossível de ser dissociado. ... Deve-se admitir, pois que existe um clima sonoro de grande abrangência timbrística, onde se desenvolvem inúmeros tipos de linguagem musical dentro do universo Guarani (1991, 125).

Estas considerações têm encontrado reflexo em diversas áreas de conhecimento relacionadas à produção e reprodução do conhecimento musical. Podemos citar como exemplos os novos direcionamentos em educação musical, mais especificamente quanto à avaliação: a consideração de critérios mais próximos da realidade sócio-cultural dos alunos, quando da avaliação a que estes são normalmente submetidos nos processos educacionais formais; o cuidado em identificar aspectos pertinentes aos vieses culturais de quem avalia e de quem é avaliado (Boyle e Radocy 1987, 30). Estas são considerações que de uma maneira geral sofreram a influência desta nova maneira de conceber o conhecimento em música e a própria música enquanto fenômeno cultural.

De acordo com Davidson e Scripp, estudiosos de áreas como antropologia, lingüística, inteligência artificial, filosofia e psicologia têm encontrado um terreno comum na chamada ciência cognitivista; estes, conseqüentemente, têm passado também por novos modos de observar o mundo e de compreender os processos cognitivos. Segundo os autores, isto se deve a:

(1) o conceito de mente expandiu-se além do conhecimento verbal e matemático para incluir diversas "inteligências" adicionais, incluindo a música, e (2) a pesquisa psicológica estendeu-se para além do laboratório, focalizando o pensamento como ele ocorre nos contextos de uso diário (1992, 392).⁶

Contudo, se por um lado temos observado um impacto positivo na maneira como hoje concebemos os modos de conhecimento, de investigação e de transmissão do conhecimento em música, a situação da educação musical quanto a um aprofundamento nas considerações relativas aos processos cognitivos da aprendizagem parece ser ainda incipiente. Davidson e Scripp chamam a atenção dos educadores para a importância das contribuições da psicologia cognitivista para com os processos envolvidos nas relações de ensino-aprendizagem, tais como: os estudos de

6 (1) the concept of mind has expanded beyond verbal and mathematical knowledge to include several additional "intelligences," including music, and (2) psychological research has extended beyond the laboratory toward a focus on thinking as it occurs in everyday contexts of use .

Piaget, Inhelder e Fischer acerca dos estágios de desenvolvimento intelectual; os estudos de **Vigotsky** sobre o papel da interação social no desenvolvimento cognitivo; etc. Segundo aqueles autores, aplicações destes estudos e de pesquisas, com orientação para a educação musical, são necessárias, pois:

Os construtos dos psicólogos quanto às habilidades cognitivas estão distantes de uma autêntica prática musical. De maneira recíproca, as descrições que os músicos fazem de suas práticas são difíceis de serem interpretadas por um psicólogo (Davidson e Scripp 1992, 392).⁷

Ainda, de acordo com estes autores, um dos problemas é que mesmo os psicólogos da música têm mantido uma visão estreita de desenvolvimento cognitivo. Os estudos realizados acerca dos processos de cognição dos iniciantes em música têm sido feito com base em tarefas de discriminação que normalmente representam uma visão seccionada da real prática musical, sendo as condições de interpretação dos dados severamente limitadas pela própria maneira como as respostas costumam ser inferidas. Segundo os autores, de uma maneira geral estas respostas fazem pouca ou nenhuma referência à complexidade das habilidades de *performance* ou ao pensamento crítico que os músicos demonstram em suas atividades concretas (1992, 392).

Os pontos de vista citados por Davidson e Scripp já eram, de certo modo, os mesmos que levaram Sloboda, em 1985, no prefácio de seu próprio livro, *The Musical Mind*, a nos falar da dificuldade que encontrou ao tentar reunir a literatura existente em psicologia cognitiva da música:

Parecia, pelo menos para mim, que a psicologia da música relacionava-se muito pouco com aquilo que os músicos faziam, falhando em estabelecer questões de importância musical central (1985, iii).⁸

Sloboda atribuiu a isto alguns fatores, mais ou menos comuns nas pesquisas psicológicas, tais como: (a) a falta de conhecimento musical por parte da maioria dos psicólogos que têm focalizado esta área de conhecimento; (b) a lentidão com que os desenvolvimentos teóricos em psicologia da música costumam ocorrer – e que se deve em parte à carência de pesquisadores bem fundamentados em ambas as

7 Psychologists' constructs of cognitive skills lie outside authentic musical practice. Conversely, musicians' descriptions of their practice are difficult for psychologists to interpret.

8 It seemed, to me at least, that the psychology of music related rather little to what musicians actually did, and so was failing to tackle questions of central musical importance.

áreas de conhecimento; (c) a alta incidência de pesquisas centradas nos aspectos mais periféricos e simples dos mecanismos intelectuais relacionados à música; (d) a ausência de diálogo entre psicólogos (pesquisadores), executantes e compositores. Segundo Sloboda, os estudiosos habituaram-se a endereçar seus trabalhos quase que exclusivamente aos educadores e pesquisadores em educação, deixando de lado uma colaboração frutífera que poderia em muito contribuir para o enriquecimento de questões relacionadas às representações de estruturas maiores em música, à execução musical e à composição, que muitas vezes não são contempladas pelos interesses mais imediatos dos educadores musicais (Sloboda 1985).

Como uma tentativa de contornar os problemas listados anteriormente, Davidson e Scripp sugerem a elaboração de uma *matriz inclusiva* para a obtenção de uma visão mais abrangente das habilidades cognitivas em música; ou seja, um modelo teórico que sirva de base para a coordenação dos três modos básicos de conhecimento musical: a *produção musical* (as habilidades de composição e execução), a *percepção musical* (as capacidades de discriminação e monitoramento) e a *reflexão musical* (as habilidades de pensamento crítico e a capacidade para avaliação). De acordo com os autores, para que se garanta a validade musical, faz-se necessário que os modos de conhecimento sejam investigados tendo-se por base duas condições: *durante* a execução e *após* a execução. Ao reforçar a integração, a coordenação e a transformação destes modos de conhecimento durante a aprendizagem musical, esta matriz poderia tanto nos ajudar a interpretar os dados coletados anteriormente, como a formular investigações futuras acerca das habilidades cognitivas envolvidas nestes processos.

As habilidades cognitivas são melhores compreendidas quando não seccionadas em domínios individuais de conhecimento, tais como a psicologia, a música e a educação. Deveriam, antes, serem abordadas de maneira abrangente, do modo como acontecem nas práticas diárias. Esta abordagem abrangente revelaria as relações e integrações da *produção*, *percepção* e *reflexão* que constituem e apoiam toda a atividade musical. Para Davidson e Scripp é fundamental que os pontos de vista dos psicólogos, músicos, e educadores devam ser levados em conta para a definição das habilidades que julgamos relevantes às atividades musicais:

Um oferece a interpretação sistemática das observações individuais, o outro provê o conhecimento tácito que vem da prática e das observações informais, o terceiro nos ajuda a estabelecer um esquema que reúne os outros dois (1992, 411).⁹

9 One providing a systematic interpretation of individual observations, another providing the tacit knowledge that comes from practice and informal observation, while the third helps to establish the setting that links the first two.

Apesar da ampliação de questionamentos, considerações e implicações dos tópicos abordados neste trabalho, e apesar de sabermos da dificuldade de sintetizar com brevidade todo o manancial teórico desenvolvido pelos diversos estudos (principalmente na área da psicologia cognitiva), esperamos ter traçado ao menos uma visão geral dos principais tópicos que afetam as maneiras como enxergamos o conhecimento em música. Para concluir, reiteramos as considerações finais de Davidson e Scripp, no artigo "Surveying the coordinates of cognitive skills in music": "Querendo saber mais acerca de elefantes, o rei enviou seus sábios para examinarem o animal. Cada um deles era cego e cada um examinou partes diferentes do animal, trazendo de volta para o rei descrições dramaticamente diferentes. O rei ficou ainda mais confuso" (1992, 411). Assim como as descrições dos sábios cegos, as habilidades cognitivas podem assumir vários significados de relevância a depender de quem as observa. Se nos isolarmos nos domínios de nossos conhecimentos, sejamos psicólogos, músicos ou educadores, perderemos a visão do todo do nosso fenômeno e nos afastaremos ainda mais da possibilidade de compreender o que somente a experiência da música nos faz conhecer.

Referências Bibliográficas

- Andrade, Mário. *Introdução à Estética Musical*. São Paulo: Hucitec. 1995.
- Boyle, J. David e Rudolf E. Radocy. *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer Books. 1987.
- Davidson, Lyle e Larry Scripp. "Surveying the coordinates of cognitive skills in music." In *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, Richard Cowell, ed. New York: Schirmer Books (1992): 392-413.
- Fuks, Victor. "Dinâmica do Conhecimento Musical: Contribuições Etnomusicológicas." In *Art, Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*, 18 (agosto 1991): 47-55.
- Maia, Luiz Oliveira. 1991. "Natureza do Conhecimento Musical." In *Art, Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*, 18 (agosto 1991): 23-27.
- Oliveira, Jamary. 1991. "Dinâmica do Conhecimento Musical: Teorização." In *Art, Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*, 18 (agosto 1991): 111-116.
- Setti, Kilza. 1991. "Teorização do Conhecimento em Música." *Art, Revista da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia*, 18 (agosto 1991): 121-131.
- Sloboda, John A. *The Musical Mind: The cognitive psychology of music*. Oxford: Clarendon Press. 1985.
- Veloso, Caetano. *Alegria, Alegria*. Wally Salomão, org. Rio de Janeiro: Pedra Q Ronca. S/d.