

Mass media e
socialização
musical*



Reflexo das preocupações dos educadores musicais italianos na década de 1980 com a música popular na prática educativa no ensino pré-universitário, o texto do prof. Nanni tem como público alvo os professores de música, com suas frustrações e dificuldades na comunicação com o alunado adolescente. Confrontados com uma cultura musical midiática e distanciada dos padrões tradicionais de ensino musical, muitas vezes estes docentes encontram-se inibidos para atacarem questões que tocam além do âmbito didático, o das transformações culturais e das relações sociais em sala de aula.

Sensíveis a este sentimento de perplexidade e despreparo diante do desafio crescente da comunicação professor-aluno, o autor juntamente com o prof. Mario Baroni da Universidade de Bologna realizou, no início dos anos oitenta, uma pesquisa tipo survey subvencionada pelo Ministério da Instrução Pública da Itália com o intuito de descobrir os gostos, idéias e reações emocionais de estudantes da escola secundária face à música. Os resultados desta pesquisa foram expostos no livro Crescer com o rock - a educação musical na sociedade dos mass media (Bologna, 1989) co-editado por Nanni e Baroni.

Os autores argumentam que no contexto do debate acadêmico na Itália a "música de massa" (expressão dos autores) foi mais ignorada, estigmatizada do que problematizada em relação às suas condições de convivência no ambiente escolar. Com isto, os acadêmicos acabaram perdendo a oportunidade de ajudarem os educadores a lidar com esta questão complexa. O protocolo adotado no livro foi de resistência diante de soluções rápidas e mágicas em favor de propiciar elementos para um diálogo mais efetivo entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem musical no meio escolar. As estatísticas resultantes dos questionários e entrevistas realizadas serviram assim de base para um fino trabalho de análise qualitativa, humanista do cenário educacional em jogo.

A reflexão proposta por Nanni no artigo aqui traduzido centraliza-se no conceito de socialização e seus desdobramentos no aprendizado musical, formação e rejeição de valores musicais, buscando demonstrar aos educadores musicais de que maneira as preferências musicais estão atreladas a uma densa rede de variáveis psicológicas, sociais e culturais. O modelo de socialização musical desenvolvido pelo autor ampara-se em uma bibliografia interdisciplinar de fôlego, porém comentada com exemplos e experiências do cotidiano que elucidam de forma efetiva os conceitos que deseja passar ao leitor. Este modelo propõe um escrutínio do que Nanni denomina de Saber Musical Possível (S. M. P.), ou seja, as formas de relacionamento cotidiano com a música pelas quais os sujeitos constroem o seu saber sociocultural sobre determinados códigos musicais, independentemente de uma intervenção didática. Reconhecer a existência do S. M. P., compreender os seus mecanismos de formação pode ser, segundo Nanni, a chave para um diálogo mais eficaz entre educadores musicais e adolescentes no ambiente escolar.

FRANCO NANNI

1. O processo de socialização

Socialização como aprendizado

Nos últimos anos o verbo “socializar”, de derivação jurídica e sociológica, encontrou um uso e conseqüentemente um significado na linguagem cotidiana, como na expressão: “vai-se a uma festa para se socializar”, ou seja, para conhecer novas pessoas, conversar, trocar opiniões. Este uso do termo é mais do que legítimo, mas constitui um obstáculo à compreensão do conceito que as ciências sociais dão a esta mesma palavra: um processo que começa com o recém-nascido (que só é homem “biologicamente”), que o capacita psicológica e culturalmente, quero dizer, globalmente a ser cidadão de uma coletividade e de uma cultura, e que se conclui definitivamente com a morte deste mesmo indivíduo. Assim, os equívocos podem nascer, não por causa de uma total diversidade de conceito, mas justamente pelo fato de que entre a conotação científica e aquela cotidiana, existe continuidade e sobreposição parcial. Mas o uso cotidiano esconde, atrás de um verniz de convivência e de relax, a natureza mais íntima da socialização: um aprendizado, um adestramento em mover-se na sociedade em que se vive. A sociologia clássica salienta uma diferença importante entre socialização primária e secundária: a primeira inicia com o nascimento e pode-se dizer que se conclui depois de uma série de passagens, como a separação da família, o ingresso no mundo do trabalho, a formação de uma nova família; eventos que são reconhecidos na nossa sociedade como pertencentes à idade adulta. A segunda, que termina com a morte, compreende todo o aprendizado que o indivíduo deve realizar, por exemplo, no local de trabalho, no relacionamento com os colegas, em casa, na relação a dois, no tornar-se pai ou mãe, aposentado, no iniciar a considerar-se “velho”. Por motivos óbvios, a socialização primária assume um papel fundamental neste artigo, mas a secundária também nos interessa, mesmo que seja de um ponto de vista específico: o que distingue um professor com 20 anos de carreira de um principiante? A experiência acumu-

* Tradução de Maria Cristina Lucas e revisão de Maria Elizabeth Lucas, a partir do texto original publicado em *Crescere con il rock: L'educazione musicale nella società dei mass-media* (Bologna, CLUEB, 1989, p.85 - 120). Aparece aqui sob permissão do autor e da fonte citada.

lada, ou seja, o saber como tratar os alunos, os colegas, as questões delicadas, etc. Este saber nasce do aprendizado de maneiras de comportar-se, de normas e hábitos, mais do que do estudo livresco. No momento de entrar pela primeira vez em uma sala de aula no papel de professor, pressupõe-se que se esteja *instruído* sobre a matéria, mas não se está *socializado* como professor. Por isso, a socialização do professor de educação musical nos interessa particularmente, e pensamos que este estudo possa, talvez, ambiciosamente, tornar-se uma contribuição para esta socialização.

A socialização e as ciências humanas

O processo de tornar-se membro de uma coletividade e a contínua adaptação que este ato requer, compreendem fenômenos que, tradicionalmente, pertencem à psicologia (social e não) e à sociologia. Nestas áreas, a literatura que aborda estes temas é muito vasta, mas extremamente especializada. Este é um dos motivos pelo qual tratarei o argumento de maneira autônoma, limitando as referências bibliográficas¹ a poucos textos. O segundo motivo para o destaque que darei ao problema é a convicção de que este complexo de fenômenos, convencionalmente definido como “socialização”, não pode ser fechado dentro dos limites de uma disciplina, mas obriga a olhar sob diversos pontos de vista para captar a globalidade de um processo que compreende toda a pessoa humana, não somente no seu ser psíquico, mas também na dimensão de ser vivente, corpóreo. Por motivos óbvios de exposição do tema, preferi subdividi-lo em seções, mesmo que seja uma ilusão imaginar que tal fracionamento corresponda de qualquer modo à realidade e que não haja um contínuo fluir e retornar dos argumentos entre uma seção e outra. Esta é uma situação na qual a “mentalidade tipográfica” deve ser constantemente corrigida na sua inevitável tendência de colocar tudo em ordem e em sequência.

O “Eu” (si mesmo)

“...a criança, em uma idade na qual por um breve período [...] é superada na inteligência instrumental pelo chimpanzé, já é capaz de reconhecer, porém, sua própria imagem no espelho como tal.

[...] Tal evento pode produzir-se, como sabemos através de Baldwin, a partir dos 6 meses de idade; [...] segundo nosso ponto de vista, esta atividade conserva o sentido que lhe damos até a idade de 18 meses.”²

Neste comportamento infantil, definido como “fase do espelho”, Lacan coloca em evidência um dos aspectos do alicerce de todo o edifício da formação da personalidade: a capacidade de reconhecer-se em uma imagem, que não existe entre os outros primatas e muito menos entre outros animais. No vértice do aprendizado e das mudanças que ocorrem nos primeiros meses de vida, ganha relevo esta primeira separação, ainda pré-verbal, entre um Eu [si mesmo] e um Outro-que-não-Eu, efetuada somente através de uma consciência, por um lado senso-motora, e por outro lado visual, dos limites do próprio ser. Mas o trabalho de formação do Eu não pode amadurecer senão com a progressiva aquisição do instrumento humano mais importante: a linguagem. De fato, a percepção do Eu através da imagem é ainda muito primitiva, muito próxima da animal, mas também é o primeiro estrato sobre o qual novos estratos, mediados por símbolos, apoiar-se-ão para formar um indivíduo.

A linguagem

A aquisição da linguagem natural é um percurso de valência global, que não deixa inalterado nenhum aspecto da psicologia da criança. O mundo externo começa a ser uma duplicata de caráter simbólico: cada experiência, cada objeto, cada rosto aparece sob uma nova luz pelo fato de poder ser evocado através da palavra.

Do ponto de vista de alguém tornar-se progressivamente um ser social, não existe, talvez, outra palavra mais carregada de significados e implicações como a pequena palavra com a qual cada pessoa começa a falar de si mesmo: “eu”. Esta é a passagem importante: antes o “Eu” não era palavra, mas imagem, sensação, pulsação. Em seguida transforma-se em “eu” (pessoa). E este processo é ainda mais extraordinário se pensarmos que o seu uso não é simplesmente como aquele do nome próprio, que é “dado” a cada pessoa: o “eu” pertence, como todos os pronomes pessoais, àquela categoria que muitos lingüistas chamam *shifters*, ou seja, transforma-se em “tu” segundo o contexto e o sujeito que fala. Existe, portanto, uma reciprocidade no uso do “eu” e do “tu”. A criança aprende a dizer “eu” simplesmente escutando o outro (p. ex., os pais) dizer a mesma coisa. Ela entende, portanto, que “eu” não é o nome próprio de quem está falando, mas o “nome” de qualquer um que fale. Mesmo parecendo ser a coisa mais natural do mundo, não é por nada um mecanismo simples: se tivéssemos que

explicá-lo a um extraterrestre cuja psiquê é organizada diversamente, teríamos um grande trabalho. A natureza extrema com que cada ser humano aprende a usar a reciprocidade na linguagem é um dos muitos motivos que levaram vários estudiosos³ a supor que a mente humana seja biologicamente predisposta à linguagem, hipótese que começa a ter confirmação experimental⁴.

A partir do momento que nos interessamos pela linguagem devido ao seu papel fundamental no processo de socialização, é óbvio que a nossa atenção deva mesmo direcionar-se para a palavra “eu”.

“Dizemos às vezes que uma pessoa inteligente é um *cérebro*, mas não o entendemos no sentido literal da palavra: queremos dizer que tem um bom *cérebro*. Tu tens um bom *cérebro*, mas quem ou que coisa é, então, este “tu” que *tem* o *cérebro*?”⁵

“Quando alguém diz “Eu tenho um corpo”, podemos perguntar-lhe: “Quem fala, aqui, com esta boca?”⁶

...“Eu” é uma outra pessoa”.⁷

A partir do momento em que se começa a dizer “eu”, passa-se a ser, para todos os efeitos, membro de uma sociedade, embora os papéis e as capacidades possam ainda não estarem maduras. Poder-se-ia dizer, de forma provocativa - bem entendido, que o núcleo do processo primário de socialização⁸ não é outra coisa senão um caminho à aquisição da capacidade de dizer “eu”, e a articulá-la em uma grande pluralidade de situações. E é próprio da linguagem acompanhar o “eu” nas mudanças de situação: “eu” transforma-se em “tu”, “nós”, “eles”, de tal modo que em todas estas mudanças somente uma permanece constante - a referência de alguém ao “eu”. “Eu” não é o corpo físico, nem as suas funções vitais, nem muito menos o *cérebro*, mas é o centro do ser *social*, o centro a que todo o resto vem atribuído: eu *tenho* um corpo, eu *tenho* fome ou sede, eu *tenho* um *cérebro*, *tenho* valores, *tenho* direitos e deveres, *tenho* uma doença, *tenho* desejos. Se na conversação “eu” *tem* tudo isto e não é tudo isto, então Lacan diz justamente que “ ‘Eu’ é um outro”. “Eu” é o lugar onde toda uma sociedade:

- reconhece que cada um existe como membro, ou seja, é parte dela;
- reconhece que cada “eu” é um “mundo” de coisas, fatos, pessoas, valores;
- espera-se que amanhã, ou em um mês ou em um ano, atrás de um certo “eu” estará o mesmo “mundo” que se encontra hoje; de cada “eu” se espera que conserve não só uma certa fisionomia ou tom de voz, mas também um certo modo de ver as coisas, um certo caráter, e tantos atributos que reunimos sob o termo

"identidade". O "Eu" é, portanto, o lugar da "identidade". Naturalmente, o que conta não é permanecer imutavelmente igual, mas o fato de manter uma coerência entre a palavra "eu" ("tu", "ele") e o mundo interno daquele ao qual se refere o pronome. De fato, quando dizemos que uma pessoa "não é mais ela própria", ou que nós "não somos mais os mesmos", estamos fazendo referência a este conceito de identidade. Mais tarde voltaremos ao problema da identidade.

O saber "natural"

Para os efeitos da socialização primária, a aquisição da linguagem é um processo de extraordinária dimensão, não sendo comparável a nenhum outro, senão a um outro saber particular que acompanha cada um de nós em cada lugar, e guia constantemente as nossas ações: o "senso comum", ou seja, "...um sistema de crenças e de expectativas que se referem à natureza e ao comportamento dos objetos"⁹, e, eu acrescentarei também, dos sujeitos.

"Nós vemos homens construírem e destruírem casas, e nos perguntamos: 'Há quanto tempo esta casa está aqui?'. Mas como nos vem à mente fazer a mesma pergunta quando vemos, por exemplo, uma montanha? [...] Por exemplo, me contaram que há muitos anos um sujeito escalou esta montanha. Tento sempre saber [...] esta montanha já existia há muitos anos? Uma criança [...] *não aprende de fato* que aquela montanha já existe há muito tempo; [...] por assim dizer, a criança aceita esta consequência junto com *aquilo que aprende*.

A criança aprende a acreditar em muitas coisas. [...] Com este conhecimento, assim adquirido, constrói um sistema em que algumas coisas são incontrolláveis, outras são mais ou menos modificáveis. O que é estável, não o é porque seja em si claro, ou por si só evidente, mas porque é mantido como tal pelo seu entorno. [...] a imagem que tenho do mundo, não a tenho porque convenci a mim mesmo que é assim, [...] é sobre a base que me foi transmitida, sobre que distingo entre o que é verdadeiro e falso. As proposições que descrevem esta imagem do mundo, poderiam pertencer a uma espécie de mitologia. E a função delas é semelhante à função das regras de um jogo, e o jogo pode ser aprendido apenas de um modo prático, sem necessidade de aprender regras explícitas"¹⁰.

Os programas escolares empenham-se em transmitir aos alunos as bases do conhecimento "moderno", e este consiste, essencialmente, no método científico conhecido como "Lei da Indução", concebido por Cartesio e Galileu. Mas nós (e este "nós" inclui também os próprios cientistas) não conhecemos realmente o mundo que nos circunda através deste método: ninguém tem a necessidade de formular hipóteses, prová-las com experimentos e depois estabelecer uma lei

científica para saber, por exemplo, que as plantas crescem, que os objetos permanecem aonde estão se ninguém os move, que virando uma garrafa a água será derramada, etc.:

“Não é através da indução que o esquilo conclui que no próximo inverno também haverá necessidade de reserva de alimentos. Nós também não temos necessidade de uma lei da indução para justificar as nossas ações e as nossas previsões”¹¹.

O saber que nos guia em cada ação é absorvido, por assim dizer, através da simples exposição aos fatos, de modo puramente prático, como a criança faz com a existência da montanha no exemplo precedente. Aprendemos tudo isto simplesmente vivendo e comunicando, do mesmo modo que a criança aprende a falar sem necessidade de qualquer instrução explícita. Esta pode intervir em certas ocasiões para corrigir alguma expressão errada, mas sozinha não tem nenhuma força se não for amparada pelo exercício, pela repetição, pela prática regular; não podemos dizer que aprendemos uma palavra nova simplesmente porque lemos o seu significado no dicionário: nós a aprendemos realmente quando *sabemos como usá-la*.

Não somente na linguagem, mas também com todos os fatos que nos ocorrem, o que se enraíza em nós é a regularidade. O cérebro humano é um grande caçador de regularidade. Ele observa, assinala a sua presença, confronta, lembra, se organiza e se serve para fazer todos os tipos de previsão em relação aos objetos, animais e, sobretudo, a outras pessoas. Na raiz da sociedade está a regularidade do comportamento humano e das suas reações. Se alguém me diz “tenho uma dor aqui”, compreendo a sua dor através da experiência da *minha* dor, e posso fazer isto porque normalmente não temos nenhuma dúvida que em qualquer momento que usamos a palavra “dor”, ela se refira *regularmente* a uma experiência vivida. E, se surgir alguma dúvida, não é uma dúvida filosófica sobre a natureza da dor, mas sobre, por exemplo, uma dor de cabeça usada como pretexto por uma criança que não quer ir à escola...

O sentido dos dois últimos argumentos poderia ser sintetizado nesta passagem de Chomsky:

“A gramática¹² e o senso comum são potencialmente conquistados por todos, sem esforço, rapidamente, de um modo uniforme, simplesmente vivendo em uma comunidade, mesmo em condições mínimas de interação, exposição e atenção. Não há necessidade de um ensinamento explícito ou de adestramento, e este último, mesmo quando existe, terá somente um efeito marginal sobre o estado final a que se chegou. Até um nível de aproximação bom, todos os indivíduos são iguais quanto à capacidade de adquirir a gramática e o senso comum”¹³.

Regularidade e conhecimento

No parágrafo anterior, dissemos que a mente é uma extraordinária caçadora de regularidade e que a reelabora continuamente, mantendo vivo o próprio conhecimento do mundo circundante. O processo que nos leva da percepção da regularidade ao conhecimento é hoje objeto de pesquisa por parte dos estudiosos da inteligência, e é sem dúvida um dos temas mais fascinantes e complexos da mente. No confronto, qualquer método científico complicado parece ser lento, simples, até mesmo grosseiro; a partir de Husserl¹⁴, a convicção entre os estudiosos da ciência de que o método científico não pode absolutamente prescindir do senso comum e que com ele deve dividir todas as vantagens e os defeitos, é cada vez mais forte.

Não obstante ser o estado de conhecimento sobre a formação do senso comum, a meu ver, um tanto imaturo, podemos formular algumas idéias de fundo:

- a mente não cessa nunca de "observar", e tem uma espécie de "predisposição" para memorizar a recorrência regular dos fatos;
- esta memorização e a elaboração sucessiva podem ser totalmente inconscientes;
- o conhecimento que deriva deste processo não vem armazenado sob a forma de enunciados declarativos, (tipo "sei que a água escorre sempre pela descida") mas de expectativas que guiam a ação (se quero servir um copo d'água, devo proceder da seguinte maneira...) ¹⁵.

Não existem limites intrínsecos para a variedade das regularidades elaboráveis: essas podem referir-se a cada aspecto da experiência, mesmo se um dos âmbitos mais ricos é certamente aquele da interação social. É aqui que se observa a máxima complexidade de variáveis, de situações, de conflitos.

Conhecimento social como percepção de papéis e representações

Adulto: "O que fazemos em um restaurante?"

Resposta de Hana, 3 anos: "A gente se senta e depois começa a comer. Depois a garçonete dá um dinheiro para o papai, e depois ele dá o dinheiro para ela, e ela devolve outro dinheiro e depois vamos embora".

Resposta de Hana, 10 meses depois: "A gente entra e senta em uma mesa. Aí chega a garçonete e entrega o cardápio. Depois ela pega de volta o cardápio e escreve os pedidos. E então se come aquilo que a garçonete traz. Depois, a gente levanta, paga com dinheiro e vai embora" ¹⁶.

Este pequeno exemplo de crescimento do conhecimento social não é mais do que um minúsculo retalho de um sistema virtualmente ilimitado de aprendizados relativos a papéis sociais (o de garçom), formas de reciprocidade (quem dá o dinheiro a quem), representações sociais (como a gente se comporta no restaurante). A criança não tem necessidade de analisar diretamente cada situação porque há mesmo outros meios, em primeiro lugar o jogo, para simular e exercer funções e papéis que observou anteriormente na realidade (o médico, o vendedor, a garçom, etc.) ou na ficção (personagens de desenhos animados, filmes, programas televisivos). Existe, portanto, por assim dizer, um importante aspecto de "exterioridade" no conhecimento social, que se manifesta em uma espécie de representação, de recitar de personagens onde cada um atua no momento em que se desenvolve um papel. A mesma confusão terminológica entre "papel" como atividade social (por exemplo o papel de professor) e como personagem teatral (p. ex. "aquele ator interpreta o papel de Hamlet") parece testemunhar esta teatralidade do viver social¹⁷.

Também neste caso, o conhecimento conquistado através da observação de representações e papéis sociais traduz-se em expectativas: espera-se que um professor comporte-se de certo modo, que o concertista esteja vestido de certo modo, que não fale nem ria enquanto toca seu instrumento, e, o que mais conta, é que continuamos a esperar exatamente isto, mesmo quando o transcorrer destas situações não seja sempre como havíamos previsto (por exemplo, um pianista vestido com uma camiseta). Isto não significa que as expectativas sejam imutáveis, mas apenas que são dotadas de um certo nível de tolerância frente aos fatos que parecem desmentir-las. Ademais, estes fatos não são simplesmente ignorados: a nossa mente irá registrá-los e usá-los para enriquecer as expectativas iniciais, em um percurso sem fim.

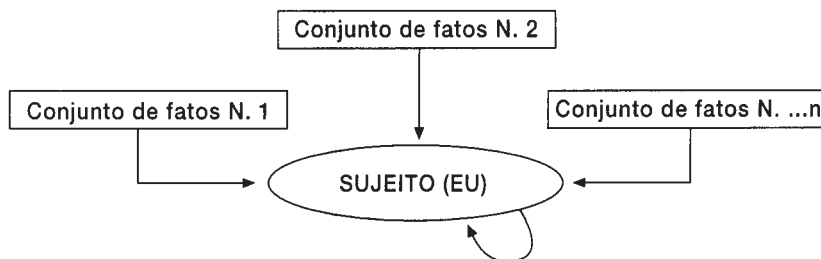
Através desta contínua observação e revisão, cada sujeito adquire um grande número de modelos de realidade, que não só lhe servem para agir no presente, mas lhe serão necessários também para reelaborar o passado e para fazer projetos. Portanto, a socialização é também um processo de aprendizagem de modelos de realidade, assim como de adestramento (automático) a usar-se como instrumento de pensamento e de ação. É um constante advir a uma (nova) compreensão de "como estão as coisas", através de uma função de análise de uma enorme quantidade de fatos, de recorrências, exceções, repetições. A nossa mente é capaz de realizar, automaticamente, um gênero particular de inferência estatística¹⁸, diferente da matemática, e provavelmente muito mais

complexa, e até agora incompreensível. A sua característica peculiar é de poder construir modelos de realidade aceitáveis a partir até mesmo de um número restrito de observações e sem qualquer elaboração do tipo matemático, graças à hipótese *prejulgada e inconsciente* de que o mundo seja essencialmente redundante, regular, repetitivo. Somos, por assim dizer, “pré-programados” a receber do mundo exterior, regularidade ao invés de irregularidade, ordem ao invés de desordem¹⁹. Isto não significa que fracassamos imediatamente frente a qualquer tipo de desordem, mas requer uma elaboração mais trabalhosa e difícil, de molde a tirar, de uma forma ou de outra, um pouco de ordem do caos, e inseri-lo em um modelo de realidade.

Identidade

Até agora falamos do mundo externo ao sujeito; mas como estes percebem a si mesmos? Essencialmente, do mesmo modo é a hipótese mais aceita entre os estudiosos da inteligência²⁰. Dentre os vários modelos de realidade com os quais organiza o seu próprio agir, o sujeito utiliza também um modelo de si mesmo, um modelo particular próprio, porque refere-se a alguma coisa interna e não externa como os outros. Este modelo, se utilizado na comunicação verbal, não é outra coisa que o “eu”. Mas para sublinhar a sua semelhança com outros modelos de realidade, podemos chamá-lo “Modelo de Si”, que nos permite também ressaltar que muitas das auto-percepções não são redutíveis à esfera verbal, como o uso do “eu” pudesse levar a pensar.

Esquemáticamente poderia ser representado assim:



O “Eu” (si mesmo) é o modelo mais complexo e problemático, dificilmente analisável porque está estreitamente ligado a um outro problema fundamental do estudo da mente: o que é a consciência? Em que medida o modelo do Eu coin-

cide com a consciência? O que significa “ser consciente de...”? Se perguntas deste tipo podem parecer desnecessárias e abstratas, tentemos imaginar a seguinte situação: se, apenas saindo de casa, retornamos rapidamente certos de haver esquecido (p. ex.) o fogão aceso, e descobrimos que já o tínhamos desligado, podemos fazer-nos uma pergunta como: “estava eu consciente ou não quando o desliguei?”, e “se não estava, como fui capaz de fazer uma operação assim lógica e sensata?”. Perguntamo-lo porque a consciência, aquela parte de nós que fala, reflete e decide sobre o que tínhamos feito, fazemos ou faremos, sofre de uma espécie de “complexo de superioridade”: desvaloriza muito tudo aquilo que o sujeito faz sem a sua participação. Contudo, grande parte das atividades que desenvolvemos, incluindo as artísticas, não conseguiríamos fazê-las veloz e habilmente, ou talvez não poderíamos desenvolvê-las realmente se não “descarregássemos” na sombra da inconsciência muitas das operações de rotina, para deixar à consciência somente aquelas mais delicadas. As mesmas operações de construção de modelos de realidade não são acessíveis à consciência senão em uma mínima parte. Se não fosse assim, provavelmente não sobraria tempo para fazer outra coisa que não fosse “pensar” em reordenar cada tipo de percepção. Em cada processo de aprendizado se verifica uma contínua comunicação de fatos e habilidades entre a esfera consciente e a inconsciente, e acho que é uma grave carência de muitos sistemas educativos serem impostos como se trabalhassem somente com o auxílio da consciência; e, mesmo assim, não faltam estudos de extrações muito diversas que concordam acerca da importância do inconsciente no aprendizado²¹.

Neste quadro, se nos perguntamos “o que significa ter uma identidade?”, devemos reconhecer que a pergunta não procede: a identidade não é um objeto, não é algo que se “tem” ou se “perde”, mas é uma condição da mente, uma relação mais ou menos harmônica entre o modelo do Eu e os fatos e a percepção que dizem respeito ao sujeito; é também, em subordinação, uma relação entre o modelo do Eu e os outros modelos de realidade adquiridos pelo próprio sujeito.

Já falamos que somos “pré-programados” a receber do mundo externo, regularidade ao invés de irregularidade, ordem ao invés de desordem. Esta afirmação é perfeitamente verdadeira também no que diz respeito à auto-percepção. A identidade é tratada como problema próprio porque o sujeito e o modelo do Eu não são exatamente a mesma coisa, e podem verificar-se em situações de desordem (“desordens da personalidade”, são freqüentemente definidas como distúrbios da identidade). A identidade consegue estabelecer-se

quando o modelo do Eu tem um contato eficaz com as ações, o passado, o futuro, toda a situação de vida do sujeito, que, podemos dizer, tem “necessidade” de reencontrar-se em determinadas “constantes”, de poder dizer, a um certo ponto, “eu sou este”. A identidade é um processo de elaboração que tenta extrair ordem de uma multiplicidade de percepções, fatos, e estado de coisas que podem ser também caóticas. As culturas e as sociedades humanas se constituem ao redor e junto com instrumentos que permitem tirar ordem da desordem, alguns dos quais já consideramos precedentemente: o principal destes instrumentos é a linguagem, a mais potente ordenadora do real. Os papéis sociais são um outro mecanismo que favorece a formação da identidade através de um certo grau de ordem e de previsão dos comportamentos. Naturalmente, o conhecimento intuitivo do mundo externo também age neste sentido, porque permite fazer uma série de previsões e agir com base nelas, e as previsões são possíveis somente em uma situação que apresente um certo quociente de ordem e de regularidade reconhecíveis. Cada aspecto da identidade constitui-se a partir da ordenação da (auto)-percepção; disto se gera conhecimento (sob a forma de expectativas) e, portanto, capacidade de agir segundo aquelas percepções. Por exemplo, na nossa sociedade, a formação da identidade sexual implica uma progressiva ordenação de impulsos heterogêneos, um vasto conjunto de conhecimentos de papéis e representações (p. ex. o “cortejamento”), a aquisição da capacidade de agir em vista da satisfação daqueles impulsos, e também a consciência de quais formas de satisfação são aceitas pela coletividade e quais são objeto de reprovação e até mesmo de penalização.

Valores

Há um último conjunto de instrumentos de criação de ordem (de formação da identidade) que gostaria de considerar: os valores. O que é um valor? Pode-se defini-lo como um critério de escolha muito estável e usado por um grupo social numeroso. Porém, escolha de que coisa? Entre as muitas possibilidades de ação que nos oferece cada situação de vida que enfrentamos, o valor nos permite fazer uma escolha que esteja em harmonia com aquela que outros membros do grupo a que pertencemos fariam em condições semelhantes, ou pelo menos nos permite excluir aquelas que não seriam aceitas pelo mesmo. A ação coordenadora do valor é explicada de duas maneiras: do ponto de vista

da identidade pessoal e da identidade coletiva de um grupo ou de uma sociedade. No primeiro caso, ela desbloqueia as situações que não podem ser decididas e permite superar a contingência de uma única escolha frente a um quadro de escolhas e ações coerentes, que formam um plano de objetivos e percursos que possam gratificar o indivíduo. No segundo caso, o valor, possibilitando a cada membro do grupo um comportamento mais previsível, faz também com que seja mais compreensível aos outros, aumentando, assim, a coesão e a comunicação entre os seus componentes.

A sociologia tornou-se mais familiar ao classificar os valores de acordo com escalas e planos diversos, cunhando termos como “microvalores” e “supervalores”, e ao indicar respectivamente critérios de escolha mais simples ou mais complexos. Nós não estamos interessados, aqui, em uma análise tão profunda, mas simplesmente em entender que os valores não são critérios de escolha isolados, expressos em modo declarativo (“cada vez que te encontres na situação X debes escolher Y”), mas são sistemas de critérios correlacionados entre si, alguns dos quais podem formar agregações mais estáveis que parecem ter uma existência quase “autônoma”, como por exemplo, a família. Mas o valor, no seu “grau zero”, não é independente de quem o pratica; nunca é absoluto e é aprendido de maneira semelhante a todos os outros conhecimentos que reunimos sob o termo “senso comum”. É por isso que identificar o fenômeno “valor” com os grandes sistemas de valores (como a família) pode ser desviante, no momento em que faz pensar em um fenômeno institucional, consciente, ao qual aderimos ou não baseados em uma escolha, enquanto este aspecto é somente a ponta de um iceberg formado muito diversamente:

- os valores são fenômenos relativos, instrumentos de criação de ordem e regularidade típicos de toda convivência humana e mudam de acordo com a variação das exigências da sociedade que lhes exprime;

- os valores podem ser “absorvidos” do ambiente e da experiência, e após aplicados, de maneira completamente inconsciente, como acontece com todos os outros modelos de realidade. Admitindo (e eu não acredito) que seja possível ser consciente de todos os valores próprios, para fazê-lo é necessário um grande esforço de auto-análise.

Podemos perguntar: os valores “funcionam” sempre? Ou seja, a criação de ordem é sempre eficaz? Certamente a resposta é não, pois a validade dos critérios de escolha está exposta, como qualquer outra coisa humana, ao risco, ao erro, à falência. E quanto mais uma sociedade for complexa (como é a dos meios de

comunicação de massa), mais difícil será criar ordem entre todas as mensagens, as percepções e os estímulos que recebemos. Talvez em nenhum outro contexto social a identidade tenha-se tornado um problema como no nosso, resultado de uma desordem crescente²² que envolve o indivíduo. Esta desordem é causada pelo grande número de papéis na sociedade, de níveis de vida, de mensagens, hereditariedade, enfim, de todas estas instâncias diversas e contrastantes entre si. Imaginemos a situação de um pequeno povoado do passado, onde existiam duas ou três profissões, um nível de vida praticamente uniforme, e um único ponto de encontro representado, por exemplo, pela Igreja. É fácil entender como a quantidade de conhecimento do real que devia ser elaborada por um habitante deste povoado era extremamente pequena se comparada com aquela requisitada pelo mundo ocidental de hoje. Também a qualidade do conhecimento é diferente: uma sociedade complexa, em rápida transformação, leva o sujeito a um conhecimento do real muito mais horizontal e menos profundo, pois a velocidade e a quantidade são privilegiadas em detrimento da qualidade. A comunicação interindividual não é mais “garantida” pela homogeneidade do contexto social e pela complexa uniformidade dos destinos e dos percursos de cada um. As possibilidades de trabalho, de entretenimento, de usufruir a cultura são tão numerosas e diferenciadas, que estratos inteiros da sociedade podem viver virtualmente uma vida inteira sem encontrar-se jamais, sem conhecer os respectivos universos de valores, idéias, gostos e comportamentos. Se tal encontro ocorresse, seria provável que se verificasse uma ausência total de pontos de contato.

Talvez, sob o ponto de vista deste quadro geral, pode-se levantar uma hipótese explicativa para determinadas inclinações juvenis em relação ao modo de vestir-se com roupas que contrastam de maneira intensa com a norma comum, ou o conformismo exagerado dentro de grupos isolados²³, ou ambos. Provavelmente se trata de uma forma de “atalho” para obter uma identidade mais diferenciada, de tentativas de reordenar o mundo de um modo menos complicado. Discutiremos este argumento mais adiante.

2. Um modelo de socialização musical

De acordo com o modelo de socialização geral exposto acima, formularemos uma hipótese especificamente dedicada à formação daqueles conhecimentos que fazem com que cada pessoa participe de uma determinada “forma de vida” musical.

Prefiro esta expressão (forma de vida) a outras mais consolidadas como "cultura" ou "tradição" ou "ambiente" musical, para ressaltar o seu caráter de globalidade²⁴. Entre as infinitas informações que a partir do nascimento adquirimos por mérito do ambiente físico e social em que vivemos, naturalmente algumas dirão respeito, em modo mais ou menos direto à música, aos músicos, aos teatros, aos discos, etc... E mesmo neste caso, os conhecimentos que a pessoa absorve sem uma instrução explícita são muitos (e freqüentemente subvalorizados). Coube a Gino Stefani o mérito de haver colocado este problema e de haver pesquisado um modelo descritivo extremamente flexível e global deste fenômeno, denominado de "competência musical"²⁵. Com efeito, o modelo de competência musical pode funcionar muito bem para descrever o que a pessoa "sabe" de música, mas não tem consciência (às vezes, devido a uma péssima didática, lhe é "ensinado" que ela não sabe); e funciona ainda melhor dando ao verbo saber toda a sua riqueza semântica: conhecer, ser capaz de, fazer conceito de, esperar que... Mas aqui não poderei servir-me do modelo de Stefani tal como foi formulado²⁶, porque ele concentra a atenção sobretudo na decodificação de uma música por parte de uma pessoa. Portanto, nos propõe como problema principal, como trazer à luz todos os conhecimentos implícitos para valorizá-los e transformá-los em objeto de reapropriação. O problema que proponho aqui é diferente: quero estudar o próprio "processo de formação" deste saber, a troca constante entre sujeitos e cultura-ambiente e a criação de expectativas e motivações relativas à música. Trata-se de um processo cuja ativação ocorre, de qualquer modo, de maneira implícita, automática e involuntária. Intervenções explícitas sobre as pessoas (por exemplo a didática) podem certamente influir sobre tal processo, mas devem partir do pressuposto de operar sobre sujeitos que, apesar de serem crianças, já começaram a elaborar a sua consciência do mundo e, portanto, também da música. Mesmo na ausência de uma intervenção didática, a criança de hoje é destinada a ter contatos não episódicos com a música. Pode-se dizer que ela é possuidora de um Saber Musical Possível, como parte de um conjunto de expectativas/conhecimentos que, em níveis não muito diferentes, todos os cidadãos da nossa sociedade têm acesso simplesmente vivendo, comunicando, observando.

Dividirei o Saber Musical Possível em 3 níveis, de maneira alguma rígida, antes pelo contrário, um tanto sobrepostos. Faço-o sem querer criar um esquema, mas somente por comodidade expositiva, servindo-me de perguntas exemplificativas. Dividiremos o S.M.P. em:

- 1) **Saber de referência:** O que é a música? Quem é o musicista? Quem se tornará um músico? etc.
- 2) **Saber de orientação:** O que é uma peça musical? Que tipo de sentido posso esperar escutando uma peça musical? O que é um gênero (um estilo, uma forma, etc.) musical? O que posso esperar de um gênero (estilo, forma,...) musical?
- 3) **Saber do objeto:** O que me diz, que efeito exerce sobre mim, que sentido tem esta peça musical ?

Esta tipologia de conhecimento é aberta enquanto tenta compreender *tudo o que compõe uma forma de vida musical*, e também por tentar dar conta da variabilidade subjetiva. Grande parte destes conhecimentos são, na realidade, conhecimentos/expectativas e são absorvidos pelos indivíduos por meio de trocas com a cultura-ambiente, através dos processos de assimilação e revelação de regularidade de que falei no parágrafo anterior. Aqui, porém, coloquei em evidência um componente novo, ou seja, o de *troca*, que é extremamente útil no sentido de evitar uma visão muito rígida de um “influxo” da cultura-ambiente sobre o indivíduo, chamando a atenção sobre um processo de desenvolvimento recíproco, no qual os equilíbrios variam de acordo com a idade do indivíduo e com o contexto em que vive. A mente humana não somente apresenta constantes antropológicas que todos nós devemos ter presentes (aquelas que Stefani define como Códigos Gerais); devemos considerar também que cada um se move no ambiente segundo os conhecimentos de que dispõe e tende pois a ser mais receptivo aos aspectos do ambiente que produzem um sentido se combinados com esses [conhecimentos]. Pode-se definir este fenômeno como *exposição seletiva à cultura-ambiente*, e pode-se exemplificá-lo comparando a cultura-ambiente a uma grande cidade e aos seus habitantes (nós): cada um de nós conhece o próprio bairro, e este conhecimento influi no nosso modo de viver, como por exemplo, os nossos trajetos habituais. Assim, sabemos elencar de memória as lojas e a cor das casas de algumas ruas, enquanto temos dúvidas em relação a outras. Conhecemos também o centro da cidade, porque provavelmente aí vamos com frequência, ou mesmo porque, o “centro”, chama a nossa atenção e solicita mais a nossa memória.

Talvez conheçamos bem só alguns bairros da cidade, por causa do nosso local de trabalho, do lugar de residência de amigos que visitamos com frequência, e das ruas que percorremos para chegarmos até estes pontos. E o *modo*, a partir do qual temos consciência destes lugares varia se andamos de carro, de

ônibus, a pé ou de bicicleta. A cidade (a cultura-ambiente) é sempre a mesma, mas o olhar de cada um se direciona sobre fatos diferentes. Isto acontece também em relação à idade: um adolescente, principalmente se está com a sua motocicleta, apresenta um comportamento de “exploração”, “rodando” por toda cidade, freqüentemente sem um objetivo; um adulto com trabalho e família provavelmente percorrerá a cidade somente para dirigir-se a locais determinados e com objetivos precisos. Com o passar dos anos a cidade muda seu aspecto, mas não apenas *objetivamente*: mesmo o que permanece fisicamente igual parece diferente aos olhos de quem vive ali. O mesmo acontece com a cultura-ambiente, ou melhor, ela é ainda mais sensível às mudanças, uma vez que não se trata de um *objeto separado* de quem a vive, mas se alimenta das suas idéias, do seu modo de viver. Enfim, podemos dizer que a cultura-ambiente varia ao variarem as imagens que seus “habitantes” fazem dela. E estas imagens são tão numerosas quanto as mentes em que vivem, pois cada um, como no exemplo da cidade, conhece lugares diferentes e de maneiras diferentes, segundo seus próprios percursos e do meio de transporte que utiliza. Que impacto teria uma reflexão como esta sobre o conhecimento da cidade aplicada a uma forma de vida musical?

O saber de referência: o que é a música?

A primeira pergunta-chave deste tipo de saber (o que é a música?) poderia ter desviado alguns leitores, fazendo pensar em uma interrogação do tipo filosófico. Ao contrário, esta pergunta deve ser colocada no contexto justo, que é o do relacionamento cotidiano com a música. Tratando-se de um relacionamento, e portanto de uma troca viva e real, creio que qualquer resposta verbal possa deformar em parte a realidade, mas, de qualquer modo, precisamos procurar respostas possíveis para compreender que tipo de saber é este que chamamos de saber de referência. Se perguntássemos o que é música a um adolescente de treze anos, enquanto escuta o seu *walkman*, ele poderia responder com um slogan do tipo: “é ritmo”, ou então “é um barato”, “é legal”. Isto não representa, certamente, tudo o que ele “sabe”, mas nos coloca na direção certa, ou seja, em sentido oposto à abstração filosófica com que a musicologia tradicional nos habituou. Como já salientei anteriormente, não penso em uma resposta exclusivamente verbal. Ao contrário, grande parte do saber de referência manifesta-se

através de cada comportamento nosso no confronto com a música. E como pode ocorrer algo semelhante, ou seja, que um saber se manifeste através de um comportamento? Imaginemos estarmos em uma rua muito movimentada, esperando o momento justo para atravessá-la e que os carros passem a poucos centímetros dos nossos pés, sem que nos movamos: a nossa expectativa no que diz respeito aos automóveis é que estes sigam trajetórias retilíneas e que não possam desviar repentinamente. Mas se estivéssemos em um hipódromo, e passassem cavalos a galope, certamente manteríamos uma boa distância de segurança. O nosso *saber* sobre automóveis e sobre cavalos se manifesta assim, segundo o lugar e a situação em que nos encontramos.

Da mesma maneira devemos considerar os gestos cotidianos, como quando ligamos um rádio ou escutamos um disco, e mesmo a observação de quando e quanto freqüentemente o fazemos, em companhia de quem, e com qual estado de ânimo, e todos os outros componentes possíveis do nosso agir de cada dia. Tudo isto diz muito mais do que as palavras “o que é a música” para nós. Por exemplo, a resposta a “o que é a música?” muda se o nosso meio de reprodução preferido for um aparelho de som estéreo, uma sala de concerto, ou o nosso piano, ou ainda uma mistura de todos os três.

Não pretendo entediar o leitor com uma longa discussão sobre a influência dos diversos meios musicais sobre a fruição e a produção artística. Acho que é inútil, pois cada um pode procurar estas informações simplesmente aplicando um método - tentando imaginar outras formas diferentes de vida musical, outros meios, outras técnicas, e questionando-se: “o que aconteceria se...?”. Por exemplo: se os discos fossem feitos de um material que se desgastasse depois de usados por seis ou sete vezes, mudaria o modo de usá-los? Como? E o que aconteceria se cada música fosse eliminada dos meios de comunicação, e fosse possível escutá-la novamente apenas com os músicos ao vivo? E se os meios de comunicação e até mesmo os discos tivessem uma espécie de “fase lunar” que permitisse a reprodução acústica somente em determinados períodos? Como seria o nosso relacionamento com a música se para obtê-la fosse obrigatória a presença em carne e osso de um ou mais músicos e que devessem ser pagos no momento da execução? Quantas pessoas desejariam aprender a tocar um instrumento? Os gêneros musicais seriam diferentes neste caso? Como?

Um outro exercício interessante é o de confrontar os contatos com as “cantigas de ninar” em épocas e lugares diversos. O S.M.P. destas músicas para recém-nascidos pode ser completamente diferente de acordo com a região ou o

ano de nascimento. Através deste exercício de “arte do possível”, sozinhos ou com os nossos alunos, poderemos descobrir a nossa (e as suas) forma de vida musical, todas as suas ramificações sociais, culturais e psicológicas, de modo que ela aparecerá improvisadamente sob uma nova luz. Por exemplo, imaginemos um recém-nascido na Itália em 1890: se nasceu em uma família burguesa, talvez começaria a escutar a irmã maior estudando piano; quando ela soubesse tocar bem, esta criança ouviria a sua exibição na sala da casa, diante de toda a família reunida, e talvez recordar-se-ia por muitos anos de algumas melodias ou até mesmo de vários trechos de árias de óperas... Se esta criança, porém, nascesse em uma família de agricultores, recordaria das festas do povoado, do vinho, da polenta, de gente que ri e canta junto, da banda de música nas festas...

Imaginemos, agora, uma criança de Java, que se chama Begdja:

“Desde o momento em que Begdja pudesse se lembrar, teria sempre escutado o som de música ao seu redor. Nada de surpreendente, porque seis semanas depois do seu nascimento, sua mãe o tirou do *slendang*²⁷ e o colocou sobre um pano entre todos os instrumentos musicais do gamelão²⁸. [...] A mãe de Begdja colocava-o para dormir sobre este pano porque ela tocava no gamelão. Assim, praticamente por quase todas as noites do seu primeiro ano e meio de vida, o pequeno Begdja foi “circundado pela música”. [...] Ele permanecia deitado sobre o pequeno pano ao lado da sua mãe, comendo uma fruta ou dormindo. Tinha sempre o som da música ao seu redor – uma música que gradualmente tornou-se parte dele. Não é de se admirar que ele, quando começou a tocar no gamelão, nos anos seguintes, fazia-o quase sem ter que pensar. Simplesmente seguindo as suas sensações (*feelings*), ele tocou quase sempre de modo correto. Quando Begdja completou sete anos de idade, chegou o momento que tanto esperava: recebeu a permissão para tocar oficialmente na orquestra”²⁹.

Uma criança que nasce hoje na Itália aprenderá muito cedo a distinguir os vários tipos de discos e fitas cassetes, talvez até só pelas cores. Aprenderá que pressionando determinado botão (o *Play*, freqüentemente representado pelo símbolo >) escutará música, e que pressionando um outro botão ela não tocará mais. Aprenderá que pode repetir a música quantas vezes desejar, bastando para isto movimentar um só dedo. Permito-me assinalar que este é o único exemplo em que o relacionamento com a música pode ser solitário, que depende exclusivamente do desejo pessoal de escutá-la ou não. A música não é necessariamente um fato coletivo e não é somente no ocidente industrializado que podem ocorrer experiências musicais solitárias. Contudo,

devemos salientar que os nossos principais meios de reprodução musical, como o gravador e o toca-discos, permitem e até encorajam a um “usufruir solitário”, de tal modo que este se tornou, no final das contas, “o” modelo de usufruir, tanto no sentido comum quanto na construção de muitos experimentos psicológicos. Quando temos vontade, fechamos a porta e colocamos um belo disco e o escutamos sozinhos. Não é necessário nenhuma relação humana. Somos nós e a música. Se Humphrey Bogart, no filme *Casablanca*, não tivesse pedido: - “Play it again, Sam” (Toque de novo, Sam), mas tivesse simplesmente colocado um disco, teria se tornado um mito do mesmo jeito? Como é representada, no cinema de hoje, a relação das pessoas com a música? Esta poderia ser uma pesquisa interessante para se realizar com alunos de escolas de segundo grau, baseada nos produtos cinematográficos que eles conhecem e apreciam.

Mesmo considerando que o método acima proposto seja o meio mais estimulante de conhecimento, coloquei-me o problema de conseguir acertar, da maneira mais concreta, pelo menos alguns elementos de fundo acerca da maneira pela qual os alunos da escola secundária vivem a música. O questionário nº 1 apresentava esta questão: “Você pensa que a utilidade da música é *sobretudo*: ...” e propunha uma série de alternativas. O aluno podia escolher no máximo três respostas. Eis o resultado:

552 alunos (=53.8%) escolheram: distrair, divertir ;

373 alunos (=36.3%) escolheram: um fundo para tornar mais prazeroso o que se faz;

365 alunos (=35.6%) escolheram: fazer dançar e movimentar-se;

324 alunos (=31.6%) escolheram: transmitir sensações, emoções;

250 alunos (=24.3%) escolheram: transmitir mensagens importantes;

250 alunos (=24.3%) escolheram: fazer pensar;

96 alunos (= 9.3%) escolheram: uma maneira dos cantores ficarem ricos;

76 alunos (= 7.4%) escolheram: transmitir imagens;

8 alunos (= 0.7%) escolheram: a música não tem nenhuma utilidade.

Também era possível dar uma resposta livre, mas nenhum dos participantes o fez. Isto não significa necessariamente que as alternativas propostas encerravam todo o universo vivido por estes estudantes. Mas, de qualquer modo, da entrevista pessoal que fiz com cada um, obtive a certeza de que esta imagem é substancialmente referente ao uso real que eles fazem da música.

Acho que pelo menos os dois primeiros itens (distrair e um fundo...) devem ser considerados dentro do contexto de relação deles com os meios de reprodução musical que fazem parte do seu dia-a-dia e o modo como o usufruem. Eles aprenderam a usar estes aparelhos muito cedo, e cresceram vendo os próprios pais fazendo o mesmo. Uma pesquisa recente com estudantes universitários³⁰ mostrou com clareza o que já havia sido demonstrado em outras nações: a relação dos pais com os vários objetos culturais (livros, discos, concertos, arte, etc.) tem uma influência notável sobre aquela dos filhos, tanto em sentido positivo como negativo.

O que eu gostaria de enfatizar acima de tudo é que:

- cada conjunto diverso de saberes, expectativas e necessidades que possam ser reunidos sob o slogan "O que é a música" corresponde a um conjunto diverso de meios, hábitos e modos de usufruir a cultura;

- esta correspondência é biunívoca, ou seja, cada conjunto contribui para configurar um outro;

- esta "biunivocidade" se explica através de um efeito auto-reforçante, no sentido que cada um se move na cultura-ambiente baseado no que já conhece dela, de maneira que os novos conhecimentos tendem a ser convergentes com os velhos, e geram a tendência de evitar outros percebidos como estranhos e sem sentido³¹.

Algumas notas críticas

Nesta formulação permaneci fiel, não sem algumas dúvidas e restrições, ao princípio sociológico segundo o qual os indivíduos (todos) se movem na direção da construção de um sentido, ou seja, escolhem situações no ambiente e no próprio modo de agir que produzem uma seqüência coerente, sensata, orgânica, junto com todas as experiências precedentes do próprio indivíduo. As dúvidas surgem por um problema atual que é autenticamente social, mas também sociológico, ou melhor, cria novos problemas para quem estuda a sociedade moderna. A construção do (próprio) sentido, e portanto da (própria) identidade, aparece hoje como um processo muito mais difícil do que há algumas décadas nas mesmas sociedades. Tão difícil que o risco de falência (desvios, criminalidade, tóxico-dependência, distúrbios psicológicos...) parece aumentar rapidamente até tornar-se um (triste) indicador do nível de desenvolvimento de um país: maior desenvolvimento, mais drogas e criminalidade. Mesmo quando a formação de uma iden-

tidade não termina em um fracasso, as formas e o sentido que esta assume não são mais explicáveis³² nos mesmos termos em que eram até ontem, ou seja, identidade como pertencimento (a uma terra, uma história, uma família, etc.), como estabilidade (eu estou aqui e permanecerei aqui, onde estão as minhas raízes), como continuidade e divisão de relações humanas, de objetivos, experiências, história, canções, comidas, costumes. A identidade de hoje aparece com as cores da precariedade, do contraste entre estímulos diversos e incoerentes, marcada pela atenção a não aderir às coisas e às situações, mas a manter abertas as várias possibilidades e consciente que cada uma delas pode extinguir-se ou mudar em pouco tempo³³. Mais do que identidade, deveríamos falar de diferença. Que papel tem (ou pode ter) a música neste contexto? Depende. Em cada contexto, como por exemplo nos grupos juvenis, a música ocupa ainda um papel de integração e criação de identidade, embora hoje o fenômeno seja minoritário e (parece) em fase de diminuição. Como fenômeno majoritário, porém, a música aparece ligada sobretudo à esfera do prazer mais emotivo e momentâneo (como nos confirma o questionário nº 1). Entre os jovens que terminaram a escola obrigatória, o seu papel de mediador social parece estar reduzido à dança em discoteca ou, no máximo, à troca de discos entre amigos. Esta situação, descrita por J. Blacking (1986), na qual uma canção ou uma dança assume um valor simbólico extremamente duradouro em uma cultura, não parece ser, no ocidente, nem mesmo pensada, senão em determinadas situações em pequeníssimos grupos muito restritos. A mobilidade do gosto e das orientações gerais do público é tão alta que uma canção pode durar apenas algumas semanas antes de ser completamente esquecida. Neste caso, a sua contribuição específica para a criação de sentido e identidade é nula. Sob esta luz, a música não se diferencia de qualquer outra instância sociocultural moderna, ou seja, vive da diferença. Interessa porque se propõe sempre como mutante e nova, porque é construída de modo a renovar continuamente o estímulo. Faz sentido somente como um turbilhar de faíscas, cada vez mais veloz em renovar canções e artistas, uma vez que cada um destes (canção ou cantor), por si só, não tem um *papel simbólico específico próprio*, mas serve apenas como um ímã para evocar e atrair os símbolos do consumidor. A música popular de maior consumo assemelha-se, no seu todo, a um ator enlouquecido que recita continuamente com seu *grammelot** pessoal: ele não diz nada que tenha um sentido completo, mas o diz de um modo tão rápido que acaba transformando tudo aquilo que tivesse sentido e fosse pronunciado de maneira compreensível, em algo velho e tedioso. Aqui, a única coisa que se estimula é a diferença.

* Termo em italiano que se refere à emissão de sons sem sentido imitando palavras ou conversações com a finalidade de obter um efeito cômico ou de farsa.(N.T.)

O saber de referência: quem é o músico?

"Quem é o músico?" é a segunda pergunta chave que identifica o saber de referência relativo à música. Ela sintetiza um conjunto de noções que dizem respeito ao status, à psicologia, ao caráter do músico (ou de diferentes figuras de músicos), e também às hipóteses sobre os esforços para chegar a ser um músico, o tipo de vida que tem, etc... Naturalmente, estes conhecimentos podem ser alimentados de várias maneiras, freqüentemente ocasionais, provenientes de leituras, filmes, entrevistas, contatos diretos com músicos ou talvez da visão de um filme biográfico sobre alguma personalidade do mundo da música. Poder-se-ia dizer que este é um dos campos do saber "musical" mais exposto ao risco de formar-se quase que exclusivamente com estereótipos, e dos mais antiquados, tipo "gênio com vida desregrada"; ou ao contrário: rigor extremo, ou loucura, dependência de drogas; herói romântico incapaz de fazer outra coisa que não seja música, ou moderno *manager* de si mesmo; e ainda, regente de orquestra empavonado capaz de interpretações "magistrais", solista que apenas toca o instrumento e produz emoções... Não existe limites para a proliferação destas imagens, algumas falsas ou pelo menos românticas, outras substancialmente reais, às vezes profundamente integradas ao senso comum, mas não raramente construídas com o único objetivo de ser "comercial". Acho muito difícil tentar ressaltar os aspectos essenciais deste vastíssimo e indefinido "corpus" cognitivo, mesmo pela sua grande variabilidade intersubjetiva. Todavia, seria muito útil formar ao menos algumas imagens, uma vez que um saber de referência deste gênero orienta o comportamento concreto dos indivíduos de uma maneira não previsível. Podemos fazer uma rápida incursão entre as fontes deste tipo de saber: a primeira é, sem dúvida, a televisão. Pela sua difusão, amplitude de visão e pelo seu poder de convicção, é capaz de distribuir uma grande quantidade de informações sobre aqueles que fazem música, sob a forma de notícias explícitas ou "escondidas" em diferentes tipos de programas³⁴. O mesmo pode-se dizer, embora com menor intensidade, do rádio. Não devemos ignorar a contribuição inerente da figura do músico ao saber de referência dado pela imprensa escrita e pela narrativa, assim como outras leituras possíveis, que vão da capa do disco "Os Grandes Músicos" comprado no jornaleiro, às monografias dos "Deuses" da música do momento, presentes em grande quantidade em todas as livrarias. Em casos particulares, uma pessoa pode aprender realmente alguma coisa sobre um músico através de um contato dire-

to, um encontro, um diálogo, etc... É convicção minha que este último tipo de aprendizagem possui uma notável "força específica" de penetração, no sentido que, mesmo um único encontro ao vivo com um músico deixa um sinal profundo em quem participou, enquanto que a força dos meios de comunicação, como a televisão e a imprensa (principalmente os jornais musicais endereçados aos adolescentes), está sobretudo na repetição, no recorrer exatamente aos mesmos modelos dezenas e dezenas de vezes, cada vez com um personagem diferente. Em alguns casos, em meios como a televisão, assistimos a iniciativas louváveis e até verdadeiras, mas infelizmente, na grande maioria, trata-se de biografias de músicos do passado, e portanto, sem nenhum interesse para a grande maioria do público jovem. Geralmente, a identidade do músico passada por estes meios não corresponde à exigência de uma autêntica comunicação humana, mas sim de "imagem", de marketing, de promoção. Por isso, as pessoas que não têm outra oportunidade para conhecer a situação real de quem faz música (de qualquer tipo) permanecem com uma visão do fazer música muito distante da verdade, em dois modos opostos: ou como algo absolutamente esotérico, que requer um saber técnico e um "conjunto de dotes" (possivelmente "naturais") reservados a pouquíssimos "eleitos" e praticamente inacessível às pessoas comuns³⁵; ou, ao contrário, fazer música pode parecer uma atividade absolutamente isenta de qualquer tipo de esforço e de técnica (pois são feitas por técnicos e não pelo artista), em um mundo monodimensional de caráter exclusivamente lúdico-espetacular, que é a representação típica da música popular. Não tenho a intenção de fazer aqui uma pesquisa exaustiva sobre a ideologia dos artistas que circula na nossa sociedade, devida, sobretudo, aos meios de comunicação de massa, pois aceito que possa ser justa, e até adequadamente contrastada e reequilibrada por um expediente didático oportuno, que por um lado a torne explícita, e por outro forneça autênticas ocasiões de encontro com personagens reais do mundo da música. Desejo apenas ressaltar a força que teve e que continua a ter a prática de *play-back*³⁶ sobre a percepção de que coisa signifique, em prática, trabalhar como cantor e/ou músico pop: escutamos um som potente e complexo, sentimos um estilo vocal forçado e gritado, e vemos dois ou três músicos com instrumentos musicais pueris e inadequados fingindo acompanhar o cantor, que talvez dance muito bem, mas movimenta os seus órgãos fonadores como se estivesse sussurrando um pecado ao seu confessor. Também em muitos videoclips se encontra um exagerado contraste entre o esforço vocal e a mímica do pescoço/face, e uma relação absolu-

tamente irreal entre a execução efetiva e a representada. Repito que estas imagens têm um efeito “desviante” somente em pessoas que não freqüentam uma situação diversa daquela mediada pela televisão para conhecer a realidade de quem faz música (de qualquer gênero) e livrar-se de preconceitos. Creio que até hoje tenha sido feito muito pouco para se ter uma visão real das potenciais dimensões desta problemática: sabemos quantos rapazes conhecem o mecanismo de *play-back*? Quantos têm pelo menos uma vaga idéia do emprego dos meios necessários para a criação do som moderno, e de como são pueris os instrumentos usados pelos astros da música durante as suas exibições (excluindo os concertos)? Por mais que possam tratar-se de casos isolados, duas jovens fãs do grupo Duran Duran que freqüentavam o 3º ano do II grau, entrevistadas por nós, ao falarem da sua aspiração em formar um grupo musical, demonstraram não ter conhecimento nem mesmo aproximado sobre os componentes e sobre os instrumentos musicais necessários (tiveram sérias dúvidas se uma bateria serviria ou não...).

Penso que, além do terrorismo dos professores de solfejo e dos velhos personagens estereotipados ligados ao ensino da música³⁷, muitas das desilusões (e conseqüentes abandonos) no contato com o aprendizado de um instrumento musical podem derivar de uma imagem do músico pop excessivamente calcada sobre exigências espetaculares. Em geral, deve-se relacionar todas as ideologias e verdades sobre a vida de um músico aos jovens que demonstram particular motivação a interpretar qualquer gênero de prática musical. Este tipo de relação é demonstrada no nosso questionário nº 1, com a seguinte pergunta: “você gostaria de ser um músico?”. A maior parte deles (555 estudantes, ou seja, 58,3%) respondeu positivamente. Destes, 277 manifestaram o desejo de ser um astro de rock; 89, pianistas; 78, bateristas; 21, saxofonistas; 13, violinistas; 9, regentes de orquestra; 8, cantores líricos e 38 outras hipóteses variadas. Todos tinham como motivação a idéia de que se trata de uma bela atividade, que é belo saber tocar um instrumento musical e cantar. Entre os que desejam tornar-se um astro de rock, saxofonista ou baterista está a maior parte dos jovens que usam os meios de transmissão videomusical, enquanto que a maioria dos que preferem instrumentos e atividades mais “clássicas” (pianista, violinista, maestro) não os utilizam. Em um âmbito amplo, a nossa pesquisa evidenciou uma constante coerência entre os canais de aprendizado dos jovens, suas preferências e opiniões relativas à música (cultu ou popular); e esta coerência confirma que o modelo de socialização até agora proposto é correto.

Até aqui desenvolvemos a nossa idéia perguntando aos jovens “o que é a música” ou “o que é um músico”, mas qual é a hipótese que devemos formular aos seus professores de educação musical? Na minha opinião, o saber de referência dos alunos e dos professores diferencia-se (nos casos extremos) apenas um pouco menos que entre um ocidental médio e um balinês ou um africano. Mas generalizar, neste caso, não nos serve. É muito útil, ao invés, redescobrir o sentido de fazer (e de responder a) perguntas *aparentemente* desnecessárias ou genéricas como aquelas que utilizei para definir o saber de referência, às quais podemos acrescentar outras, tipo: “para que serve a música?”; “para que serve *para mim, pessoalmente?*”; “vale a pena sacrificar-se tanto para aprender a tocar um instrumento?”; “para que serve saber tocar?”; “todos podem aprender a executar uma música?”, e tantas outras. Perguntar-se, perguntar aos próprios alunos, fazer com que eles nos perguntem, é um passo significativo para entender de um modo direto e não através de livros e pesquisas de outros, quantos saberes de referência diferentes podem coexistir na mesma cultura-ambiente, muitas vezes até sem jamais se encontrarem ou se reconhecerem.

O saber de orientação

O que é uma peça musical? A pergunta não é nada evidente, pois cada configuração de socialização musical pode motivar em cada um uma resposta muito diversa, não só no conteúdo, mas também no mérito. Façamos um confronto exemplificativo de dois modos possíveis de ver a questão:

- para quem se formou na escola tradicional de música, uma “peça” é uma “obra”, feita de determinações formais que lhe definem os limites e as características (uma sinfonia, uma sonata, uma fuga, um noturno...), enquanto que no caso da música popular, a forma não é pertinente e, portanto, não serve para distinguir uma obra da outra, como o é, por exemplo, o som ou o estilo vocal.

- Consideramos natural medir a duração das canções em minutos e segundos, e a duração da música clássica em compassos.

- “Incipit” e final de uma composição tradicional são freqüentemente quase que símbolos que representam a peça inteira, enquanto que a canção é simbolizada por um núcleo temático (“refrão”) que se repete muitas vezes, sobretudo no meio e no final. Melhor ainda, a maior parte das músicas populares não apresentam (mais) um final verdadeiro, mas terminam com a repetição “ad libitum” do refrão, enquanto o volume vai diminuindo até desaparecer (final chamado de “repeat and fade”).

Uma peça de música popular é, portanto, algo muito diferente de uma peça de música clássica, seja do ponto de vista do objeto sonoro, que respeita a duração, o som e as formas específicas, seja (nem sempre) pelo modo em que vem associada ao “ato” de escutar.

Para tornar ainda mais clara a idéia da pluralidade dos significados atribuíveis à expressão “peça musical”, devemos formular a nossa pergunta de modo um pouco diferente: “como se usa a expressão ‘peça musical’?”. Não se trata aqui de simples sutileza, uma vez que nesta segunda formulação é explícito o fato que alguns indivíduos poderiam fazer um uso diferente da expressão “peça musical”, e outros simplesmente não usá-la. Somos, assim, solicitados a responder em um modo mais amplo e menos ligado a preconceitos de gêneros ou tradições. Creio que mesmo neste caso, a maneira mais profícua de aplicar esta pergunta seja a de procurar as próprias respostas e compará-las com aquelas de quem possui uma cultura e gostos diferentes dos nossos. Com o único objetivo de tornar mais claro o que direi a seguir, proponho uma resposta minha muito generalizada, que tenta respeitar as diferenças entre música popular e tradição culta: a expressão “peça musical” é usada na nossa cultura-ambiente para indicar uma unidade de sentido musical característica, do mesmo modo em que uma “tela” é uma unidade de sentido para a pintura, ou o soneto é uma das unidades possíveis para a poesia. Naturalmente, cada estilo, cada arte, cada época usa uma unidade de sentido diversa, e mais de uma simultaneamente. A cultura-ambiente nos ensina a utilizá-las para nos orientarmos dentro dela, e assim escolher a conduta adequada a cada situação, de modo a haver expectativas justas no momento justo, e responder corretamente a outras perguntas como: “que tipo de sentido posso esperar de uma (certa) peça musical?”; e ainda: “o que devo esperar de um gênero (ou um estilo)?”. Também neste caso, os termos não são iguais para todos e não possuem o mesmo uso: “gênero” e “estilo”, mesmo gozando de um certo intercâmbio recíproco, parecem ser ligados respectivamente ao setor pop e culto. Mas vale muito mais do que a minha hipótese, o fato que o leitor pergunte a si mesmo e a outros (inclusive aos seus alunos, se possível): “Sou *realmente* capaz de responder a perguntas como: “o que é um estilo?”; “o que é um gênero?”; “quando e em que contexto estas expressões são usadas?”. Do confronto das respostas nascerá um novo conhecimento sobre parte do seu próprio saber de orientação relativo à música, bem como o de outros indivíduos.

Em outras palavras, o saber de orientação age exclusivamente *antes* da escuta³⁸, mas pode-se formar em cada momento da vida cotidiana, a partir de algo que se ouve, um concerto, um diálogo, uma transmissão televisiva, uma leitura, e sobretudo da absorção e retenção da regularidade que se observa nos fenômenos que nos circundam. Uma vez compreendido o que *já* está na nossa mente antes de escutar qualquer coisa, podemos também compreender como, em indivíduos que tiveram uma socialização diversa, as reações ao *escutar* sejam tão diferentes. No caso de quem foi socializado pela música popular³⁹ a unidade de sentido pode ser não só uma canção, como também um refrão ou um *riff*, ou, porque não, o personagem!

Então, o uso diverso do termo “peça musical”, deriva de vivências diversas de socialização musical. O problema passa, assim, para a pesquisa de como se forma o saber de orientação, ou melhor, como aplicar ao caso musical as nossas hipóteses gerais sobre a formação do conhecimento do mundo⁴⁰. Também neste caso, dada a globalidade e a complexidade dos fenômenos, só podemos ilustrá-los através de exemplos, com o propósito de que o leitor saiba perceber a realidade à qual eles se referem, sem, porém, esgotá-la⁴¹.

Por exemplo, cada vez que uma criança assiste uma execução musical (não importa qual o gênero), na sua mente começam a delinear-se certas regularidades entre os comportamentos de quem canta ou toca e o tipo de música produzida. Os rituais de início e de final da execução, que são verdadeiras representações sociais⁴², são específicos para cada gênero de música, e traçam os limites daquela unidade de sentido que chamamos “peça” (o ingresso dos músicos, a inclinação para saudar, os gestos, o esforço final, os aplausos, etc.). Porém, pode ocorrer o contrário: a identificação de fórmulas musicais conclusivas pode ajudar a compreender o comportamento dos músicos. Outra criança vê o pai ou um irmão utilizar o toca-discos para escutar a sua música preferida: ela escuta a música, observa o comportamento dos seus familiares, começa a fazer uma ligação entre o que ocorre e a música, e distinguirá eventualmente as músicas preferidas pelo seu irmão (quase que imediatamente) daquelas preferidas pelos seus pais. Ela faz tudo isto com a simples ajuda do “senso comum” que ela vai construindo dia a dia.

Podemos ir além destes poucos exemplos. Em virtude do princípio de exposição seletiva, no interior do saber de orientação cria-se uma polarização entre a música a que se foi mais exposto, que nos educou, por assim dizer, e todos os outros gêneros, estilos e linguagens que permaneceram armazenados

de maneira muito pouco evidente. Forma-se, assim, um gradiente de “calor” musical para cada indivíduo, que muda através do tempo com o amadurecimento, o encontro de novos estímulos, o cansaço pelos estilos que se tornaram muito familiares. Falo deliberadamente de “calor”, pois esse fenômeno, mesmo estando conectado na sua globalidade a todos os aspectos da personalidade, inclusive aqueles cognitivos, tende a manifestar-se através da afetividade, e é afetiva a ligação que começa a formar-se entre uma pessoa e aquilo que ela percebe como “sua” música, seja escutada ou mesmo praticada. Coloco, propositamente, ênfase sobre a afetividade: freqüentemente uma (falsa) aspiração ao rigor da ciência leva à conclusão que afetividade e música são duas esferas que devem ser mantidas separadas, ao menos no que diz respeito a criar ou transmitir um saber “científico”. A afetividade seria um fato “subjetivo”, pessoal, e portanto supérfluo em uma tratativa séria. Em outras palavras, a ciência deveria ocupar-se somente dos sinais, uma vez que seriam “somente” notas em seu estado puro, não contaminadas por outras instâncias. A emoção seria uma espécie de intruso que se mesclaria com as “notas” puras, contaminando o processo. Mas, a partir dos exemplos citados acima, e talvez de outros provenientes da nossa experiência, acho que podemos dar como vitoriosa a idéia de que as formas musicais e os gestos generalizados do viver são unidos *instantaneamente*, e *juntos* constróem partes do sentido na música, cada um agindo como suporte ao outro, como as pedras de um arco contribuem *juntas* a sustentá-lo. O “arco” e “o que sustenta o arco” não são dois objetos separados, mas trata-se do mesmo conjunto de pedras. Deixando a metáfora, para nós, o “arco” é a capacidade de uma pessoa de compreender o mundo que a circunda, de elaborá-lo, de traçar um percurso próprio. Portanto, o uso de certos gêneros como evocadores de época ou lugares ligados à nossa personalidade não deve ser considerado como um fenômeno periférico, mas como algo genuinamente musical, no qual as formas sonoras desempenham um papel ativo e pleno.

No parágrafo precedente vimos como a socialização é um processo global que forma um “eu” que conhece, lê e interpreta o mundo e o torna funcional ao próprio sentido vital. Neste “mundo” também estão presentes as músicas, pluralidade de percepções e comportamentos, alguns dos quais mais familiares do que outros. Cada um, baseado nas trocas com a cultura-ambiente, adquire expectativas preliminares em relação aos vários tipos de música que coexistem nesta cultura-ambiente, e que constituem o núcleo do saber orientativo. Tais expectativas, ora intensamente, ora marginalmente, contribuem para a formação do “eu”, do senso que o

anima, fazendo parte de uma forma de vida. A sua relação com a afetividade não é marginal ou casual, mas situada dentro do processo de assimilação do saber musical de cada indivíduo. Este [processo de assimilação] poderá situar-se em um lugar mais ou menos importante de acordo com as histórias individuais e sociais, mas o seu complexo não poderá ser extirpado do processo de socialização.

Tentaremos identificar melhor o critério desta polarização entre música "própria" e "outra" música, dando um estatuto menos aproximativo. Poderemos distribuir sobre um eixo horizontal o que tínhamos denominado antes de "gradiente de calor":

Ego-sintonia

rejeição

A palavra "ego-sintonia" explica-se por si só: estar em sintonia com o ego. Evidentemente, no nosso mundo pleno de sons, gêneros e culturas diversas, nem todos os "input" que chegam até o indivíduo através da cultura-ambiente podem entrar nesta categoria, mas podem ser ordenados de acordo com graus decrescentes de afinidade em relação à vivência e às necessidades de um eu, até atingir conhecimentos que o levem a evitar certas "zonas" da música, sentidas como estranhas, desagradáveis, inúteis. Um exemplo de rejeição nos é mostrado nesta declaração de um estudante do 3º ano da Escola Secundária, Budrio-Bolonha (Itália), em 1987:

"Às vezes, explorando os vários canais televisivos, encontro programas de concertos com orquestra, os violinos... e troco imediatamente de canal. De resto, os únicos encontros que tive com a música clássica foram na escola. Na verdade estou muito feliz de ter acabado a escola média, pois assim não terei mais que ouvir estes concertos".

Entre os dois extremos (ego-sintonia/rejeição) existe uma gama de conhecimentos que servem, por assim dizer, de fundo aos interesses diretos do ego, mas que assumem depois uma grande importância como saber de referência para a decodificação de mensagens particulares que não pertencem aos hábitos explícitos de escuta do indivíduo.

Faço ainda uma observação em relação à possibilidade imediata de fruição, oferecida pelos meios elétricos de reprodução, e à conseqüente alteração do eixo "ego-sintonia/rejeição": até o ponto em que o contato com a música é feito

através de relacionamentos sociais e de experiências diretas, a pesquisa ego-sintônica inscreve-se em dinâmicas sociais complexas, que envolvem numerosos atores e provocam movimentos de reequilíbrio e aprendizado que fazem “crescer” psicologicamente através da música. Usando um slogan, a pesquisa ego-sintônica deve ser, de qualquer modo, pelo menos *alter-sintônica*. Quando se pode procurar a música preferida seguindo simplesmente um desejo pessoal, e com o simples gesto de adquirir-se um disco e de escutá-lo, a pesquisa ego-sintônica acaba ficando sozinha, dominando a cena sem que instâncias sociais e culturais venham perturbá-la, sem algum Alter com o qual dialogar. A única lógica que resta é: “tenho vontade”, “não tenho vontade”, ou “gosto”, “não gosto”. Como consequência extrema, trata-se de uma lógica sem piedade e egoísta, onde a música não tem mais nada de autenticamente social, resta apenas como um instrumento de prazer privado.

O saber do objeto

Que coisa me diz, que efeito me faz, que sentido tem esta peça musical? Estamos em pleno domínio do modelo de competência musical. Além do mais, o que temos para observar neste caso é, quando muito, o fruto ativo de uma socialização já em estado avançado, ao invés de um processo de criação de um saber. Por estes dois motivos, não me estenderei a propósito do saber do objeto, mas apenas sublinharei a contigüidade e a continuidade com as duas tipologias precedentes. Devo evidenciar que este saber também se forma do mesmo modo descrito previamente, ou seja, por absorção e retenção de regularidade, por aplicação de categorias de sentido que regulam e articulam muitos outros campos do viver. Também aqui, o momento aplicativo e o momento do aprendizado não são distintos: cada novo som escutado é uma aplicação e ao mesmo tempo uma reordenação e renovação do nosso saber do objeto. Também vale para este saber o modelo que exemplifiquei com o arco: a “peça” escutada não é um objeto misterioso que o senso comum (ou a didática) me ajudaria a decodificar. O senso comum não é distinto dos objetos do mundo, os objetos (a música) nos falam por si só. Se tirarmos as pedras do arco, ele não cairá, simplesmente não existirá mais. Se suprimirmos de um indivíduo o saber do objeto, para ele não existirá peça musical alguma.

NOTAS

- ¹ Refiro-me aqui a T. Parsons, sociólogo norte-americano que se ocupou a fundo do processo de formação da personalidade na civilização industrial. Mas a maior exposição da sua teoria de socialização está contida, segundo minha opinião, em Parsons *Il sistema sociale* (Milano, Edizioni di Comunità, 1965). Outras indicações sucessivas orientarão o leitor a outras fontes que me guiaram nesta seção.
- ² Lacan, *Scritti* (Einaudi, Torino, 1974) p. 87-88.
- ³ Se deve de qualquer forma a N. Chomsky uma espécie de paternidade destas hipóteses; gostaria de citar, para uma leitura, ao meu ver aprofundada mas não muito especializada, o ensaio: "Problemi e misteri nello studio del linguaggio", contido em Chomsky *Riflessioni sul linguaggio* (Torino, Einaudi, 1981).
- ⁴ Cf. Gardner, *Formae mentis* (Milano, Feltrinelli, 1987).
- ⁵ Hofstaedter, *L'io della mente* (Milano, Adelphi, 1985), p.17, grifo meu.
- ⁶ Wittgenstein, *Della Certezza* (Torino, Einaudi, 1978) p. 40, grifo meu.
- ⁷ Lacan 1974, op. Cit. p. 112.
- ⁸ Refiro-me ao ocidente, porque em outras culturas as coisas podem ser bem diferentes e dar um peso maior a dimensões diversas daquela do "eu".
- ⁹ Chomsky 1981, op Cit., p. 149
- ¹⁰ Wittgenstein 1978, op Cit. p. 16-27, passim. Grifos do autor.
- ¹¹ Wittgenstein 1978, op Cit. p. 46.
- ¹² Aqui o sentido de "gramática" é muito mais amplo do que a acepção comum do termo, enquanto pressupõe uma assunção de toda a teoria de Chomsky, que é uma espécie de re-fundação da gramática; espero que o poder explicativo desta citação breve não seja alterado por este problema terminológico, muito menos se no lugar de "gramática" queremos ler "linguagem", o que não é um desrespeito à intenção do autor.
- ¹³ Chomsky 1981, op Cit. p.153-154.
- ¹⁴ Ver Husserl, *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* (Milano, Il Saggiatore, 1961).
- ¹⁵ Ver, além dos já citados Wittgenstein e Chomsky, também Riedl, *Biologia della conoscenza* (Milano, Longanesi, 1981).
- ¹⁶ Adaptado de: Chance, Fishman "La magia della fanciullezza", in *Psicologia Contemporanea*, n. 85, 1988, p. 18.
- ¹⁷ A contribuição mais específica desta teoria provém de E. Goffmann, in: Goffmann, *La vita quotidiana come rappresentazione* (Bologna, Il Mulino, 1969).
- ¹⁸ A inferência estatística é um método que, a partir de conclusões tiradas de uma amostra de realidade limitada, permite estender a validade a uma realidade inteira a qual a amostra pertence.
- ¹⁹ Aqui o conceito de ordem, que será utilizado muitas vezes nas páginas seguintes, não assume um significado moral ou, pior ainda, político; nesta acepção tem origem primeiro na termodinâmica e depois

na cibernética; significa principalmente que um estado de coisas pode ser: a) conhecido; b) usado frutiferamente; c) previsível nos seus desenvolvimentos futuros, onde a desordem, naturalmente, está para "irreconhecível, inutilizável, imprevisível". Este problema, de qualquer forma, ultrapassa muito as possibilidades desta tratativa; acho oportuno aconselhar um só texto para possível consulta, ou seja, o já citado Riedl 1981, utilizando a sua rica bibliografia para eventual aprofundamento.

- 20 Este problema ultrapassa muito as possibilidades desta tratativa, e também aqui limito-me a dois textos de um único autor, dos quais no segundo há também interesse musical: refiro-me a Hofstaedter 1985 op. Cit e Hofstaedter, *Gödel, Escher, Bach* (Milano, Adelphi, 1984).
- 21 A exploração de estudos e pesquisas em mérito, poderia realizar-se em três linhas, a partir de: Landa, *Regolazione e controllo nell'istruzione* (Firenze, Giunti Barbera, 1985), para a teoria da didática amparada por experiências reais de ensino; Bateson 1976, em particular as partes II e III, para uma teoria do aprendizado mais extensa e ampliada ao estudo da mente; Sloboda, *La mente musicale* (Bologna, Il Mulino, 1988), em particular a parte 3, para um estudo experimental da execução musical.
- 22 Devo reforçar o significado não-valorativo do conceito, que é de origem cibernética. Um equívoco deste ponto colocaria em risco a compreensão ou, pior ainda, tornaria o texto mal interpretável.
- 23 Um certo tipo de roupa ou calçado pode tornar-se uma prescrição rígida para o pertencimento a certos grupos.
- 24 A expressão "forma de vida", freqüentemente usada por Wittgenstein, não foi definida de um modo muito claro por ele e nem poderia ser. Ele a usava em vários contextos para definir uma coletividade humana, suas várias formas de comunicação, usos, costumes, tradições, mitologias, um certo conhecimento do mundo físico, e também (implicitamente) um sistema de parentesco, uma situação geo-climática, uma religião, rituais... tudo que "é uma forma de vida". A expressão é usada em outros trabalhos do autor e assume um papel central sobretudo na obra de 1974, *Ricerche filosofiche* (Torino, Einaudi).
- 25 Ver Stefani 1982.
- 26 Refiro-me sempre a Stefani, *La competenza musicale* (Bologna, CLUEB, 1982) cujo modelo vem usado sem modificações mesmo em sucessivos trabalhos.
- 27 Uma espécie de manto no qual as mulheres javanesas transportam os recém-nascidos.
- 28 O gamelão é uma orquestra javanesa, formada principalmente por instrumentos de percussão que produzem um som característico, alguns tambores e instrumentos de sopro, um instrumento de arco ("rebab") e em certos casos, vozes.
- 29 Jaap Kunst, pioneiro da etnomusicologia, conta esta história no disco "Begdja, the gamelan boy" (Philips 00165, 1952). A transcrição que usei faz parte do material de estudos do Seminário de Etnomusicologia (1987) realizado na Academia Chigiana de Siena – Itália, do qual participou o aluno mais famoso de J.Kunst, o grande estudioso do gamelão Mantle Hood. Dessa transcrição, traduzi e adaptei alguns trechos.
- 30 Publicada em: Martinengo, Nuciari *I giovani della musica* (Milano, Angeli, 1986).
- 31 Este fenômeno foi definido como exposição seletiva à cultura-ambiente.
- 32 Ou, pelo menos, não inteiramente.
- 33 Ver IARD, *Indagine sulla condizione giovanile in Italia* (Bologna, Il Mulino, 1984); Garelli, *La generazione della vita quotidiana* (Bologna, Il Mulino, 1984), Meyrovitz, *No sense of place* (Oxford, Oxford University Press, 1985); Balbo, *Complessità e identità sociale* (Milano, Angeli, 1983).
- 34 Um exemplo típico: um personagem de um filme ou de uma encenação que desempenha o papel de um profissional ligado a qualquer âmbito musical, sem que o espetáculo seja centrado em tal profissão.

- ³⁵ G. Stefani ocupou-se deste ponto de vista, muito típico no caso da música culta, em várias ocasiões. Ver Stefani 1982 op Cit. e Stefani 1987, "Essere qualcuno musicalmente", in *Quaderni di musica applicata* n. 10.
- ³⁶ Trata-se de uma técnica de transmissão das exibições ao vivo. O que os telespectadores escutam é o disco da canção, enquanto o cantor e os outros músicos se limitam a fazer a "mímica" da execução, que na realidade não ocorre. Às vezes o cantor (mas não os músicos) realmente canta, acompanhado de uma base instrumental pré-gravada, mas a sua voz somente é ouvida pelo público presente no auditório.
- ³⁷ Stefani se refere a este "terrorismo". Ver Stefani op Cit. 1987.
- ³⁸ L. Meyer (*Emotion and Meaning*, Chicago University Press, 1956) define "preparatory set" como o conjunto de expectativas que precedem cronologicamente e logicamente a escuta de uma música. Todo o seu texto explora o fenômeno da escuta (e não somente) à luz do conceito de expectativa.
- ³⁹ Naturalmente, me refiro à música popular de *hoje*. Se quiséssemos ampliar o período de tempo considerado, descobriríamos uma evolução na forma das músicas, na qual um dos fenômenos mais evidentes é a passagem de uma audição baseada no Long Playing (típico dos anos 70) a uma audição baseada no compacto simples de 45 rpm, típico dos anos 50 e 60, e agora, de novo, dos anos 80.
- ⁴⁰ Ver parágrafo precedente.
- ⁴¹ Quando lidamos com fenômenos vitais, e portanto complexos, enovelados e sistêmicos, não existe outro modo possível para falar deles. O método que pretendesse "explicar" fenômenos deste tipo através de um colóquio verbal sem ter que ir além das próprias descrições explícitas, só poderia ser uma ilusão ou uma ideologia.
- ⁴² Ver parágrafo anterior.