
Sobre a Pedagogia Musical – Theodor W. Adorno

About musical pedagogy - Theodor W. Adorno
Sobre la pedagogía musical - Theodor W. Adorno

Tradução

Eliton Perpetuo Rosa Pereira

Instituto Federal de Goiás
elitonpereira@gmail.com

Cristiano Aparecido da Costa

Instituto Federal de Goiás
cristiano.costa@ifg.edu.br

Resumo

Apresentamos a tradução de um texto sobre pedagogia musical de Theodor W. Adorno. Trata-se de uma raridade no campo do ensino de música. Nesse texto Adorno aborda questões consideradas essenciais sobre o ensino da arte musical: o objetivo e finalidade da pedagogia musical, a relevância da escolha de obras de elevado nível artístico, a valorização do piano e da voz nesse processo e ainda pontuações críticas a abordagens pedagógicas equivocadas. O autor apresenta aspectos dialéticos da pedagogia musical que, ao buscar processos para o ensino da arte, pode “tornar-se fim em sim mesma”. O objetivo principal da reflexão, apresentada por Adorno, é levar os estudantes “a distinguir qualidades e níveis e, em virtude da precisão da intuição sensível, a perceber o componente intelectual que determina o conteúdo de cada obra de arte”. Para o autor, a educação musical deve se elevar ao nível musical, trabalhando com obras de qualidade em seu processo de formação. Adorno entende que, “o caminho é único, o do conhecimento musical imanente: aprender a penetrar intelectualmente em cada obra, de uma forma segundo a qual a totalidade de sua manifestação sonora se constitui em uma estrutura intelectual”. Possibilitando assim, que os estudantes possam compreender os conteúdos das obras musicais assim como são apresentados.

Palavras-chave: *Theodor Adorno. Pedagogia Musical. Tradução.*

Abstract

We present the translation of a text on musical pedagogy by Theodor W. Adorno. The text is a rarity in the field of music education. In this text Adorno focuses on issues considered essential about the teaching of musical art: the purpose of musical pedagogy, the relevance of the choice of works of high artistic level, the appreciation of the piano and the voice in this process and critical scores concerning misconception pedagogical approaches. The

author presents dialectical aspects of musical pedagogy that, when seeking processes for the teaching of art, can “become an end in itself”. The main purpose of the reflection, presented by Adorno, is to lead students “to distinguish qualities and levels and, by virtue of the precision of sensitive intuition, to perceive the intellectual component that determines the content of each work of art”. For the author, music education should rise to the musical level, working with quality works in its formation process. Adorno understands that, “the path is unique, that of immanent musical knowledge: learning to penetrate intellectually into each work, in a way that the whole of its sound manifestation constitutes an intellectual structure.” Thus enabling students to understand the contents of musical works as presented.

Keywords: Theodor Adorno. Musical Pedagogy. Translation.

Resumen

Presentamos la traducción de un texto sobre pedagogía musical de Theodor W. Adorno. Lo mismo es una rareza en el campo de la educación musical. En este texto, Adorno se centra en cuestiones consideradas esenciales sobre la enseñanza del arte musical: objetivo y propósito de la pedagogía musical, la relevancia de la elección de obras de alto nivel artístico, la apreciación del piano y la voz en este proceso y también las puntuaciones críticas para los enfoques pedagógicos engañosos. El autor presenta aspectos dialécticos de la pedagogía musical que, cuando busca procesos para la enseñanza del arte, puede “convertirse en un fin en sí mismo”. El propósito principal de la reflexión, presentada por Adorno, es guiar a los estudiantes “a distinguir cualidades y niveles y, en virtud de la precisión de la intuición sensible, a percibir el componente intelectual que determina el contenido de cada obra de arte”. Para el autor, la educación musical debe elevarse al nivel musical, trabajando con obras de calidad en su proceso de formación. Adorno entiende que “el camino es único, el del conocimiento musical inmanente: aprender a penetrar intelectualmente en cada obra, de manera que toda su manifestación sonora constituya una estructura intelectual”. De este modo, los estudiantes pueden comprender el contenido de las obras musicales a medida que se presentan.

Palabras clave: Theodor Adorno, Pedagogía Musical, Traducción.

1

A finalidade da pedagogia musical consiste em potencializar a capacidade dos estudantes de maneira que desenvolvam a compreensão da linguagem musical e das obras mais relevantes; para que sejam capazes de interpretar essas obras como resultado necessário para sua compreensão; para levá-los a distinguir qualidades e níveis e, em virtude da precisão da intuição sensível, a perceber o componente intelectual que determina o conteúdo de cada obra de arte. Só por meio deste processo, mediante a experiência completa das obras, e não por meio de uma prática musical autossuficiente e por vezes cega, pode a educação musical atender sua função. Na arte, nada pode ser diferenciado a partir de outro caráter qualquer, seja qual for: o que se aplica como natural é quase sempre unicamente construído historicamente, e

tampouco se faz mais humano ao ser incorporado aos seres humanos nas sociedades, ao satisfazer seu chamado instinto lúdico e ao ocasionar sua participação em qualquer função planejada; mas em todo caso, os seres humanos, em seu contato com autênticas criações artísticas, captam e interiorizam a possibilidade daquilo que excede a mera existência destas e que está mais além da ordem do mundo que defendem. Dito de outro modo: unicamente por meio da completa especialização, e não por meio de sua negação, conserva a música sua participação no humano, justamente naquilo que parece estar fragmentado pela especialização. Toda tentativa de escape e cura da especialização, a que ela deve realmente sua grandeza, com a finalidade de devolver vida à música, não desencadearia nem sublimaria as forças produtivas musicais, mas sobre o pretexto de servir aos seres humanos a coibiria e faria com que se estancasse. A pedagogia musical hoje difundida, se orienta segundo um conceito filosófico absolutamente questionável de sanidade, de turvas tintas dogmáticas. Porém, ela mesma poderia curar-se, unicamente quanto se fizesse consciente de seus próprios limites e empreendimentos. Teria que renunciar a todo meio de estimulação da psicologia de massa, a toda atividade coletiva, a todo afã de uso e utilidade prática, se não deseja destruir precisamente aquilo que se jacta de cultivar com palavras demasiadamente nobres.

2

Se a música é, igual a todas as artes, o que a grande filosofia anteriormente chama de aparência sensível da ideia, então a educação musical teria que fomentar, antes de mais nada, a capacidade da imaginação musical, ensinando aos estudantes a imaginar a música com o ouvido interno de uma maneira tão concreta e exata como se de fato soasse. A fiel representação mental da música é a condição decisiva para que se resolva a tensão entre o intelectual e o sensível, de que vive a música acima de tudo. Certamente a educação tem que se elevar junto com o fenômeno sensível real e com sua produção. Mas, se as atividades e as bricolagens musicais convertem os meios em fins, então a educação conduz à uma direção oposta à sua finalidade. A predileção por uma música de uma inusitada qualidade inferior, e orientada em particular para a satisfação da ânsia de tocar música

como um louco, é expressão da dita inversão da tendência educativa musical. No processo de que depende a educação, a formação rítmica e auditiva é só o primeiro passo. Este processo não pode interromper-se tão logo se alcance o elementar, entretendo os estudantes com uma falsa satisfação de “*do it yourself*” e defraudando-os precisamente naquilo que está intimamente ligado à felicidade da experiência musical – *res severa verum gaudium*⁴ –. Enquanto a educação musical, sob o feitiço de *slogans* antiquados e ao mesmo tempo da moda, não compreender isto, vai agir como quando alguém confunde o trabalho de quebra-cabeças com o desenvolvimento de um sentido pictórico e plástico. Que levá-lo à cabo resultará, quem dera, estranho aos estudantes; que resulte mais fácil ampará-los com violinos de brinquedo e flautas doces, deveria ser visto com ascetismo ainda maior. Isso só mostra a que esse tipo de pedagogia se tem prestado e que se adapta a um estado infantil de consciência, que deveria ser abolido, se de verdade pretende tomar em consideração a exigência wagneriana de que a música se constitui na arte mais elevada. É certo que a pedagogia musical contemporânea tem preservado o potencial coletivo oculto e aceito por todas as partes hoje entre os jovens, contrastando com a educação musical do antigo estilo: personalista. Tão necessário é o conhecimento desta situação objetiva como evitar a prostituição pedagógica para fomentá-la. O processo educativo deve transformar o impulso coletivo em consciência artística, no lugar de modelar a consciência artística de acordo com este vago impulso – reflexo da impotência do indivíduo –. É funesta a psicanálise invertida, a qual prolifera em nossos dias em intocáveis âmbitos do sistema cultural, e que abusa do conhecimento dos mecanismos inconscientes e regressivos para potencializar ditos mecanismos e, com ele, captar os seres humanos e pô-los em suas mãos, quando na realidade deveria quebrar o feitiço de tais mecanismos. A frase do teólogo Theodor Haecker “O caminho da cura não pode ser a solidificação de uma massa, mas sim sua demolição”⁵, isto é, a

⁴ A frase latina é atribuída ao filósofo estoico Sêneca (4 a.C. - 65 d.C.): "O prazer verdadeiro é coisa séria". Esta nota não pertence ao texto original.

⁵ Theodor Haecker, *Tag – und Nachtbücher*, Múnic, 1949, p. 185 [ed. cast.: *Diario del día y de la noche* (1939-1945), Madrid, Rialp, 1964].

emancipação do indivíduo com o que prepara suas massas o mundo administrado, é válida tanto no âmbito profano, como de fato na pedagogia musical. Seu ideal seria a leitura adequada, porém silenciosa da música, igual ao que se faz na leitura da linguagem escrita. Nesse sentido, há de se pensar antes de mais nada na capacidade de ler uma partitura. Esta não se deriva em absoluto, como se crê sobre a mente infantil, como imagina a sabedoria dos adultos, para o qual, como é sabido, as crianças nunca são bastante infantis. Um músico que desde criança tivesse tido contato com uma teoria de instrumentação, com um livro que contivesse explicações das claves, de transposição, com indicações claras de leitura de partitura e questões semelhantes, conheceria a colorida fascinação que se desprende de tudo isso, e esta fascinação é o que a educação musical deveria perseguir melhor e não apenas rodas de brinquedos cantados. Se a partir daqui nascerá ou não um músico, isto será decidido mais tarde; nas fases precoces, nas quais os seres humanos não exercem as funções sistemáticas, a diferença entre, como eles dizem, o puramente musical e o músico futuro é, sem dúvida, extremamente distinto; por não falar de que o conceito mesmo de musicalidade está sujeito a condições psicológicas que não permitem aceitá-lo como algo dado na natureza e imutável. Tratar a criança como um músico e exigir mais, faz maior justiça a ela e às suas possibilidades que o ato de a sujeitar intencionalmente à sua infância. Provavelmente, o diletante não se conforma de imediato ao ideal pedagógico como na época das ‘irmãs bem-criadas’, mas também não é quem sela os ouvidos contra o que pode assimilar. Se a educação musical em toda sua amplitude não pode atuar como se criasse virtuosos, com a mesma ênfase e orgulho deveria ensinar aos estudantes que se lhes recomendem a entender a música tão bem e provavelmente melhor que os representantes da vida musical oficial, e inclusive dos virtuosos, dos quais o sistema tem suprimido consideravelmente dito entendimento. A condição prévia de uma educação musical de tais características seria, por conseguinte, que os próprios professores tivessem experimentado em si mesmos a sublimação musical. Não estar à mercê deste, parece mostrar que seu escutar é também em boa medida infantil. Desde o primeiro passo, a prática musical que constasse com exercícios de leitura, de interpretação de uma partitura ou da interpretação à quatro mãos, deveria efetivar-se de maneira que o funcionamento manual

e sonoro da criança se concebesse como um meio para se abrir a substância ouvida interiormente e não como um mérito erguido sobre uma cosmovisão. É evidente o papel central atribuído à fantasia, à capacidade, portanto, de perceber instantaneamente o interpretado por ele mesmo, de escutá-lo como portador de algo espiritual e, ainda mais, de interpretá-lo quiçá de modo desacertado. Precisamente esta capacidade se torna suspeita de antemão e tanto quanto arbitrariamente vaidosa e subjetiva, mesmo quando é ela quem corresponde em primeiro lugar ao objeto. A animosidade contra a fantasia do ensino musical do presente e a agonia da fantasia ocasionada socialmente nos seres humanos são, no entanto, uma mesma.

3

Na ideologia pedagógico-musical de muitos, o piano tem caído em descrédito, embora seja de maneira tácita, como instrumento burguês e romântico. Aqui entram em jogo as recordações juvenis, nas quais queria deixar de ir aos bosques para ir às cálidas habitações em que havia pianos verticais e pianinhos. Estas recordações prescritas se mantem vivas possivelmente porque os pianos ainda são dispendiosos em boa medida. Esta capa social, à qual talvez pertençam economicamente os antigos proprietários de pianos, prefere adquirir a caixa de música, a qual, como se diz, não só exime do proprietário esforço musical, mas também, e sobretudo, os libera das pesadas obrigações formativas associadas ao piano. Mas, quem não deseja ser abastecido de maneira mecânica e não pode adquirir um piano, compra para as crianças um violino de brinquedo ou uma flauta doce, se é que isso já não trai essa necessidade da escola, e afasta de si, ainda mais um sentimento de autenticidade cultural, uma sorte de superioridade tecida à mão, a vaga consciência de contribuir para a renovação. Mas, o feito antigo do tilintar de um piano tocado por uma virgem, quem dera não fosse tido em absoluto muito pior que os numerosos cânones para flauta doce, não altera em nada os sensíveis feitos objetivos pelos quais o piano, inclusive no caso das habilidades interpretativas modernas, permite representar um esboço de toda a música, de sua harmonia e sua polifonia, enquanto que os que se limitam à flauta doce e ao violino de brinquedo, têm de economizar desde um princípio com sua voz apenas e deixar-se capturar por uma totalidade que como tal não podem

produzir nem controlar. Como veículo de mediação entre a imagem mental da totalidade musical e sua realização sensível e quando menos alusiva, o piano resulta hoje tão indispensável como nunca. A educação musical deveria se curar desta alergia ao instrumento de Bach, Mozart e Beethoven, superá-la e quando menos incluir o ensino do piano junto ao ensino de instrumento coletivo. Quem dera as crianças se cansassem de tantas gaitas tão depressa como reparam em tudo que o piano lhes permite ter atualmente, naquilo que de outro modo lhe seria alheio, e acabaria optando por soletrar eles mesmos as sonatas de Beethoven. A condição prévia para isto seria, sem dúvida, um drástico barateamento do preço dos pianos. Posto que, dada a fundamental transformação da tendência pedagógico-musical, teríamos que contar com uma produção em massa, e não se compreende por que não haveria de ter lugar a dita redução de preço. Em vista do caráter arcaico dos instrumentos hoje preferidos pedagogicamente, esta mudança para o piano não deveria temer a reprovação de ser reacionário.

4

A pedagogia musical, como toda a educação, tem um caráter duplo: mesmo quando tenha que partir da consciência e da constituição psicológica dos estudantes; deve aspirar ao mesmo tempo impulsioná-los para sua finalidade objetiva. Seu problema é a *mediação*; nem pode conformar-se com o ser único e irrepetível de cada estudante ao adaptar-se para a constituição em que este se encontra, nem pode colocar ante seus olhos um objetivo rígido, abstrato e incomensurável com seu estado. A dificuldade específica da pedagogia musical de hoje parece consistir em que esta mediação não parece desejar este efeito, ou pelo menos não é um dado adquirido. O objetivo da educação musical já nos é <substancial>, não está presente sem problemas em toda classe de atividade musical, como foi início do século XX, quando as crianças da média e alta burguesia aprendiam violino e piano porque a capacidade de tocar as sonatas de Mozart e Beethoven era altamente reconhecida dentro de um mundo educativo já então questionado. Tampouco estão vivamente presentes as obras da música tradicional na mente dos consumidores que tanto se tem fossilizado como bens culturais, como insuficiente é a autoridade que a visão pedagógica tem sobre elas. O educador musical tem que se perguntar para quê educa na

realidade e como ele se tem condenado para uma situação de centopeia, que não é capaz de caminhar tão pronto como começa a refletir acerca de qual de seus cem pés deve mover primeiro. Uma ruptura se faz cada vez mais patente. Por uma parte se busca, como se diz no abominável jargão da autenticidade de hoje em dia, uma forquilha entre a teologia da incredulidade e a administração humanamente maquiada, se denomina um modelo exemplar: assim, tão pronto quando como se estabelecem modelos exemplares, não se perdesse o que se espera deles, sua pertinência. No lugar de que o professor ajude ao aluno para que ambos, em seu obscuro impulso, se façam conscientes do caminho correto, o obscuro e o consciente sendo um, se projetam raciocínios filosóficos e culturais derivados e impotentes. Estes se oferecem como superiores ao ensino artístico alegadamente limitado e pretendem abarcar a religião, a sociedade e a humanidade, quando em tanto que conceitos só operam como substitutos daquilo mesmo que eles já não presentificam. Os ideais formativos abstratos de sexta mão, como o do *homo ludens*, o do desenvolvimento integral, e da recuperação dos vínculos, são trazidos à argumentação desde o exterior. O que sucede pedagogicamente falando se mede de acordo a estes conceitos, posto que dentre da atividade mesma um já não é dono dos critérios. O feito de que estas preocupações gerais não interessam ao assunto musical põe a autêntica atividade pedagógico-musical em mãos da ausência de sentido. Corre o risco de esgotar-se em mero ato, em uma diligente prática autocomplacente, definitivamente no oco *ut aliquid fieri videatur*⁶. A música para a interpretação, infraestética e fatigada, e a fraseologia altissonante e supra estética, se combinam perfeitamente dentro de sua falta de conexão. Os estudantes, portadores da subjetividade musical, estão irreconciliavelmente separados da objetividade da verdade musical, do conteúdo das obras e, além disso, ambos se tornam falsos, o sujeito como atividade artística fixada e a objetividade como substituto, personificando valores eternos que se sustentam rigidamente e que precisamente por sua pretensão de atemporalidade são irremediavelmente vítimas da historicidade.

⁶ “A fim de parecer que algo está acontecendo” ou “Para deixá-los ver que algo está sendo feito”.

5

Contra isso se opõem à expressão ‘Você fala muito bem’, com a acusação de que o conhecimento de tais contradições é um luxo que só poderia ser permitido a alguém que não está envolvido na prática educativa, a não ser que se afaste dela negativamente. Mas, não adianta fechar os olhos, porque o olhar atento poderia pôr em risco a continuidade da atividade, ali onde se trata do direito próprio de continuidade. Quando o pensador não tem nenhuma receita preparada para oferecer e nenhuma fórmula secreta, a não ser quando seu estado de espírito destrutivo não tem que se sentir culpado, mas pode ser devido a condições de situação global sobre as quais nem ele nem a atividade musical tem poder. Nem mesmo o carente de sonho tem por que se submeter à situação dominante. Este dilema entre a bricolagem e o modelo exemplar poderia ser superado quando se conseguisse encontrar a desejada mediação na coisa mesmo, e nela teria que se concentrar todo o esforço da pedagogia musical. Mas esta mediação está presente nas obras que são ambas as coisas, manifestação de algo espiritual e, como os textos nas partituras, instruções para uma ação. Em seguida poderia ser formulada a ideia da verdadeira pedagogia musical: traduzir tais manifestações em indicações para o agir. O caminho é único, o do conhecimento musical imanente: aprender a penetrar intelectualmente em cada obra, de uma forma segundo a qual a totalidade de sua manifestação sonora se constitui em uma estrutura intelectual. É o caminho da análise, no sentido de exortar o estudante, desde o princípio, para que toda a música com a qual tenha contato e que tenha que interpretar seja compreendida a partir de sua função na estrutura, de sua relevância construtiva. Esta análise não pode assumir o caráter de uma reflexão extramusical, pois deve ser feita com conceitos puramente musicais: cada tom, cada silêncio (pausa), cada motivo ou inciso, cada frase pode ser indicada para o que se propõem e, por outro lado, determinar cada forma completa a partir da dinâmica composição de seus elementos. Este tipo de análise terá que medir-se, talvez, dependendo do grau de compreensão dos estudantes, mas deve começar muito antes por ele do que por um sistema pedagógico que manipula uma teoria por si mesma, separada das obras e tão geral que a relação entre os conceitos adotados e aparentemente teóricos e a composição concreta não estão ligados em absoluto. Provavelmente, cada criança que comece a praticar a música

desejaria entender a linguagem musical como Siegfried deseja entender a linguagem dos pássaros, e é decepcionado. Esta é possivelmente a razão mais profunda do desastre pedagógico-musical; e o que teria que ser corrigido seria que os próprios professores aprendessem dita linguagem de outra maneira, com um esforço e uma tensão infinitamente mais intensa. O elevado grau de tensão e esforço se vê, contudo, recompensado já em seus primeiros estágios, em cada instante em que os ouvidos se fecham, sem que o tocar feito louco e a obediência o impeçam, igual a como um desfile marcial pisoteia o gozo da contemplação caminhante. O estágio seguinte, o qual, por conseguinte, não pode de nenhum modo separar-se didaticamente do primeiro, consistiria em ensinar a reinterpretar em manifestação precisamente aquilo por meio do qual os olhos foram abertos para a música. A chamada técnica, que certamente também deve ser cultivada, de maneira independente quando serve ao objetivo mencionado, tem de se subordinar extrinsecamente e com plena consciência à norma aqui especificada.

6

Um ideal pedagógico-musical, como este, pressupõe com certeza a eleição responsável das obras. Por uma parte devem ser de tal índole que a trama do seu sentido seja acessível às crianças e aos mais jovens e que a sua compreensão apareça quanto menos no âmbito do previsível para eles. Em todo caso, nas crianças as quais desde o princípio não se despojaram do desejo do não dado e de tudo aquilo que sobrepõe o âmbito de experiência demarcada, a capacidade de entendimento é muito maior que a dos professores que já perderam tudo isso, estão dispostos a aceitar. Posso lembrar com muita clareza de quando, como estudante de piano com doze anos, descobri sozinho a Sonata *Waldstein* e de quando, enquanto me queimava cruelmente as sobrancelhas com o começo em *pianíssimo*, ao modo de uma travessura diletante a qual eu imaginava, encontrei um caminho até a profundidade infernal da obra, cujo conteúdo me enojava nomeado pela palavra *Waldstein*. Depois de algumas indicações de um primo com o qual mantinha uma amizade, rapidamente compreendi que uma obra de tal ímpeto não requeria a grande honra de um retumbante *fortissimo*. No fundo estou convencido de que, com respeito a tais experiências, não se trata do privilégio do talento, senão do privado golpe de

sorte de escapar de uma mutilação psicológica da que não pude esquivar no domínio da pintura; e golpes de sorte dessa índole não deveriam se limitar ao âmbito privado. A gritaria pelo "demasiado difícil" não é em si outra coisa que a educação reagindo frente aos tabus e as proibições; precisamente a possibilidade de diferenciação e percepção do qualitativamente diverso é intrínseco às crianças enquanto herança mimética e são os adultos os que primeiro os privam de tal hábito para o converter em algo racional. Igualmente, pouco se pode conformar uma pedagogia racional com dita capacidade de diferenciação, a qual, quando não se mede com "racionalidade" musical, volta a cair no informe, como tão pouco pode ser seu compromisso com o fazer musical, nivelando com isso a capacidade de diferenciação; o império da batuta tem muito em comum com o da vara de castigo. Mas, para que a tensão entre diferenciação e medida possa de algum modo se efetuar de maneira frutífera, a maior exigência é que as obras escolhidas conformem de verdade uma estrutura de sentido intelectual, uma entidade em si pronunciada, organizada e diferenciada, e que não se coordenem a partir desse nível de atividade carente de intelecto, acima do qual deveria se alçar a única justificação da pedagogia musical. A questão da qualidade artística do interpretado não deve se menosprezar a favor de qualquer concepção de um impulso de interpretação como tal extremamente incerto; não se trata de um mero gosto. Nenhum estudante de música será instruído com maior facilidade em algo diferente do que se acha nas obras das que se ocupa, e a pura ignorância, assim como a falta de fantasia que se deriva dela e com a que hoje se cria aos estudantes, não é superior ao *Kitsch* de tempos anteriores. Se fizeram ouvidos surdos e me acusaram de querer substituir a música para flauta doce por obras de *Seitz* e *Singelé*, como se fosse possível passar por alto a ironia com a que mencionei os nomes daqueles terrores infantis, para me remeter através deles, como degradação cultural mais extrema, no rastro daquilo que a desastrosa sobriedade da usual pedagogia musical faz desaparecer. Quem escreva hoje sobre a pedagogia musical deveria pensar acima de tudo na frase do belo epílogo de Theodor Storm a sua novela *Pole Poppenspäler*: "Se você quer escrever para os jovens, então você não deve escrever para os jovens".

A intenção de transformar a educação musical em uma educação da *sensibilidade artística*, quer dizer, em outros âmbitos materiais da arte e sobretudo na chamada educação inclusiva do ser humano integral, tem causas materiais sólidas, a saber, o empenho de sustentar as profissões pedagógico-artísticas, ameaçadas pela transformação da estrutura social, mediante a criação de cartéis e uma ideologia eficaz. No entanto, para isso não é necessário um núcleo de experiência: a da crescente falta diante da arte de partes da população que cresceram quantitativamente sem medida e que hoje entram em contato com a cultura, e a experiência de transformações antropológicas que, sob o nome de perda da totalidade, se acostuma a imputar à progressiva divisão do trabalho, mesmo quando a tendência à divisão do trabalho, a vista da desqualificação das funções profissionais distantes e semelhantes entre si, haja começado provavelmente a diminuir. Os fenômenos que se destacam foram descritos e analisados por décadas pela sociologia e, por mais que os teoremas possam discordar entre si, não há dúvida de que a alienação com respeito à arte tem sua origem no processo social e não em qualquer das transformações que sucedam aos seres humanos como tais, na sua raiz existencial, no seu centro anímico e em qualquer outro bendito que queira se nomear. Mas, isso tem consequências na complexidade global da chamada educação da sensibilidade artística. Se a constituição social e as condições tecnológicas e sociais da reprodução da vida proibem a formação cultural daquele que, nos tempos idealistas e desde todos os pontos de vista, se chamou personalidade desenvolvida, dado que esta personalidade permanece carente de função e não pode formar-se onde não requer nenhuma necessidade social, então a ideia do humano não contribui com quem a evoca como romântica e sem dúvida com quem espera reanimar a sensibilidade artística por meio de uma conjunção de todas as atividades possíveis e similares à arte, cada uma das quais, em uma conjunção tão extensiva, seguirá sendo insuficiente. Quem na formação musical prévia, como a iniciação de Dalcroze, incluía ginástica rítmica e, se possível,

acendidos jogos de mistério, não despertará a *kalokagathía*⁷ em meio da sociedade pós-industrial, senão uma absorção intolerante, estreita e dissociada da experiência artística. Se percebe a arte nas pequenas células da criação, na sua concretização e graças à imersão no único, no singular. A necessidade que fez reagir ao programa de sensibilidade artística foi conhecida igualmente no âmbito dos estudos acadêmicos, o desespero à especialização, que se quis remediar mediante a instituição de um *studium generale*⁸. Estas aspirações fracassaram e a educação artística deveria aprender desse estudo, ao invés de cravar um olhar fascinado na quimera do ser humano integral. Tudo o que hoje impera intelectualmente, de algum modo foi produzido por especialistas; qualquer outro tipo de criador estaria desamparado frente a um sistema de utilidade universal em que tudo não é mais que um ser para outra coisa e nada existe por razão de si mesmo. Mas, o estudante de piano que alguma vez deslumbre de tal modo a configuração de um movimento beethoviano, que seja capaz de imaginar como a aparição de um instante, conhecerá mais da arte que qualquer outro produto da educação integral, a qual comete atropelo por mal utilizar a arte como tapa buracos psicossocial. O valor formativo geral, e sobretudo moral, da música, como o que supõe dogmaticamente uma tradição que se remonta à Antiguidade clássica, é hoje em dia um ponto incerto. Max Frisch apontou que, entre os mais espantosos expoentes do horror nacional-socialista, alguns como Heydrick, Frank e Keitel eram, segundo parece, musicalmente sérios, sem que sua cultura estética se visse dificultada por seu ofício sangrento. A desintegração ameaça hoje, e desde sempre, uma unidade da pessoa que antigamente estava fora de toda dúvida, e a neutralização da arte como um bem cultural que se consume, sem que se perceba a relevância do conteúdo estético que vai além do conteúdo estético, é conforme a dita desintegração. Se da música há de se esperar ainda algo que contribua ao

⁷ *Kalokagathía*: ideal educativo da Grécia antiga, consistente na harmonia e na beleza do corpo e espírito. [N. do T.]

⁸ *Studium generale*: programa universitário de cursos e conferências que envolve todas as faculdades de uma universidade. [N. do T.]

progresso, não conseguirá seguindo o modelo da pedagogia e da terapia do trabalho, nem da inserção pré-artística em comunidades - em poucas palavras, dos elementos psicológicos regressivos da música-, senão que o conseguirá unicamente ao fazer visível a quem se instrua musicalmente o que a grande música como tal é e promete, sem tomar a princípio em consideração nem a quem se instrui e nem às suas necessidades e carências. Quando essa experiência vai longo o suficiente, ela impactará o próprio estudante, tal como o torso arcaico de Apolo significa para quem o contempla, segundo o poema de Rilke: “Você tem que mudar sua vida”, sem que o observador haja elaborado por ele modelos de argila, uma atividade que, por reduzir a distância, entorpece muito mais a transformação da vida. Toda apelação ao princípio moral da música que busque este, não na sua própria configuração, senão na sua função, trabalha contra tal princípio moral e contribui assim ao contexto culpado da fungibilidade universal, ao qual se opõe precisamente o princípio moral da música.

8

Se alguém quer defender a contribuição da educação musical, deve ter a percepção da atração que o canto e instrumentos como a flauta doce, ou inclusive o acordeão, exercem sobre os jovens e as crianças. No que diz respeito a estes instrumentos, são mais fáceis de aprender, supõem uma minúscula exigência de concentração, de capacidade imaginativa e de tempo de prática. Difundi-los significa fixar o ideal formativo no estágio intelectual do ainda iletrado e com ele desarticular uma vez mais o dito ideal. Podemos imaginar sem esforço que os atuais alunos de violino e de piano, lancem olhares invejosos aos seus camaradas de flauta doce ou de acordeão. Àqueles tinham que demonstrar, mediante exemplos, o que não se pode executar com os instrumentos primitivos e para o qual são necessários o violino, o piano e o violoncelo. Tão certo como que os estudantes tendem ao cômodo e o exigem de múltiplas maneiras, é igualmente certo que ao mesmo tempo exigem também o contrário. Almejam a tensão da força tal que em primeira instância desejariam eximir-se. Tão pouco nesse aspecto são eles ‘totalidade’, senão que expressam o conflito entre o ideal do Eu e o mero deixar-se levar. A verdadeira pedagogia deveria ativar esse conflito e fazê-lo consciente, ao invés de

consentir aos seus desejos momentâneos por medo de perder seus clientes, levando desse modo aos estudantes precisamente à situação que ela teria em realidade que ajudar-lhes a superar. Precisamente, o fanatismo com o qual os adeptos da flauta doce e do acordeão se aderem aos seus utensílios é reativo, expressão de uma obstinação, de uma vontade provocada pelo Eu de cercear o mais elevado e desenvolvido, que lhes resulta evidente e de cuja existência se sabem bem inconscientes: “Eu não quero ser nenhum ser humano”. Na preferência pelo acordeão, em especial, nele que o mecânico e inumano se misturam com o triste e sentimental, se esconde, junto ao desejo de evasão do burguês a uma esfera atraente e escura, também a ânsia da sua humilhante degradação intelectual. A relação do acordeão com o piano é como a de um armazém de qualquer tipo com a vivenda. O feito de que tal situação se dê não deve ser aceita como norma. Resulta absurdo discursar com o gesto soberano de um amplo olhar acerca das ‘tensões’ hoje imperantes entre a chamada música popular e a culta. Com o mesmo direito se podia dizer hoje também das tensões entre Goethe e as “histórias verdadeiras”; mas, a incompreensão da música induz em particular a encobrir com teoremas bombásticos a divergência sem conexão entre o intelecto e a barbaridade ameaçante.

9

A questão do *canto* é muito mais complexa. Crescido junto à mesma ideia da música, o canto é capaz de toda sorte de espiritualização e diferenciação. Mas, com independência da mania de formar associações enfeitadas como ligas, a preferência pelo canto de hoje em dia tem sua origem sobretudo no feito de que, no canto, entre a ideia musical mental e a sua realização não aparece intercalado nenhum terceiro, nenhum meio material. O canto, tal como atividade imediata e conduta espontânea, promete devolver aos seres humanos algo que aquela subjetividade que o aparato lhes arrancou da vida; nesse contexto, o impulso de cantar está hoje supostamente relacionado com o desporto. Uma pedagogia que queira passar por alto, tal impulso seria insensata e doutrinária, sua tarefa segue sendo, não obstante, sublimar este impulso. Em vez da atividade pré-intelectual e do mero restabelecimento de funções corporais ordinárias reprimidas, teria que guiar a necessidade de cantar de maneira gradual e prudente até a adequada execução musical mediante a voz. Por mais fiel que o canto conserve o rastro da lembrança de

uma antiga iminência, não deve de modo algum se equiparar com ela. A diferença entre cantar descontroladamente e a voz educada e cultivada, que em cada criança pode demonstrar-se, nos ensina. Desde muito tempo, a própria voz se converteu em um meio da música culta desenvolvida, como são os instrumentos; não em vão se fala do ‘órgão’ do cantor, com o término grego que significa instrumento em latim. Mas, em que se difere a voz do instrumento, apesar de tudo, é algo infinitamente delicado. Se faz maior justiça à voz quando esta se desenvolve como um instrumento que se ajusta aos textos musicais que quando se a abandona contando com a sua sorte, sem cuidado por sua objetivação artística: com isso se perde essa delicadeza e se cede ante um momento de falta de gosto, de crueza e agressividade múltiplas. Por outra parte, com a ‘formação vocal’, com a desastrosa separação entre a técnica de canto e a música, se fez tão pouco como com o ‘canto aberto’. A antiga pedagogia do canto não é menos questionável que o canto em comunidade de hoje em dia: inclusive o uso da voz como órgão só deve empregar para a execução de obras vocais significativas. Somente tem que haver observado uma vez aos cantores, quando se lhes mostra como modular um *Lied* com a voz, como distinguir umas frente a outras as configurações temáticas contidas nele mediante a coloração da voz, como colocá-las em relação entre si, em suma, como poder traduzir mediante a voz a estrutura da música para darmos conta do que seria capaz uma pedagogia que conhecesse a mesma música e a riqueza que essa promete frente à reprodução musical. Com certeza nessa pedagogia não faltariam estudantes. Em termos gerais, a questão da pedagogia musical é hoje uma questão de pedagogos e não daqueles que estão em suas mãos e aos que apelam de diversas maneiras unicamente como álibi. Que o movimento de música juvenil há ampliado o horizonte da música coral, tem de se reconhecer sem dúvida alguma. E, no entanto, tal ampliação segue sendo demasiada estreita devido ao respeito à simplicidade do que há de ser executada. Precisamente nos séculos XVI e XVII, nos grandes madrigalistas, se encontrará uma música vocal de uma diferenciação descartada, ainda em grande medida pelos compositores alemães de tempos posteriores. Sejam mencionados livros de madrigais tardios de Monteverdi, os madrigais acima de tudo de Luca Marenzio e os refratários a toda influência de Gesualdo da Venosa; em conjunto, o esmero cultivado da literatura madrigalesca podia proporcionar um contrapeso sumamente saudável, musicalmente falando, à música sacra predominante.

10

Igualmente questionável é o empenho de prover aos estudantes de música de material *muito antigo*, em certa medida de colocar em dia o processo filogenético em suas ontogêneses musicais, assim como a ânsia de entregá-los de maneira simultânea e imediata ao *contemporâneo*. Inclusive a consciência das crianças não é invariável e atemporal. Muito em breve serão capazes de diferenciar historicamente carregado e o acessível à experiência imediata, sempre e quando a disposição a tal diferenciação não seja oprimida por uma tendência histórica autoritária. Lembro o momento na minha mais terna infância - isso passou entre os seis e os sete anos -, quando interpretei a transcrição para violino de uma peça lírica de Grieg, cujo título acredito que era *Arietta*. A peça concluía na parte incorreta do compasso. Ainda lembro com exatidão de como me incomodou, antecipando-me à reação do ouvinte adulto de um concerto frente aos finais das peças modernas; do meu sentimento de insatisfação, mesmo que percebi ao mesmo tempo o estímulo aberto e inconclusivo de uma pequena peça cujo som se ia perdendo em algo vago e incerto; e, uma recuperada alegria, esta prevaleceu de todo ponto sobre a inquietação inicial. Essa experiência, indiferente à qualidade artística de *Arietta*, me afetou de uma maneira completamente diferente aos minuetos e gavotas que na época eu interpretava no violino e que me produziam um prazer semelhante aos resquícios de muralhas medievais em locais bucólicos; a relação com o passado anterior, resulta envenenada hoje nas crianças, provavelmente porque não as deixa em absoluto senti-la como no passado. E, no entanto, a cantiga de Grieg me deixou melhor preparado para a nova música, eliminou um maior número de inibições, falsas esperanças e tabus, me deixou muito mais fácil dez anos depois, como se me tivessem colocado diante uma peça de Schoenberg. Seria estúpido utilizá-la como meio de ensino - tão estúpido como mergulhar na *Sonata Hammerklavier* para fazer isto. O caráter único e imitável de todo tipo de acontecimento musical na linguagem musical moderna e plenamente articulada, desacredita a este completamente desde o ponto de vista pedagógico. A pedagogia não é separável da prática e do exercício, e no princípio da prática reside de modo central o princípio de repetição. Nas obras pedagógicas de compositores contemporâneos de certo nível, como Bartók o Hindemith, um não pode desfazer nunca de um sentimento de violência, de regressão organizada da linguagem musical. O fato de servir-se dos novos meios e de manter os produtos e ao mesmo tempo a técnica e

espiritualidade dentro dos limites de entendimento dos estudantes, adultera o sentido imanente de tais meios. Mas, adequadas são certas obras relevantes, mesmo que de execução não demasiado difícil, da música tradicional, desde Bach até o fim da tonalidade, a qual opera ainda hoje na consciência dos estudantes como uma espécie de segunda natureza. Durante a seleção de tais peças há de ter em conta precisamente aquelas características que na constituição global do presente ameaçam atrofiar-se: a abundância de configurações mediadoras e de outras contrastantes, uma dinâmica rica, a diferenciação de caracteres e sons, em suma, tudo aquilo de que carece a música antiga, exceto Bach. Não se pode admitir que com as tendências regressivas na opinião de que a formação musical se efetua mediante peças que contenham de antemão aquilo que se deveria ensinar. Absolutamente nada prejudica tratar peças ‘demasiado difíceis’ durante a aula, sempre e quando o professor consiga convertê-las em experiência; que os dedos não consigam é indiferente, contanto que a fantasia reprodutora haja conseguido e, claro, isso pode contribuir com algo do que se fala somente retoricamente, o partir da contemplação da obra de arte completa - por exemplo, de um movimento de Beethoven - e, desde essa obra, desenvolver os detalhes, mas sem deixar que a vítima pedagógica faça mal de compasso em compasso, naufragando uma e outra vez no mesmo lugar. Em lugar de rezar a ladainha da totalidade, o mais simples seria levar à sério a teoria de *Gestalt*: que nenhum todo é a soma das partes, que por ele tão pouco pode ‘edificar-se’ desde as partes, desde o mais primitivo, senão que um jogo assombroso impera entre os elementos e a totalidade, que ambos se geram um a partir do outro e que somente podem conceber-se entrelaçados. A condição previa mais importante para isso é, sem dúvida escutar em casa música relevante e muito articulada, desde a infância, com o objetivo de uma percepção inconsciente e em absoluto sempre ‘compreensível’. A criança que pela noite e em secreto escute durante meia hora em seu dormitório a música de câmara que os adultos executam na sala de estar, penetrará com maior profundidade durante esse tempo roubado ao sonho nas misteriosas células da música, que se, se organizassem durante anos sua atividade em círculos de intérpretes. Dado que hoje temos que contar com que os pais mesmos já não são capazes de interpretar música a um nível dignamente humano, mesmo que possuam certa sensibilidade para a música e queiram estimulá-la em seu filho e que ele a sinta, podem como remédio mergulhar nos discos. Nas gravações de longa duração já existe um amplo material de música

altamente articulada. É pura superstição pensar que a atenta escuta ao movimento de um quarteto de Beethoven seja ‘mais passiva’ que a execução de uma árida *suite* do século XVII: a frequente e repetida escuta, acompanhada do sussurro de duas palavras explicativas nos momentos chave e nos desenvolvimentos importantes, contribuirá mais à fantasia que o obsessivo trabalho a uma coisa na qual há pouco para se captar. A tal da verdadeira música de câmara havia de se redescobrir absolutamente para as crianças ocupadas em exercícios coletivos. A formação musical desta índole conduz quase por si mesma à música de vanguarda, a qual se distingue essencialmente da tradicional, porque aquilo que nessa música ocorria sob a superfície se converte agora em fenômeno manifesto. Por outra parte, não se deve ignorar que, no decurso do seu desenvolvimento se incrementaram as desproporções; que a consciência musical existente está muito mais longe do grau de desenvolvimento da produção de vanguarda que cinquenta anos atrás. Por isso o havíamos que enfrentar escrevendo novas obras de ensino musical. Estas teriam que abster-se tanto da adulação com respeito à vanguarda como de todo arcaísmo. Teriam que se desenhar pelo ponto de vista da riqueza estrutural, da multiplicidade na unidade, da construção da composição integral até a última nota. Deveriam se mover no espaço de uma totalidade plenamente gradual, implantadas para as possibilidades extremas, como por exemplo, a empregada ocasionalmente por Schoenberg mais maduro. Se dispuséssemos de tais obras de ensino, e se uma pedagogia plenamente responsável as adequasse à imaginação dos estudantes, a transição à produção contemporânea seria, pelo menos para a compreensão, um pequeno passo. No entanto, parece indispensável a exigência de que a verdadeira pedagogia musical fixasse uma data para a compreensão daquilo que na música culta da sua época já sucede de maneira primordial.

Bibliografia

ADORNO, Theodor W. Zur musikpädagogik (1957). In: *Dissonanzen: musik in der erwarteten Welt*. 7. Aufl. – Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, 1991. p. 102-119.

ADORNO, Theodor W. Sobre la pedagogía musical. In: (trad. esp.: *Disonancias introducción a la sociología de la música*, Madrid: Akal, 2009. p.110-127.