

A síntese entre *musica* e *cantus*: uma análise da sistematização da música e da educação musical na Idade Média

The synthesis between musica and cantus: an analysis of the systematization of music and music education in the Middle Ages

Thiago Xavier de Abreu
Universidade Federal de Goiás

Resumo: O presente artigo examina a Idade Média como um momento chave para a sistematização da prática musical e de seus processos educacionais; mais precisamente, como um período em que ocorre um salto ontológico no desenvolvimento dos processos de produção e reprodução da prática social da música no Ocidente. Fundamentados nos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, exploraremos trabalhos dos campos da musicologia, filosofia e educação, percorrendo desdobramentos históricos do pensamento e da pedagogia da música na transição entre a antiguidade clássica e o período medieval, com o objetivo de captar os determinantes ontológicos deste processo de desenvolvimento, especificamente sua manifestação particular na síntese entre a tradição filosófico-especulativa greco-romana (*musica*) e a prática musical (*cantus*). O exame desta síntese nos fornece subsídios para a compreensão da natureza e função da música em nossa sociedade, em especial no que responde a sua presença na educação escolar.

Palavras-chave: Idade Média. História da Música. História da Educação Musical. Pedagogia Histórico-Crítica. György Lukács.

Abstract: This article examines the Middle Ages as a key for the systematization of musical practice and its educational processes; more precisely, as a period in which an ontological leap occurs in the development of the processes of production and reproduction of the social practice of music in the West. Based on the theoretical-methodological frame of historical-



dialectical materialism, we will explore works in the fields of musicology, philosophy and education, covering historical developments in the thought and pedagogy of music in the transition between classical antiquity and the medieval period, with the aim of capturing the ontological determinants of this development process, specifically its particular manifestation in the synthesis between the Greco-Roman philosophical-speculative tradition (*musica*) and musical practice (*cantus*). Examination of this synthesis provides us with support for understanding the nature and function of music in our society, especially in relation to its presence in school education.

Keywords: Middle Ages. Music History. History of Music Education. Historical-Critical Pedagogy. György Lukács.

* * *

1. Introdução

Toda investigação histórica apresenta dificuldades metodológicas, intrínsecas à natureza de seu objeto, que podem criar obstáculos para uma análise objetiva: um estudo de grande distanciamento temporal, cujos contextos são exageradamente dessemelhantes à nossa vida cotidiana, se mostra tão complexo quanto o exame do emaranhado de relações conjunturais da atualidade. Talvez seja por este motivo que, no senso comum, a Idade Média acabe sendo reduzida ao obscurantismo, como um período de desvio e de retrocesso localizado, como a própria nomenclatura sugere, entre a antiguidade clássica e a modernidade.

Um diagnóstico mais cuidadoso, contudo, nos mostra que o quadro monocromático pintado pelo senso comum não se aplica à prática musical do período medieval, tradicionalmente considerado pela musicologia como um momento decisivo no processo de desenvolvimento da música ocidental. Para Bower (2008, p. 136) “esses séculos testemunham o início – na verdade, o nascimento – daquela disciplina ocidental que tenta refletir sistematicamente sobre determinados fenômenos musicais e aplicar essas reflexões para a análise e composição de repertórios musicais”.

A perspectiva de que a Idade Média se constitua como palco do nascimento da teoria da música, tal como a concebemos na atualidade, não significa que a racionalização sobre o fenômeno musical não tivesse sido empreendida até então. O que acontece é que tais teorizações não estavam

propriamente relacionadas às questões práticas do processo de produção e reprodução da cultura musical, mas à especulação filosófica. Em outras palavras, até o período medieval, o estudo sistematizado da música em nada se assemelhava à prática do canto ou de instrumentos musicais, mas sim ao cálculo e à meditação filosófica, cuja importância se dava pelo seu “*éthos* educativo se radicar no novo conhecimento representado por Pitágoras”, sendo “principalmente do aspecto normativo da matemática que ele irradia” (Jaeger 2013, p. 206). O desenvolvimento histórico da prática musical propriamente dita caminhava paralelamente ao estudo sistematizado da música, reproduzindo-se por meio de processos educacionais assistemáticos, difusos nas próprias atividades musicais de cada comunidade. Tal como se aprendia a “cultivar a terra cultivando terra” – para citar Saviani (2008, p. 95), em sua análise sobre a dualidade de processos educativos sistematizados e não sistematizados nas sociedades grega e medieval –, aprendia-se música praticando música. Este cenário se altera na Idade Média:

[...] uma disciplina foi reformulada: ao mesmo tempo em que mantém suas raízes profundas nas questões da aritmética pitagórica e desdobra seus tons e intervalos com a segurança absoluta de proporções matemáticas, seu assunto principal tornou-se a atual música contemporânea¹. Os conteúdos da teoria musical tornaram-se características dos cantos litúrgicos, os tons e intervalos que determinam sua caracterização, os modos em que caem, as estruturas de suas subfrases e frases e até mesmo as técnicas básicas do canto polifônico. *Musica* e *cantus* foram sintetizados na *teoria musical* (Bower 2008, p. 164, grifos no original).

A tradição filosófica e especulativa dos estudos da música – que veio a ser chamada de *musica*, a partir de sua apropriação romana – inclina-se, no período medieval, aos problemas da prática musical, do *cantus*, promovendo uma síntese que corresponde mais diretamente ao que entendemos por teoria musical nos dias hoje. É precisamente este fenômeno o nosso objeto de estudo neste trabalho. Analisaremos, aqui, alguns determinantes do desenvolvimento da prática social da música na Idade Média investigando um duplo processo de transformação: ao passo que a tradição especulativa de origem greco-romana se enriquece por meio da aproximação à prática musical efetivamente realizada, incorporando sua

¹ Obviamente, apesar de se utilizar da expressão “actual contemporaneous music”, o autor não está se referindo aqui unicamente às manifestações musicais dos séculos XX e XXI, mas sim a todas as formas de prática musical posteriores ao período analisado.

dimensão propriamente artística, a segunda se enriquece pela teorização sobre seus elementos constitutivos, sua natureza e sua função social.

Entendemos este duplo enriquecimento como dois polos do mesmo processo de avanço da prática social da música em direção a sua autonomia e autoconsciência como esfera da *práxis* humana; um *salto qualitativo* ou um *salto ontológico*² no desenvolvimento da prática musical, isto é, a “passagem de um nível de ser a outro (...), uma mudança qualitativa e estrutural do ser” (Duayer *et al.*, 2013, p. 19). Com isso, o objetivo deste trabalho é captar alguns determinantes envolvidos no salto ontológico promovido pela síntese entre *musica* e *cantus*; nossa hipótese é que a análise deste fenômeno possa fornecer subsídios teóricos que contribuam para a compreensão da natureza e função da música em nossa sociedade, em especial no que responde a sua presença na educação escolar, *locus* do ensino sistematizado por excelência.

2. O caminho para a síntese entre *musica* e prática social da música na Idade Média

Para compreender o objeto de nossa investigação precisamos, primeiramente, retornar aos fundamentos clássicos que orientaram o pensamento sobre a música e a formação musical no Ocidente, estabelecendo o fio condutor de nossa análise. A herança clássica às concepções medievais se constitui, sobretudo, a partir de uma base pitagórico-platônica de especulações filosóficas sobre a essência e função da música. O espírito racionalista recém erigido na cultura grega, “a tendência do espírito grego para a clara apreensão das leis do real, tendência patente em todas as esferas da vida – pensamento, linguagem, ação e todas as formas de arte”, para nos valermos das palavras de Jaeger (2013, p. 9), logo passou a conceber uma legalidade imanente da natureza, uma “comunidade jurídica das coisas” (*idem*, p. 202), e a busca dos padrões

² Um salto ontológico é sempre um salto qualitativo, mas a recíproca não é sempre verdadeira. Um salto ontológico, como desenvolvimento estrutural do ser, envolverá sempre uma transformação dos traços qualitativos desse ser; inversamente, porém, transformações qualitativas nem sempre envolvem alterações estruturais dos núcleos ontológicos do objeto de estudo em questão. Na medida em que partimos do pressuposto de que a síntese entre *musica* e *cantus* é um salto ontológico, usaremos esse conceito como sinônimo de salto qualitativo. Para melhor entendimento dessas categorias recomendamos Tertulian (2009) e Oldrini (2013).

objetivos dessa totalidade organizada, isto é, de seu *lógos*, ganhou, com os pitagóricos, um acento matemático.

Os padrões matemáticos que permeiam o fenômeno sonoro e sua manipulação musical passaram a ser entendidos como manifestações diretas dessa legalidade objetiva da natureza, manifestações da harmonia do cosmo, observando a música “como um análogo das mais altas verdades filosóficas, concebendo a *harmonia* como uma manifestação de certas proporções básicas, ordens e características miméticas de grande universalidade” (Mathiesen 1984, p. 265). Era precisamente dessa semelhança entre a música e a essência (matemática) da totalidade cósmica, de seu caráter *mimético*, que se seu valor formativo era derivado, ou seja, “a mimese como o processo pelo qual a *harmonia* imbui a música e através do qual o *ethos* é desenvolvido em resposta à música” (*idem*, p. 267).

Com a inauguração da metafísica pelo pensamento de Platão emerge-se uma nova formulação sobre a possibilidade de conhecimento das coisas e, conseqüentemente, da formação humana. Como explica Suchodolski (2002, p. 14, intervenção nossa entre colchetes), “no seu sistema pedagógico [Platão] pôs em relevo o papel da educação como fator que conduz o homem à descoberta da pátria verdadeira e ideal”, como elevação à essência ideativa que ultrapassa a inconstância do ser sensível. Assim, o processo educativo era compreendido como um desenvolvimento espiritual ligado à intuição de entes objetivos puramente ideais, e não propriamente algo que se dá pela via da experiência; “a mente apenas capta e não produz as Ideias, captando-as *independentemente da experiência* (embora com o curso da experiência, porquanto necessitamos ver as coisas sensíveis iguais para nos ‘recordarmos’ do Igual em si)” (Reale; Antisseri 1990, p. 148, grifos no original). Para Jaeger (2013, p. 713), “Platão deixa-nos contemplar aqui as reflexões que o levaram à aceitação de uma fonte puramente espiritual de certeza científica, diversa da experiência sensível”.

Não obstante a perspectiva de superação do ser sensível, a concepção educacional platônica possuía um horizonte prático de transformação. Isso porque, de acordo com Jaeger (2013, p. 703–704), “Platão se preocupa em mostrar que o problema do saber brota e só tem sentido para ele a partir do conjunto de sua investigação ética”. Assim, o conhecimento musical – o qual, lembremos, não se tratava de um conhecimento dos elementos da prática da música, tal qual chamamos hoje de teoria musical, mas sim de um conhecimento matemático-

filosófico – possuía uma importância decisiva para a formação humana: para os gregos, sua semelhança direta com o *lógos* cósmico proporcionaria o desenvolvimento de um *ethos* alinhado à verdadeira essência da realidade, transformando a conduta, esperando da música “efeitos catárticos sobre o *ethos* do futuro cidadão realmente ativo” (Lukács 1967, p. 50).

Estas concepções clássicas sobre a natureza da música e seu papel na formação humana sofrem transformações fundamentais até chegarem à Idade Média. Para Suchodolski, o advento do cristianismo desenvolveu e transformou a perspectiva platônica realçando “ainda com mais força a oposição de duas esferas da realidade: verdadeira e eterna por um lado, aparente e temporal por outro” (Suchodolski 2002, p. 14); neste contexto, “à verdadeira educação cumpre ligar o homem à sua verdadeira pátria, a pátria celeste, e destruir ao mesmo tempo tudo que prende o homem à sua existência terrestre” (*idem, ibidem*). Daí que, segundo Bower, Santo Agostinho (354 d.C. – 430 d.C.) em seu *De Musica*, considere que “a música era uma das disciplinas que capacitavam a mente a transcender a realidade sensorial e chegar ao conhecimento da verdade racional, ao conhecimento do divino” (Bower 2008, p. 141).

Não obstante a representatividade de Santo Agostinho na história da filosofia, a mais influente apropriação das ideias gregas sobre a música e a formação musical se deu com o filósofo romano Boécio (480 d.C. – 523/26 d.C.). Em seu *De institutione musica* (Castanheira 2009), o autor revisita a tradição musical clássica da antiguidade grega e, a partir de uma abordagem própria, cria preceitos que viriam a orientar o pensamento e as práticas educacionais da música nos séculos seguintes. De acordo com Christensen,

O principal difusor do pensamento grego na Idade Média, Anicius Manlius Severinus Boethius (c. 480–523/26) famosamente dividiu esse tipo de musicologia (literalmente, o “conhecimento da música”) em três partes: *musica mundana*, *musica humana* e *musica instrumentalis*. Todos estes tipos de “música” eram unidos pela “harmonia”, a correta concordância entre magnitude e multitude. *Musica mundana* diz respeito à harmonia macrocósmica do universo – o movimento dos planetas e o ritmo das estações; *musica humana* se refere à harmonia microcósmica do corpo e da alma – a disposição dos quatro humores e temperamentos; já a *musica instrumentalis* concerne à harmonia audível dos “sons” produzidos pelos cantores e instrumentistas. Para Boécio, um fiel estudante do pensamento platônico, o número e a proporção era a causa “final” que governava cada um desses três reinos da harmonia (Christensen 2008, p. 3, grifos no original).

A perspectiva de formação musical presente na obra de Boécio especifica a tradição pitagórica-platônica em três categorias diferenciadas sem, contudo, alterar seu núcleo essencial: a relação entre a *musica mundana* e a *musica humana* corresponde precisamente à elevação da alma à harmonia com o *lógos* essencial da natureza e da vida, produzindo efeitos éticos. A *musica mundana*, de acordo com o filósofo romano, “perceptível sobretudo pelo que é visto no próprio céu, ou na combinação dos elementos, ou na sucessão de estações” (Boécio *apud* Castanheira 2009, p. 66), guardaria semelhança à essência da interioridade humana, isto é, à *musica humana*, pois “como parece, [o estado da alma; o nosso corpo] é regulado de alguma forma pelas mesmas proporções com as quais (...) estão unidos e ligados os arranjos de notas que formam a melodia” (*idem*, p. 62, intervenção nossa entre colchetes).

As consequências desse alinhamento harmônico entre a interioridade humana e a legalidade cósmica objetivamente existente, proporcionada pela semelhança entre seus elementos essenciais, se expressariam na conduta individual perante a vida. Como explica Schrade, na visão de Boécio, “o homem que participa dessa progressão responde a um impulso ético que reside na natureza da matemática”, sendo que esse impulso ético visava “a liberdade da mente do homem das formas de enganos empíricos” (Schrade 1947, p. 191). Mas, para o filósofo romano, esse processo de formação não era entendido como a construção de habilidades no instrumento ou na composição musical, e sim como formação do *musicus*, isto é, aquele que aspira ao conhecimento racional das relações matemático-filosóficas da alma e do universo, à elevação ao conhecimento da essência das coisas por meio do domínio da *musica*. “Quão mais grandiosa é a ciência musical, o conhecimento da razão, do que a composição e a *performance!*”, afirma Boécio (*apud* Castanheira 2009, p. 146).

O contraste entre a perspectiva formativa do *musicus* e as práticas musicais efetivamente realizadas reafirma o distanciamento vigente desde a antiguidade grega. De fato, uma vez que a concepção educacional platônica se caracteriza pela revelação intuitiva da verdade existente para além do ser sensível, as práticas musicais não poderiam ser a fonte dessa captação, tampouco o objetivo final do processo educativo. Como explica Bower (2008, p. 146), “as essências expressas nas proporções permeiam o próprio nível do ser e, ao conhecer essas essências – mesmo no mundo corpóreo do som – a mente é capaz

de transcender a experiência sensorial superficial e elevar-se a um nível superior de conhecimento”. O autor observa criticamente esse afastamento:

No entanto, as limitações da quantificação no pensamento musical antigo devem ser reconhecidas. Os valores que o *musicus* boethiano aplicou em seus julgamentos eram princípios *a priori* baseados no pensamento abstrato, não princípios baseados na experiência da música real. O sistema diatônico derivado de um número limitado de proporções foi calculado com pouca – na verdade, *nenhuma* – referência a um repertório musical. Os nomes das notas e tetracordes obviamente tinham alguma correspondência funcional em suas origens, embora na tradição teórica latina do início da Idade Média nenhuma função ou caráter musical seja atribuído a qualquer nota; a construção existe como uma entidade abstrata determinada por princípios aritméticos. Embora os platonistas – incluindo Boécio – não possam ser descritos como puritanos filosóficos que não tomam prazer na música, eles podem ser acusados de abstrair valores e princípios do som e mover-se sempre para cima em direção à razão pura, nunca retornando para descrever e analisar as estruturas e funções que residiam na matéria sonora da música que, no início, tanto os comoveu (Bower 2008, p. 147, grifos no original).

O questionamento levantado por Bower reflete precisamente os limites históricos do pensamento sobre a música e a formação musical que chegou à Idade Média: tratam-se de concepções que em nada se relacionam com as práticas musicais – embora devamos tomar o cuidado de não projetar juízos anacrônicos a partir de nosso olhar hodierno, pois a música não era uma preocupação para os pensadores gregos e romanos, mas sim a *musica*. Por outro lado, surge, neste período, uma clara conceituação da divisão entre o sentido matemático-filosófico do estudo da música e o sentido prático dessa arte, caracterizado pela noção de *musica instrumentalis*. Boécio, ao elevar a prática musical efetivamente realizada por meio dos cantos e instrumentos à condição de categoria do saber, expressa um processo de deslocamento do acento da teoria musical. É o início de uma tendência que viria a transformar todo o pensamento sobre a música, passando a conceber a teoria musical como fundamentos que orientam os domínios da prática. Na visão de Christensen,

[...] se parece um exagero de Albrecht Riethmüller dizer que a música entrou na Idade Média como teoria e saiu como prática, não há dúvida de que o prestígio da música estava agora declinando precipitadamente como filosofia e disciplina científica.

Mas seria equivocado observar esse processo simplesmente como uma revigorante pedagogia da *musica practica* cada vez mais invadindo o território de uma enfraquecida *musica speculativa*, do *usus* triunfando sobre a

ars. Antes, trata-se do caso de uma reorientação da teoria musical, seus princípios reconfigurados para acomodar melhor os domínios da *musica instrumentalis* (Christensen 2008, p. 5).

Para compreender essa transformação das ideias é pertinente nos atentarmos aos processos históricos que a subjazem. Manacorda (1992) analisa a transição do Império Romano ao período medieval concentrando-se nos desdobramentos educacionais. O autor ressalta o momento de instabilidade política e a conseqüente decadência da cultura clássica que levou a um impasse na formação: “não é mais a disputa sobre a *paideia* de Aquiles e a *paideia* de Cristo, mas simplesmente o problema da total ignorância dos eclesiásticos” (*idem*, p. 112). Neste cenário, as características da Igreja proporcionaram a estrutura necessária para o surgimento de novas formas de organização dos processos educacionais, dando início ao monopólio eclesiástico da instrução.

No dualismo Estado/Igreja, o poder imperial e os seus cuidados pelas escolas ficaram enfraquecidos, mas os aspectos administrativo-culturais do domínio ficaram em parte nas mãos de romanos, organizados em sua igreja. E é justamente por obra da Igreja, como parte de suas atividades específicas, que cultura e escola se reorganizam. Não é por acaso que muitos bispos foram antes funcionários romanos dos reis bárbaros. E considerando que a Igreja já tem uma dupla estrutura organizacional, isto é, vivendo ela em parte no meio do povo através dos bispados e das paróquias (clero secular) e em parte longe dele nos mosteiros (clero regular), é nessa dupla estrutura eclesial que devemos procurar os primeiros testemunhos do surgimento de novas iniciativas da educação cristã, ao lado das remanescentes ilhas livres de romanidade clássica (*idem*, p.114).

O modelo organizacional dos processos educacionais das escolas eclesiásticas inicialmente foi herdado da tradição hebraica, caracterizado “pelo método de uma obsessiva memorização e repetição coral da *Midrash*, com pouca ou nenhuma atenção ao ensinamento da escrita. Tratava-se, portanto, de uma aculturação às tradições práticas, mais do que uma instrução formal” (*idem*, p. 115). Com o papado de gregoriano (590 d.C. – 640 d.C.), “afirma-se definitivamente aquela forma de cultura coral que consiste não tanto no *eloqui* ou no *legere*, quanto no *canere*: tratava-se, essencialmente, de cantar os salmos, que é quase toda a cultura generalizada da época” (*idem*, p. 124). Neste contexto, percebe-se cada vez mais a valorização de práticas musicais no interior dos processos de formação eclesiástica, além da construção de um novo espírito acerca da educação, no qual “todos devem ser, se não cultos, pelo menos aculturados, através de um processo que hoje chamaríamos institucionalizado, e

a cada um deve ser aberto o acesso àquela corporação de mestres que é o clero” (*idem*, p. 115).

Na trilha dos desdobramentos dessa nova atitude perante a formação, a consolidação político-econômica entre os povos romanos e germânicos e a unidade estatal proporcionada pelo domínio franco na entrada do século VIII fornecem as bases para um período de desenvolvimento cultural conhecido como Renascença Carolíngia. Na verdade, trata-se de dois polos do mesmo processo de desenvolvimento: uma nova superestrutura ideológica unitária era necessária para a garantia da hegemonia político-econômica sobre as bases materiais do Império Carolíngio, ou, nas palavras de Treitler (1984, p. 136), “a criação de uma classe educada era uma condição *sine qua non* para a administração secular e eclesiástica do domínio cada vez mais vasto e heterogêneo sobre o qual Carlos Magno reivindicava”. Torna-se decisiva a ação do Estado na regulação dos processos educacionais, afirmando sua soberania não somente pelo domínio violento da posse territorial, mas também por uma unidade cultural hegemônica, a partir de uma identidade orgânica entre os poderes estatais e eclesiásticos.

É o *Sacrum Imperium* onde *milites e clerici*, isto é, guerreiros e intelectuais, homens de espada e homens de pena, embora totalmente separados em suas respectivas competências, são os suportes e os gerentes de um mesmo poder estatal. Talvez em nenhuma outra sociedade esta distinção das duas funções do domínio, o dizer e o fazer, apareceu tão caracteristicamente marcada. Isto significa que a instrução, em geral, e a formação do clero, em particular, embora confiada exclusivamente ao clero, é assumida como própria pelo poder estatal (Manacorda 1992, p. 131–132).

Analisar este complexo movimento como um simples procedimento de aculturação seria demasiadamente unilateral; como é típico da contraditoriedade do desenvolvimento histórico, muito embora a constituição de um quadro de hegemonia político-econômica signifique um processo de violência física e ideológica, foi precisamente este processo que proporcionou a consolidação de uma postura afirmativa perante a formação sistematizada. Isso fica claro se observamos a importância dada à alfabetização e ao acesso à cultura letrada. Em uma das chamadas leis capitulares, emitidas pelo Estado carolíngio para a regulação da instrução, afirma-se que os bispados e mosteiros “não deveriam contentar-se com uma vida regular e devota, mas deveriam empreender a tarefa de ensinar àqueles que receberam de Deus a capacidade de aprender (...)” (*De*

litteris colendis apud Atkinson, 2010, p. 38–39). Nesse sentido, outra capitular (*Admonitio generalis*) explicita que “em todo mosteiro e diocese deve haver escolas para ensinar meninos a ler, e implica que eles devem receber instrução em ‘salmos, caracteres escritos, cânticos, cálculos e gramática’ (*psalmos, notas, cantus, compotum, grammaticam*)” (Atkinson, 2010, p. 38). Por isso, de acordo com Treitler (1984, p. 137), “talvez fosse melhor pensar no ‘renascimento carolíngio’ não tanto como um renascimento da cultura da antiguidade clássica, mas da alfabetização e da língua latina”. Para o musicólogo, foi precisamente este quadro social que forneceu o solo fértil para o florescimento da escrita da música:

O surgimento praticamente simultâneo de notações de tipos e propósitos fundamentalmente díspares, no entanto, sugere uma ideia que conecta todas elas: que sua própria existência é um reflexo, no domínio da música, da nova orientação da cultura escrita. Escreveu-se diferentes tipos de música, para diferentes propósitos particulares, de maneiras que rapidamente se tornaram altamente diferenciadas. Mas escreveu-se. E fez-se isso no interesse de um ideal transcendente de clareza e normatividade (Treitler 1984, p. 142).

O início de práticas musicais apoiadas na música escrita está intimamente ligado aos ambientes onde se tinha acesso à cultura letrada: como destaca Bower, embora os estudiosos monásticos se apoiassem na tradição teórica transcendente da *musica*, “o canto da liturgia desempenhava um papel tão central em suas vidas diárias que eles eram incapazes, ou não queriam, divorciar a especulação musical da prática litúrgica”; assim, “começaram a conectar a prática musical concreta com o pensamento musical abstrato, e a síntese que se tornaria a teoria musical medieval havia começado” (Bower 2008, p. 151).

Destacam-se neste período, por exemplo, o surgimento de tratados de sistematização da escrita e da prática musical, como o anônimo *Musica enchiriadis*, “o texto musical que foi copiado mais do que qualquer outro texto teórico durante os séculos IX e X” (*idem*, p. 153). Para Bower, a partir deste texto, “é dada a estreita associação entre o aparato teórico e aquele repertório de canto geralmente conhecido como ‘Gregoriano’; repertório musical e construção teórica são essencialmente inseparáveis nesta tradição” (*idem*, 156). Por outro lado, devemos lembrar o caráter ainda incipiente da escrita musical, o que apenas reforça sua relação orgânica com a prática oral; como nos atenta Treitler,

A tradição oral foi traduzida após o século IX para a escrita. Mas a evolução de uma prática performática representada na escrita, para uma tradição de composição, transmissão e leitura, ocorreu ao longo de um período de

séculos. As fontes escritas originadas naquele período mostram muitos sinais da continuidade das atividades dos processos orais junto com os escritos na transmissão da música, confirmação de que a escrita foi por muito tempo a favor da tradição da performance oral, ao invés de competir com ela. O ato de escrever era, portanto, uma espécie de performance análoga a cantar, e a partitura escrita servia como uma exemplificação da canção, a ser tomada mais como um modelo para a performance do que como um projeto (Treitler 1982, p. 237).

Provavelmente a síntese mais acabada entre os pressupostos teóricos e práticos aqui abordados se dê na obra de Guido de Arezzo (992 d.C. – 1050 d.C.). São vários os motivos que levaram a que o monge toscano fosse tão representativo para a história da música, mas todos eles possuem um elemento comum: com Guido, consolida-se definitivamente a tendência na qual o estudo teórico da música está imprescindivelmente ligado à prática musical e aos seus processos pedagógicos. De acordo com Wason (2008, p. 48), “três ideias pedagógicas brilhantes têm sido tradicionalmente atribuídas a Guido, rendendo-lhe seu lugar de honra na história da pedagogia musical: a notação em pautas, o sistema de hexacordes, e o seu ‘auxílio visual pedagógico’ para o canto à primeira vista, a ‘Mão Guidoniana’”. Tais criações são tão significativas que, para o musicólogo, “qualquer que seja a tensão que possa haver nas fontes carolíngias entre prática e pedagogia, há pouca disputa quanto ao principal marco da teoria pedagógica medieval: os escritos do monge italiano do século XI, Guido” (*idem, ibidem*).

As inovações atribuídas a Guido se fixaram de tal maneira aos processos de produção e reprodução da música ocidental que não mais deixaram de orientar a prática musical. Para Waesberghe, (1951, p. 16) “ainda estamos na era de Guido, já que, além de pequenas variações na notação e didática, seu sistema foi mantido até os dias atuais”. Independentemente do debate acerca da originalidade de suas proposições e das dimensões de sua influência, a obra teórica e pedagógica guidoniana marca o início de um processo irreversível na trajetória da música: o deslocamento das preocupações teóricas aos domínios da prática musical propriamente dita, seja ela no ato de compor, performar ou analisar. Uma síntese entre a *musica* e a prática social da música que determinará avanços decisivos para os processos de produção e reprodução da cultura musical.

3. Sobre o duplo enriquecimento na relação entre *musicus* e *cantor*

O encontro entre a especulação filosófica e a prática musical propriamente dita promoveu contribuições para ambas estas esferas. Se podemos observar este movimento como um afastamento do pensamento teórico sobre a música dos âmbitos da matemática e filosofia, podemos também considerá-lo uma aproximação à dimensão propriamente artística da música. Inversamente, a incorporação dos fundamentos pitagóricos-platônicos aos domínios práticos da reprodução da cultura musical promoveu uma relação mais consciente com essa prática, com sua natureza e função, sistematizando-a em termos dos seus elementos especificamente estéticos e dos processos de ensino e aprendizagem destes elementos.

São muitas as possibilidades de abordagem desta temática. Deter-nos-emos, porém, na análise de um dos mais importantes debates à época: a relação entre o *musicus*, o horizonte da formação musical, e o *cantor*, o sujeito dessa formação. De acordo com Bower, os primeiros registros da aproximação entre a concepção de *musicus* boeciana e a formação voltada à performance musical remetem aos textos de Aureliano de Réôme (? – 840/850 d.C.), que “refletem a recepção ativa da *musica* nos círculos monásticos do final do século IX e a associação consciente da *musica* com a prática musical do canto litúrgico” (Bower 2008, p. 152). Para o musicólogo,

Os textos reunidos de Aureliano introduzem a importante distinção entre *musicus* e *cantor*; seguindo a definição de *musicus* de Boécio, o texto argumenta que o verdadeiro músico conhece a música como uma disciplina especulativa, ao passo que o cantor apenas aplica habilidades básicas. No entanto, o conceito de “*cantor*” não aparece no texto boeciano, e a dicotomia entre *musicus* e *cantor* revela o grau em que a disciplina filosófica da música está sendo assimilada no mundo musical prático da abadia do século IX (*idem, ibidem*).

A expressão mais acabada da aproximação entre a concepção de *musicus* e a formação do *cantor* – ou, à formação ligada à prática musical – não poderia ser outra senão aquela obra que incorpora mais profundamente a síntese aqui discutida: os escritos de Guido de Arezzo. Para Pesce, “dado seu ofício, as indagações especulativas do *musicus* tinham pouca utilidade para Guido, pois ele precisava treinar os meninos para cantar o canto da maneira mais eficiente possível. Como resultado, a compreensão deve servir ao ato de cantar” (Pesce

2010, p. 26). Ou seja, em Guido, a compreensão musical não se referia mais ao conteúdo especulativo da *musica*, mas aos elementos que envolviam a performance. Por outro lado, a tradição especulativa ainda se encontrava viva, plenamente influente no pensamento e na prática musical; neste contexto, o monge toscano ecoa os horizontes formativos da concepção de *musicus*, os contrapondo aos limites da prática: “grande é a distância entre músicos [*musicorum*] e cantores [*cantorum*]. Os últimos falam sobre o que a música compreende, enquanto os primeiros entendem essas coisas. E aquele que faz o que não sabe é definido como uma besta [*bestia*]” (D’Arezzo *apud* Bower 2008, p. 163, intervenções nossas entre colchetes).

A passagem atribuída a Guido é uma das citações mais reproduzidas pelos teóricos da música dos séculos subsequentes. Deixando de lado o caráter polêmico do aforismo, percebe-se uma interessante contradição na obra do monge de Arezzo: seus trabalhos são completamente voltados à aprendizagem prática do *cantus*, mas o intuito pedagógico não é somente a formação de um cantor, mas sim a sua elevação a uma compreensão musical mais ampla, aos moldes do *musicus*. Nesse sentido, os recursos pedagógicos inovadores de Guido apontam para uma nova concepção sobre a relação consciente com a música, um novo horizonte para a formação musical que emana de uma dupla superação entre a especulação filosófica e a prática musical, que se enriquecem mutuamente.

Tanto o associativo *Ut queant laxis* quanto o exercício mais abstrato *Alme rector* podem incutir no cantor uma “consciência do tom”, de modo que o cantor possa aplicar seus conhecimentos prévios a uma nova situação, em vez de começar do zero. No momento em que lê à primeira vista ou ouve uma nova canção, o cantor percebe e reconhece a propriedade de um tom e, assim, age conscientemente, embora esse conhecimento não seja do tipo teórico-acústico que foi adotado pelos escritores pitagóricos. Em vez disso, ele surge principalmente por meio de uma combinação de experiência sensorial e intelectual – um *sensus* que é tanto corporal quanto mental. Assim, a distinção *musicus/cantor* é nebulosa: o “músico” de Guido é um praticante pensante (Pesce 2010, p. 28).

As propostas pedagógicas de Guido intencionavam o aprendizado da performance por meio de recursos como a memorização das afinações de cada uma das notas musicais e suas relações intervalares. Porém, o horizonte pedagógico dessa internalização das propriedades da afinação – ou, das *proprietas*, nas palavras de Guido – não se constituía como a mera capacidade

técnica de execução do repertório eclesiástico, mas sim uma relação consciente do aprendiz com os elementos que compõem a própria estrutura da prática musical. Se esses elementos essenciais não se identificavam com aqueles conteúdos especulativos de caráter matemático e filosófico, por outro lado, adentravam no âmbito dos sentidos – ou, do *sensus* – aproximando o conhecimento abstrato da música à dimensão expressiva da prática musical.

A nosso ver, a ênfase educacional dada à sensibilidade das propriedades da afinação significa uma relação mais consciente com os conteúdos específicos da música como prática social propriamente artística – e não como especulação filosófica. De fato, a dimensão da experiência, da sensibilidade imediata de determinado conteúdo, é um dos traços mais decisivos da arte como prática social; como nos explica Lukács, na relação entre os fenômenos da realidade objetiva e seus elementos essenciais, “a especificidade da arte se manifesta no fato de que a essência se dissolve completamente no fenômeno, e na obra de arte jamais ela pode assumir uma forma autônoma, separada do fenômeno” (Lukács 1968, p. 221); ou seja, a arte é um fenômeno que nos revela uma essência da realidade, e nela o compreender está sempre diretamente ligado ao sentir. Essa dimensão da experiência imediata é ainda mais central no caso da música, pois “o meio homogêneo da música se limita estritamente a esse papel orientador, evocador” (Lukács 1967, p. 47). Isso quer dizer que a aproximação da teorização e da educação musical às dimensões sensíveis e expressivas da prática da música não significa somente uma reorganização da teoria e da pedagogia, mas também um *avanço histórico na relação consciente com aquilo que é propriamente musical*.

Por outro lado, esse posicionamento pedagógico que acentuava a dimensão sensível da música não se contentava com a mera fruição da experiência imediata, reivindicando uma relação consciente com essa experiência proporcionada pelo conhecimento teórico. Ao conservar a influência das bases pitagórico-platônicas no horizonte formativo do *musicus*, a pedagogia musical não poderia se justificar a partir da mera vivência da música: na trajetória do pensamento educacional que se inicia com a noção de um alinhamento harmônico entre a alma e os padrões matemáticos que correspondem à essência inteligível da realidade, passando pela sua categorização como *musica humana* e *musica mundana*, a superação da experiência empírica imediata é uma constante fundamental. O mesmo princípio que impôs, durante séculos, limites à aproximação entre a teoria e a prática musical, se

coloca, na Idade Média, como uma herança positiva que permite articular o ensino de técnicas práticas a uma função formativa que transcende a mera experiência aplicada da performance. Guido e os teóricos de música da Idade Média tinham total consciência de que ao se ensinar os fundamentos técnicos da prática musical não se estava transmitindo um simples instrumental para o canto, mas sim lecionando *formas de se atingir uma compreensão mais profunda da realidade*, contudo, diferentemente da tradição que os precedeu, de maneira especificamente artística, especificamente musical.

Observando deste prisma de uma dupla superação, de uma mútua contribuição entre a noção educacional de *musicus* e a formação do *cantor*, a “nebulosidade” entre estes conceitos, destacada por Pesce na citação acima, se dissolve em uma unidade dialética de recíproco enriquecimento. Trata-se, na verdade, de observarmos esta relação à luz de um processo de desenvolvimento histórico que altera tanto o conteúdo da prática musical, quanto suas formas educacionais de produção e reprodução, compondo uma nova unidade, mais conscientemente voltada para os elementos propriamente artísticos da música.

Problemas do material de afinação (escalas, intervalos, modo e solfejo) foram agrupados sob a rubrica de *musica plana*; os da teoria do ritmo e da mensuração (na verdade, uma espécie de contraponto avançado) sob a rubrica de *musica mensurabilis*. Mesmo aquela venerada ferramenta dos cânones especulativos – o monocórdio – agora era usada de uma forma altamente prática pelos professores: como um instrumento musical para estabelecer tons e escalas para cantores. A tarefa do teórico da música agora era a do pedagogo prático: ensinar os elementos da música a serem aplicados pelo candidato a intérprete ou compositor, enquanto, por outro lado, ajudava a disciplinar essa prática por meio do estabelecimento de regras regulatórias. Isso não quer dizer que o conhecimento “especulativo” da música estava em total descrédito; tal conhecimento era valorizado, mas principalmente na medida em que pudesse ser valioso para a *musica practica*. O verdadeiro *musicus* do final da Idade Média era agora o “*cantor peritus et perfectus*” – aquele que não apenas sabia, mas podia fazer, para virar o aforismo de Guido de ponta-cabeça (Christensen 2008, p. 6).

A contradição dialética entre *musicus* e *cantor* expressa de maneira acentuada a série de transformações ocorridas no processo de desenvolvimento da prática social da música durante a Idade Média. O duplo enriquecimento aqui analisado pavimentou as bases teóricas e pedagógicas para todos dos desdobramentos subsequentes da música ocidental.

4. Conclusão: a Idade Média como salto ontológico da prática social da música

As análises apresentadas neste trabalho reforçam as teses clássicas da musicologia que tomam a Idade Média como um momento chave para a sistematização da prática social da música e da educação musical no Ocidente. Podemos mesmo considerá-la como um período no qual ocorre um *salto qualitativo* no desenvolvimento histórico dos processos de produção e reprodução da prática musical, isto é, uma *transformação ontológica no próprio ser da música*, em direção a uma *relação mais consciente com sua natureza e função social*.

Semelhante conclusão se apoia na perspectiva marxista de que a história se constitua como um processo unitário, muito embora contraditório e conjunturalmente diferenciado em cada época, de desenvolvimento *para-si* da própria atividade humana, ou, nas palavras de Márkus (2015, p. 102, grifos no original), “como *progresso ‘antropológico’*, como aprofundamento contínuo e progressiva ampliação da gama de habilidades, necessidades, formas de relações e conhecimentos desenvolvidos por toda a sociedade”.

Esse entendimento processual e com uma direcionalidade imanente das próprias características da atividade humana – que em nada se assemelha ao determinismo positivista³ – exige-nos uma perspectiva dialética entre ontologia e historicidade. A essência de um determinado fenômeno social, para o materialismo histórico-dialético, não é algo metafisicamente existente acima da prática dos seres humanos, mas corresponde precisamente àqueles elementos que constituem o ser deste fenômeno no contexto de uma formação social particular; por outro lado, uma vez que a história não é uma miríade de acontecimentos diversos e desconectados, é possível captar os elementos mais

³ Na trajetória do marxismo é muito comum que o pressuposto sob o qual o desenvolvimento histórico é tomado como um processo unitário e com uma direcionalidade imanente seja entendido de forma positivista, tanto por críticos quanto pelos próprios marxistas, confundindo as teses dialéticas marxianas com a lógica determinista. Como nos mostra José Paulo Netto, em tais distorções “a teoria social de Marx estaria comprometida por uma teleologia evolucionista – ou seja, para Marx, uma dinâmica qualquer (econômica, tecnológica etc.) dirigiria necessária e compulsoriamente a história para um fim de antemão previsto (o socialismo)” (Paulo Netto 2011, 15). Essa interpretação é completamente estranha à obra marxiana que, justamente por postular a prática humana como construtora do mundo humano, não admite qualquer inclinação determinista a partir de uma direcionalidade abstratamente concebida.

gerais que expressem a própria *dinâmica* e *direcionalidade* desse desenvolvimento histórico, constituindo, dessa forma, seus núcleos ontológicos mais gerais.

É a partir deste prisma que György Lukács analisa a arte como uma esfera do ser social. Ao explicar o método adotado por Lukács, Nicolás Tertulian (2008, p. 203) considera que o filósofo marxista húngaro “observa rigorosamente o princípio segundo o qual existe uma correlação necessária entre a estrutura e função, entre as propriedades de uma atividade espiritual e seu aparecimento numa certa etapa da evolução histórica”; nesse sentido, para Tertulian (*idem, ibidem*), Lukács “não procura utilizar o material histórico senão para recortar, em seu tecido, uma série de variações qualitativas”, tomando “cada categoria espiritual como a expressão de um patamar historicamente determinado da relação sujeito-objeto”. Compreender a essência histórica da prática artística significa, portanto, apreender os determinantes históricos do desenvolvimento dos próprios núcleos ontológicos essenciais da atividade estética.

À luz destes pressupostos pode-se perceber que a análise apresentada neste trabalho não visa esgotar toda a trajetória da música e da educação musical entre a antiguidade clássica e o período medieval, mas sim lançar um olhar metodologicamente diferenciado a um momento de “variação qualitativa”, de salto a um novo patamar na “relação sujeito-objeto” da música, que estabelece vínculos inéditos entre sua “estrutura e função”. Tais vínculos, ainda hoje, orientam nossa prática musical.

É nesse sentido que o processo de sistematização da música e da educação musical ocorrido na Idade Média pode ser considerado uma transformação ontológica: trata-se de um avanço em direção às suas especificidades propriamente musicais; um salto qualitativo em sua autonomia e autoconsciência, derivado do próprio processo de desenvolvimento da atividade humana, em seu contínuo direcionamento *para-si*. O duplo enriquecimento promovido pela síntese entre *musica* e *cantus* explicita esse salto qualitativo. Como na obra pedagógica de D’Arezzo, na qual a especulação filosófica encontra organicamente a prática musical, equilibrando a sensibilidade intervalar e a técnica vocal a um horizonte formativo que ultrapassa a mera execução musical, visando a elevação da experiência estética que decorre deste ensino, bem como suas consequências éticas para o indivíduo.

Tais conclusões podem nos fornecer subsídios para a compreensão da natureza e função da música em nossa sociedade, em especial no que envolve

suas formas escolares de educação, *locus* próprio do processo educacional sistematizado (Saviani 2008; 2018). Não é nossa intenção apontar que o caminho para a continuidade do desenvolvimento histórico da música e da educação musical seja um retorno aos pressupostos medievais – como se fosse possível simplesmente sobrepor as ideias daquele período aos nossos dias atuais, em um anacronismo grosseiro. Somente entendemos que o estudo dos processos de sistematização da prática social da música ocorridos na Idade Média pode nos ajudar a desvelar elementos ontológicos essenciais da educação musical, estabelecendo uma relação ainda mais consciente com a natureza e função social da música e da formação musical. Trata-se de promover *nosso próprio salto qualitativo*, incorporando os momentos de mais alto grau de desenvolvimento histórico da música e da educação musical e superando-os em uma nova síntese, proveniente de nossas necessidades atuais.

Referências

1. Atkinson, Charles. 2010. Some thoughts on music pedagogy in the Carolingian Era. In Murray Jr., Russell E.; Weiss, Susan Forscher; Cyrus, Cynthia J (Eds.). *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*, p. 37–51. Bloomington: Indiana University Press.
2. Bower, Calvin. 2008. The transmission of ancient music theory into the Middle Ages. In Christensen, Thomas (Ed.). *The Cambridge History of Western Music Theory*, p. 46–77. Cambridge: Cambridge University Press.
3. Castanheira, Carolina P. 2009. *De Institutione Musica, de Boécio – Livro 1: tradução e comentários*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
4. Christensen, Thomas. 2008. Introduction. In Christensen, Thomas (Ed.). *The Cambridge History of Western Music Theory*. p. 1–23. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Duayer, Mario; Ecurra, Maria Fernanda; Siqueira, Andrea Vieira. 2013. A ontologia de Lukács e a restauração da crítica ontológica em Marx. *Revista Katálysis*, v. 16, n. 1, janeiro-junho, p. 17–25. Disponível em: << <https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802013000100002>>>. Acessado em: 09/03/2024.
6. Jaeger, Werner W. 2013. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

7. Lukács, György. 1967. *Estética: la peculiaridad de lo estético*. Cuestiones liminares de lo estético. Tomo IV. Barcelona: Grijalbo.
8. _____. 1968. *Introdução a uma estética marxista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
9. Manacorda, Mario Alighiero. 1992. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
10. Mathiesen, Thomas J. 1984. Harmonia and Ethos in Ancient Greek Music. *The Journal of Musicology*, vol. 3, núm. 3, p. 264–279. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/763816>>. Acessado em 09/03/2024.
11. Oldrini, Guido. 2013. Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács. In: Lukács, György. *Para uma ontologia do ser social*. Vol.2. Tradução: Nélio Schneider, Ivo Tonet, Ronaldo Vielmi Fortes. 1 ed. p. 9–37. São Paulo: Boitempo.
12. Paulo Netto, José. 2011. *Introdução ao Estudo do Método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
13. Pesce, Dolores. Guido d'Arezzo, *Ut queant laxis*, and Musical Understanding. 2010. In Murray Jr., Russell E.; Weiss, Susan Forscher; Cyrus, Cynthia J (Eds.). *Music Education in the Middle Ages and the Renaissance*, p. 25–36. Bloomington: Indiana University Press.
14. Reale, Giovanni; Antisseri, Dario. 1990. *História da Filosofia: filosofia pagã e antiga*. vol. I. São Paulo: Paulus.
15. Saviani, Dermeval. 2008. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados.
16. Saviani, Dermeval. 2018. *Escola e Democracia*. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados.
17. Schrade, Leo. 1947. Music in the Philosophy of Boethius. *The Musical Quarterly*, v. 33, n. 2, p. 188–200. Disponível em: <<<http://www.jstor.org/stable/739148>>>. Acessado em: 09/03/2024.
18. Suchodolski, Bogdan. 2002. *A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência*. São Paulo: Centauro.
19. Tertulian, Nicolas. 2008. *Georg Lukács: etapas de seu pensamento estético*. São Paulo: Editora UNESP.
20. Tertulian, Nicolas. 2009. Sobre o método ontológico-genético em Filosofia. *Perspectiva*, v. 27, n. 2, p. 375–408. Disponível em: <<

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2009v27n2p375>>>. Acessado em: 09/03/2024.

21. Treitler, Leo. 1982. The Early History of Music Writing in the West. *Journal of the American Musicological Society*, v. 35, n. 2, p. 237–279. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/831146>>. Acessado em: 23/05/2024.
22. _____. 1984. Reading and Singing: On the Genesis of Occidental Music-Writing. *Early Music History*, v. 4, p. 135–208. Disponível em: <<<https://www.jstor.org/stable/853848>>>. Acessado em: 09/03/2024.
23. Wason, Robert. 2008. *Musica practica: music theory as pedagogy*. In CHRISTENSEN, Thomas (Ed.). *The Cambridge History of Western Music Theory*, p. 46–77. Cambridge: Cambridge University Press.
24. Waesberghe, Jos Smits van. 1951. The Musical Notation of Guido of Arezzo. *Musica Disciplina*, v. 5, p. 15–53, 1951. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/20531824>>. Acessado em: 09/03/2024.