

# ***A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos\****

Silvia Cordeiro Nassif Schroeder

Universidade de São Paulo (USP)  
scnassif@terra.com.br

**Resumo.** Neste artigo procuro mostrar que a adoção de uma abordagem da música como uma forma de linguagem pode trazer consequências práticas fundamentais para o ensino. À luz da concepção de linguagem de Mikhail Bakhtin, estabeleço analogias entre música e linguagem verbal, exemplificando alguns procedimentos pedagógicos musicais que poderiam ser revistos a partir dessa perspectiva. A principal mudança proposta por essa visão diz respeito a um deslocamento na ênfase do ensino: ao invés da técnica (principal preocupação do ensino tradicional) ou da materialidade sonora (característica das propostas de cunho mais vanguardista), privilegia-se a dimensão estética musical.

**Palavras-chave:** linguagem, discursividade, estética

**Abstract.** In this paper my effort is to show that the adoption of an approach of music as a form of language can bring practical consequences to teaching. Through the conception of language of Mikhail Bakhtin, I establish analogies between music and verbal language, exemplifying some musical pedagogical procedures that could be reviewed from this perspective. The main change proposed by this vision is related to a displacement in the emphasis of teaching: instead of technique (main concern of traditional teaching) or of the sonorous materiality (characteristic of the more vanguardist proposals), the musical aesthetic dimension is privileged.

**Keywords:** language, discursivity, aesthetic

A ideia de que a música possa ser considerada uma forma de linguagem, embora não seja consensual e tenha vários opositores na filosofia – conferir, por exemplo, Hanslick (1989), Langer (1989) e Dufrenne (1998) –, vem sendo bastante difundida no meio educacional, seja simplesmente para enfatizar a possibilidade de acesso à música a todos os indivíduos, indiscriminadamente, seja para procurar entender melhor a aprendizagem musical pela possibilidade de estabelecer analogias com a linguagem verbal. Entre os educadores e pesquisadores que, de um modo ou de outro, endossam essa abordagem, podemos citar, entre outros, Gaínza (1977), Fonterrada (1991), Penna (1998), Bernardes (2001), etc., além de Swanwick (2003),

que, embora não assuma explicitamente a ideia da música como uma forma de linguagem (mas sim como forma simbólica), faz uso de um vocabulário que remete à linguagem verbal, ainda que metaforicamente (“discurso”, “conversa”, “sotaque”, etc.). Isso nos permite levantar a hipótese de que de alguma forma esse autor vê aproximações possíveis entre essas duas formas simbólicas.<sup>1</sup>

É interessante observar, nessa discussão sobre a música ser ou não linguagem, que as divergências geralmente dizem respeito mais à concepção de linguagem que é tomada como paradigma do que a questões musicais propriamente ditas. Autores como Langer (1989) e Dufrenne (1998)

\* Este trabalho é parte de uma tese de doutoramento, defendida na Faculdade de Educação da Unicamp, que contou com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

<sup>1</sup> É importante assinalar que, a despeito de sua filiação a outra matriz teórica, o diálogo com esse autor se fará necessário no decorrer deste texto, uma vez que ele levanta muitas questões comuns às discussões aqui em foco. As principais diferenças ficam por conta dos princípios explicativos que Swanwick toma como fundamento, oriundos de sua abordagem fenomenológica da música.

partem de uma visão saussureana<sup>2</sup> da língua, concebida como um sistema fechado, abstrato, sujeito a regras fixas e, ao mesmo tempo, tomam a música do ponto de vista de sua realização concreta, sonora, com todas as singularidades que aí ocorrem. Isso faz com que constatem apressadamente uma impossibilidade de aproximação entre essas duas formas simbólicas. Entretanto, se buscarmos uma concepção de linguagem que também privilegie a língua em sua dimensão concreta, os pontos em comum começarão a aparecer.<sup>3</sup>

Neste trabalho, partindo da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem de Mikail Bakhtin, assumo como premissa que essa aproximação é efetivamente possível e permite iluminar diversas questões relativas à educação musical, sobretudo na sua fase inicial. A partir do estabelecimento de algumas analogias entre música e linguagem verbal, levanto algumas questões que possibilitam refletir sobre como determinados procedimentos que fazem parte do cotidiano do ensino de música poderiam ser repensados.

### Linguagem verbal/linguagem musical

Podemos dizer que na linguagem verbal há uma sobreposição de níveis ou dimensões que, embora aconteçam de modo indissociável na realização concreta da língua (falada ou escrita), costumam ser analisados separadamente nos estudos linguísticos. Assim, temos, por exemplo, o nível fonológico (os sons que cada língua recorta das inúmeras possibilidades articulatórias do aparelho fonador humano), o nível sintático (as regras combinatórias que regulam a possibilidade de aparecimento das palavras numa oração ou de orações num período, por exemplo), o nível semântico (que diz respeito aos significados cristalizados pelas línguas) e o nível discursivo (os efeitos de sentido produzidos por enunciados levando-se em conta o contexto – social, cultural, histórico – onde são

produzidos). Nos três primeiros níveis estamos na esfera da língua enquanto um sistema abstrato e, no último, na sua realização concreta e, portanto, na sua dimensão ideológica.<sup>4</sup> De acordo com Bakhtin (2000), a utilização da língua se dá em forma de enunciados concretos (orais ou escritos) proferidos por sujeitos concretos em situações específicas. São eles que permitem o acesso ao nível discursivo da língua. Cada enunciado, independente do seu conteúdo e volume têm características estruturais definidas e fronteiras bem delimitadas. Um enunciado termina quando completa um sentido e provoca uma atitude responsiva por parte do interlocutor (que não precisa ser necessariamente uma resposta fônica e nem imediata). Todo enunciado, desse modo, se liga a um enunciado anterior (ao qual ele é de alguma forma uma resposta) e a um posterior (que também de algum modo lhe estará respondendo). Nenhum locutor, nesse sentido, é o primeiro “que rompe pela primeira vez o eterno silêncio de um mundo mudo” (Bakhtin, 2000, p. 291), mas sua fala pressupõe não somente a existência da língua, como de enunciados anteriores. “Cada enunciado é um elo na cadeia muito complexa de outros enunciados” (Bakhtin, 2000, p. 291).

Quando uma criança adquire a linguagem, o faz justamente a partir do contato com a língua na sua concretude, ou do nível discursivo. São os sentidos e os valores linguísticos que lhe são transmitidos pelos outros falantes daquela língua através de enunciados concretos que possibilitarão a absorção do sistema abstrato (fonológico, sintático e semântico). Mesmo na aprendizagem de uma língua estrangeira, que demanda um processo mais analítico, a dimensão discursiva é considerada privilegiada.<sup>5</sup> Somente, por exemplo, a partir do conhecimento das regras gramaticais e sem esse contato intenso com um universo linguístico axiologicamente marcado seria impossível a absorção de qualquer língua, seja a materna ou uma estrangeira.

<sup>2</sup> Ferdinand Saussure ([s.d.]), considerado fundador da linguística moderna, estabeleceu a dicotomia entre “língua” (sistema fixo e abstrato, de caráter social) e “fala” (realização concreta e individual da língua, com as conseqüentes “deformações” do sistema). De acordo com esse autor, apenas a língua seria objeto dos estudos linguísticos. Autores posteriores, no entanto, questionaram essa concepção e se interessaram justamente pelo aspecto da realização concreta, pela língua em funcionamento, e encontraram traços sociais também nessa dimensão. É o caso, por exemplo, de M. Bakhtin (1895-1975), filósofo da linguagem russo, de orientação materialista dialética, cujo principal objetivo era buscar um modelo de análise da linguagem alternativo aos modelos propostos pelas duas orientações do pensamento filosófico-linguístico predominantes no seu tempo. A primeira dessas orientações, por ele denominada de “objetivismo abstrato”, considerava a língua um sistema normativo e estável, “um produto acabado” que “transmite-se de geração a geração” (Bakhtin, 2002, p. 107). A segunda, oposta, chamada por esse autor de “subjetivismo idealista”, entendia que “a língua é uma atividade, um processo ininterrupto de construção (‘energia’) que se materializa sob a forma de atos individuais de fala” (Bakhtin, 2002, p. 72), não cabendo, portanto, a ideia de sistema. A esses dois modelos, então, Bakhtin propõe uma visão de linguagem que toma a língua em sua realização concreta, mas não desconsidera o seu caráter social e, portanto, os modos de enunciação partilhados coletivamente.

<sup>3</sup> Para um aprofundamento nessa questão, conferir Schroeder (2005, 2006).

<sup>4</sup> “Ideológico” aqui é tomado no sentido de Bakhtin (2002) como algo “dotado de sentido e valor”.

<sup>5</sup> É só observar o quanto a imersão nos valores da cultura é buscada nas metodologias atuais de ensino de língua estrangeira.

Trazendo essas distinções para a música, podemos dizer que também essa possui uma dimensão material sonora (os sons que cada cultura recorta dentre as infinitas possibilidades que as fontes sonoras disponíveis possuem), uma sintaxe própria a cada idioma musical (tonal, atonal, modal, serial, etc.), e uma dimensão significativa (talvez não semântica, uma vez que aqui não se pode falar em conotações fixas que podem ser dicionarizadas, mas, com certeza, uma dimensão discursiva, na qual os significados são sempre contextuais). Também na música a fonologia e a sintaxe estão sempre a serviço de significações estéticas, cujo único acesso são os enunciados musicais, as músicas em sua realização concreta e sonora. E, como consequência, também na aquisição da musicalidade (nos casos em que a criança se musicaliza “naturalmente”, por imersão em um meio social no qual a música é uma presença muito forte) ou na aprendizagem musical (processo mais formal, no qual predomina uma intencionalidade pedagógica), o nível discursivo, os enunciados musicais, as músicas esteticamente constituídas em relações sempre dialógicas, são o ponto de partida privilegiado. Os sistemas sintático e fonológico só serão absorvidos quando percebidos em função de propósitos estético-musicais e não como entidades autônomas, preparatórias para uma compreensão musical posterior propriamente dita.

Esse modo de entender a música é importante porque permite rever certos procedimentos pedagógicos amplamente difundidos nas práticas e métodos de ensino musical. Vejamos alguns exemplos.

### **A ênfase na materialidade sonora**

Uma das principais novidades trazidas pelos educadores do século XX foi a proposta de exploração sonora como início do processo de musicalização. Pesquisar sons, imitá-los, classificá-los quanto aos seus parâmetros, virou quase uma obrigação. No entanto, quando se entende a música como uma linguagem cuja possibilidade de apropriação está diretamente ligada a uma apreensão significativa, começa-se a perceber as limitações de se ater à sua materialidade pura (o que equivaleria,

voltando à analogia com a linguagem, a tentar aprender uma língua a partir da sua fonologia). Por mais interessante e criativo que possa ser, esse tipo de trabalho só faz sentido, nessa perspectiva, quando atrelado a contextos musicais ou, numa analogia bakhtiniana, à “música em funcionamento” (pelo menos quando a intenção é atingi-la como linguagem). Assim, por exemplo, saber qual entre dois sons é mais grave ou mais agudo talvez sirva para pouca coisa, mas tentar entender por que determinada música explorou mais os sons graves do que os agudos pode ser bem interessante. Do mesmo modo, conseguir classificar sons quanto à sua duração tem pouco ou nenhum interesse, mas, por exemplo, explorar possíveis efeitos sonoros que se consegue usando sons curtos e longos pode ser bastante enriquecedor do ponto de vista musical.<sup>6</sup> O próprio Schafer (1991), pensando em possibilidades educacionais nas escolas de ensino regular, reconhece que atividades de exploração sonora, embora muitas vezes sejam uma saída interessante para professores não especializados, não são propriamente “ensinar música”.<sup>7</sup>

É bem verdade que muitas vezes esse tipo de trabalho desemboca numa produção estética, o que já é um ganho enorme em relação a um trabalho sem nenhuma referência musical. Entretanto, quase sempre está ligado a uma estética contemporânea, a qual, conforme o modo como é realizada, muitas vezes não tem nada a ver com o que os alunos entendem por música, criando-se aquele fenômeno que Swanwick denomina “a subcultura da música escolar” (Swanwick, 2003, p. 50), ou seja, um tipo de música que só existe naquele lugar, com aquele determinado fim e que é mais ou menos “engolida” nos horários escolares. Ou seja, o perigo de não se atingir a linguagem permanece, caso não sejam apresentadas referências musicais como parte integrante de um trabalho de manuseio sonoro cujo fim é atingir uma estética contemporânea específica.

### **O estudo de elementos musicais isolados**

Quando se entende que na música os elementos sintáticos estão sempre em função de uma proposta musical, de uma intencionalidade estética,

<sup>6</sup> França (2003), a partir de outra perspectiva teórica, cita uma série de exemplos de atividades que podem ser feitas com sons considerando-se o seu aspecto expressivo musical. A autora menciona ainda várias peças do repertório erudito tradicional que exploram determinados aspectos sonoros e que poderiam ser interessantes aos propósitos aqui delineados.

<sup>7</sup> “As Faculdades de Educação ou cursos de Magistério com um programa completo de educação musical, não terão oportunidade de conferir aos alunos-professores técnicas e informação suficientes para fazer deles confiáveis e inspirados professores de música, no sentido tradicional. É necessário, então, uma alternativa especial [...]. Sem saber nada, poderíamos tentar, no pouco tempo disponível, descobrir tudo o que pudermos a respeito do som – sua condição física, sua psicologia, a emoção de produzi-lo na garganta, ou encontrá-lo no ar, fora de nós mesmos. *Será colocado que esses professores não estarão ensinando música.*” (Schafer, 1991, p. 305, grifo meu).

de nada adianta ensiná-los como entidades autosuficientes, autônomas em relação ao todo musical. Assim como o som em si, os elementos musicais também são insuficientes para que se atinja o nível da linguagem. O simples reconhecimento desses elementos nada nos diz sobre seu significado num contexto estético.

A esse respeito, Bakhtin (2002) faz uma distinção bastante esclarecedora quando diferencia signo de sinal. De acordo com esse autor, enquanto “o sinal é uma entidade de conteúdo imutável”, “constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável)” (Bakhtin, 2002, p. 93), e que precisa apenas ser “identificado”, o signo é sempre orientado pelo contexto, seu sentido é móvel, ele necessita ser “compreendido”. Desse modo, só os signos, por sua natureza valorativa, são capazes de fundar uma estética qualquer. Trazendo essas reflexões para a música, podemos dizer que aqui também os elementos tomados isoladamente não são capazes de permitir uma compreensão da linguagem, pois permanecem em um nível sinalético (de sinal) e não atingem a dimensão significativa (de signo). Contudo, um procedimento bastante comum no ensino tradicional é justamente partir dos elementos musicais isolados (notas, acordes, ritmos, etc.) e ir juntando-os em estruturas cada vez mais complexas até chegar às músicas propriamente ditas. Uma abordagem que privilegie o aspecto discursivo da música, ao contrário, parte sempre de um contexto esteticamente estruturado.<sup>8</sup> Mesmo que a proposta seja, num determinado momento, trabalhar algum elemento específico, este sempre é apresentado em sua realização concreta nas “músicas reais” e nunca de modo isolado.<sup>9</sup> E isso em qualquer nível do ensino, mas principalmente nos níveis iniciais, quando os alunos muitas vezes ainda não criaram um repertório de referências musicais e não são capazes,

portanto, de abstrair o sentido de um elemento isolado. O que acontece normalmente, no entanto, principalmente nas aulas de instrumentos, é que os alunos iniciantes, por suas limitações técnicas, têm de se restringir a sonoridades que não vão muito além de “esboços musicais”. Se eles ainda não são capazes de tocar algo musicalmente significativo (e aqui obviamente eu não estou me referindo à complexidade, mas à completude musical), o professor poderia criar um contexto para aqueles poucos sons, tornando-os “musicais” (por exemplo, tocando ele mesmo uma harmonia que acompanhe e dê sentido ao que o aluno toca). É um equívoco, em minha opinião, pensar que a compreensão musical é uma decorrência da complexidade técnica. Ao contrário, penso que só uma boa percepção estética é que vai dar sentido a um aprimoramento técnico.

### O receio de fornecer “modelos”

De acordo com Mikail Bakhtin (2000), somos capazes de produzir enunciados não apenas porque dispomos de um sistema linguístico, mas principalmente porque dispomos de outros enunciados que foram produzidos antes por outras pessoas. É no diálogo com essas outras falas produzidas anteriormente que construímos as nossas, as quais de certo modo são sempre uma resposta ao que veio antes. Por essa razão, ainda segundo esse autor, os significados dos enunciados são sempre relacionais: ligam-se ao que foi dito antes e ao que será dito depois. E isso acontece, é importante ressaltar, não apenas na fala cotidiana, mas também na literatura, por exemplo, pois uma obra é sempre uma resposta a outras que vieram antes (e não uma criação a partir do nada). Analogamente, um compositor pode compor não apenas porque dispõe de um sistema musical, mas principalmente porque dispõe de outras músicas que foram compostas anteriormente e com as quais ele vai de algum modo dialogar. As criações musicais, por mais inovadoras

<sup>8</sup> Na alfabetização da língua essa questão vem sendo amplamente discutida e, pelo menos nos contextos educacionais sintonizados com as discussões atuais, há muito tempo o texto (e não as sílabas ou mesmo as palavras isoladas) vem sendo tomado como ponto de partida nesse processo. Entende-se que saber ler não é apenas uma questão de deciframento de um código, mas envolve a possibilidade de compreensão textual. Analogamente, podemos dizer que saber música não é apenas reconhecer elementos, mas ter uma compreensão estética musical.

<sup>9</sup> Vários pesquisadores atuais têm se preocupado com essa questão. Grossi (2001, p. 49), por exemplo, em estudo sobre os testes convencionais de avaliação da percepção musical, critica a ênfase na “apreciação analítica, muitas vezes atomística, dos elementos intrínsecos da música” e propõe um modo alternativo de avaliação onde categorias mais amplas sejam incluídas e se faça uso de músicas “reais” ao invés de sons ou elementos isolados. Swanwick (2003, p. 57), por sua vez, coloca como o primeiro princípio da educação musical “considerar a música um discurso”, indo além das notas, intervalos, acordes, etc., ou do que ele denomina “nível material” da música. A principal diferença entre o posicionamento teórico adotado por Swanwick e a perspectiva aqui apresentada diz respeito ao que é tomado como ponto de partida na apreensão da música. Para Swanwick há uma sobreposição de camadas na qual o nível material é necessariamente o primeiro, passando depois pelo gesto (ou expressão), forma e valor. Este último nível estaria ligado a um “forte sentido de significância” (Swanwick, 2003, p. 32) e atingi-lo dependeria de certo envolvimento ou maturidade musical. Numa perspectiva bakhtiniana, por outro lado, o nível valorativo é ao mesmo tempo o ponto de partida e o ponto de chegada. Não se admite uma apreensão simbólica neutra, pré-valorativa (ou não ideológica, nos termos bakhtinianos), pois a significância é condição para qualquer percepção.

que sejam, também são sempre uma resposta a outras obras compostas anteriormente. Mesmo as vanguardas mais radicais inovam sempre em relação a o que já foi feito. Assim, por exemplo, uma música que não use instrumentos musicais convencionais, mas sons gravados, tem parte de sua originalidade creditada ao fato de negar as fontes sonoras tradicionais. É em relação a elas que percebemos o seu alcance inovador.

Essa discussão é interessante do ponto de vista educacional porque permite que se perceba a importância de nunca trabalhar no vazio estético, mas sempre fornecer referências musicais aos alunos. É só a partir da possibilidade de referência a um contexto esteticamente significativo que determinado conhecimento musical poderá ser apreendido em profundidade. No entanto, muitos professores ainda ensinam apoiados no pressuposto de que os modelos são perniciosos ao ensino, pois tirariam uma suposta espontaneidade que o aluno possa ter. Quando, porém, se trabalha com a premissa de que a música, tal qual a linguagem verbal, também possui significados relacionais, as referências estéticas passam a ser fundamentais. Nesse sentido, cabe ao professor não apenas ampliar as referências estéticas dos alunos, como também procurar conhecer as que eles já trazem, fazendo delas aliadas no aprendizado musical. Na prática, uma maneira simples de conseguir isso seria, ao apresentar determinado conhecimento – um encadeamento harmônico, por exemplo –, mostrá-lo primeiramente num repertório familiar aos alunos para que eles pudessem perceber o efeito sonoro desse encadeamento, para só depois apresentá-lo em outros contextos menos familiares, expondo então as regras que regem a sua formação, etc. (essa proposta, como é fácil perceber, é uma inversão em relação ao procedimento usual, que é justamente começar pelas regras). Devemos levar sempre em conta que o aluno, ao ingressar em aulas de música, já traz um universo musical próprio (e que muitas vezes é justamente o que o move a procurar as aulas), ou seja, ele já ouve e muitas vezes tem bastante familiaridade com um ou vários gêneros musicais específicos. Se for obrigado a ignorar (ou às vezes até desmerecer) esse gênero que lhe é familiar e tentar se expressar através de outro, esse aluno, no mínimo, ficará completamente perdido e desmotivado.<sup>10</sup>

É interessante que mesmo atividades musicais aparentemente simples muitas vezes são totalmente estranhas aos alunos e se tornam difíceis quando se prescindem de referências que sirvam de modelo. Fonterrada (1991) cita o exemplo bastante elucidativo de um grupo de crianças de musicalização que, tendo de ensaiar um repertório para cantar em grupo, mostraram total incompreensão a respeito do canto em conjunto. A solução foi então fazer com que as crianças criassem referências assistindo a uma apresentação:

Não compreendiam [as crianças] sonoridades simultâneas, o que fazia com que cantar cânones, ostinati ou melodias diferentes superpostas fosse impossível. [...] Foi então que surgiu a idéia de se organizar uma apresentação musical, para as crianças ouvirem. Na data escolhida, elas foram conduzidas à capela e colocadas em cadeiras arrumadas em círculo, com um grande espaço no centro. Entraram então os monitores, narrando histórias, cantando e dançando. [...] Algumas músicas que cantaram, eram conhecidas pelas crianças, mas foram cantadas e tocadas em arranjos mais elaborados, a várias vozes e instrumentos. As crianças ficaram fascinadas e aplaudiram muito. Após esse encontro, o modo de cantar das crianças se modificou. Houve nítida melhoria na afinação e conseguiram cantar cânones e ostinati. Haviam compreendido. (Fonterrada, 1991, p. 221-222, grifo meu).

Nesse episódio parece ficar bem clara a necessidade e, principalmente, o poder das referências: um único contato com o mundo musical “real” foi suficiente para que aquelas crianças compreendessem em poucos minutos o que horas de explicações teóricas talvez não tivessem conseguido.

Também na área de execução instrumental a presença de modelos parece ser de grande valia. Muitas vezes um aluno não está entendendo determinado trecho e, ao ouvi-lo tocado pelo professor ou por uma gravação, muda completamente a sua execução, geralmente melhorando muito em termos de articulação do discurso musical, sem necessariamente “copiar” mecanicamente a execução ouvida. É através do contato intensivo com universos musicais esteticamente constituídos que os alunos vão absorvendo a gramática, percebendo o que é possível ou não dentro da linguagem. Além disso, um contato intensivo com

<sup>10</sup> Swanwick, ao estabelecer princípios para a educação musical, adota posição semelhante, enfatizando a necessidade de se considerar “o discurso musical dos alunos”: “Discurso – conversação musical –, por definição, não pode ser nunca um monólogo. Cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega a nossas instituições educacionais. Não os introduzimos na música; eles são bem familiarizados com ela, embora não a tenham submetido aos vários métodos de análise que pensamos ser importantes para seu desenvolvimento futuro.” (Swanwick, 2003, p. 66-67).

músicas pode trazer contribuições também na área criativa. Swanwick (2003) cita uma pesquisa realizada no Chipre sobre a relação entre compor/tocar/escutar, que chegou à conclusão de que os alunos que ouviam música, de modo geral acompanhavam de maneira mais elaborada.

### O instrumento e a técnica

Numa abordagem do ensino que tome a música como uma forma de linguagem, o instrumento musical deixa de ser pensado como uma finalidade do estudo e assume a função de mediador, cuja importância não pode superar a da própria música, a qual, por sua vez, está a serviço de uma proposta estética que tem um valor para uma sociedade em determinado tempo.

Esse modo de entender o instrumento nos obriga a algumas revisões, criando a necessidade de constantes atualizações na visão de cada instrumento em particular. Se a linguagem musical é algo em constante mudança, o valor dos instrumentos, também. Tomemos como exemplo o piano. Talvez o instrumento mais marcado por uma tradição europeia, o que torna bastante difícil qualquer mudança de atitude em relação a ele, o piano poderia se tornar um aliado extremamente importante do ensino. Assim, por exemplo, além da perseguida e quase inalcançável posição solística, ele poderia ser visto como um instrumento por excelência ideal para se tocar em grupos, assumindo várias funções. Por suas características (possibilidade harmônica, extensão da tessitura, riqueza timbrística, percussividade, etc.), esse instrumento se mostra não somente ideal como acompanhante de solistas, mas pode se tornar um verdadeiro “coringa” em vários tipos de agrupamentos, pois muitas vezes substitui com vantagens outros instrumentos (possibilidade essa que pode ser ampliada ad infinitum também pelo uso de um teclado eletrônico).

Para que outros usos do piano possam acontecer, entretanto, é necessária ainda uma outra visão do modo de tocar ou, em outras palavras, da técnica pianística. Essa questão é particularmente importante para o ensino do piano, pois a valorização da técnica tem sido uma verdadeira obsessão, quase a própria razão do estudo do instrumento para inúmeros professores e alunos. É muito comum alunos e professores de piano perseguirem músicas cada vez mais difíceis, como se a possibilidade de tocá-las fosse uma espécie de índice do “nível musical” de quem toca. Há uma preocupação exagerada com o que poderíamos denominar “crescimento vertical” musical, ou

seja, a conquista de complexidade técnica cada vez maior. Isso faz com que os alunos acabem queimando etapas, impedindo-os de se desenvolverem “horizontalmente”, solidificando a técnica e principalmente aprofundando a compreensão da linguagem musical. O resultado, geralmente, são interpretações inconsistentes do ponto de vista estético e que acontecessem sob a ameaça constante da perda do domínio técnico a qualquer momento. Se, por outro lado, no estudo do piano ou qualquer instrumento, a ênfase sair um pouco dos aspectos puramente técnicos e passar para as formas de enunciação musical, para os sentidos musicais que se produzem, para o nível discursivo da música, talvez haja maiores chances de que execuções musicalmente mais consistentes aconteçam.

Um dos recursos mais interessantes, e que também tem sido alvo de controvérsias no ensino do instrumento, é justamente a formação de grupos. Além das razões mais ou menos óbvias do fator estímulo que caracteriza as atividades coletivas, as aulas em grupo permitem realizações musicais muito mais interessantes e bem acabadas. Alunos com pouquíssima desenvoltura instrumental podem, muitas vezes, tocar em grupo um repertório muito acima de suas possibilidades individuais. Entre outras vantagens, isso torna o grupo um excelente lugar onde é possível desenvolver uma percepção estrutural da música, a maneira pela qual o todo é constituído pelas partes de cada integrante, bem como a função de cada parte em relação à macroestrutura. Além disso, e a meu ver mais importante, os grupos são os lugares por excelência do exercício do diálogo musical. É onde aprendemos a ouvir, saber a hora de “falar”, a hora de nos colocarmos em segundo plano, de ficar em silêncio, etc., onde vamos formando nossa individualidade musical, adquirindo nosso próprio “sotaque” (como diria Swanwick). De acordo com Bakhtin (2002), a linguagem é essencialmente dialógica, tanto na sua constituição, quanto no seu uso. Isso significa que sempre que um locutor profere um enunciado, está de algum modo dialogando com outros enunciados proferidos anteriormente. São esses enunciados anteriores que de algum modo significam os atuais. Analogamente, é no diálogo com outros enunciados musicais que os enunciados dos alunos vão fazendo sentido. Quando esses outros enunciados acontecem em interações em sala de aula, mais rica fica essa relação dialógica. Além disso, no grupo é possível também conversar verbalmente sobre possíveis escolhas para interpretação (andamento, dinâmica, etc.), argumentar a favor ou contra um modo específico de conceber a música, exercitar, enfim, a reflexão sobre a prática. Numa aula individual, devido à assimetria que normalmente há

entre o professor e o aluno, esse exercício é quase impossível, pois as situações mais comuns são: o professor manda/o aluno obedece ou o aluno faz/o professor concorda ou discorda (neste último caso, o aluno segue a orientação do professor).

Outra mudança decorrente desse modo de ver o ensino do instrumento é que as tradicionais “lições” passam a não fazer mais sentido, sendo substituídas por “músicas”. Um ensino no qual a questão estética é prioritária não trabalha no “vazio estético” e, portanto, não vê utilidade naqueles tradicionais métodos de ensino de leitura no instrumento onde o conhecimento é apresentado numa sequência totalmente racional de gradativa dificuldade técnica através de lições destituídas, na sua maioria, de qualquer valor estético para, ao final do livro, apresentar algumas pecinhas musicais. A prioridade, ao contrário desses métodos, deveria ser sempre o repertório: em aulas de música, aprende-se música.

### **A leitura musical**

Uma nova postura diante da leitura também pode ser assumida quando alteramos algumas concepções que fundamentam o ensino. E nesse ponto a analogia com a linguagem verbal pode ser ainda mais esclarecedora. Por não estar presente de modo intensivo para a maioria das crianças desde o nascimento, são raros os casos em que a música (sobretudo a linguagem erudita, predominante no ensino especializado) pode ser equiparada à língua materna, o que nos obriga a considerá-la quase sempre uma “língua estrangeira”. Olhemos então para os modelos de aprendizagem nessa área. Modernamente, no ensino de uma segunda língua, mesmo que a escrita seja introduzida concomitantemente, a oralidade é bastante enfatizada, sobretudo no início do processo. Geralmente cada novo conhecimento (um vocabulário, uma regra gramatical, etc.) é apresentado através de exemplos onde aparece contextualizado (em situações do cotidiano) e a escrita só é trabalhada quando a maior parte das dúvidas já foram resolvidas oralmente. Em outras palavras, o aluno só escreve ou lê aquilo que já compreendeu, ou cujo significado percebeu. Em música, no entanto, a escrita continua sendo um modo bastante usado de introduzir o aluno na linguagem (principalmente em aulas de instrumentos). Na verdade, a escrita é tão valorizada que, para o senso comum, saber ler uma partitura é sinônimo de “saber música”.<sup>11</sup> Isso tem feito com que muitos professores tenham certa

pressa em introduzi-la, abrindo mão de um período precioso no qual o aluno poderia tocar “de ouvido” ou por imitação, situações de aprendizagem nas quais o nível discursivo musical é privilegiado. Frequentemente a partitura ganha tal autonomia em relação à música, que passa a ter existência própria, sendo, inclusive, o principal objeto sobre o qual se discute numa aula de música. Um caminho alternativo, e que talvez evitasse essa distorção do ensino, seria justamente inverter as prioridades no início da aprendizagem, até certo ponto retardando a alfabetização musical escrita.

Minimizar a importância da leitura talvez evitasse também um problema sério e bastante comum, que é a falta de fluência musical, a impossibilidade que muitos alunos demonstram, ao tocarem um trecho musical, de manter um fluxo temporal contínuo. Toda leitura é um processo analítico: olhamos as notas, os valores rítmicos, as articulações, as harmonias, as pontuações entre as frases, etc. Quando todos esses elementos só são percebidos desse modo analítico e não fecham um sentido estético geral (o aluno não é capaz de perceber/criar uma ideia musical a partir deles), geralmente temos a quebra da fluência. Na aprendizagem de leitura da língua materna, esse fato fica bem mais claro. Todos já vimos o modo como crianças em fase de letramento costumam ler silabando, articulando os sons sem nenhuma entonação, sem respeitar as pontuações, às vezes emendando uma palavra em outra. Ao captarem o sentido da frase que estão lendo, entretanto, repentinamente a repetem com fluência, dando a entonação correta. Na aprendizagem da música, porém, essa fase de silabação às vezes não é apenas uma etapa intermediária, mas permanece em muitos alunos mesmo após longos anos de estudo. Isso pode acontecer, de acordo com esta análise, não apenas porque os alunos não se dedicaram o suficiente e estudaram menos do que era necessário (interpretação corrente para esse problema), mas principalmente porque foram obrigados a aprender a ler uma língua que lhes era totalmente estranha. Ao serem incapazes de ir além da partitura (ou de chegar às significações estéticas), esses alunos estão fadados a tocar quase como se estivessem apenas decodificando sinais. Voltando à comparação com a leitura da língua, se as crianças fossem obrigadas a se alfabetizar usando, não digo nem uma língua estrangeira, mas um vocabulário que estivesse além da sua experiência linguística, muito provavelmente o resultado seria desastroso.

Essa questão da fluência tem sido também

<sup>11</sup> Para uma discussão mais aprofundada sobre essa questão, conferir Penna (2008, cap. 3).

uma das preocupações de Swanwick (2003, p. 68), que coloca como um dos princípios da educação musical a “fluência no início e no final”. Citando as posições semelhantes de educadores como Orff, Dalcroze, Suzuki e Kodály, esse autor considera que, na aprendizagem da música, “a seqüência de procedimentos mais efetiva é: ouvir, articular, depois ler e escrever” (Swanwick, 2003, p. 69), sendo os dois últimos muitas vezes desnecessários. Swanwick lembra ainda que em outras culturas diferentes das tradições clássicas ocidentais (e aí se inclui não só a chamada “música étnica”, mas também a música popular, o jazz, o rock, a música folclórica, etc.) a notação tem pouco ou nenhum valor, o que nos obriga a reavaliar, conforme dito acima, a importância da leitura, mesmo no ensino especializado.

### A interlocução do professor

De acordo com Bakhtin (2002), toda linguagem implica necessariamente uma relação interindividual, não existe qualquer possibilidade de linguagem sem compartilhamento de sentidos e regras, sem diálogo entre indivíduos (não existe alguma coisa parecida como uma língua de uma pessoa só). Em outras palavras, toda forma de linguagem pressupõe uma relação dialógica, seja na sua constituição como tal, seja nas suas várias formas de aquisição ou aprendizagem. Ao considerarmos a música como uma forma de linguagem, nesse sentido, podemos pensar em como esse caráter dialógico afeta as relações de ensino e, como consequência, qual o papel privilegiado do educador nesse processo.

O professor de música, de acordo com essa linha de pensamento, é aquele que se coloca não apenas na posição de quem possui as significações musicais culturais que devem ser transmitidas, mas sobretudo de intérprete das tentativas pessoais de significar a música que o aluno vai tendo no decorrer do processo de aprendizagem musical. Os procedimentos pedagógicos só podem ser construídos a partir dessa possibilidade de interpretação do que provavelmente está acontecendo. O que normalmente ocorre, no entanto, não é bem isso. Quando uma criança entra em contato com a linguagem musical, começa a manuseá-la e comete vários “erros” (geralmente imprecisões de tempo ou altura), as duas atitudes mais comuns em relação a esses “erros” são: considerá-los inaceitáveis e tratar de corrigi-los imediatamente ou aceitá-los como parte do processo de “descoberta” da música, esperando que o aluno acabe, por si só, percebendo o equívoco e se corrija sozinho. Em nenhuma dessas duas posturas o professor está se colocando no papel de interlocutor, de coparticipante, de intérprete dessas

primeiras tentativas de expressão musical. Para realizar esse papel, ele deveria, em primeiro lugar, avaliar o tipo de “erro” cometido pelo aluno: trata-se de uma compreensão equivocada, um entendimento diferenciado em relação ao esperado (uma mudança no ritmo ou um acento frasal deslocado, por exemplo), ou, ao contrário, trata-se de uma falta total de entendimento (o aluno simplesmente não consegue extrair nenhum sentido da música)? No primeiro caso, geralmente esses “erros” são muito bem-vindos, pois demonstram que o aluno está conseguindo atribuir algum sentido à linguagem musical. Mais do que quando a criança faz tudo “certinho”, aqui temos a certeza de que está havendo uma tentativa de realmente significar a música (e não simplesmente reproduzi-la mecanicamente). Assim, por exemplo, às vezes um aluno altera o ritmo de uma determinada música, mas mantém a métrica. Isso significa que, embora ele não tenha entendido com exatidão as subdivisões pequenas do tempo, captou o tempo total, musicalmente muito mais importante e, inclusive, mais difícil de ser percebido. Se o professor não tem uma compreensão do que realmente aconteceu em termos de qual foi a provável percepção do aluno, corre o risco de corrigir o erro e deixar perder essa significação global já conquistada, ou seja, às custas do detalhe, sacrificar o todo. Outro exemplo: o aluno troca algumas notas do acompanhamento, mas mantém uma lógica harmônica. Também aqui percebemos que, embora ele tenha cometido um erro de entendimento, mostra que percebeu que a harmonia não é uma sucessão aleatória de acordes, mas uma progressão que caminha em direção a algum lugar. Trata-se, portanto, de um “erro possível” dentro da linguagem (tonal). O mesmo tipo de engano pode ocorrer também em relação à melodia: o aluno muda algumas notas, mas mantém uma lógica melódica (a sensação de que há um começo, um ponto culminante e um final). Um exemplo de erro “não-possível” para a linguagem é omitir um trecho, deixar de tocar alguns compassos e não perceber. Esse tipo de engano, aliás bastante comum, revela que o aluno não está conseguindo atribuir nenhum sentido musical ao que toca.

Também na área da criação (onde é bem mais complicado falar em “erros”) essa postura interativa do professor faz muita diferença. Quando um aluno compõe ou improvisa, principalmente na fase inicial da aprendizagem, se não tiver quem dialogue com a sua criação e interprete seu modo de entender e se colocar diante da linguagem musical, acaba perdendo muito educacionalmente, pois suas criações correm o risco de se tornarem meras “autoexpressões” e não entrarem em diálogo com algum universo musical já existente.

É importante observar que essa interlocução só pode ser feita se o professor não tem receio de se mostrar como músico, não como virtuose ou grande compositor de obras complexas, mas apenas como alguém que também “fala” aquela língua que está tentando ensinar. Ninguém pode aprender uma nova língua num ambiente onde todos são mudos. Entretanto, por razões as mais diversas, que vão desde certo receio em mostrar as próprias limitações técnicas até a já discutida crença no perigo de fornecer modelos aos alunos, tirando-lhes a espontaneidade “natural”, muitos professores se absterem de tocar com e para os alunos, não levando em conta a natureza dialógica da linguagem musical, e transformando as aulas em intermináveis monólogos, onde cada um fala uma língua diferente (o aluno tenta se expressar musicalmente e o professor se limita a corrigi-lo verbalmente).

### Considerações finais

Neste texto me limitei a levantar algumas questões, advindas da minha pesquisa de doutora-

do e sobretudo da minha experiência prática como professora de música em um contexto de ensino especializado, que possibilitassem uma reflexão sobre o quanto há para ser repensado em termos educacionais a partir da adoção de uma perspectiva da música como uma forma de linguagem em muitos pontos análoga à linguagem verbal. A questão principal que foi enfatizada diz respeito à necessidade de se privilegiar educacionalmente a dimensão discursivo-musical, fornecendo amplas referências estéticas e colocando em segundo plano os aspectos sintáticos e fonológicos, sobretudo na fase inicial da aprendizagem. É importante assinalar que essa questão, bem como os exemplos colocados, de modo algum esgotam os pontos que podem ser revistos a partir dessa perspectiva teórica. Minha expectativa é que, uma vez conscientes do alcance e das implicações dessa abordagem, outros professores, em diversos contextos educativos, possam buscar pontos a serem revistos em suas próprias práticas, bem como se reapropriar das inúmeras propostas de musicalização que surgiram ao longo do século XX e que agora precisam ser revistas com olhares do século XXI.

### Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec: Annablume, 2002.
- BERNARDES, V. A percepção musical sob a ótica da linguagem. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, 2001.
- DUFRENNE, M. A arte é linguagem? In: DUFRENNE, M. *Estética e filosofia*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. p. 103-149.
- FONTEERRADA, M. T. de O. *Educação musical: investigação em quatro movimentos: prelúdio, coral, fuga e final*. São Paulo: [s.n.], 1991.
- FRANÇA, C. C. O som e a forma – do gesto ao valor. In: HENTSCHE, L.; DEL BEN, L. *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 48-61.
- GAÍNZA, V. H. *Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical*. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1977.
- GROSSI, C. de S. Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 6, p. 49-58, 2001.
- HANSLICK, E. *Do belo musical*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- LANGER, S. K. *Filosofia em nova chave*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- PENNA, M. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. In: PENNA, M. (Coord.). *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as concepções de arte*. 2. ed. rev. João Pessoa: CCHLA/UFPB, 1998. p. 65-78.
- \_\_\_\_\_. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix, [s.d.].
- SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- SCHROEDER, S. C. N. *Reflexões sobre o conceito de musicalidade: em busca de novas perspectivas teóricas para a educação musical*. Campinas: [s.n.], 2005.
- \_\_\_\_\_. Música e linguagem: distanciamentos e aproximações. In: ENCONTRO NACIONAL DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2006, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Deartes-UFPR, 2006. p. 106-113.
- SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

Recebido em 06/02/2009

Aprovado em 12/03/2009