

O que a filosofia da linguagem pode nos ensinar sobre a ideia de linguagem musical e quais as implicações deste diálogo para a educação musical?

WHAT THE PHILOSOPHY OF LANGUAGE CAN TEACH US ABOUT THE IDEA OF MUSICAL LANGUAGE AND THE IMPLICATIONS OF THIS DIALOGUE FOR THE MUSICAL EDUCATION?

JOSÉ ESTEVÃO MOREIRA Colégio Santo Inácio – Rio de Janeiro ▶ estevaomoreira@gmail.com

resumo

O presente artigo problematiza a noção de “linguagem musical” com um enfoque da “linguagem sobre música”¹. Tal reflexão foi possibilitada a partir de um referencial teórico oriundo do universo da filosofia analítica e da linguagem: o pensamento de Ludwig Wittgenstein (1889-1953). Com base nas ideias de Wittgenstein pondera-se sobre a noção de “linguagem musical” confrontando duas perspectivas antagônicas de linguagem: a concepção normativa e a concepção pragmática. Como desdobramento desta última, com base no conceito wittgensteiniano de *jogos de linguagem*, chega-se à noção de “jogo de linguagem musical”. Em todo momento, busca-se vislumbrar as implicações para a educação musical.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem musical, filosofia da linguagem, filosofia da educação musical

abstract

This paper discusses the notion of “musical language” with a focus on the “language of music”. This reflection was made possible from a theoretical reference originated from the universe of the analytic and language philosophy: the thought of Ludwig Wittgenstein (1889-1953). Based on the ideas of Wittgenstein is considered the notion of “musical language” confronting two opposing perspectives of language: the normative and the pragmatic conceptions. As a consequence of the pragmatic conception, based on the wittgensteinian concept of “language games”, arrived to the notion of “musical language game”. At all times, we seek to discern the implications for music education.

KEYWORDS: musical language, philosophy of language, philosophy of music education

1. Por “linguagem sobre música” entenda-se aqui tudo o que se “diz” sobre música, isto é, conceitos, palavras, léxicos, etc., colocados em uso nas situações comunicativas.

introdução: wittgenstein e a(s) concepção(ões) de linguagem

O que é linguagem? Seria este um termo claro e consensual? E no campo da educação musical, o que se quer dizer com a expressão “linguagem musical”? É bem possível que esse termo seja empregado com clareza pelas pessoas que dele se utilizam, porém, o que estaria nas bases da noção de “linguagem musical”? Seria unânime? E o que a filosofia da linguagem pode nos ensinar sobre a ideia de linguagem musical? Estas são algumas perguntas motrizes do presente artigo.

Para responder a essas questões, os subsídios foram buscados em um território exterior ao campo da educação musical. A ideia de linguagem só poderia ser problematizada a contento com o auxílio de um estudo mais sistemático e aprofundado. Tal estudo tem início, portanto, na filosofia analítica e da linguagem; no entanto, no interior desse vasto universo, foram escolhidas as ideias do filósofo Ludwig Wittgenstein (1889-1953) para nortear os passos dentro deste campo pouco familiar às pesquisas em música e educação.²

Primeiramente, ressalta-se o fato de que a linguagem é o problema central na(s) análise(s) wittgensteiniana(s), sobretudo em suas duas obras capitais, muito caras à bibliografia da filosofia analítica e da linguagem, a saber: *Tractatus logico-philosophicus*, publicado em 1921 (Wittgenstein, 2008), e *Investigações filosóficas*, obra póstuma de 1953 (Wittgenstein, 1975). As duas obras apresentam as ideias do autor sobre “linguagem” e evidenciam que o filósofo teve duas concepções distintas de “linguagem”. Em suma, o que Wittgenstein quer dizer com “linguagem” no *Tractatus* tem uma constituição e delimitação diferente do que é descrito por ele nas *Investigações filosóficas*, por essa razão, é muito comum encontrar-se referências a “dois” Wittgenstein: o “primeiro” Wittgenstein (*Tractatus*) e o “segundo” Wittgenstein (*Investigações filosóficas*). É importante clarificar em que reside essa diferença, uma vez que essa polarização é fundamental para caracterizar as concepções de linguagem – e de “linguagem musical” – aqui abordadas.

O “primeiro” Wittgenstein preocupou-se em traçar os “limites da linguagem”, melhor dizendo, os limites daquilo que se pode pensar e dizer. Compreendem-se nesse período as ideias do *Tractatus logico-philosophicus* (Wittgenstein, 2008), obra que se tornou referência para o *positivismo lógico*, a saber, aquele que prima sobretudo pelo conhecimento empírico, analítico e não metafísico. Nesta obra, Wittgenstein busca explicar a linguagem como se esta fosse um instrumento, tentando desvelar o “funcionamento da linguagem”, através de uma conciliação entre lógica e filosofia, restringindo suas observações aos aspectos tautológicos³ de uma gramática normativa, e nada mais. O prefácio do *Tractatus* traz a seguinte declaração:

O [*Tractatus*] trata dos problemas filosóficos e mostra, creio eu, que a formulação destes problemas repousa sobre o mau-entendimento da lógica de nossa linguagem. Poder-se-ia talvez apanhar todo o sentido do livro com estas palavras: o que se pode em geral dizer, deve-se dizer claramente; e sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar. (Wittgenstein, 2008, p. 131).

2. No Brasil, destacam-se os primeiros esforços dedicados a desenvolver as ideias de Wittgenstein no campo da educação nas pesquisas de Gottschalk (2007, 2009, 2010a, 2010b), Lourenço (2008) e Torrezan (1998) e no campo da educação musical nas pesquisas de Moreira (2010, 2011) e Moreira e Pinheiro (2009, 2010).

3. Uma tautologia é um conhecimento verdadeiro por definição. Uma proposição tautológica é aquela que se explica por si mesma, como na expressão: “o círculo é redondo”. Apesar de a tautologia aparentemente não apresentar nenhum novo conhecimento, ela pode ao menos assegurar que os núcleos de uma expressão sejam verificados em sua condição de verdade/falsidade, como no exemplo: “Maria irá se casar com João no dia 30 de fevereiro”. Há 3 núcleos nessa frase: (1) Há uma Maria e há um João; (2) os dois vão se casar; (3) a data será no dia 30 de fevereiro. As duas primeiras premissas são verdadeiras, isto é, tautológicas; no entanto, a terceira premissa é falsa, pelo fato de não haver dia 30 de fevereiro, invalidando-se assim a proposição inteira.

Wittgenstein (2008, p. 132) acreditou ter “resolvido de vez o problema”, porém, não atentou para o aspecto *fundacional* de suas afirmações e para o fato de que já as primeiras premissas do *Tractatus* (§1 “O mundo é tudo o que é o caso” e §1.1 “O mundo é a totalidade dos fatos, não das coisas”) aportavam-se em bases metafísicas.

O autor reformula seu ideário e, 30 anos depois, culmina nas ideias que deram origem ao período conhecido como “segundo Wittgenstein”, materializadas principalmente na publicação póstuma das *Investigações filosóficas* (Wittgenstein, 1975). Nesse livro, os escritos chamam a atenção para o fato de que os limites dos usos da linguagem não estão traçados e que os sentidos das palavras só podem emergir no pleno uso da linguagem nas suas situações e contextos específicos.

Em *Investigações filosóficas*, portanto, a linguagem é enfocada em seus usos, de modo que Wittgenstein, capitulando parte de suas afirmações no *Tractatus* – ainda que não necessariamente invalidando-as, mas reconhecendo a sua finalidade particular – assume a impossibilidade de se estabelecer e proclamar os limites da linguagem, posto que estes são refeitos a cada momento nas situações em que ela é colocada em jogo. Assim, a comunicação seria fundamentalmente dependente dos participantes de tais *jogos de linguagem*, com suas *formas de vida* e maneiras particulares de empregarem a linguagem. Esta é a perspectiva pragmática da linguagem (Marcondes, 2005).

De acordo com Marcondes (2005, p. 7, grifo do autor), o estudo da linguagem “[se divide] em uma perspectiva filosófica, em *sintaxe, semântica e pragmática*”, conceitos estes encontrados no texto *Fundamentos de uma teoria dos signos* de Charles W. Morris (1901-1979). Marcondes (2005, p. 8-9) afirma que a sintaxe e a semântica receberam mais atenção e caracterizam-se, respectivamente, como ciência formal que define regras linguísticas e outra que perscruta sobre o conteúdo dos signos, bem como as verdades (do par opositivo V/F) das sentenças em que os signos estão incluídos: “a sintaxe é um pressuposto da semântica”. Já a pragmática diz respeito à linguagem em uso, nos diferentes contextos. Se sintaxe e semântica tratam dos aspectos mais abstratos – portanto teorizáveis –, a pragmática trata do nível mais concreto: a análise se dá através da elucidação – observação – e não por meio de uma postulação à revelia dos acontecimentos factuais.

Apesar de em nenhum momento nas *Investigações filosóficas* haver qualquer referência ao termo *pragmática*, é comum classificar as ideias de Wittgenstein nesse campo da filosofia contemporânea. Isso se dá pelo fato de o autor demonstrar, nas *Investigações*, que a linguagem cotidiana não se limita aos aspectos formais linguísticos de regras “impostas” pelos teóricos. Na verdade, se existem regras, estas estão presentes antes de qualquer teorização nos *jogos de linguagem* e só podem ser apreendidas através da observação e do jogar.

O conceito de “jogo de linguagem”, portanto, se pauta no princípio de que não se pode ter um acesso “à linguagem” – e tampouco se poderia estabelecer os seus limites e regras à revelia da *práxis* –, mas que somente é possível ter acesso às situações onde a linguagem é colocada em uso, colocada em jogo, de modo que o conceito de jogo evoca também a noção de regras.

A seguir, serão feitas análises de diferentes concepções de linguagens examinando suas consequências; partir-se-á do próprio pensamento contraditório em certa medida, mas não controverso, de Ludwig Wittgenstein. Estabelece-se assim o antagonismo de duas concepções de linguagem: do primeiro e do segundo Wittgenstein. Transpondo a questão para o campo da música e da educação musical, ao se considerar o caráter pluriusual dos termos, é possível afirmar: o que se conceber como “linguagem” será determinante sobre a compreensão da ideia de “linguagem musical”. Assim, através do contraste evidenciado pela bipolaridade entre as perspectivas normativa e pragmática de linguagem, apresentaremos nossa reflexão sobre os

desdobramentos das implicações ocasionadas pelas compreensões diversas do que é/pode ser “linguagem musical” para, ao fim, delinear a proposta de uma terceira concepção: a de jogo de linguagem musical.

Em geral, pode-se dizer que alguns contextos acadêmicos em música têm um forte apreço pelo que se chama de “linguagem musical”. No entanto, a palavra “linguagem” não é unívoca, de modo que não haveria uma “referência” – uma “coisa em si” – inequívoca que se pudesse associar como paradigma de “linguagem”; ao contrário, o que se constata são ações empreendidas da concepção de linguagem apreendida em cada indivíduo. O próprio pensamento de Wittgenstein, como exemplificado acima, é a prova cabal de que “linguagem” pode ter significados distintos. Como seria possível tal problematização da noção de “linguagem” no campo da educação musical e de tantos outros termos? Este tópico pretende fazer um exame e uma crítica da existência de um domínio (posse/lugar) de conceitos supostamente corretos “em si mesmos”, à revelia de seus usos.

Seria possível apontar para a existência de uma “lógica” musical – enquanto *logos*, discurso – instituída por intermédio de um léxico originado da prática musical do Ocidente e que é amplamente difundido? Apesar do caráter generalista da expressão “prática musical do Ocidente”, trata-se aqui do léxico utilizado pelos professores de música egressos dos cursos universitários de música – licenciados ou não – e que já se impõe como condição de ingresso na mesma. Portanto, “grave”, “agudo”, “alto”, “baixo”, “forte”, “fraco”, “escala”, “intervalo”, “melodia”, “frase”, “harmonia”, etc. são alguns nomes diversos que referenciam *uma prática* para além de simples aspectos do som, de acordo com determinados critérios e hierarquias de categorização. No entanto, a despeito da precisão e importância desse léxico para uma perspectiva amplamente difundida e instituída das práticas musicais, este não faz sentido *per se*, senão contextualizado: não se pode conhecer os sentidos de tais termos senão quando analisados em um contexto, no pleno uso.

Da mesma forma, quando alguém faz referência à ideia de “linguagem musical” só é possível compreender o que se “quer dizer” efetivamente no contexto do uso de tal termo, isto é, em uma ação, em uma prática. Reitera-se assim que o seu inverso também é verdadeiro: o que alguém conceber por “linguagem musical” determinará as suas condutas e ações práticas. Portanto, a elucidação dos jogos de linguagem nos quais se empregue a ideia de “linguagem musical” desvela pressupostos dos mais diversos *modi operandi*, revelando em alguns casos assunções com base em pressupostos totalizantes, muito particulares e legitimadores de ações etnocêntricas.

Luedy (2009) em seu trabalho “Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música” propõe a discussão de aspectos culturais e pedagógicos implicados no emprego da expressão “analfabetos musicais”, que em última análise estariam relacionados com o “estabelecimento de critérios institucionais de legitimação do conhecimento em música” (Luedy, 2009, p. 50). Segundo o autor, a expressão “analfabetos musicais” é frequentemente empregada em ambientes acadêmicos como referência pejorativa àquelas pessoas que não sabem ler e escrever uma partitura musical, ao mesmo tempo em que legitimaria como imprescindível o domínio da notação musical para ingresso em cursos superiores de música. Seu artigo expõe uma interessante contradição – se assim se puder chamar – que mais parece um paradoxo: trata-se do caso do músico “Armandinho”, conhecido bandolinista baiano que, quando jovem – e já apresentando grande desenvoltura no instrumento – foi reprovado no vestibular de música da Universidade Federal da Bahia (Ufba).

crítica a uma linguagem musical normativa e implicações para a educação

Tal paradoxo – do músico que “não sabia música” – seria, segundo Luedy, somente uma dentre tantas evidências das implicações pedagógicas e culturais da expressão e, portanto, da concepção de “analfabeto musical”. Nesse sentido, aponta para uma questão importante a ser levantada neste contexto, que é a noção de “linguagem musical” como um tipo de pressuposto que tende a “equipar o sistema de notação musical ocidental com a importância do conhecimento do sistema alfabético” (Luedy, 2009, p. 50).

Outro exemplo concreto é apresentado para análise pelo autor: o caso da Universidade Federal do Acre (Ufac) que, em 2007, deliberou por eliminar os testes de habilidade, recebendo críticas dos professores que se posicionavam contrários a essa decisão. Luedy (2009) relata que o Colegiado de Música da Ufac redigiu um documento enfatizando a importância e imprescindibilidade das habilidades de leitura e escrita musical, “fazendo amplo uso das expressões ‘linguagem musical’ e ‘analfabetos musicais’” (Luedy, 2009, p. 50). Alguns dos argumentos apresentados pelos professores, na ocasião, seguiam a linha: “por que o aluno de música pode ser um analfabeto musical e freqüentar um curso superior? Afinal, o conhecimento musical mínimo seria o equivalente a (sic) capacidade de ler e escrever.” (Colegiado de Música da Ufac, 2007 apud Luedy, 2009, p. 50).

De acordo com Luedy (2009, p. 51),

[...] a noção de que “ler música” deva significar apenas e tão-somente ou reduzir-se à compreensão do sistema notacional da chamada música erudita de tradição europeia mereceria ser problematizada em função de seu cariz etnocêntrico – algo que, em última análise, pode assumir contornos de uma política cultural de efeitos excludentes.

O autor faz ainda uma relação entre os dois eventos isolados que tinham em comum a mesma legitimação da necessidade de se dominar a “linguagem musical”: a carta dos professores da Ufac e a reprovação de Armandinho.

O “caso Armandinho” evocava, de modo similar ao documento elaborado pelos professores da Ufac, as mesmas considerações acerca do que se deve estabelecer como um saber musical fundamental, bem como sua vinculação com o domínio da grafia musical ocidental. Afinal, teria sido legítimo que Armandinho, por não saber ler uma partitura, houvesse sido reprovado? Essa era a questão formulada a um determinado grupo de professores de uma prestigiosa e tradicional instituição superior de ensino de música. (Luedy, 2009, p. 52).

A reflexão de Luedy (2009, p. 52-53) traz alguns resultados da pesquisa feita com os referidos professores de música, a partir dos quais é possível se ter uma ideia mais aproximada da concepção de “analfabetismo musical” subjacente nos discursos dos professores entrevistados, evidenciada em declarações, tais como:

“O teste exige conhecimento musical e ele não lê.” [...] “música pode ser feita por qualquer pessoa, pessoas iletradas, ignorantes, pessoas de culturas ágrafas... quaisquer que sejam. Não precisa saber escrever para fazer música... lá fora. Para entrar aqui [na instituição], precisa.” [...] “[se o músico] sabe música, ele toca, ele decodifica uma partitura e tudo isso, então, em qualquer escola de música popular no mundo, na Berkeley, em qualquer outro lugar, ele acaba sendo absorvido, entendeu?”

A reboque – ou ainda, à frente – da noção de “linguagem musical” versus “analfabetismo musical” estaria a ideia de que, assim como no sistema linguístico, os critérios para avaliação devem passar pela habilidade de ler e escrever “música” – como conhecimento válido de música

– excluindo-se todas as outras práticas musicais não contempladas em tais critérios. De acordo com a lógica de tais discursos, alfabetizar e “iniciar musicalmente” seriam ações definidas por uma “norma-padrão”, ou “norma culta”, que se toma como um referente para o aprendizado da língua. Mas como se dariam tais normas cultas na aprendizagem musical? Em contrapartida, pergunta o autor, “o que representaria para o ensino de música considerar as experiências culturais dos falantes que se valem de variedades linguísticas desprivilegiadas?” (Luedy, 2009, p. 53).

Se alfabetizar musicalmente é algo a ser compreendido apenas em termos etnocêntricos, significando, pois, introduzir os indivíduos a formas particulares de conhecimento em música, então devemos nos perguntar sobre o que fazer com tantas outras práticas musicais, (com as quais convivemos cotidianamente em nossa sociedade) que não fazem uso de sistemas de notação musical, ou que se valem de outras maneiras de representação gráfica de eventos musicais. E, portanto, sobre o que fazer com o enorme contingente de indivíduos “não-alfabetizados musicalmente” – bem entendido, no sentido “duro” e etnocêntrico que se depreende de tais expressões – que buscam aceder ao ensino superior de música. (Luedy, 2009, p. 54).

A pragmática wittgensteiniana certamente poderia servir de fundamento para a asserção “não precisa saber escrever para fazer música... lá fora. Para entrar aqui [na instituição], precisa”. Trata-se nesse caso, afinal, de um contexto específico no qual se deve saber jogar o jogo da “linguagem musical normativa”; certamente há que se ter o domínio da técnica de “ler e escrever” música, para adentrar e tomar parte de um tal contexto. Porém, o que se coloca em questão no presente artigo não é a “coerência” que delibera que “para entrar aqui, precisa”. Afinal, a pragmática wittgensteiniana corrobora essa afirmativa, uma vez que leva em consideração que é necessário conhecer as regras para se jogar o jogo de linguagem “acadêmico”. No entanto, ao se partir dos princípios descritivos e não metafísicos da pragmática wittgensteiniana, chama a atenção o fato de que as premissas fundacionais da ideia de “linguagem musical normativa” são puramente metafísicas – e por que não dizer, falaciosas – na medida em que não se sustentam *per se*.

Voltando a Luedy (2009), o autor faz uma crítica ao etnocentrismo ensejado pela assunção não problemática e não problematizada da noção de “música como linguagem”, em especial constatáveis em *alguns* “discursos acadêmicos dominantes em música” que balizam “padrões de excelência” para a formação musical em nível superior. A reflexão sobre a noção de “linguagem musical” seria, conforme o autor, passo importante para se propor alternativas concretas às práticas pedagógicas e curriculares mobilizadas por essas concepções e discurso (Luedy, 2009, p. 55).

Corroborando a afirmativa de Luedy, a presente reflexão parte do princípio de que tais questões são importantes e urgentes de serem tratadas, uma vez que produzem consequências, na medida em que ações são empreendidas a partir daquilo que depreende o espírito. E para realizar tal intento, a perspectiva da pragmática wittgensteiniana se apresenta como um importante instrumento para uma análise, ou, melhor dizendo, uma terapia filosófica. A perspectiva wittgensteiniana não se dedica à análise dos processos anímicos inacessíveis – sejam os psicológicos (vontade, desejo, emoção, etc.) sejam os mentais (cognitivos e epistemológicos) –, mas tão somente nas manifestações claras: não as causas, mas as consequências; não o “ser” da linguagem, mas os “efeitos” dos usos disso que chamamos de linguagem.

A partir dessa metodologia “terapêutica”, a abordagem da ideia de “linguagem musical” elucida somente aquilo que se evidencia como fato, dado concreto. Buscam-se os “fenômenos primitivos” – nas palavras de Wittgenstein (1975, p. 171) – sem explicá-los pelas “nossas vivências”, mas constatando-se: “joga-se esse jogo de linguagem”, ou seja, a partir da observação das ações

poder-se-ia constatar, em conformidade com a perspectiva da pragmática wittgensteiniana, as significações evidenciadas nos usos da linguagem.

A ideia de “linguagem musical” fundamentada no princípio de que existe um domínio (lugar, conjunto, território, etc.) dos “conceitos corretos” se alinharia com aquela perspectiva validada por uma gramática normativa que dispõe sobre suas regras de funcionamento “da linguagem”. No entanto, esse tipo de *gramática normativa* de uma “lógica musical” seria norteadora de tais “concepções corretas” na música e, mais ainda, “da Música”. Não obstante, tal linguagem normativa se vale de uma concepção referencialista de linguagem, a saber, aquela que parte do princípio de que uma palavra tem um significado prescrito, uma referência “do outro lado”, como uma espécie de relação metafísica e um enlace mágico entre palavra-coisa.⁴ A concepção referencialista e normativa de linguagem, portanto, delimita a validade dos empregos dos termos musicais utilizados, uma vez que estes teriam usos predefinidos. Assim, uma palavra – “música”, por exemplo – seria ligada necessariamente a um referente sem considerar diferentes significações que possam emergir no uso de tal termo.

Ao se conceber esse tipo de linguagem normativa que estabelece os critérios do que é “certo ou errado” em música – à revelia das diversas práticas musicais –, sucedem-se outras ações que partem do mesmo princípio fundacional, como a premissa de que aquele que não conhece tal “lógica musical” é taxado de “analfabeto”. O estudo de Luedy (2009) foi evocado como exemplo concreto e não hipotético do que se pretende levantar como discussão no presente artigo. É comum perceber também que esse tipo de julgamento não é realizado apenas por representantes que supostamente “detêm” o conhecimento musical: em alguns casos, as próprias pessoas que não são familiarizadas com esta dita “linguagem musical normativa” se autotaxam também de analfabetas – trata-se de uma premissa amplamente e comumente aceita pelo senso comum. O que mais chama a atenção para o presente artigo é a legitimação de um poder que se fundamenta na ideia de que se faz necessário o conhecimento de tal linguagem normativa e que tem relação direta com a formação de professores, por sua vez, atuantes na formação básica, nas escolas. Por outro lado, com o início da concepção de linguagem que se apresenta a partir da pragmática wittgensteiniana, a ideia de “linguagem musical” toma uma nova configuração, que se poderia chamar de antagônica em relação à “linguagem musical normativa”. É o que se aborda a seguir.

linguagem musical pragmática e o paradoxo de Wittgenstein

Como exposto anteriormente, o primeiro Wittgenstein se preocupou com a formulação das regras da linguagem e o segundo Wittgenstein com a constatação dos diferentes usos da linguagem. Este último – nas *Investigações* – chama a atenção para o fato de que os limites da linguagem não estão postos e, portanto, as regras podem ser delimitadas a despeito dos seus usos e contextos. Ademais, as diferentes práticas da linguagem colocadas em jogo, denotam – conforme aponta Wittgenstein – exatamente o oposto: não há a necessidade de se estabelecer regras pois estas já estariam estabelecidas nos acordos tácitos de cada jogo de linguagem.

4. Sobre a concepção referencialista de linguagem e as implicações para educação musical, ver Moreira (2011).

Nas *Investigações filosóficas*, colocando em prática sua terapêutica – o método que parte da descrição dos efeitos dos usos da linguagem –, Wittgenstein apresenta um interessante exemplo didático, como uma espécie de resumo de um emprego pragmático da linguagem, reunindo diversos aspectos do conceito de jogos de linguagem, a saber: contexto, ação, pressupostos tácitos, observação e aprendizado, relação entre os elementos contextuais, etc. Trata-se do exemplo dos dois construtores no qual o mestre de obras exclama a seu ajudante, “tijolo!”, e em seguida o ajudante realiza uma ação e passa-lhe o tijolo. Da mesma forma o ajudante atende o mestre de obras, igualmente, ao ouvir outras palavras como “cimento”, “ferramenta”, “cubo”, “ferro”, etc. passando-lhe os respectivos objetos solicitados.

Vários aspectos dessa situação podem ser ressaltados. É de se notar, por exemplo, que, para que tal ação ocorra, faz-se necessário que falante e ouvinte se entendam. Através da ação de cada um, é possível constatar se ambos sabem o que se *quer dizer*; do contrário, uma pessoa alheia à prática dos construtores não seria capaz de compreender de imediato o jogo de linguagem no qual se diz “tijolo!”. Qual seria então a diferença entre “passe-me um tijolo” e “tijolo!” se for levado em consideração que seus resultados são os mesmos? Como o ajudante sabia o que deveria ter feito? Como aprendera?

Wittgenstein demonstra assim que a “linguagem cotidiana” se vale de alguns aspectos comunicacionais que não estão contemplados na língua falada ou escrita. Isto é, ao exclamar “tijolo!” o mestre de obras dá uma ordem que é prontamente seguida pelo seu ajudante, evidenciando a existência de outros elementos prévios que permitem fazer com que a palavra “tijolo”, nesse contexto, seja compreendida. Mais do que a existência de tais contextos, é possível constatar nessa perspectiva wittgensteiniana que as palavras fazem sentido somente no seu uso, sentido este que nenhuma etimologia é capaz de abarcar: trata-se do sentido que se espera que uma palavra tenha no momento de seu uso – no exemplo, pelo mestre de obras e seu ajudante. Nesse caso, a compreensão é evidenciada na ação, isto é, na resposta esperada por aquele que profere – o mestre – daquele que ouve – o ajudante. Ademais, as palavras seriam, segundo o autor, apenas a apresentação de peças de um jogo, mas “nenhum lance no jogo de linguagem” (Wittgenstein, 1975, p. 53), a não ser que, de algum modo, contextualizados na ação.

Se por um lado a compreensão ensinada na comunicação dos construtores nos faz constatar a existência de elementos contextuais previamente partilhados, pode-se pensar então, como aponta Wittgenstein, que as suposições prévias – pressupostos e acordos tácitos – partilhadas entre os participantes da cena fazem parte destes elementos contextuais e são frutos de um treinamento, no qual as regras são aprendidas. Ambos – mestre de obras e ajudante – desempenham suas atividades e, se aprenderam a utilizar o *jogo de linguagem* específico desse contexto e *forma de vida*, o fizeram através da repetição, da observação e da mesma forma que se aprende um jogo, ou seja: jogando.

Na perspectiva da pragmática wittgensteiniana, portanto, as regras não são declaradas à revelia dos participantes, mas são construídas por e com estes constantemente na *práxis* da linguagem: as regras do jogo estão postas, mas podem variar – e variam – para cada situação particular que a gramática normativa universalizante não é capaz de abarcar e, ademais, tende a negar sua legitimidade. Eis o paradoxo de Wittgenstein (1975, p. 91, § 201, grifo do autor):

Nosso paradoxo era: uma regra não poderia determinar um modo de agir, pois cada modo de agir deveria estar em conformidade com a regra. A resposta era: se cada modo de agir deve estar em conformidade com a regra, pode também contradizê-la. Disto resultaria não haver aqui nem conformidade nem contradições. Vê-se que isto é um mal-entendido já no fato de que nesta argumentação colocamos uma interpretação após a outra; como se cada uma delas nos acalmasse, pelo menos por um momento, até

pensarmos em uma interpretação novamente posterior a ela. Com isto mostramos que existe uma concepção de uma regra que *não* é uma *interpretação* e que se manifesta, em cada caso de seu emprego, naquilo que chamamos de “seguir a regra” e “ir contra ela”.

No sentido pragmático, portanto, ocorre uma inversão: já não importa uma regra normativa, pois os sentidos desta “linguagem musical pragmática” seriam construídos a cada contexto em conformidade com suas próprias regras e critérios de validação. O que permitiria inferir, portanto, sobre a existência não de “uma” linguagem musical, mas sim das mais diversas “linguagens musicais”, entre as quais a “linguagem musical normativa” seria apenas *mais uma*.

Somente essa concepção de linguagem pragmática já seria suficiente para abalar as bases fundacionais de uma “linguagem musical normativa”; no entanto, apesar da revolução que enseja, a concepção de linguagem musical pragmática opera com um problema conceitual, pois trata-se ainda de uma metáfora: a da “música como linguagem”, como afirma Borges Neto (2005) em “Música é linguagem?”. Nesse artigo, o autor propõe uma problematização da máxima “música é linguagem” partindo da ideia de que se trata de uma metáfora, considerando o fato de que na expressão “música é linguagem” objetivam-se na “música” aspectos característicos da “linguagem” que não poderiam passar de uma metáfora, posto que a música não possui fonema, sintaxe e semântica. Vale ressaltar ainda que a própria concepção de linguagem de Borges Neto (2005) é também de uma concepção normativa.

Por outro lado, com base no segundo Wittgenstein, “linguagem” não seria um instrumento, mas uma capacidade que permite que sejam feitas as decodificações de sinais os mais diversos. Essa “linguagem”, não mais exterior ao humano, mas da própria condição humana, é que possibilita, nas práticas musicais, que possamos escutar, ouvir, tocar, gostar, reconhecer, comunicar, apreciar, etc. Música não seria assim uma linguagem, mas “estaria” na, ou melhor, usa a linguagem. Portanto, a expressão “música é linguagem” seria ainda uma metáfora.

Assim, a perspectiva de Wittgenstein possibilita que tal problema da associação metafórica de duas categorias distintas (música + linguagem) seja solucionado de outra maneira. Haveria a saída de se considerar a música não como uma “linguagem”, mas como reunião de elementos participantes de um contexto coadunados pela linguagem; a música como um *jogo de linguagem*.

música e linguagem: uma outra abordagem a partir de Wittgenstein

A perspectiva da pragmática wittgensteiniana faz saltar-nos aos olhos o fato de que os jogos de linguagem estão atrelados às formas de vida, contextualizados em práticas, costumes, hábitos, instituições e tradições. Portanto, “a linguagem” não seria algo exterior aos indivíduos, como se fosse um instrumento ao qual se teria acesso passível de se dominar como uma técnica, mas, ao contrário, essa “linguagem” seria uma característica de todos os seres humanos, condição *sine qua non* para a comunicação, capacitando-os a jogar com as regras estabelecidas através das práticas comunicativas.

Porém, uma observação mais atenta permite a percepção do seguinte detalhe: na linguagem falada, uma palavra é veiculada na forma de um som; antes de existirem as palavras há sim, concretamente, um som que pode ser compreendido como palavra por outrem – ou não, caso seja um estrangeiro, por exemplo. E a compreensão desse som não depende somente do ouvinte ser ou não ser estrangeiro. Em uma situação na qual um homem interpela o outro com palavras de uma língua que este não está acostumado a ouvir, outros elementos da *performance* podem ser perfeitamente compreendidos – uma vez que fazem parte do contexto produtor de sentido para o ouvinte. Pode-se imaginar, à guisa de exemplo, que um policial de um país de

língua que desconhecemos comece a gesticular com as mãos e a falar em sua língua “retornem: área restrita”, demonstrando um comportamento muito sério e gesticulando categoricamente. Normalmente, tais elementos seriam suficientes para se compreender o que o policial pretende dizer, mesmo sem se entender as palavras de sua língua. Tal observação nos permite pensar que não somente as palavras e proposições, mas todo e qualquer conjunto de *sinais* (som, música, ruído, imagem, cheiro, toque, gosto, gesto, luzes, cores, tato, etc.) pode evocar somente os significados, experiências e valores que o seu contexto e as vivências do indivíduo e/ou do grupo possibilitarem.

De outra parte, essa condição de possibilidade de significação e valoração é expandida, tanto quanto sejam as possibilidades de se configurar novos contextos. O conceito de “jogo de linguagem”, portanto, não se refere à língua, mas a uma complexa teia na qual se mesclam, se complementam e se ressignificam reciprocamente elementos contextuais e sinais de uma gama infinita. A partir dessa premissa, faz-se possível uma outra contemplação da controversa questão “linguagem musical”, através de uma abordagem da música como *jogo de linguagem*.

Assim, essa abordagem assume a ideia de que não é necessário o domínio de uma regra normatizadora, pois as práticas musicais nas ações dos indivíduos já estariam em conformidade com regras – pressupostas tacitamente – partilhadas em alguma medida pelos integrantes do contexto no qual tais práticas sejam produzidas. O conhecimento sistematizado – a(s) teoria(s) musical(s) – ocorre *a posteriori* à experiência⁵ musical; é nos sabores (concretos) que se pode produzir novos saberes (abstratos), e assim sucessivamente. Não por acaso diversos grupos musicais se utilizam, quase que invariavelmente, dos mesmos acordes, no entanto extrapolam em outras ricas variações que transcendem o critério musical per se. Não que isso signifique que o aluno deva se contentar com “pouca técnica”, mas, a partir desse saborear inicial, buscar mais subsídios para alcançar seus objetivos. Em algumas práticas musicais, por exemplo, pode-se dizer que para se fazer música não é necessário saber mais do que alguns poucos acordes, ou, até mesmo, em casos mais patentes, uma caixa de fósforos é suficiente para se suscitar beleza e encanto. O que não significa dizer que o rigor seja dispensável, mas que a preocupação reside em critérios musicais muito mais qualitativos do que quantitativos nesses casos. Por exemplo, a musicalidade do *rap* e a cultura *hip hop* tem elementos diferentes de um quarteto de cordas no que tange às “estruturas sonoras musicais”. Cada proposta apresenta possibilidades expressivas idiossincráticas e estão fundamentalmente relacionadas com os seus contextos. É exatamente esta a outra dimensão do enfoque da música como jogo de linguagem: a hipótese de que os significados produzidos com, na e pela música são interdependentes dos outros elementos do contexto com os quais se joga um *jogo musical*. A música seria assim um “estado de coisas”, para usar uma expressão wittgensteniana (Wittgenstein, 2008, p. 135). Esse “estado de coisas”, portanto, não vai na mesma direção da ideia de música como fenômeno. Mas esse é outro assunto, que foge ao escopo do presente artigo.

Por outro lado, o fato de estarem atreladas, em suas origens, a determinadas circunstâncias, não seria impedimento para que as diferentes manifestações musicais, na materialidade portátil – audiovisual – não possam ser ressignificadas em outros contextos. De acordo com uma perspectiva da música como jogo de linguagem, as produções musicais de cada contexto podem assumir novos e diferentes valores e significados ao se alterar qualquer um dos elementos

5. O próprio conceito de “experiência” é passível de uma importante e fundamental reflexão a partir da filosofia da linguagem, mais especificamente da pragmática wittgensteiniana, porém, que não será abordada no presente artigo.

contextuais. O que se pode constatar nos diferentes usos que se pode fazer, por exemplo, de uma mesma música, por diferentes pessoas, em diferentes situações e ocasiões. Ou seja, a música não é capaz de significar-se em si mesma, ela não é portadora de valores – estes se encontram nas pessoas, que partilham deles ou não: eis a dimensão ética.

Esse pressuposto é importante para se pensar na construção dos valores, que não existem por si, mas em uma rede de acontecimentos. Essa condição de existência da música – e das músicas –, para qual o som não é capaz de produzir sentido *em si mesmo*, senão contextualizado, permite-nos concluir que, se uma música é significativa, ela é capaz de evocar uma miríade de elementos contextuais da memória dos indivíduos, uma vez que tais elementos tenham sido imprimidos em alguém através da repetição da escuta, de uma práxis, de um hábito. Desenvolvendo essa ideia, pode-se dizer que a experiência vivida com a música – e com as artes em geral – é capaz de produzir uma marca indelével no indivíduo. A(s) música(s), a escola, os amigos, a criação familiar, os grupos socioculturais, os professores, os sentimentos vividos e tantos outros elementos das mais variadas combinações de “estados de coisas” colaboram para a formação integral do ser humano atuando em conjunto.

conclusão

Sobre o *quid*⁵ da música é sempre difícil estabelecer questionamentos e afirmações por se tratar de algo que – segundo a presente perspectiva – faz parte dos jogos de linguagem, uma vez que os seus “objetos”, ressaltando-se aqui essa “materialidade”, são estabelecidos e configurados conforme a regra de cada jogo de linguagem, que por sua vez são fundamentalmente relacionados com as diferentes formas de vida. Na *práxis*, as ações são os efeitos sensíveis produzidos pelas concepções conceituais dos indivíduos, estas por sua vez dialogando com um conjunto mais amplo de concepções e regras coletivas partilhadas em caráter de negociação e acordo. Para a pragmática wittgensteiniana, as ações são peça-chave para se conhecer o significado de uma palavra, sendo consideradas em um contexto mais amplo de variáveis que funcionam como uma espécie de cenário, um *background* que só é de fato aglutinado quando são colocados todos os elementos em ação, em jogo com, na e pela linguagem.

Por empréstimo, a própria ideia de “linguagem musical” comumente evocada – e por vezes invocada em tom “mágico” – ganha outra dimensão. Dimensão esta que, no presente artigo, preferiu-se chamar de “jogo de linguagem musical”. Assim, o enfoque da música somente no aspecto sonoro se configuraria como abordagem por demais específica, embora legítima (como todas as outras também o são!). Ademais, para além da simples legitimidade, poder-se-ia afirmar que a música do Ocidente é uma das mais belas realizações se comparada com outras iniciativas do próprio contexto europeu, ou seja, não é a música de origem europeia que está sendo colocada em questão, mas os usos pedagógicos “da(s) música(s)” – sejam quais forem – para que o professor de música em geral possa se situar, com certo distanciamento filosófico de sua prática, sem perder sua própria “essência” pessoal, mas colocando-se em posição de abertura filosófica para o todo. Tal distanciamento que temos buscado no decorrer deste artigo tem a intenção de propor uma ampliação da percepção e da própria ideia de “percepção”, uma vez que o foco do presente artigo está nas ações decorrentes das compreensões de termos

5. Do latim *quid est* (“o que é”).

polissêmicos, que não tem uma referencialidade única, senão concepções distintas colocadas em uso na linguagem.

Na educação musical, ao se partir do princípio que a música transborda o aspecto sonoro, é possível se fazer o mesmo enfoque etnomusicológico que Seeger (1980) propôs para compreender – de um modo particular – a música dos Suyá, abrangendo questões que resumiríamos nas perguntas “o que”, “por que”, “quando”, “como”, “onde”, “de quem”, “com quem”, “para quem”, etc., confrontadas com o fazer musical.

“Linguagem” toma assim proporções maiores do que simplesmente a exata disposição paradigmática de palavras – ou de sons – no eixo sintagmático. A *sintaxe* já não se limitaria, portanto, às relações entre as palavras de uma proposição, mas à relação entre os mais diversos elementos dos jogos de linguagem, que passam despercebidos quando se leva em consideração somente o “objeto” *em si* – no caso, “música” em sua materialidade concreta (o “som”) ou abstrata (a “ideia”), como se não fosse a produção de um conglomerado de elementos contextuais (pressupostos, situações, hábitos, etc.) e estados de coisas. Considerando a relação do som com todas essas outras variáveis, um contexto de reflexão maior se configura para se pensar em abordagens mais amplas – no sentido panorâmico do termo. Kater (2004, p. 44) nos convida a fazer esta reflexão:

O que seria uma educação musical hoje? Para que, para quem, como? Educação para ou pela música (Música ou músicas)? Que alunos temos em mente e que natureza de relação estamos habilitados a propor entre eles e o que estamos chamando “música”?

Abrem-se assim outras possibilidades que permitem um enriquecimento tanto da pesquisa em música quanto da prática de ensino e de como ensinar e trabalhar criativamente com a música, não somente nos moldes de uma criação “sonora”, mas na criação de novas relações de significação da e com a música: desde as relações mais contingentes até as existenciais. Eis a outra dimensão da relação linguagem e música.

referências

- BORGES NETO, J. Música é linguagem? *Revista Eletrônica de Musicologia*, v. 9, out. 2005. Disponível em: <<http://www.rem.ufpr.br/REMv9-1/borges.html>>. Acesso em: 10 dez. 2011.
- GOTTSCHALK, C. M. C. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 459-470, set./dez. 2007.
- _____. O conceito de compreensão – a mudança de perspectiva de Wittgenstein após uma experiência docente. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. Anais... Rio de Janeiro: Anped, 2009. v. 1, p. 202-203.
- _____. As relações entre linguagem e experiência na perspectiva de Wittgenstein e as suas implicações para a educação. In: PAGNI, P. A.; GELAMO, R. P. (Org.). *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília: Poiesis, 2010a. p. 105-125.
- _____. O papel do método no ensino: da maiêutica socrática à terapia wittgensteiniana. *ETD: Educação Temática Digital*, v. 12, n. 1, p. 64-81, dez. 2010b.
- KATER, C. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.
- LOURENÇO, D. M. *Educação e linguagem: algumas considerações sob a perspectiva filosófica de Wittgenstein*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.
- LUEDY, E. Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 22, p. 49-55, set. 2009.
- MARCONDES, D. *A pragmática na filosofia contemporânea*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. (Coleção Filosofia Passo a Passo, v. 59).
- MOREIRA, J. E. Existe a música? (3 variações sobre a metáfora dos cegos e do elefante) In: SIMPÓSIO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 1., 2010, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Unirio, 2010. p. 222-231.
- _____. Crítica a uma concepção referencialista de linguagem sobre música. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 21., 2011, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: Anppom, 2011. p. 405-410.
- MOREIRA, J. E.; PINHEIRO, P. O que é isso que *chamam* de música? Uma investigação filosófica acerca da linguagem sobre música. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM MÚSICA, 4., 2009, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM, 2009. Disponível em: <[http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=epem&schedConf=epem2009&page=paper&op=view&path\[\]=44&path\[\]=25](http://www.dmu.uem.br/pesquisa/index.php?conference=epem&schedConf=epem2009&page=paper&op=view&path[]=44&path[]=25)>. Acesso em: 10 nov. 2011.
- _____. Linguagem, música e educação: na perspectiva de uma pragmática wittgensteiniana. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2010, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Abem, 2010. p. 1178-1186.
- SEEGER, A. O que podemos aprender quando eles cantam?: gêneros vocais do Brasil Central. In: SEEGER, A. *Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*. Rio de Janeiro: Campus, 1980. p. 83-104.
- TORREZAN, M. *Wittgenstein: a educação como um jogo de linguagem*. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1998.
- WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. Trad. J. C. Bruni. São Paulo: Abril, 1975.
- _____. *Tractatus logico-philosophicus*. Trad. L. H. L. Santos. São Paulo: Edusp, 2008.

Recebido em
15/12/2011

Aprovado em
09/02/2012