

Leitura de partitura musical e leitura de linguagem verbal escrita: convergências e divergências

Reading of musical staff and reading of verbal written language: convergences and divergences



Mauro Sérgio Demicio¹

msdemicio@gmail.com

Instituto Federal de Educação e Ciências e Tecnologias de Rondônia, Porto Velho, Brasil



Marcelo Caires Luz²

marcelo.luz@ifro.edu.br

Instituto Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, Brasil



Dagoberto Buim Arena³

arena@marilia.unesp.br

Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brasil

Resumo: O presente artigo objetiva estabelecer relações entre o ato de leitura de textos na linguagem escrita e a leitura de partituras musicais, estabelecendo convergências e divergências e inserindo-se num debate dividido entre os que tomam esse ato por decifração e os que o tomam como um processo inteligente de criação de sentidos. O texto alinha-se ao segundo grupo, sobretudo a partir das contemporâneas concepções de educação musical e das concepções de arte como única forma simbólica

1 Possui Mestrado em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (2012) e Licenciatura em Música pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Atualmente é professor de Arte - música do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologias de Rondônia - IFRO, onde também é líder do grupo de pesquisa Linguagens, Artes e Humanidades em Educação na Contemporaneidade - LINAHC. Tem ainda experiências nas áreas de Letras, com ênfase em Linguística, e de Administração Pública, com ênfase em Educação.

2 Músico, Licenciado em Música e Pedagogo. Doutorando em Educação (Unesp, Marília, SP). Mestre em Gerontologia Social (Puc, SP). Especialista em Educação Musical e em Metodologias do Ensino das Artes. Professor de Música junto ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Pesquisador de Educação Musical: ensino de música, práticas e aprendizagens em múltiplos contextos. Atualmente pesquisa focada, essencialmente, processos de educação musical e cognição de adulto e idosos.

3 Professor do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista - UNESP, câmpus de Marília. Licenciado em Letras, mestrado e doutorado em Educação e Livre-docente em Leitura pela UNESP. Pós-Doutorado na Universidade de Évora, Portugal e pela Universidade Sorbonne Paris-IV.

capaz de explicitar os sentimentos humanos em sua totalidade. Chega-se a conclusões preliminares de que a aproximação teórica dos dois atos de ler pode proporcionar outras perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem da leitura musical.

Palavras chave: Leitura. Linguagem escrita. Música. Partitura musical. Decifração.

Abstract: In this paper, the objective is to establish relationships between reading texts in written language and reading musical staff, establishing convergences and divergences and starting a debate divided between those who take this act by deciphering and those who take it as an intelligent process about creating senses. The text is aligned with the second group, especially from the contemporary conceptions of music education and the conceptions of art as the only symbolic form capable of making explicit the human feelings in their totality. We have preliminary conclusions that the theoretical approximation of the two acts of reading can provide other perspectives for the teaching-learning process of musical reading.

Keywords: Reading. Written language. Music. Musical staff. Decryption.

Introdução

As relações entre leitura de textos em linguagem escrita, notadamente da literatura, e a leitura de partituras musicais são objetos de estudiosos que se encontram nas fronteiras entre esses dois campos da arte. O ato de ler, tanto em um caso como em outro, passa por discussões quase incontornáveis que envolvem, de um lado, os que analisam um aspecto desse ato considerado historicamente como decifração e, de outro, os que entendem que esse ato de decifrar seria, além de desnecessário, inibidor dos atos de atribuição e de construção de sentidos, tanto para o texto literário quanto para as partituras musicais. É este o tema em torno do qual serão aportados aqui argumentos com o objetivo de estabelecer relações mais íntimas, mais estreitas, entre o ato de ler textos e o de ler partituras, que se afastem da aparente necessidade de decifração e, em contrapartida, se aproximem do processo inteligente de criação de sentidos. A mudança de atitude do leitor em ambos os casos leva à satisfação de tomar consciência do ato que pratica e de compreender a sua importância para a sua formação intelectual e artística e dos que compartilham com ele esses mesmos atos.

No início deste artigo, o destaque será dado ao debate sobre métodos que levam a criança à iniciação na música. Para isso, um trabalho de Chapon (2000), professora francesa, dará suporte inicialmente a essas relações entre os dois atos, exatamente porque é esse um dos temas de seus estudos e por alinhar-se a dois estudiosos de vanguarda na área de leitura nos anos 1990, Foucambert (2008) e Chauveau (1998). Em seguida, serão incluídos aportes teóricos de Langer (1980) sobre a forma simbólica musical e de Willems (1970) sobre especificidades da aprendizagem da música. Na conclusão serão destacados os pontos de aproximação e de distanciamento entre a leitura de partitura e a leitura de linguagem verbal escrita no campo da iniciação às duas linguagens, que se encontram no campo das artes.

Textos verbais e partituras: modos de ler

Grande parte das pessoas apresenta expressivo desejo de conhecer a linguagem musical de forma prática e acessível, visto que, no passado, as aulas eram densas, cheias de códigos próprios, símbolos complicados e pedagogicamente descontextualizadas da realidade, motivos que provocavam a desmotivação no interessado logo no início da aprendizagem.

Atualmente, esse panorama vem se modificando. Encontramos uma nova corrente de educação dessa forma de arte que realiza o trabalho de forma mais prática, acessível, vivencial e fundamentada em pedagogos contemporâneos, como indica Fonterrada (2005), sendo os de primeira geração: E. J. Dalcroze (1865-1950), E. Willems (1890-1978), Z. Kodaly (1882-1967), C. Orff (1895-1982) e S. Suzuki (1898-1998); e os de segunda geração: G. Self (1921-1967), J. Paynter (1831-1910), M. Schafer (1933), entre outros; além dos brasileiros Sá Pereira (1888-1966), Liddy Chiaffarelli (1891-1962), Villa-Lobos (1887-1959) etc. Não se pode esquecer ainda dos precursores dos métodos ativos em educação musical, a partir de contribuições presentes em J. Jacques Rousseau (1719-1778) (a natureza), J. H. Pestalozzi (1746-1827), J. F. Herbart (1776-1841) e F. Froebel (1782-1852) (a música na escola), J. P. Rameau (1683-1764) (música e matemática), J. W. F. Hegel (1770-1831) (música e filosofia), E. Hanslick (1895-1904) (estética formalista), W. R. Wagner (1813-1883) (estética do sentimento), entre outros, tais como: H. von Helmholtz (1821-1894), C. Stumpf (1848-1936), B. Riemann (1826-1866), C. E. Seashore (1866-1949), E. E. Gordon (1927), Bennett Reimer (1932-2013), Keith Swanwick (1937), David J. Elliot (1948) e Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005).

Com todo esse aprimoramento e as contribuições metodológicas apontadas, a experiência torna-se interessante, prazerosa, sensorial, emocional, além de promover uma atividade cognitiva intensa, que compartilha sensações, conhecimentos

e sentimentos com outras áreas da formação humana. Assim, o ensino da música deve promover atividades práticas, vivenciais, de escuta, de dança, de canto, de expressão e percussão corporal, desenvolvendo a criatividade, a experimentação, a escuta sensorial e participativa, além da percepção histórica e estética. Compreende-se que o objetivo principal dessa modalidade de ensino é humanizar, ampliando a sensibilidade, a perspicácia, a percepção e expressão num amplo sentido, como recomenda Brito (2019):

Vivenciar e compartilhar experiências musicais implica em escutar, em pesquisar e produzir, criando, recriando, repetindo (diferente), analisando..., fortalecendo e transformando continuamente os vínculos com a música e, em nosso caso, com alunos e alunas com que fazemos música. (BRITO, 2019, p. 26).

A forma simbólica estabeleceu-se por signos próprios que foram se desenvolvendo na história da humanidade e ao longo da evolução da música. A linguagem escrita, do mesmo modo, se estabelece por formas próprias, social e historicamente construída, e a forma de compreender seus signos e os da música revela mais pontos convergentes do que divergentes, pois, apesar de serem formadas por sinais materiais diferentes no aspecto formal, a atitude do homem-leitor e musicista traça os aspectos convergentes.

Por muito tempo acreditou-se que a apreensão total de uma obra seria possível de ser alcançada por atos de decifração do código registrado numa partitura; muitas correntes, tanto na área interpretativa como na área da docência, acreditavam que, para se abstrair a ideia (pré-estabelecida na notação), bastava ao músico decifrar horizontal e verticalmente os signos (notas certas nos tempos certos, pausas, dinâmicas etc.) de forma isolada, confiantes de que na partitura estariam registradas todas as nuances de uma obra (a arte interpretativa) e que, portanto, a decifração desse registro seria suficiente para a sua apreensão total. Porém,

nada além do que estava ali registrado mobilizava-se para essa apreensão.

É nesse sentido que se baseia Chapon (2000), em sua memória de aprendizagem de acordeão, para criticar a decifração como um ato incapaz de trazer satisfação àquele que a pratica:

Eu realmente me ressinto do prazer de decifrar, e noto que, na verdade, os alunos da escola de música nem sempre vivem bem isso, daí o meu interesse em fazer este memorial. A palavra “decifrar”, por si só, é suficiente para fazer “sobressaltar” os músicos porque recorda situações cômicas, lembranças ruins durante os exames, a impossibilidade de dar sentido à peça decifrada. O prazer foi, portanto, abandonado em favor da decifração. (CHAPON, 2000, p.5). [i]

Suas lembranças como decifradora são acompanhadas das que se recorda de o mestre ficar surpreso de ela ter lido partituras sem que ele a tenha ensinado a decifrar, como uma professora de alfabetização se espantaria ao ver seu aluno ler, isto é, compreender um texto sem pronunciar sílaba por sílaba. O ato de decifrar esteriliza, em vez de fertilizar a relação leitor-partitura-texto. Para a autora, “o prazer foi, portanto, abandonado em favor da decifração, restrição, concebida como um curso para atravessar. A decifração é então reduzida a uma leitura sonora, desprovida de expressão e muitas vezes trabalhosa” (CHAPON, 2000, p. 5-6). As dúvidas que assaltam alguns professores de alfabetização são as mesmas que a incomodam, materializadas da seguinte forma: “Como esse sentimento de desconforto chegou aos alunos? Que representações os professores e seus alunos fazem sobre decifração? A que serve a decifração?” (CHAPON, 2000, p. 5-6).

A análise que a autora faz de uma situação de leitura de partitura nota a nota, uma a uma, isto é, de menores elementos em sequência, assemelha-se ao que é ensinado tradicionalmente à criança na sua alfabetização. Os resultados, tanto em uma sala de aula comum como em uma aula de música, são semelhantes:

O método de leitura mais utilizado pelos alunos é provavelmente a leitura linear. Começa a partir do menor elemento (a nota) para ir para elementos do tipo global (como o motivo, a frase...). O instrumentista é levado, na aprendizagem de uma nova partitura, a fazer uma primeira leitura das notas, passos e ritmos, que ele tenta relacionar durante a transcrição do instrumento. Uma vez o desempenho feito, ele adiciona as nuances e finalmente estuda o estilo da peça para interpretação. (CHAPON, 2000, p. 10).

Este método n.o.t.a a n.o.t.a está longe de ser uma fonte de motivação para o instrumentista que o pratica. A leitura é, portanto, levada a uma agonia, não dando valor à vontade do compositor. De fato, preso na armadilha no curso das notas, ao instrumentista é proibido a marca de uma leitura ativa: antecipação; ele acha difícil desviar o olhar das notas e silêncios que ele acabou de tocar para projetá-los para a música que está por vir. Além disso, elementos de ordem rítmica ou estilística (suportes, ornamentos...) são difíceis de colocar durante a leitura linear; há, portanto, o risco deles passarem longe do desejo do compositor, de seu estilo. (CHAPON, 2000, p. 10).

Tal como demonstrado e criticado por Foucambert (2008), o ato da leitura do texto verbal também era compreendido como uma decodificação de signos escritos isolados. Ao tratar da operação que transforma signos em uma linguagem falada, o autor menciona que, equivocadamente, por muito tempo se descreveu a leitura “como um processo de transformação de um sistema de signos escritos em um sistema de significantes orais; sonoros, ou não” (FOUCAMBERT, 2008, p. 65).

As contribuições teóricas de Foucambert, após constatações e reflexões científicas, considerando o ato perceptivo, a incompatibilidade da velocidade de leitura com sua produção e a escuta da linguagem oral, dão conta de que a leitura não é um ato de transformação de um sistema a outro. Para o autor, a leitura:

trabalha sobre um simbolismo direto, é a tomada imediata de um significado da escrita; o leitor compreende o texto escrito tratando diretamente a informação que retira no momento de cada fixação; ele tira o significado do que vê e não de uma transformação do que vê. (FOUCAMBERT, 2008, p. 66).

Além disso, o autor salienta que “a leitura é necessariamente essa atividade estreitamente ligada à totalidade do indivíduo, ao que ele é, ao que ele vive e a seu projeto atual. Ler é ter escolhido procurar alguma coisa” (FOUCAMBERT, 2008, p. 64), o que, possivelmente, indique um processo de percepção e do uso da linguagem cultural e subjetivo.

Chapon (2000) retoma Foucambert para fazer uma aproximação de suas teses com as de leitura de partituras:

Segundo Foucambert, a leitura envolve dois processos: identificação e antecipação. Identificação: “o leitor tem na memória milhares de palavras escritas, o que lhe permite associar instantaneamente um significado a uma forma ou a um conjunto de formas escritas”. Antecipação: “o contexto, a natureza das últimas palavras, bem como a busca real do leitor, tudo isso leva a antecipar a palavra escrita ou grupo de palavras que se seguirão; de modo que ler é verificar a precisão de uma antecipação”. (CHAPON, 2000, p. 15).

O leitor está então acostumado a questionar a natureza do documento diante dele; ele deve saber por que escolheu ler esse tipo de texto. É por isso que antecipa um sentido ao texto e verifica a precisão dessas antecipações, graças a uma coleção de índices de natureza semântica, sintática e tipográfica. (CHAPON, 2000, p. 15).

Duas atitudes do leitor, a identificação, que se baseia no acervo visual e de conceitos, e a antecipação, que orienta o leitor com

apoio nos sentidos e na sua experiência com sequências prováveis de palavras na composição de enunciados, comporiam também o ato do leitor de partitura que identifica e antecipa os motivos, as frases e o encadeamento em uma sequência musical. Nesse processo, nada é estéril, burocrático, insensível; não é uma tarefa a ser cumprida sem razão ou objetivo, mas uma performance almejada a ser compartilhada com o outro.

Em Chauveau (1998), no campo da leitura da linguagem escrita, Chapon (2000) também encontra suporte para sua argumentação em defesa de outra forma de ler partitura que não seja a decifração tradicional, como demonstrado no recorte abaixo:

A criança “má leitora” quase sempre tem várias dificuldades ao mesmo tempo. De acordo com Gérard Chauveau, ela é frequentemente um mau decodificador e centrado demais na decifração. Ela é, ao mesmo tempo, um decifrador fraco e um explorador fraco da sentença ou do texto. Ela identifica erroneamente as palavras e as antecipa mal. As estratégias de “maus leitores” para penetrar no ato de ler também podem ser variadas. Algumas crianças praticam a “pesca de palavras”, limitando-se a uma compreensão sucinta ou aproximativa da mensagem. (CHAPON, 2000, p. 16).

Trocando de lado, entende-se que a leitura, a notação e a execução de uma peça se estabelecem aproximadamente pelos mesmos caminhos apontados pelos estudiosos da leitura nessa vertente aqui citada, transformando signos em sonoridades específicas e trazendo, implicitamente em seu conteúdo, compreensões e significados sonoro-musicais não explícitos na partitura, mas extraídos pela habilidade e interpretação de um musicista que, ao executar uma obra, inclui elementos de sua formação, de vivências musicais, de técnicas e repertórios distintos, que extrapolam o texto da partitura. Essas condições fazem de cada interpretação algo único, ou seja, uma singular apresentação da obra, seja quando interpretada várias vezes pelo

mesmo musicista, seja quando a mesma obra é interpretada por outros.

No caso específico do ato de ler uma partitura, tem-se que a leitura da forma escrita convencional da música ocorre, aproximadamente, tal como na leitura da grande maioria das línguas ocidentais, prioritariamente no sentido horizontal e da esquerda para a direita. Entretanto, na notação, a organização vertical das figuras numa partitura (e também dos sistemas) não se dá de forma aleatória, porque nela há sentidos a serem apreendidos. Em casos específicos de alguns instrumentos, como o piano, por exemplo, fortalece-se a necessidade da leitura vertical, simultaneamente em dois pentagramas. Essa leitura estabelece, na execução pianística, movimentos individualizados para as mãos esquerda e direita, combinados entre si. O mesmo acontece nas partituras para grupos e orquestras, a fim de se detectar as entradas de cada instrumento numa composição orquestral, o que revela a linha de regência (para o maestro) e, portanto, permite e organiza a expressão/execução de uma determinada obra.

Nesse mesmo sentido, pode-se compreender o modo de ler música com aproximação nos registros de Foucambert (2008) ao descrever o caminho da leitura observável a partir do comportamento do leitor:

Colocado diante dos signos escritos que compõem uma mensagem, o leitor coordena o movimento dos olhos para seguir linhas da esquerda para a direita e esse movimento se interrompe várias vezes em cada linha para permitir ao olhos perceber, enquanto eles estão imóveis, um conjunto de signos, compreendidos entre várias letras e várias palavras. Essa atividade perceptiva conduz o leitor a dar uma significação ao texto escrito, associando – entre si e com o conjunto de suas experiências passadas – os elementos percebidos, e a guardar deles uma lembrança sob a forma de impressões, julgamentos, ideias. (FOUCAMBERT, 2008, p. 62).

Chapon (2000) também se empenha em descrever o processo de leitura e percepção do musicista ao mencionar que:

Além disso, a decodificação do conjunto da música implica um ir e vir incessante entre o olho e o ouvido. Primeiro, requer um olhar constante entre os instrumentistas (no gerenciamento de inícios, de fim das frases...) e uma escuta permanente para criar pontos de referência na peça. A partitura torna-se então uma série de pontos de referência para o aluno, que contribui para a tranquilidade e a confiança ao tocar. Também é importante que o aluno empregue diferentes modos de leitura: horizontal, para antecipar a leitura de sua linha (no caso de um instrumento monódico), vertical, para ter uma visão harmônica da peça (...) (esta também se aplica a instrumentos polifônicos). (CHAPON, 2000, p. 27).

Por outro lado, tratando-se da problemática do desenvolvimento da audição interna, Willems (1970) exalta em sua obra a importância da sensibilização e da sensorialidade auditiva desde a infância mais remota, destacando o desenvolvimento da audição interior, absoluta e relativa, para a compreensão ampla da notação. Essa habilidade atribui ao musicista uma capacidade ampla de compreender o texto sonoro antes da execução, antes da expressão de uma peça. Com isso, o autor afirma que “a audição interior, no sentido mais completo, é o pensamento, a ideação musical sonora. Ela não significa apenas o fato de imaginar sons, mas também o de ‘escutar’, de ‘receber’ passivamente sons da imaginação” (WILLEMS, 1970, p. 91).

De seu lado, Foucambert (2008) evidencia a complexidade do processo de leitura, compreensão e escuta da fala interior, discordando da essencialidade desse desenvolvimento e afirmando que a fala interior até pode existir em alguns momentos do processo, porém logo esclarece que:

Não é ela que se escuta para se reconhecer as palavras e, portanto, se chegar à compreensão; ela não provém da transformação dos signos escritos em sons a partir dos quais o reconhecimento das palavras é possível; essa fala interior não precede o reconhecimento das palavras, ela é consequência dele. (FOUCAMBERT, 2008, p. 68).

Assim, ao considerarmos a escuta da fala interior em Foucambert (2008) e a audição interior em Willems (1970), tem-se que o processo de leitura de um texto e de uma partitura, embora possam assemelhar-se em alguns aspectos, em outros admitem mecanismos específicos e, por vezes, diversos de cada forma simbólica.

Então, admitir que o modo de ler uma partitura e o ato de leitura da linguagem verbal escrita tenham entre si condutas intelectuais que mutuamente se tocam, pode levar à compreensão de que a partitura e o texto escrito compartilham elementos estruturais próprios às formas ímpares de cada linguagem, sendo cada um deles (o texto e a partitura) apenas materialização específica (linguagem escrita e linguagem musical) dessa mesma forma. Contudo, vistos estes atos sob essa perspectiva, é necessário, para o desenvolvimento de nossa argumentação, nos interrogarmos a respeito dos traços comuns entre música, concebida como linguagem, e a própria linguagem verbal escrita.

Música: ser ou não ser uma linguagem

Tratar a música como linguagem pode levar a compreender as artes em sua totalidade como linguagem, e isso não se faz sem controvérsias, especialmente quando se considera o pensamento filosófico que evidencia uma distinção entre a estrutura simbólica das artes e a estrutura das formas discursivas da linguagem.

Para essa corrente de pensamento, as artes e a linguagem se organizam em formas distintas para fazer emergir elementos de uma gênese comum às duas: as emoções e sentimentos. Entretanto, as artes seriam privilegiadas em detrimento da linguagem, uma vez que esta seria incapaz de explicitar os sentimentos humanos em sua totalidade, ou seja, a linguagem nomeia os sentimentos, mas é incapaz de descrevê-los em sua completude. Afinal, como descrever “amargura” sem se recorrer a outros conceitos e objetivações linguísticas?

Ter-se-ia, dessa forma, uma distinção entre comunicação (relacionada mais à linguagem) e expressão (relacionada às artes), sem, contudo, afirmar que estas se dariam exclusivamente em sua forma pura, isto é, não se pode afirmar que toda e qualquer forma de comunicação linguística esteja isenta de elementos expressivos. Na verdade, é mais fácil afirmar que em toda forma de comunicação linguística há sempre algo de expressivo. O inverso também é verdadeiro, já que a expressão também comunica, embora os significados sejam de fato mais explícitos na linguagem discursiva, enquanto na expressão os sentidos são mais gerais, ou seja, ao fazer essa distinção, tem-se que, enquanto a linguagem comunica, a arte exprime.

A relação entre música/artes e linguagem é, de fato, um debate aberto, que mobiliza teóricos da música em particular, e das artes como um todo, além de linguistas, com posicionamentos diversos e, às vezes, divergentes.

Segundo Menezes (2009), Schaeffer traz uma reflexão importante, com um elemento interessante, ao considerar também especificidades da música concreta: ele atribui ao advento da música concreta a percepção do caráter não-linguístico, contudo, sem abandonar completamente a abordagem de música como uma forma de linguagem:

Há séculos a música é expressão, ou seja, linguagem. Bruscamente, a música concreta traz um elemento de ruptura e opõe à linguagem um objeto que não se exprime mais. Mas, por outro lado, ele mesmo reconhece antes a abordagem inevitavelmente linguística das operações próprias da música concreta em uma outra passagem: “As doze notas da gama eram, elas também, no início, uma coisa pura. O uso de tais notas fizeram delas uma linguagem. Se aglomerado estalidos de ruído, gritos de animais, o som modulado das máquinas, esforço-me também por articulá-los como se fossem as palavras de uma linguagem”. (MENEZES, 2009, p. 23-24, grifo do autor).

Menezes (2009) dirá ainda que Schaeffer atribui à música ocidental o caráter linguístico em função da significação das formas, estando então a música concreta em oposição a esse caráter, sendo, portanto, “algo essencialmente não-linguístico” (MENEZES, 2009, p. 23).

Neto (2005) insere-se nesse debate argumentando que a concepção de música como linguagem trata-se de uma metáfora porque nos valem de coisas cognitivamente simples como explicação para as coisas cognitivamente complexas. O autor utiliza-se da categoria linguística de dupla articulação, que compreende as línguas naturais como sendo estruturalmente organizadas numa articulação que combina elementos não-significativos (sons vocálicos e sílabas) a outra articulação de elementos significativos mínimos (morfemas e palavras) e maiores (sentenças), sendo os elementos não-significativos objeto da fonologia e os significativos, da morfologia e da sintaxe.

Às duas articulações se associa ainda um mecanismo que, por meio de teoria da verdade, busca relacionar os elementos significativos ao mundo (semântica) e ainda suas intenções de sentido (pragmática). Para o autor, falta à música alguns desses elementos, especialmente os morfológicos e os semânticos, embora admita à música a primeira articulação (a dos elementos

sonoros). Essa constatação permite concluir pela impossibilidade de compreender música como linguagem fora do âmbito da construção metafórica.

No mesmo sentido, Adorno (2008, p. 167) entende que a música se assemelha à linguagem (mas não se confunde com ela) na “qualidade de sequência temporal de sons articulados, que são mais do que meros sons” e, sem nos aprofundarmos no texto do filósofo alemão, importa que também para ele música e linguagem organizam-se por elementos que se assemelham, mas constitui equívoco tomar uma pela outra, como procura evidenciar no fragmento:

A música assemelha-se à linguagem. Expressões tais como idioma musical e tom musical não são metáforas. No entanto, a música não é linguagem. Sua semelhança com a linguagem aponta para o caminho da interioridade, mas também rumo ao vago. Quem toma a música literalmente como linguagem termina por se enganar. (ADORNO, 2008, p. 167).

Langer (1980), por sua vez, admite que a arte se concretiza numa forma. Assim, teria a arte uma ligação direta com os sentimentos e emoções, tratando-se de uma forma de expressão do sentimento feita para ser percebida, cuja significação se dá na própria forma artística, não traduzível em símbolos. Sabe-se que a palavra “concerto”, por exemplo, é um conceito que indica uma forma musical pura; mas o concerto “A Primavera”, de Vivaldi, não remete a nada que não seja a ele mesmo, apesar de a composição simular elementos específicos da estação. No mesmo sentido, encontramos “O Trenzinho do Caipira” (parte integrante da peça “Bachianas Brasileiras N.º 2”, de Heitor Villa-Lobos), uma obra mundialmente premiada que se caracteriza por imitar; na composição instrumental de uma orquestra sinfônica, o movimento de uma locomotiva e a paisagem sonora dos diversos sons que constituem o funcionamento do equipamento em

funcionamento e, ao ser executada, só pode remeter à própria obra e não a um trem.

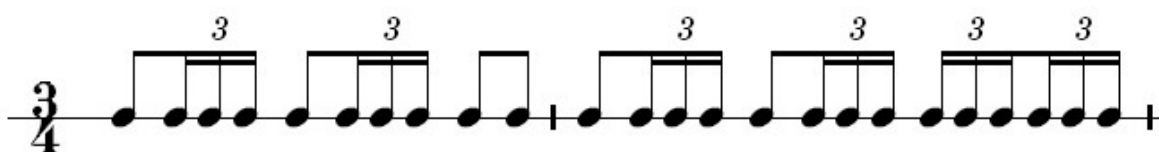
Ainda segundo a mesma autora, a concepção de música como linguagem é fruto de uma visão enviesada devido ser a linguagem o protótipo de forma simbólica que profundamente nos impressiona e, por essa razão, transportamos de forma natural suas características para todas as nossas concepções e expectativas em relação a outros modos de formas simbólicas. Assim, a música não seria uma espécie de linguagem, uma vez que sua “significação é, na verdade, algo diverso daquilo que é tradicionalmente chamado de ‘significado’” (LANGER, 1980, p. 30). A música, para a autora, constitui uma simbolização com estruturas que divergem das da linguagem (embora em alguma medida também coincida), que ficam evidenciadas quando colocadas em comparação e contraste.

Um dos argumentos da autora para afirmar a impossibilidade de tomar a música como uma linguagem, em aproximação ao apresentado por Neto (2005), estaria na forma como são concebidos os elementos que formam o todo na linguagem (discurso) e na música (a obra), porque seriam profundamente diversos. No caso da linguagem, o todo articulado consiste na forma discursiva, cuja unidade básica imediata são as palavras, tomadas como “símbolos associativos independentes com uma referência fixa pela convenção” (LANGER, 1980, p. 33), que, mesmo sofrendo alguma alteração de sentido quando postas em conjunto no todo discursivo, ainda assim mantêm sua referência fixa quando tomadas isoladamente.

Na música, por sua vez, não há nenhum significado a ser atribuído às suas partes isoladas, senão quando em conjunto no todo articulado, isto é, a obra; ou seja, enquanto uma das características básicas da linguagem é constituir-se da articulação de palavras, elementos com uma “associação fixa e, com isso, uma referência única, inequívoca” (LANGER, 1980, p. 33), a música articula-se por elementos desprovidos de um significado fixo, inequívoco. Por exemplo, enquanto a palavra “mesa” mantém parte de seu sentido inalterado quando posta na frase “a mesa está

quebrada”, o motivo rítmico (Figura 1) repetido cento e sessenta e nove vezes pela caixa (instrumento de percussão) no Bolero de Ravel é desprovido de sentido quando isolado do conjunto da obra.

Figura 1 – Motivo rítmico do Bolero de Ravel



Fonte: [http://www.wikiwand.com/pt/Bolero_\(Ravel\)](http://www.wikiwand.com/pt/Bolero_(Ravel)). Acesso em: 14 mar 2019.

Na música, continua Langer (1980, p. 33), há “sempre a liberdade de preencher suas formas articuladas sutis com qualquer significado que nelas se encaixem; isto é, ela pode transmitir uma ideia de qualquer coisa concebível em sua imagem lógica”.

Conceber, então, a música sob esse prisma, como uma forma simbólica diferente da linguagem, induz à reflexão de como isso também altera nossa forma de ler seu registro escrito numa partitura. Ou ainda, como a concepção de música como linguagem interfere no modo de se ler uma partitura, buscando extrair dela a música implícita. Estaria nossa concepção de música como uma linguagem influenciando nossa crença de que seria possível apreender todas as nuances de uma obra musical a partir da decifração de sua partitura?

Como já expusemos, cremos que, ao conceber a música como uma forma simbólica que se diferencia da forma linguagem, nos termos como nos sugere Langer (1980), também o conceito de leitura de partitura se alteraria e, por essa razão, ele poderia se aproximar do conceito de leitura como apresentado em Foucambert (2008) ou Chauveau (1998). Por certo, essa hipótese carece de reflexões mais aprofundadas.

Sensibilização e alfabetização para a Música

Não é de hoje que a música é entendida como emoção antes de qualquer outra classificação técnica mensurável. Para Langer (1980, p. 30), música e sentimentos humanos possuem estreita relação lógica, porque “as estruturas tonais a que chamamos de música têm uma íntima semelhança com as formas dos sentimentos humanos”, afirma a autora. E completa: “a música é uma análogo tonal da vida emotiva” (LANGER, 1980, p. 30). O homem sente-se tocado pelo som desde os primórdios, antes da fala e desde as etapas iniciais da infância. Willems (1970) também confirma a importância da música na história da humanidade e destaca questões terapêuticas musicais que atualmente se consolidam no campo da musicoterapia, ao relatar que:

Desde a mais remota antiguidade, os benefícios terapêuticos da música têm sido reconhecidos. Temos testemunhos dos Gregos, dos Árabes, dos Hebreus, dos Hindus; e se levarmos em conta o poder mágico do som e do ritmo, encontramos entre os Negros, como no resto durante toda a Idade Média, documentos referindo-se ao poder curativo da música. [...] O verdadeiro poder terapêutico reside, contudo, na prática pessoal, que pode ir desde os simples exercícios até a improvisação e à composição. (WILLEMS, 1970, p. 196).

Por outro lado, e há algum tempo, mostra-se também que bebês, após as 16 semanas da gestação, já ouvem os sons emitidos ou sentidos pela mãe. Além disso, os ambientes estão impregnados de sonoridades para o ser que as ouve ou, melhor ainda dizendo, as escuta. São verdadeiras e vivas paisagens sonoras, como estabelece Schafer (1991) quando nos propõe a perceber e a refletir sobre a originalidade dos diferentes espaços

e como a presença dos sons constituem relevantemente cada cenário.

Ouvir e escutar, qual a diferença? Ouvir vem do órgão, da existência do ouvido que, se estiver com suas funções preservadas, capta todos os sons a sua volta. Escutar é cultural, o que torna a escuta uma ação participativa, seletiva, pois escolhemos o que escutamos. Seria impossível escutarmos tudo o que ouvimos. Escutar também implica perceber a ação da onda sonora no corpo; ou seja, estar sensibilizado por ela de forma sensorial. Aliás, é assim que os surdos escutam e apreciam a música: sentindo a vibração da massa sonora e das diferentes intensidades (fortes e fracos) em partes específicas do corpo.

Abordando esse tema de forma parecida, Willems (1970) categoriza a habilidade auditiva acrescentando ao ouvir e ao escutar a categoria entender, ao afirmar que:

Três termos seriam necessários para situar os momentos característicos da audição: ouvir, para designar a função sensorial do órgão auditivo, que consiste em receber os sons, em ser tocado pelo som; escutar, para indicar que se toma interesse pelo som, que se reage afetivamente ao impacto sonoro; entender, para designar o fato de que se tomou consciência daquilo que se ouviu e escutou. (WILLEMS, 1970, p. 56, grifo do autor).

Enfim, a diferença entre o ouvir e o escutar se dá da mesma forma que entre o ver e o enxergar, tal como registra Smith (2003, p. 26) quando afirma que “nós ‘vemos’ o que o cérebro decide que estamos olhando, o que significa a categoria à qual a informação visual está alocada”. Do mesmo modo, para nós, evidencia-se aqui que o ato de enxergar é, portanto, também cultural, tal como a escuta.

Tratando-se de cultura e hominização, Leontiev (2004, p. 284) entende que “cada geração começa, portanto, a sua vida

num mundo de objetos e de fenômenos criados das gerações precedentes”, e complementa:

Estes dados e muitos outros provam que as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. [...] O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são criadores. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade. (LEONTIEV, 2004, p. 285, grifo do autor).

Mas a música sensibiliza, comunica e conversa com quem a ouve/escuta por que se organiza como uma forma simbólica? E na música, se tratada como forma de linguagem, haveria uma possível aproximação (caso fosse possível)? Smith (2003, p. 25) enfatiza que a linguagem “reflete a maneira como uma cultura organiza a experiência, sendo por esse motivo que muitas das palavras são um indício para as categorias de nossas categorias compartilhadas no mundo”. Leontiev (2004, p. 288) também aborda o tema e trata dos fenômenos da cultura intelectual ao registrar que “a aquisição da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das operações de palavras que são fixadas historicamente nas suas significações (...)”. Desse modo, há ainda quem tome a música em forma de estrutura que se organiza, basicamente, por dois elementos: ritmo e som (e silêncio), que são representados convencionalmente, como apresenta Willems (1970), por símbolos específicos que foram se desenvolvendo ao longo da história. Tal como coloca Smith (2003, p. 25), “as categorias são convenções.

Em parte, compartilhar de uma cultura significa compartilhar a mesma base categórica para organizar a experiência”.

Além disso, a música traz em sua organização categórica elementos estruturantes como diferenças de dinâmicas (que na linguagem verbal seriam as diferentes entonações), períodos (que organizam o texto sonoro em começo, meio e fim da ideia ou da forma), frases (com perguntas e repostas; tensão e relaxamento), motivos (rítmicos ou melódicos), e organiza-se, de forma geral, em formas musicais com pré-formatação, tais como uma fuga, uma sonata, uma fantasia, uma sinfonia ou variação, ou um concerto.

Tratando-se do ritmo especificamente, este se apresenta como um elemento da música fundamental, organizado espacialmente de forma regular ou irregular; é prioritário, inato no homem e no funcionamento da natureza. Além disso, Willems (1970, p. 31) registra que “desde os antigos Gregos (Pitágoras, Platão, Aristóteles, Aristoxeno de Tarento) até os nossos dias [...] a natureza do ritmo tem sido objeto de muita discussão”, e ainda insiste que:

Na ordem que adotamos geralmente, ao falar dos elementos fundamentais da música, o ritmo vem em primeiro lugar [pois é] número, movimento, ordem, organização, proporção, vida, forma, inteligência, instinto, força, repetição, alternância, simetria, duração, intensidade, medida, repouso, vontade [...]. (WILLEMS, 1979, p. 18).

Na maior parte da música ocidental o ritmo apresenta tempos e durações simétricas e assimétricas, de acordo com a escolha do compositor a fim de organizar um texto sonoro, especialmente quando mixados com as diferentes alturas, tal como as das diferentes peças de uma bateria. Então, na música, a compreensão sonora do pulso (um som regular; no geral, o coração da obra) e a transformação desse sinal em um elemento visual (os signos) podem começar desse jeito, compreendendo essa relação presente, inclusive, em outras formas artísticas.

Toda essa representação será depois transformada em figuras musicais e, a partir desse momento, inicia-se a sensibilização, a alfabetização e, conseqüentemente, a compreensão da grafia e simbologia convencional.

Por certo que a abordagem da inicialização/alfabetização para a música se dá sob várias óticas, em razão de envolver questões sociais, culturais e individuais (psicológicas); entretanto, neste texto, optamos por colocar em evidência (mesmo que de forma incipiente) a relação possível entre o ato de leitura do texto verbal escrito e a leitura de partitura dentro de um processo mais amplo de educação musical, assim como as implicações da concepção da música como forma simbólica diversa da linguagem para o processo de leitura musical.

Enfim, compreendemos que esta seja uma ampla e inesgotável discussão, com diferentes pontos de vista e correntes teóricas; sabemos ser necessário um maior aprofundamento dessas questões que aqui relacionamos de forma bastante sumária, sem a pretensão de esgotar a temática, tampouco indicar modelos de sensibilização e iniciação à alfabetização e leitura do texto contido numa partitura. Contudo, cremos ser possível vislumbrar que uma mudança na compreensão do modo como se dá a leitura textual (seja da linguagem verbal escrita ou de uma partitura) certamente nos leva a uma mudança de atitude em relação à música e à leitura musical, bem como com às relações de ensino-aprendizagem como professores de música.

Conclusão

Ao iniciarmos as reflexões neste texto, propusemos a nos ocupar das convergências e divergências entre o ato de ler textos em linguagem verbal escrita e o de ler partituras, a partir de autores que tomam esse ato como objeto de estudo, acrescentando à reflexão alguns autores que se ocupam de como a música se

constitui como forma simbólica e a influência disso no processo de ensino-aprendizagem.

O que nos mobilizou, a princípio, foi a ideia de que a concepção de música como uma forma de linguagem poderia ter alguma relação com o modo como concebemos seu registro escrito numa partitura e, por conseguinte, na forma como, através dos mecanismos de leitura dessa partitura, procuramos abstrair dela as possibilidades de nuances ali presentes e que, ainda, tudo isso teria impactos no modo como ensinamos a leitura de partituras musicais e, em decorrência disso, como ensinamos música. O percurso que escolhemos trilhar foi, então, o de aproximar a reflexão sobre a leitura de textos da linguagem verbal escrita com a leitura de partitura, admitindo, mesmo que provisoriamente, que os modos de ler nos dois atos apresentam semelhanças, a despeito de algumas particularidades.

Ao aproximarmos o debate de Chapon (2000) a respeito da leitura de partitura e as reflexões de Foucambert (2008) e Chauveau (1998) acerca do ato de ler textos da linguagem verbal escrita evidenciamos algumas semelhanças. A antecipação, como apresentado por Foucambert (2008), é uma estratégia que ocorre tanto no ato de leitura de um texto como no de uma partitura. Na leitura do texto escrito o leitor antecipa palavras ou grupo de palavras que se seguirão, a partir de suas vivências como leitor, de sua escolha de texto, pelo contexto ou pelas últimas palavras que foram lidas. Na leitura de uma partitura isso também ocorre, porque o musicista antecipa os motivos, as semi frases e as frases musicais que se seguirão pelo contexto da composição, por sua formação como músico ou pelo conhecimento que detém da forma daquela obra.

O caminho da leitura mapeado por Foucambert (2008), observável a partir do comportamento do leitor de textos da linguagem verbal escrita, também pode ser observado no comportamento de um leitor de partitura. A intenção de dialogar com o texto, isto é, de responder as suas formulações, encaminha o leitor para a mobilização de suas vivências, de suas experiências,

de suas lembranças. O mesmo processo, respeitando-se as especificidades próprias da música, se manifesta quando o leitor se debruça sobre as páginas de uma partitura.

O ponto de maior divergência se dá quanto à escuta da fala interior em Foucambert (2008) e à audição interior em Willems (1970), uma vez que o segundo destaca a importância da sensibilização e da sensorialidade auditiva desde a infância mais remota para o desenvolvimento da audição interior e, a partir daí, dá forma a uma compreensão ampla da notação e desenvolve habilidades que darão ao musicista uma capacidade ampla de compreender o texto sonoro antes da execução; o primeiro destaca que o reconhecimento das palavras feito pelo leitor de um texto para chegar à compreensão não se dá pela escuta da fala interior.

Quanto ao ensino da leitura, pressupomos que o modo como se tem ensinado a ler o texto escrito e a partitura ao longo de décadas ocorre de maneira bem próxima, sendo a decifração a forma privilegiada nos dois casos. Nesse sentido, o método silábico foi por muito tempo o caminho percorrido pelos alfabetizadores e, na música, privilegiou-se a leitura nota-a-nota. O ato de ler envolve um complexo processo que a decifração é incapaz de dar conta, por ser reducionista, tornando penoso o percurso rumo à alfabetização, tanto de leitura de textos da linguagem verbal escrita quanto de partitura. Visto dessa perspectiva, podemos concluir que ensinar a decifrar e aprender a decifrar é uma metodologia que afasta o leitor do livro de literatura, de sua beleza estética e poética; interpõe obstáculos para que o aprendiz de música desenvolva a linguagem, a sensibilidade e o conhecimento estético necessários para a fruição artística, que deveria ocupar o primeiro plano do palco.

Partindo disso, a crítica que se faz ao modo como se tem ensinado a ler os textos da linguagem verbal, e a consequente demonstração do equívoco nesse sentido, somada à compreensão da música como uma forma simbólica específica, e não apenas como mais uma forma de linguagem dentre outras, anunciam

outras perspectivas para o processo de ensino-aprendizagem da leitura de partituras, e também de música.

Referências

- ADORNO, T. W. Fragmento sobre música e linguagem. Trad. Manoel Dourado Bastos. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, 31(2), p. 167-171, 2008.
- BRITO, T. A. de. **Um jogo chamado música: escuta, experiência, criação, educação**. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- CHAPON, M. **Le déchiffrage ou comment redonner sens à la lecture de la partition**. CEFEDEM Rhône-Alpes, Promotion, 2000. Disponível em: <<http://www.cefedem-aura.org/recherche/publications/memoire/le-dechiffrage-ou-comment-redonner-sens-la-lecture-de-la-partition>> . Acesso em 8 abr 2019.
- CHAUVEAU, G. **Comment l'enfant devient lecteur**. Paris: Ed. Retz, 1998.
- FONTEERRADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: UNESP, 2005.
- LANGER, S. K. **Sentimento e forma**. Trad. de Ana M. Goldberger Coelho e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1980. (Col. Estudos, 44).
- LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.
- MENEZES, F. **Um olhar retrospectivo sobre a história da música eletroacústica**. In MENEZES, F (org.). *Música Eletroacústica*. 2. ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2009. p.17-49.
- NETO, J. B. Música é linguagem? **Revista eletrônica de musicologia**. vol. IX, out, 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv9-1/borges.html>. Acesso em: 09 jul 2020.
- SCHAFFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: UNESP, 1991.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. LURIA, A, R. LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.

WILLEMS, E. **As bases psicológicas da educação musical.** Fundação Calouste Gulbenkian, Bienne (Suíça): Edições Pró-Música, 1970.