



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNI-RIO)
CENTRO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA
MESTRADO EM MÚSICA

INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE LINGUAGEM, MÚSICA E EDUCAÇÃO NA
PERSPECTIVA DE UMA PRAGMÁTICA WITTGENSTEINIANA
(O QUE É ISSO QUE CHAMAM DE MÚSICA?)

JOSÉ ESTEVÃO MOREIRA

RIO DE JANEIRO, 2011

INVESTIGAÇÕES FILOSÓFICAS SOBRE LINGUAGEM, MÚSICA E EDUCAÇÃO NA
PERSPECTIVA DE UMA PRAGMÁTICA WITTGENSTEINIANA
(O QUE É ISSO QUE CHAMAM DE MÚSICA?)

por

JOSÉ ESTEVÃO MOREIRA

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música do Centro de Letras e Artes da UNIRIO, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre, sob a orientação do Professor Dr. Paulo Pinheiro.

Rio de Janeiro, 2011

(página de aprovação)

M838 Moreira, José Estevão.
Investigações filosóficas sobre linguagem, música e educação na perspectiva de uma pragmática Wittgensteiniana (O que é isso que chamam de música?) / José Estevão Moreira, 2011.
134f .

Orientador: Paulo Pinheiro.
Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

1. Wittgenstein, Ludwig, 1889-1951. 2. Música – Filosofia. 3. Música – Instrução e estudo. 4. Linguagem – Filosofia. 5. Pragmática. 6. Ética. 7. Estética. I. Pinheiro, Paulo. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2003-). Centro de Letras e Artes. Curso de Mestrado em Música. III. Título.

CDD – 780.1

Para Aline, João e Chico

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Dr. Paulo Pinheiro, meu orientador, pela sua presença com seus apontamentos, contribuições, intervenções, paciência e disponibilidade sempre que solicitado, mesmo em horas difíceis.

À Prof. Dra. Carole Gubernikoff, pela amizade e, sobretudo, pelo crivo criterioso e rigoroso no processo de qualificação desta dissertação, com duras e fundamentais críticas, sem perder a ternura.

À Prof. Dra. Mônica Duarte, por ter acreditado nesta pesquisa desde o início, contribuindo no período de qualificação com uma das perguntas mais importantes para este trabalho, a saber, sobre como Wittgenstein poderia contribuir para a Educação Musical.

À Prof. Dra. Maia Suemy Lemos, da UERJ, por ter aceito prontamente o convite para participar da banca examinadora.

A todos os Prof. Dr(s) do PPGM-UNIRIO, em especial: Silvio Merhy, Otávio Braga, José Nunes Fernandes e Mirna Rubim.

À Secretaria do PPGM: Prof. Dr. Sérgio Barrenechea (coordenador), Sr. Aristides e Cristina pela dedicação e envolvimento com todos os alunos do programa.

Aos colegas do PPGM, companheiros na caminhada.

Ao CNPQ pela bolsa de mestrado concedida.

Aos Colegas da comunidade Professores de Música do Brasil e do Fórum de Partilha de Práticas em Educação e Música – FOPPEM – pelas importantes reflexões.

A Danilo Bellini pelas importantes contribuições com sua revisão do cap.1 desta dissertação.

A toda minha família e amigos que torceram e contribuíram direta ou indiretamente para com esta dissertação, em especial: meus pais Amirton e Eliane; Luana, Hamilton e Carine; à ajuda sem preço de Maria Lúcia, Guilherme, Ana Paula Lourenço, Tia Marise, Antônio Coelho, Gilberto Gomes; Mussi, Raif, Fabiana, Lúcio, Vinícius e Pedro; Tios Carlos e Maria e família, Diego, Joanita, Zelinho, Bebian, Maria, Airton (in memoriam), Deize e todos; Daniel, Lician, Marina, Kemel, Raquel, Cris; Lucas e Daniela Ciavatta; Maurício Detoni, Katy, Marco Mibach, Marcos Lucattelli, Valéria Bonafé, Alex Villas-Boas, Rodrigo Kalamar; Bia e Padu.

A todos os meus alunos e pais que sempre me ensinam muito e pela compreensão nos momentos críticos de escrita da dissertação, em especial: João Marcelo e Isa Salvador (e família), Bruno Elias, Duda, Giovana, Ana Clara, Pedro, João Pedro, Vera, João Felipe, Pedro Henrique, Luíza, Victor, Dudu Chao; aos alunos da Igreja São João Batista; aos alunos do Colégio Santo Inácio.

Um importante agradecimento também ao Maestro Olivier Toni, para explicitar a minha gratidão por seus ensinamentos na USP e, mais ainda, em Prados-MG, no início de minha trajetória, da qual esta dissertação é fruto, pelo seu teor questionador.

Deixo o meu agradecimento especial à minha esposa Aline e meus filhos João Estevão e Francisco – nascidos no período do mestrado – pelo apoio incondicional e por suas doações constantes, quando eu não puder estar presente. Agradeço a João Estevão, que ao brincar com o meu exemplar das *Investigações Filosóficas*, rasgou a folha 25, fazendo-me voltar com novos olhos para esta página, abrindo-me uma nova compreensão, que me fez ver novo sentido e direção.

Em tudo isso, agradeço a Deus, que me acolheu quando prodigamente solicitado, fazendo-me lembrar que sempre esteve comigo, mesmo quando me esqueci dele.

MOREIRA, José Estevão. *Investigações Filosóficas sobre Linguagem, Música e Educação na Perspectiva de Uma Pragmática Wittgensteiniana*. (O que é isso que chamam de música?) 2011. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

A presente dissertação se propõe a realizar uma “investigação filosófica” sobre música, linguagem e educação a partir da pragmática wittgensteiniana¹. No entanto, tal delimitação – música, linguagem e educação – seria insuficiente para dar a tônica da investigação aqui realizada, pois a abrangência deste recorte poderia escapar por entre os dedos, devido à sua dimensão e volatilidade. Mesmo antes de definir os campos da filosofia, música e educação aqui estudados, é preciso dizer que a presente pesquisa tem como proposta a apresentação de uma abordagem da educação musical do ponto de vista da linguagem. A hipótese motriz deste trabalho reside na suspeita de que a palavra “música” – e todo um léxico – evoca diversas e até divergentes concepções, que não são possíveis de se conhecer senão na *práxis*, nas ações, e tais questões são consideradas a partir dos conceitos de *jogos de linguagem*, *formas de vida e o argumento da impossibilidade de uma linguagem privada*, de Wittgenstein. Desenvolve-se, a partir do conceito dos *jogos de linguagem*, a ideia de que pressupostos tácitos são partilhados em contextos específicos, nos quais se empregue a palavra “música”. Problematiza-se também a corriqueira ideia de “linguagem musical” – a partir das diferentes concepções de linguagem – bem como suas implicações para o campo da música e da educação abrangendo assim a dimensão ética e estética da educação musical a partir da ótica wittgensteiniana. Trata-se, portanto do campo dos valores, daquilo que não se diz e que é silenciado não podendo ser enunciado. A partir destas questões, busca-se pensar em algumas propostas para a educação e, sobretudo, para a educação musical.

Palavras-chave: 1. Educação Musical. 2. Filosofia da Linguagem. 3. Wittgenstein. 4. Pragmática. 5. Ética e Estética.

¹ O título faz alusão às *Investigações Filosóficas* (1953) obra de Ludwig Wittgenstein, referencial central da presente dissertação

MOREIRA, José Estevão. *Philosophical Investigations about Language, Music and Education in a Wittgensteinian Pragmatic Perspective*. 2011. Master Thesis (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

ABSTRACT

This dissertation proposes to realize a "philosophical investigation" about music, language and education from the perspective of wittgensteinian pragmatic². However, these limits - music, language and education – would be insufficient to give the tonic of the research conducted here, because the scope of this crop could escape between the fingers because of their size and volatility. Although before defining the fields of philosophy, education and music, here studied it must be said that this research has the proposal to present a approach to music education from the perspective of language. The hypothesis motive this work is the suspicion that the word "music" - and a whole lexicon - evokes up several and different concepts, which are not possible to know if not in practice in action, and such issues are considered from the concepts of language games, forms of life and the argument of the impossibility of a private language, from Wittgenstein. It develops from the concept of language games, the idea that tacit assumptions are shared in specific contexts in which the word "music" is used. It is also problematized the widespread idea of "musical language" - from the different conceptions of language – and their implications for the field of music and education thus embracing the ethical and aesthetic dimension of music education from the perspective of wittgensteinian pragmatic. It is therefore in the field of values, what is not said and that is muted and can not be enunciated. From these questions, we try to think of some proposals for education and especially to music education.

Key-words: 1. Music Education. 2. Philosophy of Language. 3. Wittgenstein. 4. Pragmatic. 5. Ethical and Aesthetic.

² The title alludes to the *Philosophical Investigations* (1953) work of Ludwig Wittgenstein, a central reference of this dissertation.

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – Ludwig Wittgenstein: as bases de uma pragmática wittgensteiniana.....	10
1 Música: problema ontológico ou de linguagem?.....	10
1.1 Ludwig Wittgenstein.....	12
1.2 Uma pragmática wittgensteiniana.....	14
2 As Investigações Filosóficas.....	16
2.1 A Concepção agostiniana de linguagem.....	17
2.2 Os jogos de linguagem.....	19
2.3 Os limites da linguagem.....	24
2.4 Crítica a uma gramática lógica normativa.....	26
2.5 O Argumento da impossibilidade de uma linguagem privada.....	32
2.6 A terapia wittgensteiniana.....	35
2.7 O problema da universalidade da lógica.....	39
3 Conclusão.....	40
CAPÍTULO II – Linguagem e Educação Musical: Concepções e Implicações.....	43
1 A concepção referencialista de linguagem.....	43
1.1 A crítica wittgensteiniana.....	46
1.2 A concepção referencialista de linguagem sobre música.....	52
1.3 Ecos agostinianos: Pragmatismo e Empirismo.....	59
2 A perspectiva da pragmática wittgensteiniana na educação musical.....	63
2.1 Existe uma linguagem musical?.....	70
2.2 Linguagem musical normativa e implicações para a educação.....	71
2.3 Linguagem musical pragmática e o paradoxo de Wittgenstein.....	76
2.4 Musica e linguagem: uma outra abordagem a partir de Wittgenstein.....	78
3 Conclusão.....	81
CAPÍTULO III – Música como Jogo Linguagem: ética, estética e educação musical na perspectiva da pragmática de Ludwig Wittgenstein.....	83
1 Música como jogo de linguagem.....	83
1.1 O que é isso que chamam de música?.....	84
1.2 Da impossibilidade de um conceito privado sobre música.....	87
1.3 Elementos contextuais.....	90
2 Ética, estética e educação musical.....	95
2.1 Pressuposições Tácitas.....	99
3 Educação musical na perspectiva dos jogos de linguagem.....	103
3.1 Algumas propostas: ouvir o silêncio no cotidiano da educação musical.....	107
3.2 Algumas considerações aos professores de música.....	113
4 Conclusão.....	117
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	124
ANEXOS.....	128

INTRODUÇÃO

Na educação musical, o que o professor conceber como música será determinante sobre sua atividade de ensinar. O *quid*³ da música assumido pelo professor regerá os conteúdos, a didática, os valores e seus desdobramentos. Assim sendo, pode-se pensar que, para se desenvolver uma atividade pedagógica em música, é subjacente ao professor um saber relacionado com uma concepção, que passa pela questão sobre “o que é música”. Portanto, nas situações onde alguém aprende e alguém ensina, aquilo que “é” música para o professor será o paradigma de seu pensamento em ação⁴. Da parte do professor, os pressupostos e valores atribuídos à música seriam determinantes sobre o processo de ensino como um todo mais complexo, na medida em que envolve diversas perspectivas da música: neste processo de ensino, a figura do aluno é a primeira que nos vem à tona.

As considerações sobre as concepções de música na educação musical possibilitam o paulatino aprofundamento de uma análise mais detalhada deste cenário “professor-aluno”, permitindo a problematização – para além de uma simples constatação – de outro fato importante a ser considerado no âmbito da significação e do processo de ensino-aprendizagem em música: a concepção do professor interage com a do aluno. Isto é, aquilo que o aluno conceber como música – suas vivências, valores, expectativas etc. – também terá um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que seu interesse e envolvimento refletem profundamente na atuação do professor – seja no viés psicológico, metodológico, didático, etc.

Com base na premissa muito usual de que um professor deve estar preocupado em conhecer o universo do aluno, há que se fazer a pergunta: o que o aluno compreende como música? O que é isso que ele *chama* de música? Esta pergunta pode suscitar a impressão, num primeiro momento, de

³ *Quid est...* – O que é...

⁴ Levando-se em consideração que o professor de música pode ter das mais variadas formações - seja ele um profissional que recebeu *treinamento* na academia, ou por egressos desta, ou que não teve nenhum processo sistematizado – é bastante possível que este reproduza uma noção de música que perpassa pela sua própria. Seguindo este raciocínio, não é raro que muitos professores venham a impor - “amistosamente” e sem o perceber – a sua própria concepção de música como a mais correta, pois que é oriunda de experiência e, em alguns casos, erudição.

certo ar de superioridade, de relação vertical e soar até mesmo jocosa, caso se parta de um pressuposto etnocêntrico de que o aluno não possui a destreza de nomear e descrever a sua noção de música fundamentado nos jargões correntes de uma suposta “linguagem musical”, como se fosse isso o mais importante – a propósito de uma comum presunção inerente ao espírito e a certa lógica acadêmica da existência de um único domínio (posse/lugar) dos conceitos “corretos”. Contudo, se tal investigação for permeada por um espírito de alteridade, no qual se busque compreender o outro para melhor compreender a si, a pergunta ganha outro sentido (direção/significado). Ou seja, ao se interessar em conhecer o que o aluno “entende *por*” e “concebe *como*” música, o professor também será incluído no universo de abrangência de uma questão muito maior, que é a de pensar sobre o que professor e aluno chamam de música e, também, onde e como suas concepções são divergentes. Por esta razão, acreditamos que quanto mais tentar compreender o que o aluno concebe como música, mais possibilidades se abrirão ao professor de refletir sobre suas próprias concepções de música e também sobre a sua prática pedagógica.

Se este encontro de concepções apresenta a possibilidade de diferentes – e ricas – experiências, dada a sua diversidade, por outro lado é também motivo de mal-entendidos, no sentido de que as partes envolvidas tendem, na maioria das vezes, a não se entender, ocasionando até mesmo conflitos etnofóbicos – uns mais evidentes que outros. Em tais circunstâncias não há a possibilidade de haver *uma* ontologia da música, senão “ontologias idiossincráticas” da música. O que não significaria negar uma ontologia da música, mas significaria que em tais circunstâncias esta não é possível. O professor pode encontrar ricas possibilidades pedagógicas se tiver perspicácia de identificar as peculiaridades de sua própria concepção de música e a(s) de seu(s) aluno(s), suas diferenças, semelhanças e seus valores – estes últimos, inegociáveis. Ademais, uma pergunta sobre “o que é isso que chamam de música” sequer *entra* na discussão metafísica sobre “o que é música”, mas a descreve com distanciamento.

É importante salientar ainda que “professor” e “aluno” no singular são abstrações que na prática transformam-se em “professores” e “alunos”, isto é, a complexidade se configura ainda mais como uma intrincada rede de valores, significados, premissas, pressupostos etc. E se continuarmos a nos aprofundar, encontraremos outras concepções de música em *jogo*: a instituição, os pais dos alunos, grupos sociais diversos, os amigos etc., onde todos os agentes atuam com seus discursos, ações e concepções no complexo processo de ensino-aprendizagem.

A relação entre estas diferentes concepções de música coexistentes nos contextos educacionais (professor, aluno, instituições educacionais, instâncias políticas deliberativas,

parâmetros e diretrizes, família, grupos étnicos, religiões, ONGs etc) passa então de um problema contingente, para uma questão filosófica: “*o que é isso que chamam de música?*”. Considerando, portanto que já não se trata mais da pergunta “o que é música?”, questão eminentemente ontológica sobre o “ser” da música, buscaremos apoio na filosofia da linguagem, para que o problema seja tratado como um problema filosófico da linguagem. Mais especificamente, nossa “investigação filosófica” da “*linguagem sobre música*” será fundamentada no pensamento do filósofo da linguagem Ludwig Wittgenstein (1889-1951) para quem a função da filosofia é principalmente a de desatar os nós da linguagem.

São dois importantes livros adotados neste trabalho: o primeiro, o *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921), baseia-se na ideia de que “os limites do mundo são os limites da linguagem”. O autor crê que a formulação dos problemas filosóficos “repousa sobre o mau entendimento da lógica de nossa linguagem” e diz que, se pudesse resumir seu livro as palavras seriam estas: “o que se pode em geral dizer, pode-se dizer claramente; e sobre aquilo de que não se pode falar, deve-se calar” (WITTGENSTEIN, 2008, p.131). Ao elucidar os critérios de uma linguagem ideal Wittgenstein pensou ter resolvido “de uma vez por todas” os problemas da filosofia.

Porém, após 33 anos da publicação do *Tractatus* surgem, postumamente, as *Investigações Filosóficas* (1954), com um prefácio de 1945. Nesta obra, Wittgenstein rompe com a lógica, pois percebe que a linguagem na vida cotidiana não se baseia em uma linguagem “matematicamente” perfeita – como buscava no *Tractatus* – mas são sim determinadas pelo contexto social ao qual pertencem. Wittgenstein apresenta o conceito dos *jogos de linguagem* que, tal qual os jogos, possuem cada qual suas regras específicas que não se aplicam a todos os jogos; porém entre si, guardam em comum uma característica principal: o fato de ser um jogo! Segundo Wittgenstein, uma definição para esta palavra é difícil de ser dita, por não ter uma clareza “lógica” normatizadora; porém a ideia de jogo pode ser mostrada, uma vez que existem *jogos* de toda sorte como cartas, xadrez, futebol etc., distintos uns dos outros, mas que são, apesar disso, *jogos*.

§ 69. Como explicaríamos a alguém o que é um jogo? Creio que lhe descreveríamos *jogos*, e poderíamos acrescentar à descrição: “isto e outras coisas semelhantes chamamos de ‘jogos’“. E nós próprios sabemos mais? Será que apenas a outrem não podemos dizer exatamente o que é um jogo? - Mas isto não é ignorância. Não conhecemos os limites, porque nenhum está traçado. [...] [P]odemos – para uma finalidade particular – traçar um limite. É somente a partir daí que tornamos o conceito útil? De forma alguma! A não ser para esta finalidade particular [...] (WITTGENSTEIN, 1975, p. 44).

Portanto, a linguagem gozaria também desta diversidade e cada *Jogo de linguagem* tem sua característica e joga-se *em* e *de* acordo com as regras de cada contexto determinado – seja de um

país, de uma sociedade, instituição, ciência, disciplina etc. Para Wittgenstein, então, não há a possibilidade de uma palavra ser descrita fora de seu uso, uma vez que o seu significado emerge do contexto no qual foi empregada, ouvida e utilizada.

Mas, quais seriam as contribuições de Wittgenstein para a educação musical? Antes de mais nada, é fundamental considerar que uma abordagem da educação musical na perspectiva da pragmática wittgensteiniana não objetiva instaurar uma pedagogia, pois somente o próprio filósofo poderia fazer isto. No entanto, as ideias de Wittgenstein ajudariam a pensar a educação e, particularmente, o lugar ocupado pela linguagem nessa atividade “longe da influência da filosofia moderna e do ensino ostensivo, que, até então, respectivamente, fundamentaram as teorias pedagógicas e se incrustaram nas práticas de ensino” (LOURENÇO, 2008, p.53).

Atentamos para as inquietações filosóficas de Wittgenstein frente à linguagem, pois elas transformam o rumo das reflexões, podendo fazer do uso da linguagem em Educação e no ensino um exercício filosofante, que tem como inspiração a característica terapêutica de sua filosofia. Nesse sentido, em Educação, com especial atenção para a atividade educativa, na qual professores e alunos se relacionam, é preciso considerar uma infinidade de situações que se assemelham e se diferenciam nos processos de ensino e aprendizagem (LOURENÇO, 2008, p.53).

Ao trazermos as reflexões de Wittgenstein para o campo da educação musical, esperamos poder contribuir com uma abordagem que até então não havíamos encontrado em Pesquisas no campo da Educação Musical, no Brasil. Para isto foram tomadas como principal referência as produções das duas principais associações brasileiras de pesquisa, a saber: os Anais de Encontros e Congressos da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e os Anais e Revistas da Associação Brasileira de educação musical (ABEM). Considerando, no entanto, que tal *corpus* é por demais extenso a uma análise mais aprofundada, ativemo-nos a buscar alusões à Wittgenstein, verificando em que ocasiões sua obra é utilizada como referencial, ou somente citada. Limitando ainda mais este *corpus*, adotamos somente o material disponível na *Internet*, considerando a exequibilidade desta busca panorâmica, acrescidos às ferramentas de navegação e buscas textuais que permitem localizar palavras com muita rapidez. Quando as menções à Wittgenstein foram encontradas, estas foram contextualizadas dentro dos textos para que se pudesse ter a compreensão dos empregos das ideias de Wittgenstein, se estas figuravam como referencial teórico ou apenas citação complementar – para ficar em dois pólos.

Apesar de estas duas instituições, ANPPOM e ABEM, representarem uma amostragem significativa das pesquisas brasileiras em música e educação musical, outros periódicos – relacionados com música – também foram excepcionalmente incluídos quando detectadas

ocorrências de perspectivas e abordagens que se valessem das ideias de Wittgenstein. Por outro lado, o objetivo do presente trabalho não é o de fazer um levantamento exaustivo e descritivo das obras no campo da Educação Musical que citam Wittgenstein, ademais, pelo fato de que este levantamento apontou justamente para a quase ausência deste filósofo nas pesquisas em educação musical. No entanto, em outras pesquisas no campo da teoria musical, composição, filosofia da música e musicoterapia, o nome de Wittgenstein é mais conhecido e eventualmente citado. A seguir, elencamos algumas das pesquisas que conseguimos encontrar fazendo uma breve contextualização de cada trabalho.

Dos Anais da ANPPOM, destacamos dois artigos. No artigo “*Algumas considerações acerca da especificidade do Discurso Estético (musical)*”, Cesar A. Sponton versa sobre a questão da experiência estética, partindo do princípio de que “sobre os problemas de estética musical do século XX [...] grande parte do que é dito tem sempre como pressuposto um aporte psicológico” (SPONTON, 1999, p.1). O artigo de Sponton é todo centralizado na questão da linguagem em estética, e se vale centralmente das ideias de Wittgenstein para fazer uma crítica aos pressupostos de um “psicologismo” das questões estéticas a partir das ideias de Wittgenstein. No outro artigo encontrado nos Anais da ANPPOM, “*A Condição Pós-Moderna e a obra Sambado, de Rodolfo Caesar*” (NASCIMENTO, 2007) João Paulo C. do Nascimento menciona Wittgenstein, porém não como referencial central, mas como citação complementar e auxiliar para explicar as ideias de Lyotard, seu referencial teórico. Na Revista OPUS n. 10, o artigo “*Ritornelo: composição passo a passo*” de Silvio Ferraz (FERRAZ, 2004) apresenta as *Investigações Filosóficas* de Wittgenstein nas suas referências bibliográficas, evidenciando uma atenção para a questão da linguagem, porém sem citar o filósofo explicitamente no decorrer do texto.

Nos Anais da ABEM, disponíveis na internet, só encontramos a ocorrência de Wittgenstein no texto de nossa autoria, intitulado “*Linguagem, Música e Educação: na perspectiva de uma pragmática wittgensgteiniana*” (MOREIRA, 2010). Nas revistas também não foram encontradas ocorrências de menções a Wittgenstein.

Encontramos também nos Anais do SEMPEM (Seminário Nacional de Pesquisa em Música - Goiás) o artigo “*Música, cultura e linguagem*” de Aguiar Werner que menciona Wittgentein, mas o faz na perspectiva do Tractatus em conjunto com outros referenciais: Gadamer, Heráclito e Heidegger (WERNER, 2005).

No campo da Psicologia e Musicoterapia, encontramos os artigos “*Sujeitos, Música e Narrativa: estudo dos significados e sentidos construídos nas histórias de relação com a música*” e “*Significados e sentidos construídos nas histórias de relação com a música*” de Patrícia Wazlawick, no qual a autora faz uma abordagem dos discursos a partir da ideia dos *jogos de linguagem* (Wazlawick, 2006a, 2006b) como relatos de pesquisa de sua dissertação de mestrado em Psicologia. “*Quando a música entra em ressonância com as emoções: significados e sentidos na narrativa de jovens estudantes de Musicoterapia*” (Wazlawick, 2004).

Na dissertação de mestrado de Marcelo Mello, “*Reflexões sobre linguística e cognição musical*” (MELLO, 2003) há um aprofundado estudo sobre cognição e linguística no qual o nome de Wittgenstein é também citado, porém não como referencial central, mas sim dentre vários outros autores que se aproximam da temática cognição e linguística. O professor e compositor Willy Correa de Oliveira citava Wittgenstein em suas aulas, sobretudo com relação às questões de “sistemas de referência” na composição e também com relação à questão “o que é arte?”, que estaria no conjunto daquilo que se deveria calar, pela impossibilidade de ser dito, em alusão à conclusão final do *Tractatus*: “o que não se pode falar, deve-se calar”. Constata-se assim uma abordagem da ética *tractiana* no campo da música, muito embora, pouco sistematizada em documentos, a não ser na memória de seus alunos, ou em uma pequena parte da dissertação de mestrado de Alexandre Ulbanere (2005), intitulada “Willy Corrêa de Oliveira: por um ouvir materialista histórico”.

Com base no panorama traçado a partir do *corpus* de publicações aos quais tivemos acesso, bem como as vivências próprias do pesquisador, podemos dizer que, no campo da educação musical, nossa abordagem wittgensteiniana é a primeira. O que não significa dizer “inovadora”, afinal, a “linguagem sobre música” goza de importantes produções nas mais diversas perspectivas a respeito do discurso sobre música com as quais podemos certamente dialogar, sobretudo, para encontrar o que há de comum entre elas, bem como conhecê-las naquilo em que diferem; relembrando que não temos a pretensão de esgotar a literatura já existente. Porém, a presente dissertação tem a pretensão inicial de instaurar um tema para discussão – um enfoque da música e da educação a partir da perspectiva da pragmática wittgensteiniana, para em outro momento, em outro trabalho, realizar tais diálogos teóricos.

Por se tratar de uma pesquisa não necessariamente inovadora, mas inicial no campo da filosofia analítica em educação musical, mais precisamente no campo da pragmática wittgensteiniana, buscar-se-á fazer uma primeira leitura da educação musical na perspectiva dos

jogos de linguagem e também de outros conceitos de Wittgenstein como a ideia de *formas de vida* e o *argumento da impossibilidade de uma linguagem privada*. Um dos objetivos indiretos desta pesquisa é também apontar para o fato de que uma abordagem wittgensteiniana da educação musical, no Brasil, ainda carece de maiores aprofundamentos. Porém, mais ainda, mostrar que tal abordagem wittgensteiniana tem elementos de grande importância e implicações para as perspectivas filosóficas, psicológicas, antropológicas, etnográficas, sociológicas e etc. da música e da educação musical. No entanto, para todos os efeitos – sobretudo aos metodológicos – enfatizamos que o presente trabalho se atém a uma abordagem da educação musical.

* * * * *

A estrutura da dissertação segue o seguinte esquema, *grosso modo*: (i) fundamentação teórica, (ii) abordagem da educação musical na perspectiva da linguagem e (iii) reflexões sobre a prática pedagógica.

O primeiro capítulo tem como objetivo a apresentação dos conceitos fundamentais da pragmática de Wittgenstein expressa, sobretudo, na obra *Investigações Filosóficas* (1953). Primeiramente enfoca-se a questão da música como problema ontológico ou de linguagem. É apresentado assim um breve panorama dos estágios da história da filosofia como contextualizador da questão. A partir dos primeiros apontamentos, faz-se uma apresentação do pensamento de Ludwig Wittgenstein, diferenciando-se as fases do pensamento do filósofo, comumente chamada de 1º e 2º Wittgenstein, situando-as dentro de suas vertentes filosóficas. Lançam-se assim as bases da perspectiva da pragmática wittgensteiniana para se adentrar efetivamente na obra de referência da presente dissertação, as *Investigações Filosóficas*. São apresentados os conceitos da pragmática de Wittgenstein como: jogos de linguagem, formas de vida, o argumento da impossibilidade de uma linguagem privada, a terapêutica wittgensteiniana e a introdução à crítica de uma concepção referencial de linguagem. São apresentadas também as discussões sobre os limites da linguagem entre o primeiro Wittgenstein e o segundo Wittgenstein, bem como o problema da aspiração de universalidade da lógica refletido no positivismo-lógico.

O segundo capítulo será dedicado à crítica à concepção de linguagem referencial que Wittgenstein chamou de “modelo agostiniano de linguagem” e suas implicações para a educação – e, sobretudo para a educação musical. A concepção agostiniana, já apresentada no Capítulo 1, será aprofundada a partir da análise *in loco* da obra DE MAGISTRO, de Agostinho. A partir desta, serão apresentadas também algumas considerações sobre outras duas concepções de educação

fundamentadas em concepções referencialistas de linguagem, a saber: o empirismo e pragmatismo – considerando a importância de tais linhas para a filosofia da educação e práticas pedagógicas. Será enfocada a questão da “experiência” na perspectiva da linguagem, a partir das ideias do artigo de Cristiane Gottschalk professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FE-USP, intitulado “*As relações entre linguagem e experiência na perspectiva de Wittgenstein e as suas implicações para a educação*” (2010). Neste artigo, Gottschalk apresenta a ideia de “experiência” nas concepções agostiniana, empirista e pragmatista, ambas aportadas sobre modelos referencialistas de linguagem na educação; em contraposição, Gottschalk aborda a ideia de “experiência” na perspectiva da pragmática wittgensteiniana. A questão “pragmática ou pragmatismo”, relevante para se compreender em que reside a diferença de tais termos, comumente evocados igualmente (equi-vocados) será também brevemente apresentada a fim de dissolver possíveis confusões – i.e. fusões das diferentes ideias evocadas pelos termos “pragmática” e “pragmatismo”. Para tanto, serão apresentados alguns esclarecimentos de Gottschalk – na obra já citada – e de Danilo Marcondes, professor de Filosofia da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-RJ, no artigo “*Desfazendo mitos sobre a pragmática*” (2000). Esta distinção é fundamental para se ter mais clareza dos pontos de aproximação e – principalmente – das distinções entre uma perspectiva pragmática – mais especificamente, no presente trabalho, a de Wittgenstein – e a perspectiva pragmatista – personificada principalmente na figura de John Dewey, como um dos importantes referenciais na filosofia da educação.

O terceiro capítulo se inicia desenvolvendo a concepção de “música” como jogo de linguagem levando em consideração, com base nas reflexões do capítulo 2, a não existência de um objeto referencial chamado “música”. Assim sendo, serão abordadas as práticas nas quais se possa obter alguma inferência das concepções de música em jogo: i.e., as situações nas quais a palavra “música” é empregada, enredando-se uma reflexão sobre “isso que chamamos de música”. Tais considerações evidenciam a existência de elementos contextuais que (re)significam os conceitos, palavras e, em última análise, toda sorte de sinais sem os quais os sentidos produzidos poderiam ser outros. Dentro deste universo é apresentada também uma reflexão sobre pressupostos tácitos aos participantes dos jogos de linguagem. Dentro deste campo estariam as questões éticas e estéticas – na perspectiva de Wittgenstein. Para tratar da questão sobre ética na educação são apresentadas, neste trabalho, algumas ideias de Wittgenstein expressas em sua “*Conferência sobre a ética*” e de breves considerações de François Jullien. Tais questões no campo da educação são apresentadas a partir de algumas ideias de Denise Lourenço, defendidas na dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de São Paulo – UNESP (Campus Marília), intitulada “*Educação e*

linguagem: algumas considerações sob a perspectiva filosófica de Wittgenstein” (2008). Partindo do princípio de que existem diferentes *formas de vida* das quais os seus participantes, jogadores de determinado *jogo de linguagem*, compartilham premissas, valores, pressupostos e elementos contextuais é que podemos pensar que a palavra “música” só tem sentido pleno na ação. Isto quer dizer que cada personagem que dela se utilize, poderá dizer coisas diferentes que não estão contempladas em definições prévias e que, em princípio, podem ser percebidos como contrassensos, mas que são expressões silenciosas, no entanto, de eloquentes valores éticos.

CAPÍTULO I

Ludwig Wittgenstein: *as bases de uma pragmática wittgensteiniana*

1 Música: problema ontológico ou de linguagem?

Nosso ponto de partida poderia se dar na questão: “o que é música?”. Porém, por mais estranho que possa parecer, não nos interessa a resposta para tal pergunta. O que nos chama a atenção, já de início, é o fato de que a própria pergunta promove um direcionamento da resposta, tendo como paradigma de compreensão e busca do *Ser*. Tem como base, portanto, a ideia de uma essência à qual se possa referir, a respeito de alguma “coisa” que se aproxime de uma categoria tal ou tal – senão a *própria* categoria em *si mesma* – e está implícita nesta formulação em forma de pergunta. Por outro lado, se for proposta uma reformulação de tal questão, teríamos, por exemplo, na pergunta “o que é isso que chamam de música?” a implicação de outro paradigma de consideração do *objeto* [examinado] “música” e que parte do princípio de que possa haver diferentes concepções do que vem a ser “música”, ou não necessariamente/tão-somente concepções, mas *usos distintos* do termo “música”.

Ambas as questões (“o que é...” e “o que é isso que chamam...”) – com suas matizes e *degradés* de aplicabilidade – são de cunho eminentemente filosófico. No entanto, é importante localizarmos historicamente, no pensamento filosófico do ocidente – *pensamento* não como entidade, mas como atividade humana – em que “sentido” estamos buscando o(s) *sentido(s)* da palavra música, considerando a “natureza” das questões propostas.

Primeiramente, uma abordagem histórica se faz fundamental para a compreensão das diferentes tradições filosóficas do ocidente. Tal perspectiva histórica possibilita a percepção dos contrastes entre os diferentes *modos de pensar* e, portanto, dos *modos de fazer* do homem em suas diversas práticas de “análise” e explicação do mundo – especificamente as que se originaram e se desenvolveram a partir do pensamento e da cosmovisão grega – a fim de que se possa compreender as diferenças paradigmáticas fundamentais do olhar e do pensamento filosófico ocidental de cada período. Michel Dummett, filósofo analítico, divide a tradição filosófica em três grandes períodos:

O primeiro, que vai da filosofia antiga (séc. VII a.C.) até o final do pensamento medieval (séc. XIV), é marcado pelo interesse central pela *ontologia*, ou seja, pela questão sobre o Ser, sobre no que consiste a realidade, qual sua natureza última, sua essência. O segundo caracteriza-se por uma ruptura radical com o primeiro e marca o surgimento da filosofia moderna (séc. XVI-XVII), tendo como questão central a *epistemologia*, a investigação sobre o conhecimento. A resposta à questão sobre o Ser depende, segundo esta nova visão, da resposta sobre algo mais fundamental: o conhecimento do Ser, a natureza desse conhecimento e sua possibilidade. O terceiro período marca a ruptura, por sua vez, da filosofia contemporânea (final do séc. XIX – início do séc. XX) com a filosofia moderna. Essa nova ruptura introduz agora a questão lógico-linguística, ou seja, o conhecimento não pode ser entendido independentemente de sua formulação e expressão em uma linguagem. A questão primordial passa a ser assim a análise da linguagem, da qual dependerá todo o desenvolvimento posterior da filosofia (*apud* MARCONDES, 2005, p.9-10).

Portanto surge aqui um ponto importante que deve ser assumido – um *dever-ser* que não é teleológico, mas sim, metodológico –, a saber: se desejarmos realizar um aprofundamento destas questões filosóficas a respeito da música, há que se levar em conta as observações já levantadas pela filosofia contemporânea (sec. XX e XXI), sem as quais corremos o risco de incorrer em anacronismo. Portanto, na filosofia do ocidente, se o problema do *Ser* (ontológico) passa pelo problema do conhecer (cognitivo), estes passam necessariamente por uma expressão e referencia na linguagem (lingüístico).

Isto se explica devido ao fato de que as concepções fundamentais, tidas como alicerce para a formulação de problemas filosóficos até a filosofia moderna, remetiam a Platão, para quem as palavras “em nada contribuem para o conhecimento do real em sua essência e, conseqüentemente, nem para o ensinamento deste conhecimento” (MARCONDES, 1986, p.83). Platão conclui que não haveria a possibilidade de se conhecer o real através das palavras, pois estas seriam apenas imagens deste real, de modo que, antes de saber se os nomes são corretos ou não, é preciso conhecer a realidade das coisas representadas por estes nomes. Por outro lado, se as palavras são fruto de convenções, em nada contribuiriam para o conhecimento da *coisa em si*, uma vez que são apenas representações da coisa. Estas representações podem, por sua vez, variar de uma língua para outra (ex.: chien, cane, perro, hund, dog ou cachorro).

De acordo com Marcondes (1986), a conclusão aporética do CRÁTILO influenciou fortemente toda uma longa tradição de tratamento da temática da linguagem na filosofia.

[esta tradição] se encontra no DE MAGISTRO de Sto. Agostinho e dá lugar a um intervalo de valorização da linguagem no período medieval [na escolástica de Tomás de Aquino e também com G. Ockham] por influência da lógica aristotélica, para ser retomada entretanto na Filosofia Moderna por Descartes e os racionalistas, bem como pelos empiristas, vindo até o advento, no final do séc. XIX, da Filosofia Analítica, o que marca seu encerramento (MARCONDES, 1986, 85).

Aristóteles, por sua vez, desenvolvera uma concepção que leva a linguagem fortemente em consideração – vide as formulações dos silogismos lógicos, sobretudo os de indução e dedução – porém, que só veio a ser desenvolvida na escolástica via Tomás de Aquino, conhecida por intermédio dos árabes, nos fins da “idade média”. No entanto, considerando que o poder e a credibilidade da igreja estavam em franco declínio, pouco efeito tiveram, como nos mostra Roger Scruton:

O triunfo do Tomismo foi, contudo, de curta duração. Seu primeiro inimigo foi o humanismo no início da renascença. Este fato foi acompanhado também por revoluções nas práticas educacionais as quais buscavam tomar a autoridade intelectual dos eclesiásticos e transferi-la às mãos dos homens literários; e também pela gradual ascendência de um espírito científico inquiridos e hostil à pronta recepção do dogma teológico (SCRUTON, 2002, p.21)⁵.

A ênfase nas questões inerentes à linguagem toma grandes proporções e importância somente nos finais do sec. XIX, com o advento da filosofia analítica a partir de Frege, Russel e Wittgenstein. Estes são alguns nomes, dentre outros, de importantes filósofos que tiveram forte influência em muitas ideias do sec. XX e XXI. No presente trabalho, longe de querer esgotar o assunto referente à filosofia da linguagem, da filosofia analítica e da pragmática, escolhemos um filósofo que se mostra como um interessante referencial, por ter sido um dos alicerces do positivismo lógico – dos limites da linguagem e também da pragmática – dos horizontes da linguagem. Este filósofo, aparentemente contraditório, é Ludwig Wittgenstein.

1.1 Ludwig Wittgenstein

Como dissemos, o presente artigo tem como objetivo levantar questões relacionando educação, música e linguagem. No entanto, sobre isto que estamos nos referindo como “linguagem” é importante definir com clareza – ou o mais próximo possível – o que se quer dizer. Nosso referencial teórico são as ideias de Ludwig Wittgenstein (1889-1951), filósofo alemão de grande importância e influência na produção filosófica do séc. XX e XXI, no entanto, ele próprio não teve uma única concepção de linguagem. O que Wittgenstein trata como linguagem em sua obra, da qual comumente se encontram referências a “dois” Wittgensteins, não é um objeto único: são, por assim dizer, duas concepções distintas, trabalhadas por Wittgenstein no decorrer de sua vida.

⁵ The triumph of Thomism was, however, short-lived. Its first serious enemy was the humanism of the early renaissance. This was accompanied by revolutions in the practice of education which tended to take intellectual authority from ecclesiastics and vest it in the hands of courtiers and literary men; and also by the gradual ascendancy of a spirit of scientific enquiry hostile to the ready reception of theological dogma (Scruton, 2002, p.21).

O “primeiro” Wittgenstein está preocupado em traçar os limites da linguagem, melhor dizendo, os limites daquilo que se pode pensar e dizer. Compreendem este período, as ideias do *Tractatus Logico-philosophicus* (1921) (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, no “funcionamento da linguagem”, uma linguagem instrumental, i.e., busca desvendar, promovendo uma conciliação entre lógica e filosofia, uma linguagem restrita aos aspectos tautológicos de uma gramática lógica, e nada mais:

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)

Acreditou ter “resolvido de vez o problema” (WITTGENSTEIN, 2008, p.132), 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.

Após o *Tractatus*, Wittgenstein “abandona” a filosofia, torna-se professor em uma província austríaca e se depara com uma nova situação: ensinar crianças. Gottschalk (2009, p.8-9) destaca que Wittgenstein, como professor de crianças, elaborou com seus alunos – entre outras atividades – um dicionário ortográfico no qual cada aluno era convidado a escrever sobre algum(s) verbetes, com a condição de que fossem palavras que estivessem acostumados. Gottschalk considera ainda que o contexto das políticas públicas em educação – a reforma escolar austríaca dos anos 20 – contribuiu decisivamente para que Wittgenstein passasse a considerar as atividades envolvidas com a linguagem como parte essencial do sentido de uma palavra, uma vez que se primava pela ideia de que o aprendizado não poderia.

se limitar a uma mera observação possibilitada pelo aparato sensorial do aluno, que iria paulatinamente por associações construindo significados mais complexos a partir de representações dos dados dos sentidos. O conhecimento deveria ser adquirido ativamente a partir dos interesses do educando e de uma forma integradora, interdisciplinar (GOTTSCHALK, 2009, p.12).

Estas seriam algumas evidências, portanto, de que Wittgenstein passava a considerar, na relação linguagem, mundo e pensamento, outra variante: as condições nas quais uma língua é aprendida, e que será o mote de sua “segunda” filosofia. No entanto, esta versão dos feitos de Wittgenstein enquanto professor não se resume a um período tão “feliz” assim. Era considerado um

professor muito duro, chegando ao ponto de promover punições severas – e até físicas a seus alunos – o que fez com que sua imagem não fosse estimada entre os camponeses dos vilarejos nos quais ensinou. Wittgenstein abandona o cargo de professor em 1926.

Este episódio na vida de Wittgenstein – acrescidos a outros aspectos de sua excentricidade –, além de ser visto como um afastamento radical do “círculo” de personalidades acadêmicas e discussões filosóficas, é também considerado como um grande momento que culmina na reformulação de seu projeto filosófico e que, posteriormente, deu origem às ideias do “segundo Wittgenstein”, materializadas principalmente na publicação – póstuma – das *Investigações Filosóficas* (1953). Neste livro, Wittgenstein chama a atenção para o fato de que os limites dos usos da linguagem não estão traçados e que os sentidos só podem emergir no pleno uso da linguagem nas suas situações e contextos específicos.

Recapitulando: ambas concepções de “linguagem” de Wittgenstein se pautam no aspecto da “língua”, porém o primeiro Wittgenstein procura (a) resolver os problemas da formulação de problemas filosóficos, analisando um suposto “funcionamento da linguagem” e traçando os limites lógicos para o pensamento e suas expressões – com base na ideia de uma linguagem instrumental e transcendental; já o segundo Wittgenstein atenta para (b) os usos da linguagem e as situações nas quais são empregadas. O primeiro Wittgenstein se preocupa com as verdades ontológicas e com uma semântica baseada no descritivismo; o segundo Wittgenstein passa a se preocupar em como o conhecimento é adquirido, com uma semântica baseada na construção do conhecimento.

A tendência *fundacionalista* do *Tractatus* passa à abordagem epistemológica das *Investigações*, onde, partindo de fatos concretos, Wittgenstein percebe que nas diferentes situações e contextos nos quais a linguagem é empregada não há nenhum limite prévio traçado e isto só fica claro de acordo com a intenção do uso de uma palavra, somente quando a linguagem é posta em ação. Para se referir a esta “constatação” o filósofo descreve os usos da linguagem em seus contextos através do conceito metafórico de *jogos de linguagem*. São as ideias do segundo Wittgenstein, sobretudo, que nos interessam para o presente trabalho.

1.2 Uma pragmática wittgensteiniana

De acordo com Danilo Marcondes, o estudo da linguagem “[se divide] em uma perspectiva filosófica, em *sintaxe*, *semântica* e *pragmática*” e são conceitos oriundos do texto *Fundamentos de uma teoria dos signos* de Charles W. Morris (1901-1979) (MARCONDES, 2005, p.7). De acordo com Marcondes, a sintaxe e a semântica receberam mais atenção e caracterizam-se,

respectivamente, como ciência formal que define regras lingüísticas e perscruta sobre o conteúdo dos signos – e verdades das sentenças em que os signos estão incluídos: “a sintaxe é um pressuposto da semântica” (MARCONDES, 2005, p.8-9). 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. Há aqueles que dizem que é possível desenvolver teorias pragmáticas (Austin, Searle) e outros que dizem, em outras palavras, ser impossível (Wittgenstein, Carnap).

Apesar de em nenhum momento das *Investigações Filosóficas* haver qualquer referência, por parte de Wittgenstein, ao termo *pragmática*, é comum classificar as suas ideias neste campo da filosofia contemporânea. Isto se dá pelo fato de Wittgenstein demonstrar, nas *Investigações*, que a linguagem cotidiana não se limita aos aspectos formais lingüísticos de regras “impostas” pela teoria. Na verdade, se existem regras, estas regras estão presentes nos *jogos de linguagem* e só podem ser apreendidas através da observação e do jogar. Wittgenstein inicia as *Investigações Filosóficas* criticando uma concepção agostiniana de linguagem – e, portanto uma crítica ao platonismo – de que o aprendizado da língua se dê simplesmente por denominação ostensiva (WITTGENSTEIN, 1975, p.13-14) e refuta, com argumentos baseados na observação da *práxis*, a possibilidade de uma tal linguagem privada, transcendental, trans-histórica e transcultural. Wittgenstein afirma que as palavras só possuem significação no seu uso, em contextos específicos nos quais indivíduos partilhem das mesmas crenças, valores, pressupostos etc., configurados em diferentes *modos de vida* – outro importante conceito das *Investigações Filosóficas*.

Nesta obra, Wittgenstein propõe um encaminhamento diferente do que havia afirmado no *Tractatus*. Se no *Tractatus* ele determinou peremptoriamente as condições nas quais se deveria dar o funcionamento da linguagem, nas *Investigações* a proposta é não teorizar mas sim observar, descrever e elucidar cada caso *concretamente*. Se for possível estabelecer uma máxima wittgensteiniana, seria esta: “Não pense, mas veja!” (WITTGENSTEIN, 1975, p.42).

Neste espírito de partir “*dos fatos*”, isto é, de situações práticas, Wittgenstein apresenta, nas IF, uma grande sorte de exemplos, ora para demonstrar aplicações práticas de determinados problemas, ora como metáfora – sobre jogos, por exemplo. Uma situação apresentada no princípio do livro, constantemente retomada em outros momentos, é o exemplo do construtor e seu ajudante. Ambos, em seu ofício, partilham de um jogo de linguagem que os permitem uma compreensão mútua. Se o construtor diz “lajota”, o ajudante compreende e passa-lhe uma lajota, não sendo

necessário que o construtor diga a frase “traga-me uma lajota”. Com isto, Wittgenstein quer apontar para o fato de que em outros contextos, mais complexos, existem informações implícitas, porém, que são claras aos participantes de um mesmo contexto. E não somente isso:

Qual é, pois a diferença entre a informação ou afirmação “cinco lajotas” e o comando “cinco lajotas!”? Ora, o papel que o pronunciar dessas palavras desempenha no jogo de linguagem. Mas também o tom com que forem pronunciadas será outro, e a expressão facial, e ainda muitas outras coisas. Mas também podemos pensar que o tom é o mesmo – pois um comando e uma informação podem ser pronunciados em *muitos* tons diferentes e com muitas expressões faciais diferentes – e que a diferença reside somente no emprego (WITTGENSTEIN, 1975, p.21).

A partir das IF, apesar de tratar dos usos da língua, Wittgenstein admite que a “linguagem” não se limita aos aspectos verbais, tão-somente, mas considera também outros elementos contextuais alheios ao estritamente verbal.

2 As Investigações Filosóficas

Nas *Investigações Filosóficas* (1953), Wittgenstein assume uma ideia de linguagem oposta à que tinha delineado em sua obra anterior *Tractatus Logico-philosophicus* (1921): se no TLP “linguagem” tinha um *status* de entidade autônoma inequívoca, de caráter normativo, instrumental e lógico, nas IF a “linguagem” é enfocada nos seus mais diferentes usos cotidianos, observando que existem diferentes empregos, em diferentes ações e contextos, com resultantes distintas. Tal mudança na perspectiva faz Wittgenstein concluir que a linguagem dispõe de um conjunto de sinais que assumem sentidos somente nos usos, contextualizados. Deste modo, verifica-se que a própria concepção de “linguagem” em Wittgenstein assume diferentes significados (MOREIRA, 2010a).

No entanto, o próprio Wittgenstein afirma que as IF são escritos que só podem ser “verdadeiramente compreendidos” se colocados em oposição com o seu “velho modo de pensar” [*Tractatus*], sendo este um pano de fundo para seus “novos pensamentos” (IF, Introdução). Isto é, apesar de “opostas” as duas obras são complementares e, conforme o próprio autor, só fazem sentido mantendo essa relação de polaridade, mas ao mesmo tempo de contextualização dos pensamentos expressos em ambas.

Wittgenstein cria o conceito de *jogos de linguagens*, para explicar a sua nova perspectiva de linguagem, afirmando que da linguagem só é possível constatar o que chama de jogos, isto é, a

manifestação concreta nas ações produtoras de sentido. Nos jogos de linguagem seus participantes partilham – entre outros aspectos – das mesmas regras, sentidos, valores e contextos (WITTGENSTEIN, [1953], 1975). Por outro lado, o conceito de jogo de linguagem não trata de uma teoria, uma vez que Wittgenstein não tenta produzir uma normatização abstrata, mas observar o “concreto”, buscando, mais do que definir uma teoria, elucidar o conceito de jogos de linguagem através de exemplos da vida cotidiana. Ele não quer estabelecer o que os lógicos chamaram de “estrutura da linguagem” (WITTGENSTEIN, 1975, p.23), pois percebe que existem, na “linguagem” posta em uso, comportamentos dos mais diversos que uma teoria não seria capaz de abarcar.

§ 132. Queremos estabelecer uma ordem no nosso conhecimento do uso da linguagem: uma ordem para uma finalidade determinada; uma ordem dentre muitas possíveis; não a ordem. Com esta finalidade, *salientaremos* constantemente diferenças que nossas formas habituais de linguagem facilmente não deixam perceber. Isto poderia dar a aparência de que considerássemos como nossa tarefa reformar a linguagem. Uma tal reforma para determinadas finalidades práticas, o aperfeiçoamento da nossa terminologia para evitar mal-entendidos no uso prático, é bem possível. Mas esses não são os casos com que temos algo a ver. As confusões com as quais nos ocupamos nascem quando a linguagem, por assim dizer, caminha no vazio, não quando trabalha (WITTGENSTEIN, 1975, p. 62).

Por esta razão as *Investigações Filosóficas* são uma obra farta de exemplos práticos em contextos diversos. A própria metáfora do jogo apresenta uma liberdade na delimitação das possibilidades, se for considerado o fato de que existem jogos dos mais distintos: cartas, adivinhações, bolas chutadas, bolas arremessadas, bolas com a mão ou com o pé etc., guardando entre si certa familiaridade – com maior ou menor distância – que reside no fato de serem todos jogos (MOREIRA, 2009).

2.1 A Concepção agostiniana de linguagem

A análise que Wittgenstein faz das práticas languageiras se inicia com um questionamento da concepção de uma linguagem com *status* de autônoma na relação pensamento-mundo, criticando a ideia da crença em na existência de uma linguagem instrumental e referencial que apenas serviria para comunicar inequivocamente através da denominação das coisas, objetos de mundo que seriam preexistentes, anteriores à linguagem. Este paradigma de linguagem é apresentado como a “concepção agostiniana de linguagem” e é precisamente neste ponto que Wittgenstein abre as IF, já no primeiro parágrafo, com o seguinte texto de Santo Agostinho:

Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo. Mas deduzi isto dos seus gestos, a linguagem natural de todos

os povos, e da linguagem que, por meio da mímica e dos jogos com os olhos, por meio dos movimentos dos membros e do som da voz, indica as sensações da alma, quando esta deseja algo, ou se detém, ou recusa ou foge. Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos (tradução da versão alemã do texto latino feita pelo próprio Wittgenstein) (WITTGENSTEIN, 1975, p.14)

Segundo Wittgenstein, Santo Agostinho descreve um sistema de comunicação, porém que não abarca “tudo aquilo que chamamos de linguagem” (WITTGENSTEIN, 1975, p.14). Nas palavras de Santo Agostinho evidencia-se um tipo de “imagem da essência da linguagem humana” que seria, de acordo com Wittgenstein, a de que as palavras da linguagem denominam objetos. Deste modo, estaria nesta “imagem da linguagem” de Santo Agostinho as raízes da ideia de que cada palavra tem uma significação, de modo que esta significação seria “agregada à palavra”. Esta “imagem da linguagem” de Santo Agostinho, que se baseia na ideia de que as palavras possuem valores absolutos, é questionada por Wittgenstein e o que se segue nas IF a partir de então são questões acerca da linguagem que foram fundamentais para muitos filósofos do Séc. XX e XXI.

Ao criticar a concepção agostiniana de linguagem, Wittgenstein quer chamar a atenção para o fato de que uma teorização como esta – e também como aquela que o primeiro Wittgenstein procedeu no *Tractatus* – não seria capaz de explicar “o que é” a linguagem, tampouco o seu funcionamento; ademais, tal concepção tende a afastar definitivamente qualquer possibilidade de compreensão mais profunda da “linguagem” – em sentido lato – pois toma como referência e ponto de partida a ideia da existência de um modelo ideal que deve ser seguido por todos. Wittgenstein propõe que caso se queira chegar próximo a uma compreensão dos fenômenos da linguagem esta deverá ser compreendida não como um modelo *a priori*, mas sim como algo que independe de conceitos normativos, cujo sentido emerge eminentemente da prática sem se dissociar dela. Isto é, só se pode elucidar situações em que a linguagem é colocada no seu pleno uso e não em regras gerais:

“[...] o conceito geral da significação das palavras envolve o funcionamento da linguagem com uma bruma que torna impossível a visão clara. - Dissipa-se a névoa quando estudamos os fenômenos da linguagem em espécies primitivas do seu emprego, nos quais pode-se abranger claramente a finalidade e o funcionamento das palavras”. (WITTGENSTEIN, 1975, p.15)

Wittgenstein chama atenção para o fato de que, na concepção agostiniana de linguagem, ocorre um treinamento onde “quem ensina mostra os objetos”, de modo que não se questiona a significação das palavras uma vez que no aprendizado, de início, somos treinados somente a repetir o que nos ensinam. Assim, não há neste caso “elucidação ostensiva” ou “definição”, pois a criança –

como na memória de Agostinho – ainda não pode *perguntar* sobre a denominação. Wittgenstein, portanto, propõe que se chame isto de um “ensino ostensivo de palavras” (WITTGENSTEIN, 1975, p.15). Por outro lado as próprias palavras de Agostinho evidenciam a presença de “gestos” que caracterizam um treinamento, no qual se inclui a apresentação de objetos acompanhada de sons, porém este tipo de associação, palavra-objeto, é “apenas mais uma engrenagem, na complexa rede da qual deriva a compreensão de um termo no curso da linguagem” (DIAS, 2000, p.44). A própria prática de um ensino ostensivo, daquele que simplesmente a denomina sem elucidar os nomes – como se houvesse uma relação indestrutível entre nome e coisa – não se faz possível, senão a partir de uma compreensão prévia de diversos pressupostos que somente são possíveis àqueles que partilham de regras de um mesmo contexto.

Faz parte desta prática da linguagem compreender o gesto de apontar como indicando a direção para a qual se deve olhar, assim como compreender o objeto para o qual se olha como aquele que deve ser nomeado pela palavra pronunciada e, por fim, a palavra como o conjunto de sons cuja função nesse contexto é nomear um objeto. Sem essa compreensão da própria atividade, o ensino ostensivo tornar-se-ia um ritual que o observador poderia repetir, porém não compreender, ou seja, empregar de maneira autônoma (DIAS, 2000, p.45).

Ou seja, mesmo a “denominação ostensiva” de palavras requer um aprendizado gradativo anterior e a existência de um contexto para a sua efetiva realização, de modo que a garantia de aprendizado das palavras estaria no fato de que aquele que aprende incorpora uma habilidade em responder adequadamente ao que se propõe na comunicação. A elucidação do uso que uma definição ostensiva promove só é possível “quando já é claro qual papel a palavra deve desempenhar na linguagem”. Wittgenstein assevera portanto: “Deve-se já saber (ou ser capaz de) algo, para poder perguntar sobre a denominação”. Tais observações demonstram que a relação nome-coisa não é autônoma – conforme acredita uma concepção agostiniana de linguagem – uma vez que neste caso existe a necessidade de um contexto prévio e complexo de significados partilhados sem os quais não seria possível ocorrer a denominação ostensiva. A concepção referencialista de linguagem de Agostinho será abordada novamente no segundo capítulo, após a delimitação do conceito de jogos de linguagem e seus desdobramentos, a partir dos quais serão pensadas em suas implicações para a educação musical.

2.2 Os jogos de linguagem

Após delinear a concepção agostiniana de linguagem Wittgenstein faz uma oposição com o que observa na práxis e constata que esta “imagem de linguagem” de Santo Agostinho não é capaz

de abarcar todos os casos, de modo que se trata sim de mais um “jogo de linguagem” em meio a tantos outros. E é precisamente no parágrafo 7 que Wittgenstein apresenta o conceito de *jogo de linguagem* e que será abordado no decorrer das IF e que será parte fundamental – dos fundamentos metodológicos – da presente dissertação. De antemão o filósofo apresenta o problema da práxis *versus* a teoria, constatando um problema de não-correspondência entre as duas realidades:

§ 7. Na práxis do uso da linguagem, [alguém] enuncia [...] palavras, o outro age de acordo com elas; na lição de linguagem, porém, encontrar-se-á *este* processo: o que aprende *denomina* os objetos. Isto é, fala a palavra, quando o professor aponta para [o objeto]. – Sim, encontrar-se-á aqui o exercício ainda mais simples: o aluno repete a palavra que o professor pronuncia – ambos processos de linguagem semelhantes. Podemos também imaginar que todo o processo do uso das palavras [...] é um daqueles jogos por meio dos quais as crianças aprendem sua língua materna. Chamarei esses jogos de “*jogos de linguagem*”, e falarei muitas vezes de uma linguagem primitiva como de um jogo de linguagem (WITTGENSTEIN, 1975, p.15).

Estes *jogos de linguagem* se caracterizam por ter suas situações específicas que não podem ser abarcadas pela teoria, senão somente pela observação da *práxis*, isto é, no efetivo uso da linguagem. E esta atenção para com o uso se dará sistemática e metodologicamente através de exemplos do emprego da linguagem nas atividades cotidianas – pedreiros, vendedores, crianças etc – de modo a verificar se a teoria de uma linguagem inequívoca – de aspiração ao universal – condiz com as características das práticas – os particulares. Ou seja, mesmo que as palavras sejam “ensinadas ostensivamente” através da denominação, este aprendizado só se dá através do seu uso. Wittgenstein pergunta por exemplo: como se ensinar “ostensivamente” o significado das palavras “ali” e “isto”? Não há outra maneira de ensiná-la senão com gestos que não são explicativos, mas sim o próprio ato de mostrar, através do uso destas palavras (WITTGENSTEIN, 1975, p.17).

§ 23. [...] [Há] inúmeras espécies diferentes de emprego daquilo que chamamos de “signo”, “palavras”, “frases”. E essa pluralidade não é nada fixa, um dado para sempre; mas novos tipos de linguagem, como poderíamos dizer, nascem e outros envelhecem e são esquecidos [...]. O termo “*jogo de linguagem*” deve aqui salientar que o falar da linguagem é uma parte de uma atividade ou de uma *forma de vida* (grifo nosso). (WITTGENSTEIN, 1975, p.22)

Portanto, mais do que dizer que existem *jogos de linguagem*, Wittgenstein aponta para a ocorrência de diferentes *formas de vida* (ou *modos de vida*) evidenciando a ideia de que a linguagem, além de não se resumir a um mero instrumento, está intimamente relacionada com quem dela se utilize, de modo que há tantos jogos de linguagem quantas formas de vida existirem. Para John Searle, esta perspectiva das IF de Wittgenstein está circunscrita na área de investigação chamada de *Background*, e que abarca “um conjunto de capacidades e aptidões, simultaneamente biológicas e culturais, que tornam possíveis a nossa linguagem e o nosso comportamento” (SEARLE, 1999, p.92). Tais *formas de vida* existem em seus contextos específicos em suas

variantes temporais e espaciais: cada tempo, localidade, língua, clima, região, profissão, gênero, etc., tem sua *forma de vida*. O que caracteriza as formas de vida, entre outros aspectos, é a existência de regras que somente os participantes do contexto são conhecedores e que o desempenho de ações levam em consideração tais regras que são, na verdade, implícitas e aprendidas através da observação e da prática com acertos e erros.

O exemplo de comunicação entre um construtor e seu ajudante, sobre o qual Wittgenstein faz algumas interpretações deste processo comunicativo, ilustra como se constitui um *jogo de linguagem* de uma *forma de vida* específica. Quando o construtor diz “lajota” o ajudante lhe trás uma lajota e, da mesma forma, se ouvir “cubos”, “colunas” ou “vigas”, atenderá trazendo cubos, colunas e vigas, pois na verdade “[...] aquele que diz “lajota!” quer dizer (*meint*) realmente: 'traga-me uma lajota!'. [...]” (WITTGENSTEIN, 1975, p.19). O exemplo do construtor (pedreiro) e seu ajudante é retomado por diversas vezes por Wittgenstein para explicar, em suma, que a designação da palavra “lajota” implica em uma ação que não seria simplesmente compreendida por qualquer pessoa alheia a este contexto. O construtor diz, exatamente, a palavra “lajota” e não a frase “traga-me uma lajota”. Uma concepção de linguagem que se pautar pelo princípio de uma gramática lógica não é capaz de contemplar este caso, uma vez que a simples palavra “lajota” não apresenta todos os elementos sintáticos para a disposição da ordem “traga-me uma lajota”. O que Wittgenstein quer chamar a atenção é que neste caso pouco (ou nada) importa uma linguagem normativa que estipule regras, pois a regra faz parte do *jogo de linguagem*, porém só é partilhada pelos participantes do contexto. A palavra “lajota” portanto não seria, neste contexto da construção, uma simples designação de objeto, mas a própria ordem.

Há ainda mais aspectos importantes: a enunciação está diretamente ligada não somente com o seu contexto, mas também com o falante, participante deste contexto. Pois mesmo dentro do contexto da construção, se a palavra “lajota” designa a ordem “traga-me uma lajota” verifica-se que há efeitos distintos, caso seja dita a palavra “lajota” por outro falante qualquer – que não seja o mestre de obras. Tal cuidado no estudo da “linguagem” encontramos também na teoria dos *Atos de Fala* de Austin (1962) e no exemplo da análise da frase “está aberta a sessão”. Caso seja pronunciada pelo Juiz a frase “está aberta a sessão” terá uma determinada força que não está dita na frase, isto é uma *força ilocucionária*, e caso seja dita por qualquer outra pessoa não gozará da mesma força. A credibilidade do falante tem papel preponderante neste caso (*apud* MARCONDES, 2005).

Voltando a Wittgenstein, o papel do ouvinte é também fundamental: uma pessoa de outro contexto, que não partilhe do mesmo *jogo de linguagem* e da mesma *forma de vida* não saberá executar a ação solicitada com a palavra “lajota”; e mesmo a ordem completa “traga-me uma lajota” é passível de ser incompreendida se, por exemplo, o ouvinte não conhecer a língua na qual se pronuncia a ordem: um estrangeiro que ouça diversas vezes a frase “traga-me uma lajota” poderia crer que se trata de uma palavra apenas (WITTGENSTEIN, 1975, p.20).

A diferença entre a informação ou afirmação “cinco lajotas” e o comando “cinco lajotas!” está no “papel que o pronunciar dessas palavras desempenha no jogo de linguagem”. E não somente isto: Wittgenstein chama a atenção para o fato de que o sentido depende também do tom com que forem pronunciadas as palavras, a expressão facial e outras coisas. Por outro lado, “podemos pensar que o tom [e as expressões faciais são os mesmos] e que a diferença reside somente no emprego”. (WITTGENSTEIN, 1975, p.21). Em última análise, a atribuição de significado a uma palavra depende fundamentalmente do seu uso, na prática, possibilitando a análise de todas as variantes possíveis, suas circunstâncias e efeitos.

§ 138. Mas pode a significação de uma palavra que eu compreendo não se ajustar ao sentido da frase que eu compreendo? Ou a significação de uma palavra ao sentido de outra? – Com efeito, se a significação é o *uso* que fazemos das palavras, então não tem sentido falar de um tal ajustamento. Ora, *compreendemos* a significação de uma palavra quando a ouvimos ou a pronunciamos; nós a aprendemos de golpe; e o que apreendemos assim é algo realmente diferente do 'uso' que se estende no tempo! (WITTGENSTEIN, 1975, p. 62).

Outra metáfora que Wittgenstein se utiliza para desenvolver o conceito de jogo de linguagem é a do jogo de xadrez. Mesmo que se saiba a denominação de uma palavra, isto não significa ainda nenhum lance no jogo de linguagem, da mesma forma; colocar a figura do rei no seu lugar ainda não é um lance no jogo de xadrez (WITTGENSTEIN, 1975, p.35). A função de uma peça no jogo não se elucida somente com a sua apresentação. A figura do xadrez, por exemplo, não pode ser explicada com o seu simples mostrar; tampouco o próprio jogo de xadrez será elucidado mostrando-se uma ou todas as peças no tabuleiro – e da mesma forma para as palavras e para a “linguagem”. As distintas funções das peças somente podem ser aprendidas quando colocadas em uso, isto é, no lance. Para que uma pessoa aprenda a jogar, será necessário observar os movimentos das peças e também o comportamento dos jogadores, que podem dar indícios do que se passa no jogo. Por mais que sejam dadas as regras – ou uma lista das regras em um papel, por exemplo – estas serão aprendidas somente na sua aplicação (WITTGENSTEIN, 1975, p.26). Caso alguém que esteja aprendendo um determinado jogo conheça outros jogos, talvez o aprendizado seja mais fácil, uma vez que, apesar de os jogos não serem iguais – de bolas, cartas, peteca, xadrez etc. –, eles

guardam entre si, certos traços de familiaridade, ora mais ora menos distantes. Nos jogos de linguagem “se envolvem e se cruzam as diferentes semelhanças que existem entre os membros de uma família” (WITTGENSTEIN, 1975, p.43).

Com a metáfora do jogo, Wittgenstein ainda não determina o que seria o “essencial no jogo de linguagem” e o que é comum a todos esses processos, a propósito, é o que ele de fato não quer. E é preciso lembrar aqui que esta tentativa de determinar a essência da linguagem fora concebida pelo primeiro Wittgenstein (*Tractatus*) acerca *da forma geral da proposição* e da linguagem, questionada então por ele próprio nas *Investigações*. Agora, o objetivo de Wittgenstein não está em indicar algo comum a tudo aquilo que se concebe como linguagem; e sim em enfatizar que não há nada em comum, apesar de utilizarmos para todos a mesma palavra, porém salienta que são “*aparentados* uns com os outros de muitos modos diferentes” com maior ou menor familiaridade (WITTGENSTEIN, 1975, p.42).

Considere, por exemplo, os processos que chamamos de “jogos”. Refiro-me a jogos de tabuleiro, de cartas, de bola, torneios esportivos etc. O que é comum a todos eles? [...] , se você os contempla, não verá na verdade algo que fosse comum a *todos*, mas verá semelhanças, parentescos, e até toda uma série deles. [...] Considere, por exemplo, os jogos de tabuleiro, com seus múltiplos parentescos. Agora passe para os jogos de cartas: [...] mas muitos traços comuns desaparecem e outros surgem. Se passarmos agora aos jogos de bola, muita coisa comum se conserva, mas muitas se perdem. – São todos ‘*recreativos*’? Compare o xadrez com o jogo de amarelinha. Ou há em todos um ganhar e um perder, ou uma concorrência entre os jogadores? Pense nas paciências. Nos jogos de bola há um ganhar e um perder; mas se uma criança atira a bola na parede e a apanha outra vez, este traço desapareceu. Veja que papéis desempenham a habilidade e a sorte. E como é diferente a habilidade no xadrez e no tênis. Pense agora nos brinquedos de roda: o elemento de divertimento está presente, mas quantos dos outros traços característicos desapareceram! E assim podemos percorrer muitos, muitos outros grupos de jogos e ver semelhanças surgirem e desaparecerem. E tal é o resultado desta consideração: vemos uma rede complicada de semelhanças, que se envolvem e se cruzam mutuamente. Semelhanças de conjunto e de pormenor. (WITTGENSTEIN, 1975, p.42, § 66)

É ainda importante apontar para outro detalhe que esta pluralidade de jogos enseja: não há o “Jogo de Linguagem” – com letra maiúscula – sob o qual se coloque todos os mais diferentes jogos possíveis, em uma retificação do conceito, com *status* de teoria. A letra minúscula, e o plural são evidências de que Wittgenstein quer reforçar a necessidade de se examinar cada caso de acordo com os seus próprios elementos, se for a intenção chegar a uma compreensão de fato do que se “quer dizer” e também do “com base em quê” de uma asserção. Ao mesmo tempo, é colocar em xeque a ideia de um domínio dos conceitos corretos que assume dimensão de domínio como posse, e também de domínio como lugar.

2.3 Os limites da linguagem

Ao falar da linguagem, Wittgenstein se refere à linguagem do cotidiano, pois verifica nesta "linguagem primitiva" as condições favoráveis para que a comunicação de ocorra e onde, de fato, ela ocorre, à revelia das regras lógicas, gramaticais e sintáticas. O fato de que, ao se referir à linguagem já se emprega a própria linguagem (e não uma “preparatória”), mostra que só se pode produzir algo exterior à linguagem (WITTGENSTEIN, 1975, p.59) e, portanto, para Wittgenstein a filosofia não deveria “tocar no uso efetivo da linguagem; em último caso, só poderia descrevê-lo”. Esta ressalva figura também como autocrítica pois, no *Tractatus*, Wittgenstein "estipulava" as regras de funcionamento de uma linguagem inequívoca, necessária para se evitar contrasensos lógicos na consideração de problemas filosóficos. Este funcionamento portanto não poderia ser descrito, senão somente os efeitos dos seus usos, os mais diversos. Caso contrário, não conseguiríamos compreender a linguagem, para além de facetas e perspectivas não amplas.

Uma razão da nossa incompreensão, de acordo com Wittgenstein, reside no fato de que nos falta uma visão panorâmica (*Übersicht*) do uso de nossas palavras, que nos permitiria a compreensão de “ver as conexões”. Os jogos de linguagem, por sua vez, não seriam “estudos preparatórios para uma futura regulamentação da linguagem”, mas sim *objetos de comparação*, que, “através de semelhanças e dissemelhanças, devem lançar luz sobre as relações de nossa linguagem”. (WITTGENSTEIN, 1975, p.61).

E com esta análise da “linguagem”, ou melhor, com seu esforço descritivo, Wittgenstein chega a uma importante conclusão: sobre o que se chama de “linguagem” não é possível estabelecer um modelo normativo que se apresente como regra suprema do qual todo fenômeno correlato deva ser submetido e julgado. Mas, ao contrário, é preciso verificar quais as regras que já existem dentro de cada contexto no qual ocorre o tal fenômeno, para assim elucidar não o seu funcionamento, mas os seus mais diferentes usos.

§ 81. [...] Nós, notadamente em filosofia, *comparamos* frequentemente o uso das palavras com jogos, com cálculos segundo regras fixas, mas não podemos dizer que quem usa a linguagem *deva* jogar tal jogo. – Se se diz, porém, que nossa expressão linguística *apenas se aproxima* de tais cálculos, encontramos-nos à beira de um mal-entendido. Pois pode parecer como se, em lógica, falássemos de uma linguagem *ideal*. Como se nossa lógica fosse uma lógica, por assim dizer, para o vazio. Ao passo que a lógica não trata da linguagem – ou do pensamento – no sentido em que uma ciência natural trata de um fenômeno natural e no máximo pode-se dizer que *construímos* linguagens ideais. Mas aqui a palavra “ideal” induziria a erro pois soa como se estas linguagens fossem melhores, mais completas que nossa linguagem cotidiana; e como

se fosse necessário um lógico para mostrar finalmente aos homens que aparência deve ter uma frase correta. Tudo isto, porém, pode apenas aparecer em sua verdadeira luz quando se obtiver maior clareza sobre os conceitos de compreender, querer dizer (*meinem*) e pensar. Pois então se tornará também claro o que pode nos levar (e que me levou) a pensar que quem pronuncia uma frase e lhe *dá significação* (*meint*) ou a *compreende* realiza com isto um cálculo segundo regras determinadas (WITTGENSTEIN, 1975, p. 49).

Desta maneira, Wittgenstein não pretende determinar peremptoriamente o funcionamento essencial no qual se deva basear todos as formas de linguagem, e sequer esgotar a complexidade de sua “natureza”. Mas seu objetivo se volta, principalmente, a mostrar este ilimitado da linguagem e das palavras que só assumem sentido dentro de seus contextos de modo que a *práxis* da linguagem não obedece a *uma* ordem, mas possui *várias* ordens das mais distintas.

Nas *Investigações* Wittgenstein trabalha contra a ideia de uma mera referencialidade das palavras, chamando a atenção para o fato de que com as mesmas palavras é possível dizer aquilo que não está dito. Deste modo, vai além do que havia dito no início do *Tractatus* e confirmado sob a forma da conhecida sentença “sobre aquilo que não se pode falar, deve-se calar” (§ 7). Mais do que fatos ou *coisas* as palavras podem indicar ações, de modo que tais palavras só *fazem sentido* no próprio ato. Se por um lado estas ações contextualizam a linguagem de modo a evidenciar *formas de vida* (*e pensamento*), por outro é importante lembrar que seus *modos de pensar* – ou se se preferir, visões de mundo – tem implicações direta nos *modos de fazer*. Nossa visão de mundo é orientadora de nossas ações.

Com esta nova percepção dos fenômenos linguageiros, das mais diversas *formas de vida* em seus *jogos de linguagem* específicos, Wittgenstein considera que tais jogos estão a todo momento a se encontrar. Somos participantes dos mais diversos jogos e todos estes ao mesmo tempo, alternando entre este ou aquele jogo, de acordo com as regras dos participantes.

Será que aqui a analogia da linguagem com o jogo não nos será esclarecedora? Podemos muito bem imaginar que pessoas se divertem num campo jogando bola e de tal modo que comecem diferentes jogos existentes, não joguem muitos deles até o fim, atirem a bola entrementes para o alto ao acaso, persigam-se mutuamente por brincadeira, atirando a bola, etc. Então alguém diz: durante todo o tempo aquelas pessoas jogaram um jogo e se comportaram, a cada jogada, segundo determinadas regras (WITTGENSTEIN, 1975, p. 50, §83)

Mas o interlocutor⁶ de Wittgenstein então objeta: “Mas então o emprego da palavra não está regulamentado; o ‘jogo’ que jogamos com ela não está regulamentado.” Ao que Wittgenstein responde: “[o jogo] não está inteiramente limitado por regras; mas também não há nenhuma regra

⁶ No decorrer das *Investigações Filosóficas*, Wittgenstein frequentemente cria diálogos que mostram outro interlocutor questionador de suas afirmações. Este personagem poderia ser compreendido como um representante do positivismo-lógico ou talvez até mesmo o primeiro Wittgenstein do *Tractatus Logico-philosophicus*.

no tênis que prescreva até que altura é permitido lançar a bola nem com quanta força; mas o tênis é um jogo e também tem regras" (WITTGENSTEIN, 1975, p.44).

§ 69. Como explicaríamos a alguém o que é um jogo? Creio que lhe descreveríamos *jogos*, e poderíamos acrescentar à descrição: “isto e *outras coisas semelhantes* chamamos de ‘jogos’ ”. E nós próprios sabemos mais? Será que apenas a outrem não podemos dizer exatamente o que é um jogo? Mas isto não é ignorância. Não conhecemos os limites, porque nenhum está traçado. Como disse, podemos – para uma finalidade particular – traçar um limite. É somente a partir daí que tornamos o conceito útil? De forma alguma! A não ser para esta finalidade particular. Tampouco tornaria útil a medida de comprimento “um passo” aquele que desce a definição: um passo = 75 cm. E se você me disser: “Mas antes não havia nenhuma medida de comprimento exata”, retrucarei: “Muito bem, então era uma medida inexata”. – Se bem que você ainda me deva a definição de exatidão (WITTGENSTEIN, 1975, p. 44).

Os limites da linguagem portanto, que antes haviam sido apresentados por Wittgenstein em sua visão normativa do *Tractatus Logico-philosophicus*, são, na verdade, estabelecidos de acordo com cada situação. O conceito de jogo, enquanto comparação, atende, portanto, à preocupação de não se estabelecer *uma* estrutura, mas de mostrar que tal estrutura não existe fixamente, apesar das possíveis semelhanças de familiaridade. Mais ainda, Wittgenstein assume a ideia de que a lógica normativa, como mais um jogo de linguagem, não é melhor que nenhuma outra forma de comunicação, a não ser nas próprias situações em que ela é a forma adequada de mediação com o mundo.

2.4 Crítica a uma gramática lógica normativa

Ao delinear o seu conceito de *jogos de linguagem*, Wittgenstein está constantando – e conduzindo-nos paulatinamente para um aprofundamento de suas formulações – que cai por terra a crença de que a lógica é a principal saída para resolver os problemas do "mau emprego" da linguagem na filosofia (tese defendida no *Tractatus*), pois percebe que *cada jogo de linguagem é o ideal para cada situação em seus contextos particulares* (conclusão das *Investigações*). Já não há mais o "errado" senão em seu próprio contexto com os seus próprios critérios que são públicos, isto é, partilhados por participantes deste contexto, ou seja, o errado está em não seguir uma regra que não é privada (e que Wittgenstein desenvolve com mais profundidade no argumento da impossibilidade de uma linguagem privada, que trataremos ainda neste capítulo). E, talvez o mais importante, uma regra, só saberemos se ela está sendo seguida corretamente ou não a partir do conhecimento dos consequências do uso da linguagem, portanto, a partir do conhecimento dos seus efeitos. Alguém que ouça "tijolo", no contexto específico, saberá o que significa a partir da reação

que deprender como reflexo (passar o tijolo, correr, parar, não fazer nada etc.) e também, da resposta que se obter deste reflexo (aprovação tácita ou repreensão explícita).

Mas, para o positivismo lógico, o conceito de *jogo de linguagem*, devido à sua "imprecisão", ainda seria problemático, justamente por não estar "claramente" definido. A elucidação portanto é colocada em xeque pelo alter-ego de Wittgenstein, que propõe agora a seguinte questão: (§87) “como uma elucidação ajuda-me a compreender, se ela não for a última? Então a elucidação nunca se completa; não compreendo, nunca compreenderei o que ele quer dizer!”. O que o interlocutor quer saber é, como uma elucidação é possível se ela não é capaz de definir até o seu último elemento – que seria somente mostrável, enquanto fato. Em exemplo, *grosso modo*, seria a questão: o que é Educação Musical? Na perspectiva do positivismo lógico, teríamos que buscar os elementos constituintes de cada conceito "Educação" e "Musical". A acepção geral seria desmembrada em uma cadeia ascendente de conceitos até chegar, no fim – ou melhor, no início –, a um fato, não metafísico, informação "segura" na método do positivismo lógico.

Mas ao contrário, Wittgenstein responde: “É como se uma elucidação pairasse no ar, se não houvesse uma outra que a apoiasse. Enquanto uma elucidação pode repousar sobre uma outra, mas nenhuma precisa da outra, - a menos que *nós* delas necessitemos a fim de evitar um mal-entendido”. O que Wittgenstein quer dizer é, em outras palavras, que não precisamos saber dos mínimos detalhes para desempenhar uma ação. Um exemplo metafórico que poderíamos dar, a partir de nossa leitura de Wittgenstein, é que não importa – e não é necessário – que o ajudante do pedreiro (do exemplo já dado acima) estabeleça uma "ontologia do tijolo", isto é, a sua *essência*, ou ainda, de maneira menos teórica, que ele saiba todo o processo de fabricação do tijolo, sua constituição, o tempo de cozimento etc.: para o ajudante desempenhar a sua ação, basta saber que "tijolo" representa uma ordem para *compreender claramente* o que se quer dizer. A constatação desta compreensão está no fato de que ele *age corretamente* de acordo com a situação da construção. Outro exemplo que poderíamos citar, do próprio Wittgenstein, é o de como podemos nos referir a uma vassoura:

Se digo: "Minha vassoura está no canto", isto é propriamente uma asserção sobre o cabo da vassoura e a escova da vassoura? Poder-se-ia em todo o caso substituir a asserção por uma que indicasse a posição do cabo e a da escova. E essa aserção é como que uma forma mais analisada da primeira. – Mas por que chamo-a de "mais analisada"? – Ora, se a vassoura se encontra lá, isto não significa pois que o cabo e a escova devem estar lá e numa posição determinada, um em relação ao outro; e isto estava anteriormente como que oculto no sentido da frase, e na frase anallisada isto está *pronunciado*. Portanto, aquele que diz que a vassoura está no canto, quer dizer realmente: o cabo e a escova estão lá, e o cabo está enfiado na escova? – Se perguntarmos a alguém se pensa isso, responderia certamente que não pensara

especialmente no cabo de vassoura ou na escova. E esta seria a resposta *certa*, pois ele não queria falar especialmente nem do cabo de vassoura nem da escova. Imagine que você diga a alguém em vez de "Traga-me uma vassoura!" – "Traga-me o cabo de vassoura e a escova que está enfiada nele!" – A resposta a isto não é: "Quer a vassoura? E por que você exprime isso de maneira tão estranha?" – Ele compreenderá melhor a frase mais analisada? – Essa frase, poder-se-ia dizer, produz o mesmo efeito que a habitual, mas por um caminho incômodo [...] (WITTGENSTEIN, 1975, p. 40-41)

Não satisfeito, mais adiante o interlocutor insiste: [...] “Mas a elucidação não é inexata?”, e Wittgenstein responde: Mas compreendamos apenas o que significa “inexato”!

Ora, “inexato” não significa “inútil”. E consideremos aquilo que, em oposição a esta elucidação, chamamos de elucidação “exata”! Talvez a delimitação de um distrito por meio de um traço de giz? Mas percebemos imediatamente que o traço tem uma largura. Exato seria, pois, um limite de cor. Mas te esta exatidão ainda uma função? Não se esvazia? E ainda não determinamos o que seria considerado como ultrapassagem desse limite rígido; como e com quais instrumentos se deve estabelecê-la. E assim por diante [...]. “Inexato” é propriamente uma repreensão e “exato”, um elogio. E isto significa: o inexato não alcança seu objetivo tão perfeitamente como o mais exato. Isto depende daquilo que chamamos de “objetivo”. É mais inexato se eu não indicar a distância que nos separa do sol até exatamente 1 m? E se não indicar ao marceneiro a largura da mesa até 0,001 mm? (WITTGENSTEIN, 1975, p. 52-53)

Com relação à vassoura e à exatidão, Wittgenstein está a todo tempo querendo dizer que tanto é possível uma comunicação simples como a sua forma analisada (da vassoura, por exemplo), com maior ou menor exatidão. Tanto faz, no sentido em que tanto uma como outra atendem a metas específicas, e se qualquer uma das maneiras – a simplificada ou a "forma analisada" – forem aplicadas fora de seus contextos encontrarão problemas frente à comunidade, i.e., o conjunto de participantes que tem em *comum* as mesmas regras, pressupostos e práticas. Wittgenstein diz que algumas vezes tendemos facilmente a pensar que a "forma analisada" da vassoura ("cabo de vassoura e a escova enfiada nele") é mais completa e fundamental, mostrando o que se quer dizer com a outra ("vassoura"). Wittgenstein propõe a seguinte reflexão:

Pensamos algo como: quem conhece apenas a forma não analisada priva-se da análise; mas quem conhece a forma analisada, possui tudo. – Mas não posso dizer que um aspecto da coisa escapa tanto a *este* como àquele?

Para a compreensão do que se trata nesta passagem – as formas analisadas de uma proposição – é fundamental entender como se configura uma análise proposicional enquanto método e que está na base do pensamento do primeiro Wittgenstein. Gottlob Frege (1848-1925) e Bertrand Russel (1872-1970) são os pensadores referenciais de Wittgenstein. De acordo com Hintikka & Hintikka a posição de Wittgenstein está fundada no "princípio de composicionabilidade [de Frege]" e nos "objetos de familiaridade [de Russel]". O princípio de composicionabilidade determina que os significados das partes componentes de uma proposição – em suma, do signo simples que ela contém – determinam cabalmente seu significado; já os "objetos de familiaridade"

são aqueles que são familiares a nós, no sentido de que não estão em uma esfera metafísica e podem ser, portanto, mostrados e, por sua vez, ditos (premissa do *Tractatus*). (HINTIKKA, J; HINTIKKA, M, 1994, p. 86).

O que queremos demonstrar agora tem relação com a metodologia decomposicional, que consiste em buscar as menores partes constituintes de uma proposição a fim de buscar a interpretação mais inequívoca possível e verificar possíveis erros de formulação que poderiam invalidar uma sentença completa, e as últimas partes simples, decompostas do todo, devem ser *objetos de familiaridade*, isto é, podem ser mostrados. Um exemplo corriqueiro da análise decomposicional, que está nas bases dos estudos de filosofia analítica, nos é dado a seguir nas palavras de Roger Scruton:

Consideremos a sentença "o Rei da França é calvo". Para que isso seja verdade, deve existir um rei da França e ele deve ser calvo. Ademais, para apreender o sentido distintivo da palavra "o", devemos acrescentar que só existe um rei da França. As condições que formam a sentença verdadeira conferem-lhe o significado; conseqüentemente, podemos dizer que "o Rei da França é calvo" equívale à conjunção de três proposições: "existe um rei da França; tudo que é rei da França é calvo; e só existe um rei da França". (Mais formalmente - existe um x tal que x é um rei da França e x é calvo, e, para todo y , se y é um rei da França, y é idêntico a x .) (SCRUTON, 2002, p. 269).

Assim, a análise proposicional acima permitiria verificar cada formulação simples na busca de inconsistências. A garantia de que uma proposição "molecular" seja portadora de sentido, está na condição de que suas partes "atômicas" sejam tautologias, isto é, verdadeiras. Isto se dá pelo fato de que as tautologias devem ser premissas verdadeiras, por definição. Dizer por exemplo que o círculo é redondo é uma tautologia, pois não há possibilidades, no espaço lógico (V ou F), de existir um círculo quadrado. Portanto, a tautologia é um conhecimento que, apesar de se apresentar como um conhecimento que não tem saída, garante – ao positivismo lógico – o exame e a prova de uma proposição. O problema da proposição o Rei da França é calvo, por exemplo, reside no fato de que o regime da França não é uma monarquia, ou seja, esta premissa não é tautológica, verdadeira, mas sim falsa, fazendo com que toda a proposição se torne nem verdadeira, nem falsa, mas um contrasenso.

Nas *Investigações*, portanto, Wittgenstein quer apontar para outro aspecto. A análise proposicional que busca tautologias pode ser muito útil no exame de contrasensos lógicos. Porém, seria esta a melhor forma de análise para toda e qualquer formulação linguística da vida cotidiana, isto é, fora do espaço lógico, do par V/F? Wittgenstein quer mostrar que não necessariamente, pois

há situações compostas de elementos "secundários" dos quais sua condição de verdade ou falsidade não modificariam o sentido de uma proposição.

[...] Se digo “N está morto”, talvez com o significado do nome “N” possa se dar o seguinte: acredito que tenha vivido um homem que (1) vi em tal e tal lugar que (2) tinha tal e tal aparência (fotos), que (3) fez isto e aquilo, e que (4) no mundo civil levava o nome de “N”. Indagado sobre o que entendo por “N” enumeraria tudo isto, ou uma parte, e diferentes coisas em diferentes ocasiões. Minha definição de “N” seria, por exemplo: “o homem a quem todas estas coisas correspondem”. – Mas, e se alguma coisa se revelasse como falsa! – Estarei disposto a declarar que a frase “N está morto” é falsa, mesmo se apenas alguma coisa que me pareça de secundária importância se revele como falsa? Onde, porém, situar os limites do secundário? (WITTGENSTEIN, 1975, p.48).

O que Wittgenstein quer demonstrar é que há casos e casos onde se pode/deve aplicar o método da redução aos simples (unidades atômicas) de uma proposição que é complexa (unidade molecular). Entretanto, Wittgenstein aponta também para o fato de que é necessário relacionar fundamentalmente uma proposição com o seu contexto e uso: um contexto onde a lógica se faz necessária faz sentido, porém, noutros, buscar uma coerência da *práxis* com a lógica é um contrasenso. (Lembremos que o que estamos concebendo como lógica é aquela do positivismo lógico). Estipular o procedimento do positivismo lógico como padrão, bem como colocar todo e qualquer enunciado sob o jugo da máxima – *slogan* segundo Scruton – "o significado de uma sentença é seu método de verificação" (SCRUTON, 2002, p. 274) seria o que na retórica clássica é chamado de "petição de princípio", isto é, crer que o falante partilhe da mesma premissa e, portanto, dos mesmos critérios.

Com estes exemplos Wittgenstein está dando ênfase ao fato de que o estabelecimento dos “limites da linguagem” é comprometido diretamente com o seu uso em cada situação extremamente específica, com objetivos que se pretende alcançar e com a precisão necessária a cada contexto. Isto permite, por sua vez, colocar a própria normatividade da lógica em questão, considerando que ela não passa de mais um *jogo de linguagem* em meio a tantos outros.

É de fundamental importância mencionar as bases do positivismo lógico, ainda que de forma muito sucinta, para se ter uma melhor compreensão de onde parte Wittgenstein e onde quer chegar, ou ainda, sobre onde não quer chegar. O positivismo lógico por si é material extremamente denso e sobre ele teríamos muito a pesquisar e dizer. Somente o *Tractatus Logico-philosophicus* já seria um material para ser abordado profundamente. Mas não é objeto desta pesquisa, configurando-se em um assunto que não pretendemos esgotar – deixamos novamente claro à guisa de protocolo.

O que queremos fazer notar é que o *método* wittgensteiniano, de partir dos fatos, tem as suas bases no próprio positivismo lógico que as *Investigações Filosóficas* busca refutar. Porém o que Wittgenstein está a refutar não é necessariamente o método do positivismo lógico, mas sim uma teleologia metafísica que parte da ideia/crença da existência de um modelo ideal e teórico sob o qual deva se submeter a linguagem. Ao mesmo tempo, ao implodir este pressuposto, Wittgenstein apresenta uma nova perspectiva da linguagem que permite reconsiderar as questões éticas que são inerentes a cada forma de vida particular. Mais do que isso, mostra que nossas concepções estão diretamente ligadas à nossa forma de vida.

Wittgenstein compartilha com os fenomenologistas o sentido de que há um mistério nas coisas humanas que não será revelado pela investigação científica. Este mistério é dissipado não pela explicação, mas pela cuidadosa descrição filosófica do "dado". A diferença é que, para Wittgenstein, o que é "dado" não é o conteúdo da experiência imediata, mas a forma de vida a qual torna a experiência possível (SCRUTON, 2002, p. 279)⁷.

E se as percepções são produto não do que é "dado", mas da maneira que são recebidos pelas diferentes formas de vida, a "linguagem" torna-se evidencia sensível deste processo que permite constatar as diferentes concepções nas diferentes ações. E considerando a diferença entre as mais diversas formas de vida, a "linguagem" só se faz compreensível àqueles indivíduos que compartilham dos mesmos critérios, que por sua vez *transcendem* à primeira pessoa, i.e., é fundamental o papel da 3ª pessoa na partilha do jogo de linguagem.

A destruição da ilusão da primeira pessoa tem duas consequências. Em primeiro lugar, não podemos iniciar nossas investigações a partir do caso da primeira pessoa e pensar que ela nos proporciona um paradigma de certeza. Pois, considerada isoladamente, ela nada nos proporciona. Em segundo lugar, embora a distinção entre ser e parecer não exista para mim no momento em que contemplo minhas próprias sensações, isso só ocorre porque falo uma linguagem pública que determina essa propriedade peculiar do conhecimento da primeira pessoa. O colapso do ser e parecer é um caso "degenerado". Assim sendo, posso saber que, se esse colapso é possível, é porque há outras pessoas no mundo além de mim e porque tenho em comum com elas uma natureza e uma forma de vida. De fato, habito um mundo objetivo em que as coisas são ou podem ser diferentes do que parecem. Desse modo, de maneira surpreendente, o argumento da Dedução Transcendental de Kant acaba fundamentado. A precondição do autoconhecimento (da Unidade Transcendental da Apercepção) é, afinal de contas, o conhecimento dos outros e do mundo objetivo que os contém (SCRUTON, 2002, 279).

E neste ponto do desenvolvimento das *Investigações Filosóficas*, chegamos ao importante argumento de Wittgenstein acerca da linguagem, a saber, sobre a impossibilidade de se estabelecer uma linguagem privada.

⁷ "Wittgenstein shares with the phenomenologists the sense that there is a mystery in human things that will not yield to scientific investigation. This mystery is dispelled not by explanation, but only by careful philosophical description of the 'given'. The difference is that, for Wittgenstein, what is 'given' is not the contents of immediate experience, but the forms of life which make experience possible".

2.5 O Argumento da impossibilidade de uma linguagem privada

Através de especulações acerca dos *jogos de linguagem* e as *formas de vida*, Wittgenstein chega à problematização de um terceiro ponto de grande importância e que contribuiu ainda mais para torná-lo um filósofo de referência: trata-se do argumento da impossibilidade da existência de uma linguagem privada (IF § 243-315), com o qual Wittgenstein desconsidera a possibilidade de uma tal linguagem que não seja compartilhada e pública nos jogos de linguagem. Isto é, para que haja referência a um conceito, este requer critérios e mesmo uma dor alheia – que eu não sinto – pode ser compreendida como tal, pois, apesar de eu não senti-la, conheço o conceito de dor. E não se trata de uma “dor” que é pública, mas um “conceito de dor” que é público e, portanto, possível de ser compartilhado.

Para que tenhamos consciência dos nossos estados, é necessário que possamos correlacioná-los e distinguí-los, de tal modo que saibamos quando um determinado estado se assemelha ou difere dos demais anteriormente vividos. Jamais poderíamos saber que estamos sentindo uma determinada dor se não fôssemos capazes de nos representar estados anteriores ou atuais com os quais aquilo que chamamos de dor possa ser comparado (DIAS, 2000, p. 29).

Os jogos de linguagem contêm regras e, ao participante, requer-se que partilhe das mesmas. E esta participação nas regras é constatada não na teoria, senão na própria prática, a saber: no domínio de uma técnica, uma habilidade em responder corretamente (de acordo com o contexto) determinadas situações. Assim, esta regra a qual Wittgenstein está se referindo não se trata de algo que se poderia “seguir apenas uma vez na vida”; este tipo de regra que está em questão não é aquela do tipo que apenas uma pessoa segue “uma única vez” na vida para se comunicar. Wittgenstein está se referindo às regras da linguagem utilizadas para “fazer uma comunicação, dar uma ordem, jogar uma partida de xadrez [e que] são *hábitos* (costumes, instituições)”. Wittgenstein afirma, portanto, que “compreender uma frase significa compreender uma linguagem. Compreender uma linguagem significa dominar uma técnica” (WITTGENSTEIN, 1975, p.91).

Mas a todo momento temos dito que Wittgenstein não quer estabelecer regras, e como dissemos antes, é de fato isso que ele não faz. O novo salto na compreensão coloca um “paradoxo” em evidência. Lembremos que o primeiro Wittgenstein havia estabelecido as regras, que deveriam “resolver de vez o problema” da comunicação e da filosofia, porém, o segundo Wittgenstein percebe, na sua observação, elucidação e descrição dos *jogos de linguagem* que estas regras de fato existem, mas que nada tem em comum com uma regra suprema que poderia ser declarada simplesmente.

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” (WITTGENSTEIN, 1975, p.91, § 201).

Portanto, não se trata de uma “concepção de regra” que se possa subverter a qualquer momento, isto é, subverter sem consequências. O “seguir a regra” é uma *práxis* e não uma interpretação. Acreditar estar seguindo a regra não é seguir uma regra, daí se conclui “não poderemos seguir a regra 'privadamente'; pois, do contrário, acreditar seguir a regra seria o *mesmo* que seguir a regra (WITTGENSTEIN, 1975, p.92, § 202). Este seguir a regra privadamente refere-se a regras que supostamente só “eu” poderia seguir e que ninguém mais tem acesso. As regras se tornariam públicas tão logo fossem seguidas, pois estariam evidentes nos efeitos – as ações –, estes baseados por sua vez, naquilo que cada pessoa compreender.

Seguir uma regra é análogo a: seguir uma ordem. Somos treinados para isto e reagimos de um determinado modo. Mas que aconteceria se uma pessoa reagisse *desse modo* e outra *de outro modo* a uma ordem e ao treinamento? Quem tem razão? [...] o modo de agir comum a todos os homens [de um determinado contexto que desconhecemos a língua] é o sistema de referência por meio do qual interpretamos uma linguagem desconhecida. (WITTGENSTEIN, 1975, p.92)

Portanto é na *ação* que se encontra o sistema de referência – a evidência de pensamentos e os critério partilhados – para se compreender e aprender uma linguagem, ou melhor um *jogo de linguagem* e uma *forma de vida*, pois “[q]uando sigo a regra não escolho. Sigo a regra *cegamente*” (WITTGENSTEIN, 1975, p.95). E esta é uma formulação que consideramos importante para o presente trabalho, e que será evocada novamente nos próximos capítulos: as ações contextualizam a linguagem, possibilitando a compreensão dos *modos de pensar*, inerentes à *forma de vida* que, vice-versa, determinam os *modos de fazer*, sucessiva e reciprocamente ao infinito.

Wittgenstein está então ponderando sobre as regras que coordenam uma ação em determinados contextos e chega então ao cerne da questão de uma linguagem privada: é possível que alguém estabeleça uma regra só para si mesmo e tenha critérios que não são partilhados por ninguém?

Um homem pode encorajar-se a si próprio, dar-se ordens, obedecer-se, consolar-se, castigar-se, colocar-se uma questão e respondê-la. Poder-se-ia, pois, imaginar homens que falassem apenas por monólogos. Que acompanhassem suas atividades com monólogos. – Um pesquisador que os observasse e captasse suas falas, talvez

conseguisse traduzir sua linguagem para a nossa. (Estaria, com isto, em condição de predizer corretamente as ações dessas pessoas, pois ele as ouviria também manifestar intenções e tirar conclusões). Mas seria também pensável uma linguagem na qual alguém pudesse, para uso próprio, anotar ou exprimir suas vivências interiores – seus sentimentos, seus estados de espírito? – Não podemos fazer isto em nossa linguagem costumeira? – Acho que não. As palavras dessa linguagem devem referir-se àquilo que apenas o falante pode saber; às suas sensações imediatas, privadas. Um outro, pois, não pode compreender esta linguagem (WITTGENSTEIN, 1975, p.98, § 243).

De acordo com Maria Clara Dias, “a defesa de uma linguagem privada abala, portanto, a própria possibilidade de uma linguagem pública”. Se algo se passa somente dentro de nós, isto é, somente nós temos contato privadamente, este acontecimento não se caracteriza em informação, uma vez que não é público. Não há a possibilidade de que outra pessoa possa colocar em questão, discutir, seja o que for, pelo fato de que não haveria maneiras de estabelecer correspondência entre aquele que *sente* privadamente e aquele que ouve. Para a instauração do diálogo, faz-se necessário que aquilo que se mostra – aponta-se – possa ser constatado pelo outro: o problema da linguagem privada, portanto, se evidencia quando se quer *mostrar* algo que está para além da nossa possibilidade de perceber: “[o] fato de dizer de bom grado “o importante é *isto*” – enquanto indicamos a nós próprios a sensação [privada]– mostra já o quanto somos inclinados a dizer algo que não é nenhuma informação” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 110).

Para Wittgenstein, o que caracteriza as vivências privadas não é o fato de que cada pessoa possua a sua particular, “mas que nenhum saiba se outro tem também *isto* ou algo diferente”. Seria possível a suposição – ainda que não verificável – que uma parte da humanidade tenha *uma* sensação do vermelho e outra parte uma outra sensação. (WITTGENSTEIN, 1975, 104). A dor, por exemplo, é privada e sua imagem só poderá ser também privada e não compartilhada no jogo de linguagem. O que de modo algum quer dizer que não possamos compreender que o outro tem dores. A dor não se transfere de um ao outro, não se enuncia, porém, há um conceito de dor que é público e sobre o qual podemos falar e compreendermo-nos mutuamente, desde que sejamos participantes de um mesmo contexto no qual se emprega a palavra de acordo com as regras vigentes.

Recapitulando: um *jogo de linguagem* requer que uma regra (ou um conjunto de regras) seja público, porém isto não significa que tais regras sejam teorizáveis em sua totalidade – ou em uma forma geral – e tais regras só podem ser aprendidas na prática da linguagem, em seu contexto, através da observação e no pleno exercício, nos usos. Não é possível que uma regra se coloque simplesmente a partir da *mente* de alguém – e aqui figura uma importante crítica ao *cogito* cartesiano “penso, logo existo”. Scruton chama a atenção. Insistimos, nesta perspectiva wittgensteiniana: regras implícitas não significam que não sejam públicas.

2.6 A terapia wittgensteiniana

Na perspectiva da pragmática wittgensteiniana, determinados fragmentos do empírico são incorporados à linguagem cumprindo uma função transcendental, pois, os gestos ostensivos – ou qualquer outra ação significativa – fazem parte da linguagem como elementos de um jogo de linguagem. “Desse modo, dissolve-se o abismo entre signo e objeto empírico, ou entre signo e ação: agimos no interior de jogos de linguagem, seguindo regras que são públicas, e não privadas [...]” (GOTTSCHALK, 2010, p. 123).

Considerando que, nas palavras de Wittgenstein, a filosofia não deve “tocar no uso efetivo da linguagem [e que] em último caso, pode apenas descrevê-lo” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 60), da mesma forma só temos possibilidade de saber se alguém seguiu uma regra se houver uma ação que evidencie uma concepção, isto é, conhecemos somente os efeitos dos usos da linguagem. Por exemplo: se digo “caneta!” e uma pessoa me entrega uma caneta, posso inferir – somente por causa de sua ação – que esta palavra foi compreendida como um pedido (ou uma ordem, dependendo do caso). E para se ter ainda mais compreensão da concepção de “caneta” pela pessoa que respondeu, será necessário também – em alguma medida – que o contexto no qual se profere a palavra “caneta” também seja averiguado nas suas variantes: o que (“caneta!”), quando (em horário comercial), onde (no balcão do caixa), para quê (para assinar cheque), porque (esqueceu caneta em casa), de quem (cliente), para quem (balconista), como (apontando, exclamando, com pressa...). Todos estes elementos são fundamentais para se compreender o que se quer dizer com “caneta”, no exemplo acima.

Por outro lado, há também outros elementos importantes, não excludentes de uma análise do contexto, mas ainda mais depurado, que o fato de que “só podemos saber que alguém seguiu a regra, se houver um uso, um costume que nos permita afirmar isso” (GOTTSCHALK, 2010, p.123). Ou seja, para que tenha êxito, a análise de um jogo de linguagem deve levar em consideração o contexto, porém este, por sua vez, imerso em uma forma de vida que se apresenta através de hábitos, costumes, regras éticas e de etiqueta de uma comunidade (seja uma comunidade de cientistas, de religiosos, de pescadores etc.).

Portanto, o método de Wittgenstein, que busca elucidar os jogos de linguagem, está baseado, por sua vez, no princípio de não “pensar” mas “ver” – a máxima wittgensteiniana – de modo que suas conclusões partem de análises do cotidiano e do contingente não em suas causas – inefáveis,

metafísicas – mas nos desdobramentos das ações languageiras. Esta é a base da terapêutica wittgensteiniana, segundo a qual os problemas filosóficos devem ser tratados com base nas evidências “sintomáticas” e não com suposições: “o filósofo trata uma questão como uma doença” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 101). A terapia wittgensteiniana se instaura através da anamnese dos comportamentos e da análise sintomática dos usos da linguagem. Tal busca dos efeitos, “dos sintomas” é o que caracteriza a terapêutica wittgensteiniana (§255), que se opõe, portanto, à maiêutica socrática que busca não os efeitos, mas as essências por meio da reminiscência – lembrança do que já estaria lá, na mente do sujeito.

Há outra frase de Wittgenstein que dá uma ideia de como se pode caracterizar, alegoricamente, em suma, o método terapêutico wittgensteiniano. Trata-se do §309 no qual Wittgenstein afirma que seu objetivo em filosofia é o de “mostrar à mosca a saída do vidro” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 112). Portanto, se de um lado Wittgenstein afirma que os limites da linguagem não estão colocados, por outro lado não os nega. Tais limites seriam “invisíveis” – qual o vidro o é para a mosca – e seria possível perceber os limites quando se já está neles, quando a mosca está presa. Só a descrição e o tato podem indicar a saída do vidro. A ideia também contempla a refutação da possibilidade de uma linguagem privada – uma vez que não seria pública e comunicável – de modo que os processos anímicos pouco importariam para os jogos de linguagem: diametralmente oposta à concepção platônico-agostiniana (ontológica) e cognitivo-mentalista (epistemológica).

Esta característica da *ação* como *res publica*, a despeito da *res cogitan* cartesiana, tem uma dimensão privilegiada na filosofia de Wittgenstein e fundamental para o desenvolvimento do conceito dos jogos de linguagem, proporcionando profundas implicações para o campo da educação. Orlando Lourenço, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, aborda esta questão no artigo “O perigo das palavras: uma lição de Wittgenstein para psicólogos e educadores” afirmando que “a Psicologia e as Ciências da Educação têm-se tornado cada vez mais cognitivas”. Segundo o Orlando Lourenço, este “movimento na direção da mente”, em busca das ocorrências internas, das representações mentais, que o autor chama de “metáfora do computador”, tem motivado muitos pesquisadores (LOURENÇO, 1999, p. 260).

A compreensão de que a mente humana se assemelharia a um computador parte do princípio de que esta “mente” (ou, encarnadamente, o aluno) recebe *inputs* do exterior, codifica-os em representações, processa tais representações decodificando-as e gerando um “output” ou uma resposta. No entanto, ao se abordar a mente como uma “entidade causal interna”, corre-se o risco de

deixar de lado um importante domínio de estudo que, não está escondido, mas a nosso alcance, a saber: o do comportamento observável e do contexto no qual ocorre (LOURENÇO, 1999, p.261). Este tipo de direcionamento para o interno do indivíduo – aliás, inefável e inacessível – tende a conduzir o pesquisador a “saber tanto menos do devir complexo da vida (ou do estudante que aprende uma segunda língua ou tem dificuldades em matemática), quanto mais viermos a saber da mente e das suas cognições” (LOURENÇO, 1999, p. 260-261).

Este movimento interno em direção à mente tem levado a perder de vista o sentido, o contexto e a história desenvolvimentista das condutas humanas e, *a fortiori*, das que gravitam em torno de qualquer ato pedagógico (LOURENÇO, 1999, p. 260-261).

Da mesma forma uma abordagem da educação musical que não leve em consideração a complexidade da vida, da cultura, dos desejos etc., mas tão somente aspectos cognitivos operatórios da mente, tende a se aproximar cada vez mais de uma virtualidade, que não é possível de se constituir como real, uma vez que é forjada no despojamento de suas contingências.

Wittgenstein questiona: o que se passaria com a linguagem que descreve minhas sensações interiores e que apenas “eu” próprio posso compreender? Mesmo que seja a “minha dor” que outro não pode sentir, este pode compreender através da observação das manifestações naturais das minhas sensações. O interlocutor de Wittgenstein objeta: “Como seria se os homens não manifestassem suas dores (não gemessem, não fizessem caretas etc.)? Então não se poderia ensinar a uma criança o uso das palavras 'dor de dente'.” Wittgenstein responde que mesmo que esta criança fosse “um gênio” descobrindo por si mesma o nome para a sensação, ela não se faria entender com esta palavra, e quando se fizer entender, será porque se utilizou de um conceito que outrem compreende. Entretanto não se pode esquecer que, ressalta Wittgenstein, quando se diz: “ele deu um nome à sensação”, deve haver já muita coisa preparada na linguagem, para que o simples denominar tenha significação (WITTGENSTEIN, 1975, § 257, p.101). Este exemplo anterior corrobora, portanto, com as duas questões importantes da pragmática wittgensteiniana: (1) a refutação à possibilidade de uma linguagem privada, pois (2) somente o significado evidenciado nas ações, que é público, faz parte do jogo de linguagem.

Nas Investigações Filosóficas, o conceito dos jogos de linguagem e das formas de vida, bem como a refutação da possibilidade de uma linguagem privada, refletem a prática de Wittgenstein de buscar elementos não metafísicos que possam ser constatados devido à acessibilidade, em alguma medida. Se por um lado, a observação wittgensteiniana busca analisar o significado das palavras – e, de golpe, dos signos em geral – em suas evidências nas ações práticas, i.e. nas consequências das concepções, por outro lado uma perspectiva mentalista correria na mão contrária, por se

fundamentar na análise de estados anímicos que não participam do jogo de linguagem e que não são verificáveis. Wittgenstein explica esta impossibilidade através do seguinte exemplo: se cada pessoa tivesse uma caixa com um besouro, mas que cada um tivesse acesso somente ao seu besouro – sem conhecer, portanto, o besouro das outras pessoas – a palavra “besouro” faria parte do jogo de linguagem destas pessoas, a revelia de se saber o conteúdo das caixas uns dos outros. E se por ventura este conteúdo se alterasse de algum modo, mas, por não ser acessível, as pessoas não viessem a saber de tal mutação – inclusive, pelo fato de aquele que portar o besouro mutante, não o perceber como diferente – ainda assim a palavra “besouro” teria um uso no jogo de linguagem de tais pessoas, mas o conteúdo da caixa estaria fora deste jogo.

§293. Quando digo de mim mesmo que sei o que significa a palavra “dor” apenas a partir de um caso específico, – não devo também dizer *isto* de outros? E como posso generalizar *um* caso de modo tão irresponsável?

Ora, alguém me diz, a seu respeito, saber apenas a partir de seu próprio caso o que sejam dores! – Suponhamos que cada um tivesse uma caixa e que dentro dela houvesse algo que chamamos de “besouro”. Ninguém pode olhar dentro da caixa do outro; e cada um diz que sabe o que é um besouro apenas por olhar *seu* besouro. – Poderia ser que cada um tivesse algo diferente em sua caixa. Sim, poderíamos imaginar que uma tal coisa se modificasse continuamente. – Mas, e se a palavra “besouro” tivesse um uso para estas pessoas? – Neste caso, não seria o da designação de uma coisa. A coisa na caixa não pertence, de nenhum modo, ao jogo de linguagem nem mesmo como um *algo*: pois a caixa poderia também estar vazia. – Não, por meio desta coisa na caixa, pode-se ‘abreviar’; seja o que for, é suprimido (WITTGENSTEIN, 1975, p.109).

Wittgenstein afirma que não é possível que alguém represente a si mesmo a dor do outro, i.e. não é possível que “eu sinta a sua dor”: “[o] comportamento de dor pode indicar uma região dolorida – mas é a pessoa que padece quem manifesta dor” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 110-111). Por outro lado, é possível *crer* que o outro tem dores, ao passo que só é possível *saber* sobre a dor quando “*eu* as tenho”. E ao dizer “creio que ele tem dores” em lugar de “ele tem dores” há somente uma substituição de um modo mais apropriado ao filosofar: “tente uma vez duvidar – em um caso real – do medo, das dores de outrem” (WITTGENSTEIN, 1975, p.111). No entanto, é importante observar que Wittgenstein não está a negar a existência dos processos anímicos, mas atentando para o fato de que pouco se pode saber sobre eles, as causas invisíveis e que para o jogo de linguagem tais processos pouco – ou nada – influenciariam.

§ 304. “Mas você admitirá que há uma diferença entre comportamento com dores e comportamento de do sem dores.” – Admitir? Que diferença poderia ser maior! – “E, contudo você chega sempre ao resultado pelo qual a sensação é um nada.” Não! Ela não é algo, mas também não é um nada! O resultado foi apenas que um nada presta os mesmos serviços que m algo sobre o qual não se pode afirmar nada. Rejeitamos aqui apenas a gramática que se quer impor a nós. O paradoxo desaparece apenas quando rompemos radicalmente com a ideia de que a linguagem funciona sempre de *um* modo,

serve sempre ao mesmo objetivo: Transmitir pensamentos – sejam estes pensamentos sobre casas, dores, bem e mal, ou o que seja (WITTGENSTEIN, 1975, p. 111).

§ 305. “Mas você não pode negar que, por exemplo, ao recordar, ocorre um processo interior.” – Por que então dá a impressão de que queremos negar algo? Quando se diz “ocorre aí um processo interior”, – quer-se acrescentar: “você o vê”. E é pois a este processo interior que nos referimos com a palavra “recordar-se”. – A impressão de que queríamos negar algo remonta ao fato de que nos voltamos contra a imagem de 'processo interior'. O que negamos é que a imagem de processo interior nos dê a ideia de que esta imagem, com suas ramificações, nos impede de ver o emprego da palavra tal qual é (WITTGENSTEIN, 1975, p. 111).

No exemplo dado, a “dor” de outrem que “eu” não sinto, posso compreendê-la através das manifestações da dor por aquele que a sente, bem como pelo fato de que “eu” também tenho dores. Porém, trata-se de um exemplo que ocorre internamente e que não pode ser constatado, senão pelos seus efeitos, como frisado. Há, no entanto, situações onde o que se mostra é evidente, por exemplo, quando se olha para o céu dizendo “Como o céu é azul!”. Porém, quando se faz este tipo de observação espontaneamente, “sem intenções filosóficas”, não vem à mente que esta impressão seja pessoal e particular. Assim, quando se diz: “veja este lindo céu!” ocorre certo “mostrar-em-si-mesmo” (WITTGENSTEIN, 1975, p.105). Se tais sensações alheias “não me são acessíveis”, ocorre o mesmo em situações em que se diz “o importante é isto” ao mesmo tempo em que se indica a si mesmo a sensação, mostrando “o quanto somos inclinados a dizer algo que não é nenhuma informação” por seu caráter privado e não público (WITTGENSTEIN, 1975, p.110).

2.7 O problema da universalidade da lógica

O empreendimento wittgensteiniano das *Investigações Filosóficas* seria, nas palavras de Maria Clara Dias, uma nova colocação do problema do critério objetivo de Kant de modo que, nos argumentos de Wittgenstein, esta objetividade pode ser garantida na medida em que sejam assumidos critérios públicos, partilhados e que não existam privadamente apenas na mente de alguém, devem ser portanto comunicáveis ou constatáveis. De certo modo, esta é uma das bases do método científico. Esta linguagem pública, porém – e agora aqui empreendemos a nossa leitura –, não requer que seja “privilégio” de apenas uma supralinguagem que seria capaz de adentrar às essências – ou o essencial – das coisas: ao contrário, se considerarmos a pragmática wittgensteiniana, a objetividade reside, portanto, na existência de parâmetros assumidos por outros participantes de um determinado contexto – com seu *jogos de linguagem* e suas *formas de vida*. Assim, Wittgenstein faz uma problematização da lógica normativa em sua aspiração à universalidade, e que estaria na base de todas as ciências:

[...] Em que medida a lógica é algo sublime? Pois parecia pertencer-lhe uma profundidade especial – uma significação universal. Ela estaria, assim parece, na base de todas as ciências. Pois a consideração lógica investiga a essência de todas as coisas. Quer ver as coisas a fundo, e não deve preocupar-se com o isto ou aquilo do acontecimento concreto. – Ela não se origina de um interesse pelos fatos que acontecem na natureza nem da necessidade de apreender conexões causais. Mas se origina de um esforço para compreender o fundamento ou essência de tudo que pertence à experiência. Mas não que devêssemos descobrir com isto novos fatos: é muito mais essencial para nossa investigação não querer aprender com ela nada de *novo*. Queremos *compreender* algo que já esteja diante de nossos olhos. Pois parecemos, em algum sentido, não compreender *isto* (WITTGENSTEIN, 1975, p. 53, § 89, grifo nosso).

E esta crítica toma profundidade sob outra forma no § 97, onde Wittgenstein afirma que o pensamento tende a fazer com que as abstrações tomem estatuto de concretude, tendendo a confundir (fundir junto) fenômeno e representação. O abstrato se torna o próprio objeto, isto é, o objeto *abstrato* passa a ser o que existe de mais real, nesta concepção que põe o que há de mais concreto em segundo plano (a propósito, o que há de mais concreto nesta concepção senão o própria abstração?). E tal "cristalização do abstrato" se constata quando se estipula uma linguagem ideal, à guisa de se explicar *todos* os fenômenos correlatos – a teoria –, que sequer condiz com o que de fato ocorre particularmente a cada um destes fenômenos – *a práxis*. Há um ofuscamento da compreensão de tais acontecimentos, pois que não se parte de *dentro* do objeto da análise, mas realiza-se um enquadramento que busca encontrar elementos válidos *a priori* que são externos à "natureza" do objeto.

O pensamento está rodeado de um nimbo. – Sua essência, a lógica, representa uma ordem, e na verdade a ordem *a priori* do mundo, isto é, a ordem das *possibilidades* que deve ser comum ao mundo e ao pensamento. Esta ordem, porém, ao que parece, deve ser *altamente simples*. Está *antes* de toda experiência; deve se estender através da totalidade da experiência; nenhuma perturbação e nenhuma incerteza empíricas devem afetá-la. – Deve ser do mais puro cristal. Este cristal, porém, não aparece como uma abstração, mas como alguma coisa concreta, e mesmo como a mais concreta, como que *a mais dura* (*Tractatus Logico-philosophicus*, n.º 5.5563) (WITTGENSTEIN, 1975, p. 55, §97)

3 Conclusão

Em suma – se pudéssemos fazer um resumo sobre as ideias de Wittgenstein aqui estudadas – poderíamos dizer que a comunicação se dá através de *jogos de linguagem* que encerram em si pressupostos implícitos em cada prática, comuns aos indivíduos que partilham do mesmo contexto (ou próximos, familiares) e que por consequência gozam de **(a)** *modos de vida* similares, que se realizam através de **(b)** uma linguagem que só pode ser pública – e não privada.

Como dissemos anteriormente, nas *Investigações Filosóficas* Wittgenstein está sempre preocupado em não formular uma teoria, mas elucidar problemas recorrendo a exemplos práticos, concretos e constatáveis – positivista que é – explicando que o conceito de *jogo de linguagem*, por exemplo, não seria uma retificação de todos os jogos – por isso se trata de *jogo(s)* e não *d'O Jogo* – explicando que a própria palavra "jogo" foi escolhida por não ser capaz de contemplar todas as idiosincrasias da totalidade de jogos, buscando evidenciar que entre eles há, no entanto, uma familiaridade. Ou seja, Wittgenstein, parte da prática e não de pressupostos fundacionais – no sentido de um telos, um *dever-ser*, uma verdade. [o primeiro Wittgenstein, por exemplo, do *Tractatus*, abre seu tratado logo de início com uma asserção metafísica: "o mundo é tudo o que é o caso" (§1)].

Wittgenstein está a todo tempo colocando em questão um tipo de pensamento *universalizante* que submete a julgamento todas as formas de pensamento – bem como seus *jogos de linguagem* e *formas de vida* – mas não está criticando, necessariamente o pensamento *a priori* em si e de aplicação universal, quando esta aplicação é possível, isto é, quando esta é pública e partilhada em um determinado *jogo de linguagem*.

Wittgenstein se opõe, portanto, a um tipo de pensamento que busque se instaurar a partir da desqualificação, já de início, de toda e qualquer forma de visão de mundo, como explicação válida, e particular do mundo. Wittgenstein, portanto vai, na contramão, construindo a ideia de que cada *jogo de linguagem* é adequado a seu contexto específico, uma vez que partem de critérios objetivos distintos aos participantes de determinado contexto, em suas demandas e regras elucidadas, observadas e descritas a partir de práticas reais e concretas.

Da mesma forma, a problematização da(s) relação(ões) professor(es)-aluno(s) em suas diferentes concepções, valores, premissas etc., enquanto fato, atende à preocupação de não partir simplesmente do "mundo das ideias", mas sim de um problema real. Certamente trata-se de uma abstração – pelo fato de ser um estudo de cunho teórico e filosófico – porém que será abstraída da observação da *práxis*, do concreto – *a posteriori*. Sempre que possível – à medida de um possível de nossa visão e percepção –, faremos opção por esta via metodológica buscando partir da *práxis* evitando assumir posicionamentos que moldem ou forjem o real através de uma abstração normativa – cientes da dificuldade desta intenção.

E por esta razão a filosofia analítica, mais precisamente na sua vertente de estudos da linguagem ordinária, a *pragmática*, será de grande valia para adentrarmos ao campo das questões

inerentes à música e à educação. As primeiras questões que as ideias de Wittgenstein nos apontam para uma abordagem da educação musical na perspectiva dos *jogos de linguagem* é que: (a) as ações são evidências de pensamentos e concepções, mas também (b) que concepções – contextualizadas – podem determinar ações.

Se por um lado, a nossa problematização filosófica da linguagem, que empreendemos neste capítulo, emerge de uma necessidade prática de se compreender a concepção dos alunos nos contextos das práticas da educação musical, considerando que sua concepção de música é parte fundamental neste processo complexo e intrincado, por outro lado, nos faz pensar sobre a própria atuação docente e a consideração da concepção de música do professor que pode ensejar atuações com base em “verdades” particulares – e não partilhadas, objetivas – de uma pessoa ou mesmo de um contexto mais amplo. A partir da perspectiva da pragmática wittgensteiniana, o problema prático portanto – das diferentes significações sobre música nos processos comunicativos –, após consideradas as questões apresentadas, ganha proporções de um problema ético e, por que não dizer, de implicações estéticas. É o que buscaremos descrever, nos próximos capítulos dedicados à aprofundar estas questões no campo da música e da educação (musical).

CAPÍTULO II

Linguagem e Educação Musical: *Concepções e Implicações*

1 A concepção referencialista de linguagem

Wittgenstein personifica a concepção referencialista de linguagem na figura de Agostinho, abrindo as *Investigações Filosóficas* com um exemplo onde o filósofo da patrística fala sobre a relação entre nomes e coisas, como se ambas as partes tivessem uma relação clara, feitos (nomes) uns para os outros (coisas). Wittgenstein erige o seu conceito de jogos de linguagem a partir dos escombros agostinianos. No entanto, o faz sem apresentar o pensamento de Agostinho mais a fundo, isto é, convida-nos a ver com os próprios olhos o que Agostinho tem a dizer sobre a linguagem.

Portanto, para compreendermos tanto melhor possível a crítica de Wittgenstein à concepção agostiniana de linguagem, a discussão poderá ser aprofundada com a apresentação das ideias de Santo Agostinho expressas na obra DE MAGISTRO (*O Mestre*). Gottschalk (2010) ressalta a importância deste que foi o último diálogo escrito por Agostinho, para o estudo da relação entre linguagem e educação, uma vez que tal obra trata do diálogo entre Agostinho e seu filho Adeodato versando sobre suas concepções de linguagem. Nas *Confissões*, Agostinho salienta um aspecto importante de seu diálogo DE MAGISTRO: “sabeis que todas as opiniões que aí se inserem, atribuídas ao meu interlocutor [Adeodato], eram as dele quando tinha dezesseis anos” (AGOSTINHO, 1980, p.193). Este dado é importante para compreender o “contraponto” de Adeodato em sua honestidade e sinceridade e não como fruto da imaginação da mente de Agostinho.

Em suma, são trazidos à tona novos elementos para a compreensão da concepção de linguagem de Agostinho e faz-se muito oportuno que este capítulo se inicie com a análise do diálogo entre Agostinho e Adeodato, precisamente por estes dois motivos: (a) para que se possa ter mais claro o conceito de jogos de linguagem de Wittgenstein, contraposto pelo filósofo ao “modelo

agostiniano de linguagem” e, (b) por outra razão que torna ainda mais importante a análise do diálogo DE MAGISTRO: o fato de ser um tratado sobre educação. O início do diálogo DE MAGISTRO se dá com a seguinte situação (AGOSTINHO, 1980, p.349):

AGOSTINHO: Que te parece que pretendemos fazer quando falamos?

ADEODATO: Pelo que de momento me ocorre, ou ensinar ou aprender.

AGOSTINHO: Vejo uma dessas duas coisas e concordo; com efeito, é evidente que quando falamos queremos ensinar; porém, como aprender?

ADEODATO: Mas, então, de que maneira pensas que se possa aprender, senão perguntando?

AGOSTINHO: Ainda neste caso, creio que só uma coisa queremos: ensinar. Pois, diz-me, interrogas por outro motivo a não ser para ensinar o que queres àquele a quem perguntas?

ADEODATO: Dizes a verdade.

AGOSTINHO: Vês portanto que com o falar não nos propomos senão ensinar.

Para Agostinho, a pergunta não serve para aprender, mas sim para ensinar, onde aquele que ensina conduz, com as perguntas, aquele que aprende. Em outras palavras, seria dizer que a linguagem não serve para aprender, pois com ela não se poderia formar um conhecimento novo a partir do simples perguntar pelas coisas; ao contrário, a linguagem, nos termos de Agostinho, serviria para ensinar e conduzir o aprendiz por aquilo que já é sabido *a priori* e que seria então, na concepção platônica, lembrado a cada instante.

Quando partimos da ideia de que o conhecimento verdadeiro, puro, essencial, só pode ser alcançado na medida em que nos voltamos para o que está dentro de nós, acreditamos que o conteúdo das almas é universal, ou seja, no nosso interior estaria presente um conhecimento comum a todos os seres. O que nos diferiria uns dos outros, quanto ao que conhecemos, seria a proximidade que cada um tem desse conhecimento essencialmente verdadeiro. Nesse caso, a linguagem não faria parte da constituição dos sentidos que nos cercam, sua única tarefa consistiria na apresentação dos significados, comum a todos e alcançados por meio de uma busca interior ao que há de mais puro e verdadeiro. Ela seria, então, expressão desse algo comum, puro e verdadeiro, que se encontra inscrito em nossa natureza humana, no fundo de nossas almas (LOURENÇO, 2008, p.53).

Assim, para Agostinho as palavras apenas *evocariam* os significados residentes em nós, ou que poderiam ser mostrados de algum modo (GOTTSCHALK, 2010, p.106). Neste sentido, Agostinho, em determinado momento, faz o seguinte questionamento a Adeodato:

se te perguntasse o significado destas três sílabas: "paries" (parede), não poderias tu mostrar-me com o dedo, de maneira que eu a visse, a coisa mesma de que é sinal esta palavra de três sílabas, demonstrando-a assim e indicando-a tu mesmo, sem usar palavra alguma? (AGOSTINHO, 1980, p.355)

Adeodato responde a Agostinho, porém, que isso seria possível fazer para as coisas visíveis; porém o som, o cheiro, o sabor, a gravidade, o calor e muitas outras coisas que pertencem aos outros sentidos não poderiam ser mostrados com o dedo. Agostinho assevera que é possível mostrar coisas sem sinais, ao se mostrar as coisas mesmas sem apontar. Se alguém perguntasse, por

exemplo, “o que é correr”, bastaria correr. O mesmo seria feito para comer, andar, sentar etc (AGOSTINHO, 1980, p. 357). A experiência significativa seria para Agostinho, portanto, anterior à linguagem (GOTTSCHALK, 2010, p.107).

E neste esforço argumentativo – perante a perspicácia de Adeodato – Agostinho vai deixando cada vez mais claro sua opinião de que “se devem apreciar mais as coisas significadas do que os sinais” e alerta o filho de que “tudo o que existe devido a outra coisa, necessariamente tem valor menor que a coisa pela qual existe” (AGOSTINHO, 2010, p. 384). Porém, Adeodato, apresenta outra objeção:

Parece-me que não se possa concordar com isto sem refletir. Quando, por exemplo, se diz "coenum" (lamaçal), parece-me que este nome seja em muito superior à coisa que significa. Com efeito, o que nos ofende ao ouvirmos esta palavra não é o som; "coenum", mudando apenas uma letra, torna-se "coelum" (céu), mas nós sabemos que enorme diferença há entre as coisas significadas por estes dois nomes. Por isso eu não atribuiria a essa palavra todo o ódio que reservo ao que significa, e, portanto, eu a prefiro a isso; pois menos desagrada ouvir esta palavra do que ver ou tocar a coisa que significa (AGOSTINHO, 2010, p.384).

Agostinho concorda com Adeodato que “embora seja falso que devemos preferir todas as coisas aos seus sinais, não é falso, porém, que tudo o que existe devido a outra coisa seja de valor menor que a coisa pela qual existe” (AGOSTINHO, 2010, p.385). No entanto, o filósofo da patrística em seguida afirma que o conhecimento do lamaçal, da coisa a qual o nome se refere, deve ser mais apreciado que a palavra, mesmo sendo ela preferível ao próprio lamaçal. Agostinho assevera, portanto, que “nem por outro motivo o conhecimento é preferível ao sinal de que estamos tratando, senão porque este existe devido àquele e não aquele por causa deste” (AGOSTINHO, 2010, p.385). O filósofo da patrística persiste, assim, na ideia de que as palavras pouco teriam importância pois as coisas já estariam estabelecidas, inclusive o seu próprio uso de tais palavras e coisas. É importante lembrar que, conforme apresentado no capítulo anterior, para Wittgenstein os significados das palavras são estabelecidos de acordo com os contextos, nos seus usos, de modo que aqui já se pode evidenciar uma diferença fundamental entre os dois pensadores: se para Wittgenstein os usos das palavras moldam suas significações, para Agostinho os usos das palavras são pré-estabelecidos, anteriores às situações práticas.

[...] todo homem que aprecie as coisas pelo seu justo lado e valor, a um charlatão que dissesse: "Ensino para falar", responderias: "Homem, e por que antes não falas para ensinar?" Ora, se estas coisas são verdadeiras, como aliás reconhecês, observa quanto as palavras devem ser consideradas de menor importância com confronto com aquilo por que as usamos; tanto mais que *o próprio uso das palavras já é de se antepor às mesmas* (grifo nosso); as palavras, pois, existem para que as usemos, e as usamos para ensinar (AGOSTINHO, 2010, p.385).

Porém, a partir de suas dúvidas, reflexões e discordância acerca da superioridade da “coisa” e inferioridade dos “sinais”, Adeodato pontua: “não sei se não há algo a objetar contra esta regra com que se diz: 'tudo o que existe devido a uma outra coisa é inferior àquilo pelo qual existe' ” (AGOSTINHO, 2010, p.386). Mesmo com a forte resistência de Adeodato por dez capítulos do diálogo DE MAGISTRO, Agostinho consegue convencê-lo por meio da retórica. Nos quatro últimos capítulos configuram-se não mais como um diálogo, mas como um monólogo, pois somente Agostinho fala. Adeodato já não mais se opõe. Ao final do capítulo X torna ainda mais evidente a concepção referencialista de linguagem de Agostinho no seguinte trecho:

não quero dar demasiada atenção ao gesto de apontar o dedo, porque, para mim, ele é mais o sinal do ato de indicar do que das próprias coisas indicadas, como acontece quando dizemos "ecce " (eis), e costumamos acompanhar este advérbio também com o dedo apontado, como se não bastasse um só desses dois sinais para indicar (AGOSTINHO, 2010, p.393).

Agostinho conclui seu discurso enfaticamente, dizendo que não se aprende nada por meio de tais “sinais” ou palavras, mas somente “o significado que está escondido no som através do conhecimento ou da própria percepção da coisa significada; mas não a própria coisa através do significado” (AGOSTINHO, 2010, p.393).

1.1 A crítica wittgensteiniana

A crítica Wittgensteiniana se delinea a partir dos pressupostos de Agostinho de que todas as denominações referem-se a coisas, e que as palavras seriam pensadas todas como nomes, porém, sem considerar as diferentes espécies de palavras que existem na prática da linguagem.

[...] Santo Agostinho não fala de uma diferença entre espécies de palavras. Quem descreve o aprendizado da linguagem desse modo, pensa, pelo menos acredito, primeiramente em substantivos tais como “mesa”, “cadeira”, “pão”, em nomes de pessoas, e apenas em segundo lugar em nomes de certas atividades e qualidades, e nas restantes espécies de palavras como algo que se terminará por encontrar (WITTGENSTEIN, 1975, p. 14, § 1).

No decorrer das Investigações Filosóficas, Wittgenstein quer demonstrar que, nesta concepção referencialista de linguagem, tende-se a confundir o significado dos nomes com os seus portadores. No entanto, através de exemplos, Wittgenstein mostra que uma grande parte das palavras não se refere a objetos, e que esta multiplicidade pode ser constatada nos usos, os mais diversos e – principalmente – cotidianos e corriqueiros da linguagem. Wittgenstein dá o seguinte exemplo para que se pense nos diferentes tipos de palavras:

Pense agora no seguinte emprego da linguagem: mando alguém fazer compras. Dou-lhe um pedaço de papel, no qual estão os signos: “cinco maçãs vermelhas”. Ele leva o papel ao negociante; este abre o caixote sobre o qual encontra-se o signo “maçãs”; depois, procura numa tabela a palavra “vermelho” e encontra frente a esta um modelo de cor; a seguir, enuncia a série dos numerais – suponho que a saiba de cor – até a palavra “cinco” e a cada numeral tira do caixote uma maçã da cor do modelo. Assim, e de modo semelhante, opera-se com palavras. – “Mas como ele sabe onde e como procurar a palavra 'vermelho', e o que vai fazer com a palavra 'cinco'?” – Ora, suponho que ele *aja* como eu descrevi. As explicações têm em algum lugar um fim. – Mas qual é a significação da palavra “cinco”? – De tal significação nada foi falado aqui; apenas, de como a palavra “cinco” é usada (WITTGENSTEIN, 1975, p. 14, § 1).

Se para Agostinho o gesto ostensivo não tem tanta importância no estabelecimento da relação nome-coisa, para Wittgenstein trata-se de um problema inicial a ser resolvido. Wittgenstein não se opõe ao fato de que com o gesto ostensivo seja possível se definir um nome próprio, uma palavra para cor, um nome de matéria, uma palavra para número, o nome de um ponto cardeal etc. “A definição do número dois “isto se chama 'dois' ” – enquanto se mostram duas nozes – “é perfeitamente exata” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 24). Mas o problema para Wittgenstein reside no fato de que, se a pessoa a quem se dá a definição não sabe então *o que* se quer chamar com “dois”, suporá que o que se chama de “dois” é, por exemplo, “este grupo de nozes”. O “dois” nesse caso seria o número ou as nozes? Por outro lado, quando se elucida um nome próprio ostensivamente, a pessoa poderia confundi-lo com um nome de cor, uma designação de raça, até com o nome de um ponto cardeal. Isto é, a definição ostensiva pode ser interpretada em *cada* caso como tal e diferentemente (WITTGENSTEIN, 1975, p. 24).

§ 29. Talvez se diga: o dois só pode ser definido ostensivamente *assim*: “Este número chama-se 'dois' “. Pois a palavra “número” indica aqui em qual *lugar* da linguagem, da gramática, colocamos a palavra. Mas isto significa que a palavra “número” deve ser elucidada, antes que aquela definição ostensiva possa ser compreendida. A palavra “número” na definição indica certamente esse lugar; o posto em que colocamos a palavra. E podemos assim evitar mal-entendidos, dizendo: “Esta *cor* chama-se assim-assim”, “Este *comprimento* chama-se assim-assim”, etc. Isto é, mal-entendidos são muitas vezes evitados desse modo. Mas concebe-se apenas assim a palavra “cor” ou “comprimento”? – Ora, devemos na verdade elucidá-las – Portanto, elucidar por meio de outras palavras! E o que ocorre com a última elucidação dessa cadeia? (Não diga “Não há nenhuma 'última' elucidação”. É exatamente o mesmo que dizer: “Não há nenhuma última casa nesta rua: pode-se sempre construir mais uma”).

A palavra “número” é necessária na definição ostensiva de dois? Isto depende do fato de que, sem essa palavra, alguém a compreenda de modo diverso do que eu desejo. E isto dependerá sem dúvida das circunstâncias sob as quais ela é dada, e dos homens aos quais eu a dou.

E como alguém 'concebe' a elucidação, mostra-se no modo pelo qual faz uso da palavra elucidada (WITTGENSTEIN, 1975, p.25).

Wittgenstein concorda que é possível que a definição ostensiva elucidie o uso da palavra – i.e. sua significação –, somente, quando já se tem claro qual papel a palavra deve desempenhar na linguagem. Neste caso, os participantes de um mesmo contexto partilham de pressupostos – ainda que de modo tácito – que possibilitam a compreensão, a estes jogadores do jogo de linguagem, do

que se quer dizer com determinada palavra ou expressão. Ou seja, a definição ostensiva ocorre quando se sabe sobre o que está falando, ou seja, “quando sei portanto que alguém quer elucidar-me uma palavra para cor, a elucidação ostensiva 'Isto se chama 'sépia' ajudar-me-á na compreensão da palavra” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 26). De acordo com Wittgenstein, todas as espécies de perguntas se ligam às palavras “saber” ou “ser claro”, uma vez que é necessário de antemão um saber algo, um ser capaz de, dominar uma técnica para perguntar sobre a denominação (WITTGENSTEIN, 1975, p. 26).

§ 32. Quem chega a um país estrangeiro aprenderá muitas vezes a língua dos nacionais por meio de elucidações ostensivas que estes lhe dão; e precisarão frequentemente *advinhar* a interpretação dessas elucidações, muitas vezes correta, muitas vezes falsamente. E agora podemos dizer, creio: Santo Agostinho descreve o aprendizado da linguagem humana como se a criança chegasse a um país estrangeiro e não compreendesse a língua desse país; isto é, como se ela já tivesse uma linguagem, só que não essa. Ou também: como se a criança já pudesse *pensar*, e apenas não pudesse falar. E “pensar” significaria aqui qualquer coisa como: falar consigo mesmo (WITTGENSTEIN, 1975, p. 27).

Wittgenstein salienta ainda que alguém poderia objetar que não é necessário dominar um jogo de linguagem para compreender uma definição ostensiva, mas apenas saber (ou advinhar) para o que aponta aquele que elucida: se aponta para uma forma, cor, número etc. Mas o que seria “apontar para a forma”, “apontar para a cor”? Wittgenstein sugere portanto, para que se compreenda o que quer dizer: “aponte para um pedaço de papel! E agora aponte para sua forma, – agora para sua cor, – agora para seu número” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 27). Mas o que faz com que alguém possa diferenciar tais *critérios*? Poder-se-ia dizer que a cada vez “*tinha-se em mente*” algo diferente ao apontar, concentrando-se a atenção na cor, forma etc. Wittgenstein pergunta então, como *isso* (grifo no original) seria possível.

Imagine que alguém aponte um vaso e diga: “Veja o maravilhoso azul! – não se trata de forma”. Ou: “Veja a maravilhosa forma! – a cor é indiferente”. Sem dúvida você fará *coisas diferentes* quando aceder a esses dois convites. Mas você faz sempre o *mesmo*, quando dirige sua atenção à cor? Represente-se então diferentes casos! Quero indicar alguns:

- “Este azul é o mesmo que aquele lá? Vê uma diferença?”
- Você mistura as cores e diz: “Este azul do céu é difícil de obter”.
- “O tempo está melhorando, vê-se já o céu azul outra vez!”
- “Veja como são diferentes esses dois tons de azul!”
- “Vê ali o livro azul? Traga-o aqui”
- “Este sinal de luz azul significa...”
- “Como é que se chama este azul? – É índigo?”

Dirige-se muitas vezes a atenção para a cor, não fazendo os contornos da forma com a mão; ou não dirigindo o olhar para o contorno da coisa; ou fitando o objeto e procurando lembrar-se de onde já viu essa cor.

Dirige-se muitas vezes a atenção para a forma copiando-a, piscando os olhos a fim de não ver a cor claramente, etc. etc. Quero dizer: isto e coisas semelhantes acontecem *enquanto* 'se dirige a atenção para isto ou aquilo'. Mas não é apenas isto que nos autoriza a dizer que alguém dirige sua atenção para a forma, a cor, etc

(WITTGENSTEIN, 1975, p. 27-28).

Quais seriam, portanto, os critérios públicos e evidentes para que aquele que aponta seja compreendido pelo seu interlocutor? Tal questão se torna ainda mais pertinente a esta pesquisa se se pensar em situações, no âmbito da música e da educação musical, quando se diz, por exemplo: perceba o timbre! Mas o que seria o timbre? O próprio som ou o quê? Quando o professor “*tem em mente*” o que está dizendo, mas não está claro para o aluno o que de fato o professor aponta, o aluno poderá aprender com a constante observação, mas só compreenderá de fato no momento em que adquirir um saber, uma técnica, que lhe possibilite compreender o sentido de “timbre”, pois a “coisa” timbre em si não pode ser vista, pelo fato – tautológico – de não ser visível. Ademais, a ideia de *timbre* não existe senão dentro de uma prática social.

Esta técnica – posto que se trata do domínio de uma técnica, wittgensteinianamente falando – de compreender o que se quer dizer com *timbre* e com tantos outros termos e conceitos teóricos de consequências práticas na educação musical, não pode ser pensada pelo professor como algo que o aluno “deve saber” de antemão – a menos que seja um aluno em nível avançado, no qual o pressuposto seja saber o que se quer dizer com “timbre”, como no caso de uma universidade que seleciona os alunos de acordo com o domínio de alguma(s) técnica(s) e, conseqüentemente, de algum(s) léxico(s).

Ao professor que está apresentando o mundo ao aluno, não seria muito profícuo ensinar o léxico tão somente, mas sim preparar o aluno em uma capacidade prévia para compreender o léxico, quando este léxico, naturalmente, for algo importante para a prática. De qualquer modo, a “teoria” emergiria eminentemente da prática. O léxico *per se* não faz sentido a ninguém, se estes – léxico e pessoa – não estiverem imersos em uma prática. É precisamente esta capacidade, esta técnica, que o aluno deve dominar, que o professor – inspirado pela perspectiva da pragmática wittgensteiniana – deve ensinar e compreender que não é inata, se se quiser inserir este aluno em uma prática musical específica.

Pense-se na situação onde alguém aponta para um objeto de formato circular e dá a seguinte elucidação ostensiva: “Isto se chama 'círculo'“. Aquele que escuta pode, entretanto, interpretar de outra forma, mesmo que aquele que diz esteja, por exemplo, “seguindo a forma com os olhos”. Para Wittgenstein esta 'interpretação' pode consistir também no modo pelo qual se faz o uso da palavra elucidada, por exemplo, para o que aponta quando recebe a ordem: “Aponte para um círculo!”. Ou seja, tanto a expressão “ter em mente a elucidação de tal e tal modo” e a expressão “interpretar a elucidação de tal e tal modo” não designam processos que acompanham, respectivamente, “o dar e

o ouvir da elucidação” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 28).

Wittgenstein afirma que existem certas “vivências características”, como por exemplo, o percorrer o contorno com o dedo ou com o olhar ao apontar a forma. Mas não é sempre que ocorrem tais vivências onde se “tem em mente a forma”; e mesmo que ocorressem, a certeza de que se apontou para a forma – e não para a cor – *dependeria das circunstâncias, isto é, daquilo que acontecesse antes e depois do apontar*. Wittgenstein quer dizer com isso que a verdadeira intenção de alguém que “aponta para a forma”, é evidenciada somente pelo contexto circundante, principalmente nas ações antecedentes, concomitantes e consequentes ao ato de apontar através de uma palavra.

as palavras “apontar a forma”, “ter em mente a forma”, etc. não são usadas como *estas*: “apontar este livro” (e não aquele), “apontar a cadeira, não a mesa”, etc. – Então pense apenas como *aprendemos* de modo diferente o uso das palavras: “apontar esta coisa”, “apontar aquela coisa”, e, por outro lado: “apontar a cor, e não a forma”, “ter em mente a cor”, etc., etc. [...] Em certos casos, especialmente ao apontar 'para a forma' ou 'para o número', há vivências e maneiras de apontar características – 'características' porque se repetem frequentemente (não sempre), onde forma ou número são 'tidos em mente'. Mas você conhece também uma vivência característica para o apontar a figura de jogo, enquanto *figura de jogo*? E, no entanto pode-se dizer: “Penso que essa *figura de jogo* chama-se 'rei', não esse pedaço de madeira determinado para o qual eu aponto”. (Reconhecer, desejar, recordar-se, etc.) (WITTGENSTEIN, 1975, p. 28).

Desta forma, o problema do “ter em mente” se configura como um algo que é privado e não público, impossível de ser constatado por quem quer que seja. O conceito de jogos de linguagem, ao contrário, leva em consideração que cada pessoa – ou cada forma de vida – possui em seus jogos de linguagem pressupostos que são tácitos e partilhados por outros participantes de um mesmo jogo de linguagem e, portanto, de uma forma de vida similar (no entanto, levando em consideração que ninguém é igual a ninguém). Sobre estes pressupostos tácitos, tem-se apenas o acesso às ações práticas: o modo como alguém se comporta no uso da linguagem é a única evidencia acessível para que se possa ter ideia das significações.

No momento em que alguém participa de um jogo de linguagem, tais pressupostos tácitos são incorporados de modo que, um conhecimento se torna objetivo, a partir de critérios conhecidos e públicos. No exemplo do “timbre”, este conceito se mostra como critério objetivo no diversos jogos de linguagem da educação musical, como um entre tantos outros pressupostos tácitos. Porém, é objetivo para os participantes de determinado jogo de linguagem: aquele que não conheça este jogo de linguagem não verá, nisto, objetividade alguma. Ao professor, portanto, caberia – inspirado pela perspectiva wittgensteiniana – ensinar a técnica de se compreender o conceito elucidando-o, para enfim tornar tão conceito público e corrente no jogo de linguagem, inteiramente despojado da

ideia de que coisas e nomes possuem uma ligação, uma vez que são, respectivamente, elementos de uma *forma de vida* específica (as “coisas percebidas” e denominadas na *práxis*) e peças do jogo de linguagem (os “nomes”).

Tal relação entre nome e denominado, afirma Wittgenstein, pode, *entre muitas outras coisas*, também consistir no fato de que o ouvir um nome evoca-nos a imagem do denominado perante a alma, ou também no fato de que o nome está escrito sobre o denominado, ou ainda que o nome é proferido ao se apontar para a coisa denominada (WITTGENSTEIN, 1975, p. 29). A ideia de que uma palavra denomina – refere-se – a uma coisa deve ser tomada com cuidado, para evitar equívocos. É o caso da palavra “ISTO” (esse, este etc.). O que ela denomina na elucidação ostensiva “Isto se chama...”? Segundo Wittgenstein, este problema ocorre quando “chamamos de “nome” *coisas muito diferentes* (grifos no original), como no exemplo “cinco maçãs vermelhas”. Para Wittgenstein a palavra “nome” caracteriza muitas espécies diferentes de uso de uma palavra, e nessas espécies de uso não está o da palavra “este” [ou isto] (WITTGENSTEIN, 1975, p. 29-30).

É bem verdade que frequentemente, por exemplo, na definição ostensiva, apontamos para o denominado e ao mesmo tempo pronunciamos o nome. E do mesmo modo pronunciamos, por exemplo, na definição ostensiva, a palavra “este”, enquanto apontamos para uma coisa. E a palavra “este” e um nome estão frequentemente no mesmo lugar no contexto da frase. Mas é justamente característico para o nome que ele seja elucidado por meio do ostensivo “Isto é N” (ou “Isto chama-se 'N'”). Mas explicamos também: “Isto chama-se 'este'”, ou “Este chama-se 'este'”? (WITTGENSTEIN, 1975, p. 29-30)

De acordo com Wittgenstein, isso estaria ligado à concepção do denominar como um tipo de processo oculto, uma “estranha ligação” de uma palavra com um objeto que ocorre quando alguém fixa sua atenção em um objeto diante de si e repete então inúmeras vezes um nome para ressaltar o que é a relação entre nome e denominado ou também a palavra “este”. Wittgenstein afirma que em casos como este “os problemas filosóficos nascem quando a linguagem *entra em férias*” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 30). O “denominar” ocorre como um notável ato anímico, como um batismo do objeto, como uma ligação metafísica entre nome e “coisa” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 29-30)

Já no final dos anos 20, Wittgenstein supera a dificuldade principal para integrar ao domínio da linguagem e de suas regras elementos do mundo exterior – tais como objetos empíricos, estados mentais, ações etc. – na qualidade de regras de natureza lingüística. De fato, partindo da crítica à força com que a imagem do gesto ostensivo impregna nossa concepção da ligação entre linguagem e mundo exterior – entre pensamento, linguagem e mundo exterior – Wittgenstein mostra que esse gesto faz a ligação, na verdade, entre dois domínios de signos, e não entre signos e objetos empíricos, ou entre linguagem e objetos exteriores a ela (MORENO *apud* GOTTSCHALK, 2010, p. 121).

Diante do exposto, fica mais evidente, portanto no que consiste a diferença entre as concepções agostiniana de linguagem referencialista e a concepção dos jogos de linguagem de Wittgenstein: enquanto Agostinho estabelece metafisicamente uma relação nome-coisa, para Wittgenstein, tal relação não pode ser verificada – uma vez que metafísica – e somente os efeitos dos usos da linguagem podem ser constatados – i.e. se digo algo a alguém, a consequência desta enunciação é a evidência do que o ouvinte compreende, ou seja, a sua concepção de seja lá o que for, e que varia conforme o uso da palavra no seu contexto (o que, quando, como, porque, de quem, com quem, para quem).

Qual seria a problemática, portanto, para o âmbito dos conceitos musicais? É o que se aborda a seguir.

1.2 A concepção referencialista de linguagem sobre música

Seguindo a abordagem crítica da perspectiva de Wittgenstein, dando especial atenção à crença na existência, no campo da educação musical, de um domínio de conceitos e procedimentos tidos como corretos e que seriam estabelecidos previamente, anteriores a qualquer experiência, e que seriam universais e traduzíveis musicalmente nas diferentes culturas. Mais ainda, algo como uma “linguagem musical” pautada na existência de um domínio não somente enquanto lugar, mas enquanto posse de habilidades específicas.

Este tipo de concepção de “linguagem musical”, por exemplo, é evocada quando se opera uma concepção referencialista de linguagem – o modelo agostiniano a que se refere Wittgenstein –, portanto, fundamenta-se em uma ideia de linguagem que se constitui como autônoma na relação pensamento-mundo, com status de inequívoca, uma vez que seria capaz de se referir e denominar os objetos do mundo. Partindo do princípio de que as significações seriam agregadas às palavras, que possuiriam valores absolutos, uma “linguagem musical” fundamentada na concepção agostiniana toma como referência a crença – acima de qualquer suspeita ou cogitação de contrário – na existência de modelos *a priori* que seriam necessária e “naturalmente” seguidos por todos.

No entanto, como observado anteriormente, a própria concepção agostiniana de linguagem não pode se instaurar sem que haja um treinamento no qual aquele que ensina mostra os objetos em um ensino ostensivo de palavras (WITTGENSTEIN, 1975, p. 15). Isto significa dizer que existe um *jogo de linguagem* que deve ser compreendido por aquele que aprende uma denominação, ou

seja, denominar é apontar um objeto associando-o a um referencial (conjunto de sons, sinais etc.), o que quer dizer, por sua vez, que a não compreensão do gesto ostensivo – de apontar – inviabiliza a nomenclatura, pois o observador poderia simplesmente repetir, sem compreender (DIAS, 2000, p.45). Neste caso, há, portanto, na prática do modelo agostiniano de linguagem a necessidade de um conhecimento prévio que não é percebido ao se conceber “linguagem” como uma denominação ostensiva.

Se se pensar a questão da denominação ostensiva no campo da educação musical, podemos problematizar situações nas quais o professor de música aponta para um determinado *acontecimento musical* e denomina-o para o aluno. O problema maior reside no fato de que, ao contrário dos objetos que são táteis e visuais, os sons não são visíveis, de maneira que o “apontar” torna ainda menos evidente o que se quer mostrar, a não ser que aquele que aprende já tenha certa vivência com os critérios da prática que o professor aponta.

No caso da música, a concepção agostiniana que Wittgenstein descreve pode ser pensada como aquela que pressupõe, portanto, que o ato de apontar será de antemão compreendido pelo ouvinte, pois parte da ideia de que, se os nomes apenas descrevem o mundo, este mundo existe independente da linguagem (como no CRÁTILO). Premissa que está na base da ideia de que, se algum aluno não é capaz de aprender com aquilo que o professor mostra, este aluno tem problemas de alguma ordem: ou não é talentoso, ou é “inferior”, ou “não entende e nunca vai entender” etc.

Porém, a perspectiva de Wittgenstein nos mostra exatamente o oposto: que os *jogos de linguagem* são parte de uma *forma de vida* (WITTGENSTEIN, 1975, p. 22) e, desta forma, o que chamamos de linguagem não se trata de algo que está fora da vida, mas é parte dela, isto é, a linguagem não é somente uma descrição do mundo, mas é também parte dele. Assim, na educação musical e na linguagem sobre música de um modo geral, podemos problematizar a concepção agostiniana como aquela que se baseia no princípio de que os conceitos musicais são parte do mundo e independem da abordagem linguageira.

No campo da educação musical, termos como “escala”, “tonalidade”, “intervalos”, “linguagem musical” etc., estão comprometidos com contextos específicos e que na verdade só poderíamos fazer uma descrição mais profunda analisando o uso de cada um dos termos em situações reais. No entanto, para a concepção agostiniana de linguagem o uso não faria diferença, pois já estariam determinados de antemão pelas “palavras corretas”. Assim, a linguagem não teria

influência sobre a existência de algo estabelecido como “coisa” do mundo, pois funcionaria tão somente como referente – acima da suspeita agostiniana.

Porém, para se realizar uma abordagem da educação musical na perspectiva da pragmática wittgensteiniana é necessário partir de uma vivência concreta para conseguirmos deixar claro o que estamos querendo dizer; será no ato de *mostrar* uma situação real que conseguiremos este feito. E para tanto, encontramos um exemplo representativo na publicação de Luiz Heitor Corrêa Azevedo, intitulada *Escala, Ritmo e Melodia na Música dos Índios Brasileiros* (1938), uma tese desenvolvida para provimento da cadeira de “Folclore Nacional” da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. A obra é farta de uma base bibliográfica com 42 títulos de livros correntes na pesquisa etnomusicológica contemporânea à realização do exame e, pelo fato de ser um exame para provimento a uma cadeira universitária pode ser, de certo modo, representativo dos interesses de uma comunidade acadêmica bastante influente no Brasil, nos princípios do século XX até sua primeira metade.

No entanto, não são levados a julgamento as práticas e pensamentos dos integrantes da comunidade acadêmica daquela ocasião, mas apenas realizada uma descrição do jogo de linguagem azevediano: o emprego da linguagem sobre música que se alinha com uma concepção agostiniana criticada por Wittgenstein. A princípio, chamam à atenção as perguntas iniciais nas quais o Azevedo se apoia para se lançar ao exame:

Em que consiste [...] a música de nossos índios? Em que escalas, em que princípios rítmicos é baseada? Emprega a série de cinco sons, sem segundas menores, conhecida pelo nome de *escala pentafônica*, que caracteriza as mais remotas culturas musicais do planeta? Intervalos menores que o semitom, como a música do Oriente? Reconhece a noção de tempo forte e tempo fraco? (AZEVEDO, 1938, p.31).

Reafirma-se que a própria pergunta promove um direcionamento da resposta. Assim, tudo aquilo que o pesquisador está a perguntar, será o seu referencial analítico. No entanto, os valores que Azevedo se ancora são aqueles partilhados por um grupo social e, mais ainda, por uma cultura oriunda dos valores musicais e estéticos europeus. Assim, o pesquisador busca similaridades com base nos seus próprios valores e léxicos – e também de outros pesquisadores influentes no meio acadêmico –, independentemente da partilha ou não destes aspectos com os participantes da cultura em questão: “os nossos Índios [brasileiros]”.

Prosseguindo, após a análise de fonogramas e relatos de outros pesquisadores, Azevedo (1938, p 31) constata “evidências” de que a música indígena é baseada na escala “completa” de sete sons. Cabe ressaltar aqui o destaque de Azevedo para o caráter “completo” desta escala, de modo

que qualquer disposição do contrário configuraria uma gama de notas como incompleta. E prossegue:

Embora possuindo a escala completa de sete sons, os indígenas frequentemente deixam de empregá-la em seus cantos, preferindo não ultrapassar acanhados limites extremos, às vezes demarcando apenas por uma terceira menor (AZEVEDO, 1938, p.31).

A pesquisa de Azevedo buscava encontrar elementos que fazem parte de uma prática alheia à dos Índios – que é a preocupação formal com as “Escala, Ritmo e Melodia”. Por um lado, sua pesquisa apresenta alguns aspectos da “sonoridade exótica” da música indígena, porém, não cita outros elementos fundamentais para a música dos Índios como o aspecto transcendental de suas experiências. Ademais, o livro de Azevedo é rico em exemplos musicais grafados – mais uma característica da música ocidental – adequados a quadraturas e fórmulas de compasso (ainda que de modo sucinto). O pesquisador também, ao fazer questão de frisar – e talvez, de encontrar – a existência de um sistema “completo” de sete notas, classifica os “desvios” de afinação não como quartos de tom – como defendiam alguns pesquisadores – mas como ineficiência técnica para a sustentação da afinação. Na perspectiva de Azevedo, o temperamento de doze sons se mostra eficiente para descrever a música indígena, denotando uma preocupação com a técnica que evidencia critérios analíticos da música erudita europeia. Ao partir do princípio de que as escalas são existentes na natureza *a priori*, objetos os quais podemos nos referir – e que poderíamos apontar como às formas geométricas triângulo, quadrado, círculo, supostamente encontradas na natureza, ainda que de modo “imperfeito” – Azevedo, em sua análise da música dos selvícolas (sic) constata que “os primitivos não são capazes de produzir, separadamente e sucessivamente, a altura mais ou menos definida *dos sons da escala musical*” (grifo nosso). Esta “constatação” de Azevedo o faz notar que decorre daí “a falsa impressão de que eles se servem de intervalos de escalas muito *subtís* (sic) [como o quarto de tom]” (AZEVEDO, 1938, p.19). Mesma ideia que permitiria outro musicólogo a concluir sobre a universalidade da música enquanto sistema:

Jullien Tiersot, por sua vez, estudando a música dos negros africanos e achando que as conclusões a que atingiu “*pourraient être considérées comme placées à la base de la musique universelle et en affirmer les immuables lois*”, afirma a inexistência do “mítico intervalo de quarto de tom”. “Há apenas, – diz – na África, como em toda parte, pessoas que cantam sem entoação e instrumentos desafinados; isso pode constituir, algumas vezes, quartos de tom aproximados, mas não autoriza a erigir o seu uso em sistema” (AZEVEDO, 1938, p.19).

Em outra passagem do livro, o pesquisador revela que, ao analisar determinada música indígena, haveria encontrado um “verdadeiro *tetracorde cromático*, ao geito (sic) dos antigos teóricos helênicos”. Este outro apontamento revela uma preocupação com os modos gregos, dos

quais, a propósito, não se tem registros audíveis, mas que são a base do sistema modal da cultura europeia.

Nos casos aqui citados, porém, há, de fato, menos cromatismo (isto é, tendência para a passagem de um som a outro pela coloração ascendente do inferior ou descendente do superior) do que a alteração de certos graus, com o intuito de converter em menor determinadas passagens melódicas antes constituídas por intervalos maiores. É uma flutuação entre *maior e menor* [...] trata-se de uma prolongada melopeia, claramente situada no tom de dó maior, na qual, porém, o sexto grau, *lá*, que aparece uma única vez, vem bemolizado. De resto essa espécie de cromatismo a que nos referimos é um dos processos mais caros à melodia do Índio Brasileiro (AZEVEDO, 1938, p.34).

No entanto, as contribuições dos indígenas – que sequer estavam cientes e interessados em tais questões – eram somente mote para serem utilizadas pelos compositores brasileiros da “grande música” (AZEVEDO, 1938, p. 25), de modo que se apresenta o “material musical”, nos parâmetros musicais da música europeia e na forma de um léxico específico. Escalas, ritmos e melodias, portanto podem parecer palavras que se referem a acontecimentos musicais e que seriam indiscriminadamente passíveis de serem *mostrados* – apontados – por, supostamente, serem existentes “na música” (levando em consideração o exemplo dado). Porém, o que pretendemos fazer notar é o caráter idiossincrático deste léxico, por sua vez pertencente a um contexto específico com demandas próprias.

Assim, a pesquisa de Azevedo fornece elementos do contexto de sua época, do qual se pode constatar um interesse para a análise das ideias musicais – i.e. das ideias musicais, no sentido schoenberguiano do termo, expressas através dos sons – de acordo com a terminologia e padrões da teoria musical acadêmica que estava voltada, sobretudo, para a sistematização de informações para serem utilizadas por compositores brasileiros – alunos de Azevedo. À guisa de exemplo, Villa Lobos se destaca, na Europa, por representar um paradigma exótico da música brasileira. Se Carlos Gomes tinha trazido o mito do indígena para a música, outros compositores brasileiros da primeira metade do séc. XX trouxeram a própria “música indígena”, porém, compilada na “linguagem musical” para instrumentos da “civilização” ocidental.

Com sua melódica impregnada de exotismo, em consequência da escala defectiva, esses cantos despertaram o interesse de nossos compositores, que deles se valeram em páginas das mais felizes. Villa-Lobos fez do *Teirú* o primeiro dos seus *Trois Poèmes Indiens*, para canto e orquestra; e de *Ualalocê* uma harmonização finamente sensível para canto e piano. As palavras deste último canto serviram a Mário de Andrade para compor um pequeno poema cheio de intensidade, que Luciano Gallet pôs em música, sob a denominação de *Pai do Mato*, aproveitando habilmente o motivo musical parecí (AZEVEDO, 1938, p. 25).

Escala, Ritmo e Melodia na Música dos Índios Brasileiros apresenta uma análise de um determinado contexto – o do “indígena brasileiro” – fundamentada em conceitos oriundos de outro

contexto – o da pesquisa em música de referência europeia. Isto é, Azevedo realiza a análise da música indígena segundo padrões ocidentais, ou seja, não se trata da “música dos indígenas”; mas talvez se possa chamar de “*música* [ouvida] nos indígenas”. Nas afirmações “música dos indígenas” e “música nos indígenas” constatam-se duas concepções de música em *jogo*. A primeira concebe “música” como algo mais do que a configuração das notas musicais, escalas, intervalos, ritmos, quadraturas etc. expressos nos valores ocidentais de “música”, constatáveis na segunda afirmação. A concepção agostiniana de linguagem – objeto da crítica wittgensteiniana – evidenciada nos pressupostos de “música” de Azevedo, é a mesma que leva o pesquisador a concluir que determinados cantos sequer seriam “música”:

o canto masculino dos Borôros, [...] logo se converte em monótono recitativo sobre um único som [...] Mário de Andrade observa, com razão, “que não se pode chamar uma coisa dessas de música. Não passa – diz ele – de uma dicção, horizontalizada dentro de um valor sonoro definido” (Mário de ANDRADE *apud* AZEVEDO, 1938, p.31).

O livro de Azevedo é repleto de análises e exemplos, coberto de grande valor histórico, pelo fato de representar o espírito da pesquisa musicológica e etnomusicológica de um tempo. Ademais, a análise do “material musical”, na perspectiva da composição, continua sendo um útil material para compositores que dele queiram se apropriar, por conter diversos cantos dos “indígenas brasileiros” formatados na notação erudita. Porém, para o propósito da pesquisa etnomusicológica já não são os mais usuais, *in stricto*.

Não há possibilidades de se fazer um julgamento, senão sumário, da análise de Azevedo – de modo que não é o que se figura aqui. Ademais, este pesquisador fora extremamente coerente com sua época, uma vez que as análises estritamente “musicais” – no sentido da música erudita europeia – não atentavam para elementos que são agora caros à pesquisa etnomusicológica inaugurada nas décadas finais do séc. XX (BLACKING 1973, NETTL 1983, SEEGER 1978), mas trilhou caminhos iniciais da pesquisa etnomusicológica do Brasil.

Saindo do ano de 1938 para o ano de 1978, avançando, portanto, 40 anos no século XX, é possível constatar outras abordagens e perspectivas da música na pesquisa etnomusicológica. No artigo *O que podemos aprender quando eles cantam? Gêneros vocais do Brasil Central* (1978), Anthony Seeger fala de sua pesquisa, realizada desde o início da década de 70, sobre os índios Suyá. Seeger afirma que a música nativa das terras baixas da América do Sul é “pouco conhecida, muito pouco analisada e ainda menos compreendida” (SEEGER, 1978, p.83). De acordo com Seeger:

A música dessas sociedades é, de fato, uma música diferente, em que (na maior parte dos casos) todos executam, em que não existem especialistas que se dediquem totalmente à música, em que os sons nem sempre são “fáceis” de ouvir, em que uma “peça” pode durar 15 horas e em que não há um vocabulário facilmente acessível que permita descobrir o que eles estão fazendo. Não é surpreendente que os músicos tenham escolhido trabalhar com a música de musicistas de outras partes do mundo, nem que os antropólogos se tenham sentido mal equipados, que só tenham dedicado ao assunto observações marginais sobre letras de música e declarado com frequência que a música é muito importante para os membros dessa sociedade”. Mas, por pouco surpreendente que seja, o descaso resultante é lamentável porque a música é, de fato, muito importante (SEEGER, 1978, p.83).

As perguntas orientadoras de Azevedo ensejaram as respostas encontradas – ainda que tendendo a suprir uma demanda específica –, por sua vez fundamentadas na aposta de uma universalidade estrutural das culturas, tendo na ideia de “música” algo previamente compartilhado por “homens de todos os países, de todas as eras”.

Analisando as mais desenvolvidas melodias indígenas que nos foram transmitidas, deparamo-nos com uma certa lógica construtiva cujos princípios [...] parecem comuns ao senso musical dos homens de todos os países e de todas as eras. À base de tais princípios acha-se a repetição, [i.e. o processo imitativo] (AZEVEDO, 1938, p. 41).

Neste espírito universalista está, segundo Wittgenstein, o desejo de ver as coisas a fundo sem se preocupar com “o isto ou aquilo do acontecimento concreto” (WITTGENSTEIN, 1975, p.53). Wittgenstein está se referindo à lógica – sobretudo àquela do positivismo lógico – porém, nisto, evidenciando não somente uma forma de operação “lógica” restrita ao discurso, mas sim como forma de pensar o mundo. Trata-se, segundo Wittgenstein, de um pensamento que se origina “de um esforço para compreender o fundamento ou a essência de tudo que pertence à experiência” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 53). De acordo com Azevedo o processo imitativo reside no que ele chama de “princípios da lógica construtiva” da música dos indígenas. Seria segundo, o autor, a única maneira dos resultados de sua análise fazerem sentido.

De outro modo não chegamos a compreender o emprego, por esses bárbaros, dos mesmos recursos de que nos servimos para o desenvolvimento de ideias musicais (AZEVEDO, 1938, p. 41)

Com este exemplo da obra de Azevedo, quisemos demonstrar a concepção referencialista da linguagem na abordagem da música e da ideia de “lógica musical” ou, melhor ainda, dos pressupostos tácitos de uma tal “linguagem musical”, em um contexto de educação musical. Este contexto, o consideramos em sentido amplo, abarcando desde os mais iniciais estágios do ensino de música, aos mais avançados, uma vez que egressos da universidade exercem direta influência sobre as bases da educação musical.

Não estão sendo colocados em questão os valores de uma cultura, mas sim a descrição: “joga-se este jogo de linguagem”. Trata-se, portanto, da descrição de uma determinada prática em um contexto no qual se buscam traduções e intermediações, com base na assunção da ideia de que a linguagem operaria como *mero* instrumento de referência e descrição do mundo, e que não contribuiria ou influenciaria no conhecimento das *coisas em si* – estas últimas, essências imutáveis. Porém, não é somente no caso azevediano que se encontram estes tipos de ligações metafísicas *nome-coisa*; pode-se encontrar outras formas de assunções metafísicas sobre música que promovem *efeitos* os mais diversos.

Portanto, se for configurada uma crítica acerca da linguagem referencialista sobre música, ela é precisamente esta: os elementos de uma teoria musical não são *nada evidentes* e requerem o domínio de uma técnica e, portanto, se o aluno não compreende, não é por que não tem capacidade, mas porque o professor não foi capaz de ensinar este jogo de linguagem específico, bem como suas regras.

1.3 Ecos agostinianos: Pragmatismo e Empirismo

A partir da compreensão das características de uma concepção referencialista de linguagem no modelo agostiniano, serão abordados dois outros movimentos importantes em educação que também se valem, em certa medida, da concepção referencialista de linguagem, com base no artigo de Cristiane Gottschalk (2010), no artigo “*As relações entre linguagem e experiência na perspectiva de Wittgenstein e as suas implicações para a educação*” traz importantes elementos para uma discussão sobre a relação entre linguagem e experiência. Logo de início a autora problematiza o próprio título “As linguagens da experiência na educação” em sua interpretação e sentido, perguntando-se se haveria um tipo de experiência prévia, passível de ser expressa por diferentes linguagens. Gottschalk pergunta-se se a própria linguagem não seria uma forma de experiência. Nesse caso, qual seria então a natureza da relação entre linguagem e experiência? A autora aponta para vários modos de se interpretar o título proposto, com diferentes implicações educacionais. (GOTTSCHALK, 2010, p.105)

A autora, portanto propõe três modos de interpretação da expressão “linguagens da experiência” nas perspectivas dos modelos agostiniano, empírico e pragmatista e suas respectivas questões e implicações educacionais. Após tais descrições Gottschalk faz a crítica de tais modelos, a partir da perspectiva wittgensteiniana expressa nas *Investigações Filosóficas*. Não é objetivo do

presente estudo entrar a fundo nos méritos das questões educacionais do empirismo e do pragmatismo. No entanto, tais correntes são mencionadas aqui a partir do artigo de Cristiane Gottschalk (2010), de modo a se constatar as implicações de uma concepção referencialista de linguagem.

Gottschalk considera como pertencente ao modelo agostiniano, toda interpretação da expressão “as linguagens da experiência” que pressuponha que a experiência antecede qualquer forma linguística. No modelo agostiniano a linguagem teria como função apenas “expressar a realidade mais ou menos eficientemente e garantir, assim, a compreensão e comunicação de seus significados autônomos e *a priori*” (GOTTSCHALK, 2010, p. 106).

Tais pressupostos configuram uma concepção referencial da linguagem, isto é, a crença de que a linguagem teria como função apenas descrever a experiência, seja esta uma experiência externa ou interna. Nessa concepção, as palavras somente substituem os objetos a que se referem, e a expressão linguística, por sua vez, designaria um fato do mundo. O significado de uma palavra seria o objeto que a palavra substitui, seja este objeto uma experiência empírica ou mental (GOTTSCHALK, 2010, p.106).

Essa concepção de linguagem que pressupõe um significado essencial por trás do uso das palavras “traz uma série de consequências para a educação, não só de natureza filosófica, como também para as suas práticas pedagógicas” (GOTTSCHALK, 2010, p.107). Gottschalk afirma que “ecos de Santo Agostinho” são percebidos, por exemplo, em Rousseau com desdobramentos nas diversas vertentes da escola progressiva do final do século XIX e início do século XX; tal consequência se perpetua, de acordo com a autora, através do construtivismo na educação, entre outras teorias educacionais, gerando “confusões tanto de natureza filosófica quanto tendo implicações questionáveis nas práticas educacionais” (GOTTSCHALK, 2010, p.108).

Para Gottschalk, talvez o maior representante de uma visão empirista das relações entre linguagem e experiência seja Rousseau e afirma que ainda que este perceba diferentes possibilidades de ocorrência da relação entre linguagem e uma mesma experiência, “a concepção agostiniana de linguagem ainda se faz presente”, como se constata no parágrafo seguinte do livro “*Emílio – ou Da Educação*” do próprio autor:

Em qualquer estudo que seja, *sem a ideia das coisas representadas*, os signos representantes não são nada. Todavia, sempre limitamos a criança a estes signos, sem jamais podermos fazê-la compreender nenhuma das *coisas que representam*. Julgamos ensinar-lhe a descrição da terra, só lhe ensinamos a conhecer mapas; ensinamos-lhe nomes de cidades, de países, de rios, que ela não concebe que existam em outra parte que não sobre o papel onde lhes mostramos (ROUSSEAU, 1999, p. 116 *apud* GOTTSCHALK, 2010, p. 108-109, grifos nossos).

Gottschalk salienta que, para Rousseau, a experiência (entendida como experiência

significativa) existe anterior e à revelia da linguagem, de modo que os significados seriam apreendidos previamente pelos sentidos, como consequência de uma concepção referencial de linguagem. Entretanto, Gottschalk aponta para o fato de que Rousseau insere um novo elemento na relação entre signos e o que está sendo representado (o “referente” tão caro aos teóricos da *linguistic turn*), a saber, que tudo o que se percebe depende de um aprendizado. Para Rousseau, “não sabemos nem tocar, nem ver, nem ouvir a não ser da maneira como aprendemos” (ROUSSEAU, 1999, p. 152 *apud* GOTTSCHALK, 2010, p. 109).

A concepção de experiência em Rousseau, de acordo com Gottschalk, leva em consideração que um dado acontecimento controlado tende a produzir sempre os mesmos resultados, seguramente previstos, de antemão. Experiência, nesse caso, reduzir-se-ia a situações determinadas, se forem levadas em conta outras possibilidades de comportamento dos acontecimentos. Assim, para uma criança aprender sobre o conceito de alavanca, por exemplo, bastaria colocá-la em uma situação que faça, necessariamente, que ela chegue ao mesmo resultado de outras crianças.

Trata-se de deslocar uma massa? Se ela [a criança] pegar uma alavanca longa demais, gastará movimento demais; se pegar uma curta demais, não terá força suficiente; a experiência pode ensinar-lhe a escolher com precisão o bastão de que precisa. (*apud* ROUSSEAU, 1999, p.152 *apud* GOTTSCHALK, 2010, p. 109).

Entretanto, afirma a autora, Rousseau se distanciaria de Agostinho, pois, para o filósofo naturalista, a experiência não é previamente significativa, mas dependente da ação e experimentação através dos sentidos exercitados progressivamente na criança sob a orientação do mestre. Por outro lado, as ideias formadas na interação dos sentidos com a realidade independeriam dos signos que as representam: a linguagem – ou as diferentes linguagens possíveis – apenas organizaria a experiência empírica, previamente significativa, de modos diferentes. Assim, “na perspectiva empirista, a experiência ainda seria anterior ao pensamento expresso linguisticamente, dois domínios distintos e separados por um abismo” (GOTTSCHALK, 2010, p. 109-110). A perspectiva empirista é orientada pelo princípio de proporcionar ao estudante “experiências fenomênicas abundantes e bem ordenadas”, de modo a ensinar a “ordem natural dos acontecimentos”, disciplinando o estudante “não só nos hábitos lógicos corretos, mas também nas qualidades necessárias para aprender da experiência” (SCHEFFLER, 1965 *apud* GOTTSCHALK, 2010, p. 110).

Mudando o foco, a autora chama a atenção para a perspectiva pragmatista de educação, que ressalta a “interação entre o indivíduo e a realidade, sua ação sobre ela, sempre tendo em vista problemas práticos ou teóricos” (GOTTSCHALK, 2010, p. 110). Gottschalk afirma que no campo

educacional, as especulações de Rousseau sobre as relações da linguagem com a experiência são incorporadas e sistematizadas por John Dewey, filósofo e educador americano que propõe uma teoria da experiência que buscaria uma “correta compreensão do que poderia ser um desenvolvimento positivo e construtivo da educação” (GOTTSCHALK, 2010, p. 110) no qual a “criança deveria aprender fazendo” – frase que assumiu forma de *slogan* nos princípios do séc. XX. Para os seus críticos soava como um desprezo pelos conteúdos. Para Dewey, segundo a autora, o programa escolar e a experiência da criança são vistas como parte de um mesmo processo:

as experiências empíricas seriam cristalizadas em conceitos que se tornam poderosas ferramentas para a produção de novas experiências, num processo contínuo e progressivo. É fundamental, portanto, em sua proposta educacional, que o professor domine muito bem a sua matéria, a fim de poder conduzir o aluno de sua experiência atual para a experiência da espécie humana, ao contrário do que pensavam seus críticos (GOTTSCHALK, 2010, p. 112).

Para o modelo pragmatista a educação ideal é a que vincula os ideais gerais com problemas reais, enfatizando seus esteios práticos, estimulando no estudante a teorização imaginativa, insistindo no controle de tal teorização por meio dos resultados da experimentação ativa. (SCHEFFLER, 1965, p. 5 *apud* GOTTSCHALK, 2010, p. 111). Gottschalk afirma que, tais pressupostos evidenciam a ideia de que o significado seria “causado” pela experiência, como se os conceitos fossem derivados da experiência empírica, como se a linguagem apenas nomeasse significados que seriam, de certo modo, “causados” por esta experiência que os antecede. “São as consequências dos atos impulsivos da criança que a levariam a vivências constitutivas de significados posteriormente expressos pela linguagem” (GOTTSCHALK, 2010, p. 111-113).

Ainda que Dewey possa ser considerado antimetafísico e antifundacionista, ao não postular entidades metafísicas como fundamentos últimos do significado, suas ideias permanecem atreladas a uma concepção referencial da linguagem, uma vez que esta ainda é vista por ele como produto de um conjunto de experiências de natureza empírica, sem levar em conta outras funções por ela exercidas, além daquela de expressar e comunicar vivências transformadas ao longo do tempo (GOTTSCHALK, 2010, p. 113).

A metodologia wittgensteiniana vai contra as tentativas metafísicas de se estabelecer significados prévios a partir dos quais toda e qualquer diferenciação é considerada como desvio. Wittgenstein deixa claro que não há limites pré-estabelecidos para os jogos de linguagem, de modo que estes se perfazem a cada jogo. Tal qual Wittgenstein, os pragmatistas eram antimetafísicos, porém, como nos lembra Gottschalk, Dewey continua atrelado a uma visão referencialista.

2 A perspectiva da pragmática wittgensteiniana na educação musical

Para estabelecer os aspectos básicos da perspectiva pragmática na educação, convém primeiramente explicitar uma importante diferenciação entre duas correntes filosóficas que são comumente evocadas como se fossem iguais, sem que se dê conta das problemáticas que seus campos envolvem: trata-se dos termos pragmática (de cunho “pragmático”) e pragmatismo (de cunho “pragmatista”). Apesar de terem uma característica antimetafísica, as duas correntes filosóficas apresentam orientações e implicações distintas para a educação. Para enriquecer o paralelo e o debate entre as duas correntes, são apresentadas, a seguir, algumas elucidações de Marcondes, desenvolvidas no artigo “*Desfazendo mitos sobre a pragmática*” (2000), tão somente para se compreender ainda mais no que consiste a pragmática e, sobretudo, no que não consiste – onde o pragmatismo se afasta da pragmática.

Os termos “pragmática” e “pragmatismo” são comumente confundidos e utilizados de forma equivalente, sem se levar em consideração a origem, ou correntes de pensamento que os caracterizam. Uma filosofia da linguagem na linha da pragmática e o pragmatismo se aproximam em muitos aspectos sem, contudo se confundirem: ambas as orientações tem em comum um mesmo interesse pelas questões práticas sobre as teóricas (MARCONDES, 2000, p.38).

Em um sentido amplo, “pragmatismo” ou “filosofia pragmática” referem-se a concepções de filosofia que defendem não só uma distinção entre teoria e prática, mas sobretudo o primado da razão prática em relação à razão teórica, incluindo desde Kant, cuja última obra de 1804 intitulou-se precisamente “*Antropologia de um ponto de vista pragmático*”, até algumas correntes da filosofia contemporânea (MARCONDES, 2000, p.38).

Nas origens, no entanto, é possível se verificar algumas diferenças fundamentais que permitem contextualizar os termos de modo a se compreender melhor suas distinções. De acordo com Marcondes, o termo “pragmática” é derivado do grego *pragma*, que significa coisa, objeto, principalmente no sentido de algo feito ou produzido. Segundo o autor, o verbo “*pracein*”, significaria precisamente agir, fazer, e possivelmente a tradução feita pelos Romanos do termo *pragma* pelo latim *res* – o termo genérico para coisa – fez com que se perdesse talvez a conotação do fazer ou agir presente no grego (MARCONDES, 2000, p.38).

Já a corrente filosófica “pragmatismo” surgida nos finais do século XIX, desenvolvida no sec. XX, principalmente nos Estados Unidos, tem como principais representantes, em suas diferentes vertentes: Charles Sanders Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952). Richard Rorty (1931-2007) se destaca como defendendo o que tem sido

caracterizado como neopragmatismo; Stanley Cavell (1926-) também pode ser incluído dentre os representantes do pragmatismo contemporâneo.

Peirce destacou-se por sua obra, de grande originalidade e complexidade, nos campos da semiótica, da teoria do conhecimento e da filosofia da ciência. Seu pragmatismo caracteriza-se pela concepção de signo que desenvolve em sua semiótica, valorizando as várias funções do signo e as várias formas de constituição do significado, mas também pela definição de verdade que defende em sua concepção de ciência, segundo a qual as teorias científicas são conjuntos de hipóteses cuja validade só pode ser determinada levando-se em conta sua eficácia e seu sucesso, ou seja, seus resultados, efeitos e consequências, portanto, a prática científica propriamente dita. O pragmatismo de William James, embora também adotando o critério de verdade como sucesso e eficácia, teve um caráter mais psicológico e moral, fazendo com que Peirce, querendo se dissociar dele, viesse a adotar o termo “pragmaticismo” para caracterizar a sua própria concepção em oposição a de James. Dewey seguiu, em grande parte, mais a linha de James do que a de Peirce, desenvolvendo uma filosofia voltada para a prática, no sentido ético e aplicado, analisando a sociedade e a cultura, e preocupando-se com a educação, a política e a moral. Foi um dos pensadores americanos de maior influência, principalmente nos anos 30 e 40 (MARCONDES, 2000, p.39)

Atualmente o termo “pragmática” abrange todos os estudos da linguagem relacionados a seu uso na comunicação. Outra concepção de pragmática, apontada por Marcondes, fundamenta-se em correntes na filosofia da linguagem e na lingüística que valorizam a linguagem em suas práticas concretas e evidentes, deixando em segundo plano as abstrações teóricas: sintaxe e semântica. Nesta vertente, podem ser encontradas a filosofia da linguagem ordinária de Gilbert Ryle, a teoria dos atos de fala de Austin e a concepção de jogos de linguagem de Wittgenstein etc. (MARCONDES, 2000, p.40). Na filosofia alemã, destacam-se J.Habermas (Pragmática universal e Teoria da ação comunicativa) e K.O. Apel (Pragmática transcendental), inspirados pelo pragmatismo e pela filosofia pragmática da linguagem – ou seja, as duas correntes de maneira distinta – desenvolvendo concepções de pragmática voltadas para a “análise das condições de possibilidade da comunicação, de seus pressupostos e de suas implicações, inclusive nos campos da ética e da política” (MARCONDES, 2000, p.40).

Em linhas gerais podemos dizer que todas compartilham a atribuição de uma importância central à prática, à experiência concreta, aos aspectos aplicados do conhecimento e aos contextos concretos de uso, desde signos específicos e seus usuários até teorias científicas e suas aplicações. Adotam também uma posição antimetafísica, no sentido de que não aceitam a concepção de uma realidade suprassensível, além da experiência concreta e totalmente distinta desta, acessível apenas a um pensamento racional privilegiado, o que seria tarefa do filósofo, ou do teórico (MARCONDES, 2000, p.38).

Logo de início, há uma aparente – porém falsa – aproximação entre Wittgenstein e o pragmatismo americano e tal diferença, como aponta Gottschalk, reside no fato de que, para os pragmatistas, um conhecimento é considerado verdadeiro se for útil, por responder a uma

determinada situação problemática com sucesso e eficácia, de modo que “os critérios da significação variam em função da atividade em questão” (GOTTSCHALK, 2010, p. 117) . No entanto, Wittgenstein inverte o princípio de que algo é verdadeiro porque é útil; para Wittgenstein algo é útil porque é verdadeiro. Gottschalk afirma que, na pragmática wittgensteiniana, o critério de verdade não seria visto na eficácia da ação, mas justamente no interior de um jogo de linguagem é que se estabelece a utilidade ou não de uma proposição. Tais critérios seriam, dessa forma, fundamentalmente dependentes do contexto, de modo que não haveria um valor estabelecido *a priori* para as proposições, ou qualquer signo de um modo geral, isto é, uma ação somente é eficaz e feliz – i.e. atinge seu objetivo – se é considerada verdadeira no jogo de linguagem (GOTTSCHALK, 2010, p. 118).

O que é útil [em uma] determinada forma de vida pode não o ser em outra. Não há uma utilidade “em si”, critério último para o sentido de nossas ações. Essa diferença essencial entre os pragmatistas e Wittgenstein; apesar das aparentes semelhanças entre eles, [há] uma série de implicações não só éticas como também epistemológicas, das quais seguem distintas orientações pedagógicas.

A partir da exposição das diferenças genealógicas e filosóficas, Gottschalk propõe averiguar as diretrizes de Dewey para a educação, este baseado em uma teoria pragmatista de experiência e em seguida refletir como as ideias de Wittgenstein, desenvolvidas na educação, “poderiam esclarecer determinados equívocos educacionais decorrentes de tais diretrizes” (GOTTSCHALK, 2010, p. 119).

Na concepção pragmatista, parte-se do princípio que as crianças, expostas à experiência, são capazes de aprender por si mesmas conceitos e significados. Assim, se colocadas frente ao fogo, entenderão o significado de “chama”. A linguagem serviria tão somente como mero invólucro para referenciar e evocar, como se fosse inequívoca, uma mesma coisa ou acontecimento. Tal concepção evidencia a ideia de que a compreensão seja uma experiência interna, acessível a todas as crianças, bastando propiciar determinadas situações empíricas.

Será que a criança aprende naturalmente o significado da palavra chama? Ou melhor, haveria um significado essencial de chama, apreendido após sucessivas experiências com chamas? Dewey, nesse exemplo, parece não duvidar de que, uma vez construído, seu significado se reduz a luz e calor, sem que a criança precise se lembrar mais de qualquer experiência passada com fogo (GOTTSCHALK, 2010, p.119).

Por outro lado, com base nos jogos de linguagem, na perspectiva da pragmática wittgensteiniana, podemos esperar os mais diversos usos de uma palavra, como, por exemplo: “seu coração está em chamas”, “a chama de sua vida é o trabalho”, “ele me chama de Maria” etc (GOTTSCHALK, 2010, p.119). “Chama”, portanto, não se reduz a luz e calor, mas depende do uso

no jogo de linguagem. O uso de uma palavra não seria simplesmente aprendido em se colocando a criança frente à experiência, mas devido à prática de um jogo de linguagem específico no qual os participantes partilham de pressupostos tácitos, os quais são necessários para que haja efetivamente um aprendizado, isto é, são necessários aprendizados prévios.

Ver uma cor qualquer pressupõe uma série de aprendizados. Aponto para um objeto azul e digo: “Isto é azul”. Tanto o gesto ostensivo como o objeto apontado são incorporados à linguagem como instrumentos linguísticos, dizem o que é ser azul. Não basta só pronunciar a palavra “azul” para se ensinar o seu significado, como se a palavra fosse uma mera etiqueta da cor azul. Não apenas o som da palavra “azul”, como também o gesto ostensivo e a amostra de azul, são fragmentos do empírico que passam a ter uma função normativa, são estabelecidas relações internas entre eles, ou seja, relações de sentido e não de causalidade. Dessa forma, o significado de azul não é causado pela experiência do azul (como o queimar da chama teria produzido o seu significado); o que temos são modos de operar que são sancionados pelas nossas formas de vida e organizam a nossa experiência de determinadas maneiras. Sabemos que há comunidades em que não há distinção entre o azul e o verde, em outras as percepções visuais são classificadas em cores secas e frescas; enfim, vemos apenas o que já tivermos aprendido a interpretar (GOTTSCHALK, 2010, p. 121).

Gottschalk elucida que o simples apontar de uma parede (citando, portanto, o exemplo de Agostinho) juntamente com o proferimento da frase “isto é uma parede” em resposta à pergunta “o que é parede?” evidencia um uso normativo dessa expressão, que recorre a uma técnica linguística, a saber, o gesto ostensivo, para dizer o que é parede.

O gesto ostensivo faz a ligação entre dois domínios de signos, e não entre signos e objetos empíricos, ou entre linguagem e fenômenos exteriores a ela (Rousseau), ou, ainda, entre a linguagem e as ações sobre os objetos (Dewey). Embora Agostinho, em *O Mestre*, reconheça com Adeodato que o gesto ostensivo também é um signo, permanece herdeiro do essencialismo de Platão, quando insiste para que Adeodato mostre uma realidade que não seja um sinal, mas que seja de fato a significação que a palavra evoca, o que faz com que Adeodato se veja em apuros, em vários momentos desse diálogo [...] (GOTTSCHALK, 2010, p. 123).

Para Wittgenstein, fica evidente certa tendência em se supor um “puro ser intermediário entre o *signo* proposicional e os fatos”. Wittgenstein assevera que há uma tendência em se querer “purificar” e “sublimar” o próprio signo proposicional. – “Pois nossas formas de expressão impedem-nos, de muitas maneiras, de ver que isto ocorre com coisas costumeiras [...]” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 55). De acordo com Gottschalk, tanto Rousseau quanto Dewey permanecem atrelados, qual Agostinho, a uma concepção referencialista da linguagem: “para o filósofo naturalista, o significado é extraído da experimentação empírica, enquanto, para o pragmatista, esse significado reside nas consequências ou nos efeitos da ação sobre os objetos” (GOTTSCHALK, 2010, p. 123). De qualquer modo, afirma a autora, “o significado para todos eles ainda se situa em um domínio extralinguístico, mantendo-se, assim, o abismo metafísico entre linguagem e realidade” (GOTTSCHALK, 2010, p. 123).

Gottschalk, em sua análise, observa que tanto as concepções agostiniana, empirista e pragmatista são baseadas – cada um em certa medida – em uma concepção referencialista de linguagem que enfoca a “experiência” como algo pré-concebido e controlável *a priori*. A fim de mostrar outras possibilidades de se compreender a ideia de “experiência”, a autora recorre à pragmática wittgensteiniana. A partir do conceito dos jogos de linguagem de Wittgenstein, Gottschalk questiona se a concepção de experiência seria unívoca, uma vez que o significado e o valor de uma palavra – ou qualquer sinal – são evocados de acordo com o seu contexto:

se alguém me pergunta “o que é experiência”, poderei dar vários exemplos de experiência e dizer, em seguida, que tudo isto é experiência e ainda outras coisas mais. Esses exemplos cumprem a função de paradigmas do que é experiência, sem que haja algo em comum a todos eles. A palavra “experiência” assume diferentes sentidos, nos diferentes jogos em que é aplicada. Além disso, os limites de sua aplicação também variam em função do jogo de linguagem em que está inserida. O fato de que, em alguns desses jogos, seja possível determinar critérios precisos de adequação da expressão linguística à realidade que está sendo descrita (esta parede tem exatamente dois metros de altura) leva ao equívoco de se supor que toda experiência, expressa linguisticamente, se refira a uma realidade dada a priori, critério último para o sentido dessa expressão. (GOTTSCHALK, 2010, p. 116-117)

Para Gottschalk, um ensino que não leve em consideração o fato de que a ação significativa já é linguística – e não apenas um movimento empírico qualquer – é o mesmo tipo de ensino que espera que o aluno construa “o seu próprio conhecimento” através de experimentações empíricas, ou de insights, resolvendo “situações-problema” com sucesso, “como se a ação fosse algo fora do domínio linguístico” (GOTTSCHALK, 2010, p. 123-124).

Na perspectiva wittgensteiniana, ser capaz de resolver um problema depende essencialmente de um domínio de técnicas aprendidas, e não de uma experiência interna de compreensão. Os modos de operar com nossos conceitos são públicos, e não privados. Aprendemos através de exemplos, de comparações que são feitas e de analogias. Não apreendemos significados extraindo-os de uma experiência empírica ou de uma vivência interna e tampouco como consequência de ações empíricas sobre o mundo. A compreensão envolve técnicas de natureza linguística, as quais são incorporadas por intermédio de um treino (GOTTSCHALK, 2010, p. 123-124).

A crítica à concepção referencialista de música é apenas o ponto de partida de uma educação musical na perspectiva da pragmática wittgensteiniana e não visa a abolir os conceitos de uma teoria musical usual, mas simplesmente dizer que se trata de mais um jogo de linguagem entre tantos possíveis e que precisa ser ensinado em seu modo de funcionamento: um jogo de linguagem de uma cultura em particular, com suas regras e contextos específicos. A partir deste pressuposto, o professor tem mais possibilidades – e principalmente o dever – de ter mais clareza no ensino desta técnica. Tornar claro o que não é evidente e que não pode simplesmente ser mostrado com o gesto ostensivo. De acordo com Gottschalk, pelas lentes da perspectiva wittgensteiniana pode-se evitar

equivocos pedagógicos quando se parte do princípio de que, em uma aula de matemática, por exemplo, os conceitos são atividades linguísticas, com critérios e regras de funcionamento e não são fruto de operações empíricas das quais o aluno, em uma relação causal, chegará às conclusões esperadas pelo professor. Gottschalk afirma que nada nos impediria de imaginar que...

é muito provável que um aluno que tenha que responder à questão de “quantas são as retas traçadas por um ponto que não intercepte a outra” afirme categoricamente que são “muitas”, enquanto outro, com a mesma convicção, diga “nenhuma”; e ainda podemos imaginar várias outras respostas, inclusive a ausência de resposta, como por exemplo: “não sei”, ou apenas um olhar de espanto (GOTTSCHALK, 2010b, p. 73-74)

E quando o professor, ao fazer este tipo de pergunta, espera uma resposta única, a “correta”, é porque acredita que tal conceito está evidente por si mesmo – em uma representação pictórica ou no próprio enunciado, por exemplo. Entretanto, Gottschalk questiona se essa evidência decorre de alguma experiência empírica ou processos mentais, a partir dos quais bastasse simplesmente que o professor propicie uma “adequada situação de aprendizagem”, como propõem algumas teorias construtivistas na educação (GOTTSCHALK, 2010b, p. 73).

Ao contrário desta presunção, Gottschalk afirma que em tais condições o professor sugere ao aluno que ele aceite o axioma de que há apenas uma única reta passando por P, paralela à reta dada. E isso deve ser feito da mesma forma que se ensina os nomes das cores a uma criança: o professor afirma que por P só é possível traçar uma única reta. No entanto, o aluno pode não querer aceitar o axioma das paralelas. Neste caso, “o ensino de regras se aproxima muito mais de uma tarefa de persuasão do que de convencimento. Não há neste nível outro fundamento que o da ação: é assim que agimos no interior deste jogo de linguagem” (GOTTSCHALK, 2010b, 74-75). De acordo Gottschalk – em conformidade com a perspectiva de Wittgenstein –, não é a experiência empírica (ou mental) que nos induz a certas ações significativas no interior de um jogo de linguagem, mas a aceitação de determinadas regras intrínsecas àquele campo do saber (GOTTSCHALK, 2010b, 77). Quando um professor de geografia ensina mapas, por exemplo, ele não está transmitindo apenas um aglomerado de sinais linguísticos, mas também um modo de operar com esses sinais:

Assim ocorre com cada uma das disciplinas escolares, todas dispõem de técnicas intrínsecas à aplicação de seus conceitos mais fundamentais, condição para a construção de seus significados. Minha hipótese é que isso não está sendo levado em consideração pelas propostas pedagógicas atuais, contribuindo, em consequência, para o fracasso escolar. Parodiando Wittgenstein: é evidente que a palavra “experiência” tem uma semelhança de família com as palavras “percepção”, “vivência”, “ação”, “linguagem”. Mas também com a gramática da palavra “significado” (fazer parte de um jogo de linguagem) (GOTTSCHALK, 2010a, p. 124).

Porém, no caso da música há outro problema que deve ser considerado: no exemplo dado

acima, sobre geografia, os mapas parecem fazer parte objetiva no jogo de linguagem desta disciplina como parte integrante da *práxis* da geografia. Qual seria, pois, a *práxis* da educação musical?

As mais variadas formas de atuação pedagógica e didática na educação musical revelam diferentes preocupações e prioridades: de um lado, há metodologias e professores que buscam vivências e experiências musicais significativas. Já para outras linhas e demandas, a percepção musical é fundamentada no princípio de que o estudante deve ser capaz de identificar “estruturas musicais” nos sons ouvidos com capacidade de grafar as informações ouvidas, por exemplo, transcrevendo uma melodia imediatamente após ouvi-la.

Os professores que partilham desta aceção de “percepção musical”, promovem – entre outras ações – treinamentos onde o aluno é condicionado a responder aos estímulos de determinada maneira, seguindo critérios específicos de uma determinada prática musical, principalmente guiados pelos parâmetros de altura e duração.

Mas seria somente isto o “perceber” musicalmente? Não que se faça aqui uma crítica a este tipo de estudo. Ademais, ao se falar em pragmática Wittgensteiniana, compreende-se que esta prática, construída historicamente a partir dos elementos da música erudita europeia, é importante, na medida em que se considere a necessidade de “dominar uma técnica” como possibilidade de se “dialogar” dentro de um jogo de linguagem (WITTGENSTEIN, 1975, p.91). A “percepção musical” oriunda de um treinamento para se ouvir alturas e durações tem a sua importância, principalmente pelo fato de que possibilita a repetição instrumental de determinadas “estruturas musicais” que se relacionem com o parâmetro altura e duração. Trata-se portanto de um contexto específico e muito difundido mundialmente.

De qualquer forma, qualquer especulação sobre a “essência” daquilo que se configura como escopo da educação musical será sempre um assunto muito difícil, pela própria característica multifacetada do termo “educação musical”, que não comporta uma referencialidade, um *quid* inequívoco ao qual possamos recorrer para dirimir as dúvidas sobre a conduta correta a se tomar. Por outro lado, o que se pode fazer é levantar as evidências mais concretas do campo da educação musical de modo a se elucidar alguns pressupostos que são considerados e adotados como basilares na prática da educação musical. Os contextos nos quais a formação musical se consolida são os mais diversos, em caráter formal, não-formal ou informal. Tais contextos são intercomunicáveis entre si, mas considerando a necessidade de encontrar evidências as mais concretas para uma

perspectiva pragmática da educação musical, será tratado a seguir o âmbito de formação dos professores de música.

Em suma, de acordo com a pragmática wittgensteiniana, percebe-se a necessidade de que o professor de música tenha o domínio de uma *práxis* e seja capaz de mostrar ao aluno os jogos de linguagem da educação musical que o permitam dialogar com determinados contextos musicais – sobretudo, aqueles que se pautam nos mesmos critérios e princípios. Ao mesmo tempo, o professor deve ter a clareza dos jogos de linguagem de sua conteúdo a fim de tornar evidente o que não é evidente por si mesmo, de modo que não se produz conhecimento simplesmente ao se colocar o aluno frente ao "acontecimento musical", como se fosse fruto de deduções empíricas, uma vez que se configuram como operações linguísticas muito específicas. Mas se este professor tem uma formação universitária em música teve que adquirir o domínio do que se costuma de uma "linguagem musical", porém, a partir de uma assunção não problemática do termo. É o que será abordado a seguir.

2.1 Existe uma linguagem musical?

José Borges Neto em seu artigo “*Música é Linguagem?*” propõe uma problematização da máxima “música é linguagem” partindo da ideia de que trata-se 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 (BORGES, 2005).

A colocação do problema de se pensar a questão da música como linguagem requer uma delimitação sobre o que é isso que estamos chamando de linguagem, partindo do princípio da pragmática wittgensteiniana, que as palavras não tem significado delimitado, senão em seus usos. A partir de então, podemos ter uma compreensão do que se “quer dizer” com afirmações do tipo “música é linguagem” ou “linguagem musical”.

Se estamos tratando de Wittgenstein, convém já estabelecer uma problematização do termo “linguagem”, que já empreendemos no primeiro capítulo e que aqui retomamos. Primeiramente, convém ressaltar o fato de que a linguagem é o problema central na análise wittgensteiniana, sobretudo em suas duas obras capitais que o leitor já está familiarizado, dada a nossa constatare recapitulação: o *Tractatus Logico-philosophicus* (1921) e as *Investigações Filosóficas* (1953,

póstuma). As duas obras apresentam as ideias de Wittgenstein sobre “linguagem” e mostram que este mesmo filósofo não teve apenas uma concepção de “linguagem”, entretanto, em cada obra o termo linguagem é muito claro, uma vez que contextualizado por diversos outros elementos textuais e também contextuais: 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*.

Conforme abordado no Capítulo 1, no *Tractatus* a “linguagem” é enfocada no seu funcionamento “correto”, isto é, na observância rigorosa das regras lógicas da gramática normativa e da composição de sentenças moleculares em unidades atômicas, com a verificação de tais unidades atômicas no espaço lógico (V/F). Por outro lado, nas *Investigações* a linguagem é enfocada em seus usos, de modo que Wittgenstein, capitulando suas afirmações no *Tractatus* – ainda que não necessariamente invalidando-as, mas reconhecendo a sua finalidade particular – reconhece a impossibilidade de se estabelecer limites da linguagem, posto que estes são feitos a cada momento em que ela é colocada em jogo, uma vez que ela é fundamentalmente dependente dos participantes de tais *jogos [de linguagem]*, com suas *formas de vida* e maneiras particulares de empregarem a linguagem. Se de um lado temos a perspectiva de “linguagem” como gramática-lógico-normativa, de outro lado, verificamos a perspectiva pragmática de “linguagem”.

Considerando portanto este caráter pluriusual dos termos, em conjunto com a ideia de que concepções determinam ações, é possível afirmar que o que se conceber como linguagem será determinante sobre a compreensão de “linguagem musical” e determinará ações condizentes com as premissas. A seguir, faremos a análise de diferentes concepções de linguagens examinando suas consequências; partiremos do próprio pensamento contraditório em certa medida, mas não controverso, de Ludwig Wittgenstein.

2.2 Linguagem musical normativa e implicações para a educação

Em geral, pode-se dizer que alguns contextos das universidades de música tem um forte apreço pelo que se chama de “linguagem musical”. Antes de mais nada, convém estabelecer a problemática de tal termo uma vez que, pelo que se tem constantemente afirmado no corpo desta dissertação, a ideia de linguagem não é unívoca e também não haveria algo que se pudesse referenciar como “linguagem”, senão ações empreendidas do que se depreende na concepção de linguagem de cada indivíduo. Wittgenstein é a própria prova cabal de que “linguagem” pode ter significados distintos, como se pode constatar nas diferenças entre o 1º e o 2º Wittgenstein.

Adicionalmente, é importante levar em consideração que a maioria dos professores de música passa por um vestibular de música que os coloca em contato com determinadas condições para que ingresse na carreira. Como seria possível tal problematização no campo da educação musical? Poderíamos 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 deste léxico para uma perspectiva amplamente difundida e instituída das práticas musicais, este não faz sentido *per se*, senão contextualizado: tais termos não tem sentido senão quando analisados em um contexto, no pleno uso.

A ideia de "linguagem musical" é contextualizada em uma ação o seu inverso também é verdadeiro: o que alguém conceber como "linguagem musical" determinará a suas condutas e ações práticas. Assim, a elucidação dos jogos de linguagem nos quais se empregue a ideia de "linguagem musical" desvelam pressupostos dos mais diversos *modus operandi*, revelando em alguns casos assunções com base em pressupostos totalizantes, muito particulares e legitimadores de ações etnocêntricas.

É o que Eduardo Luedy trata no artigo “*Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música: pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música*” (2009). Luedy 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 (LUEDY, 2009, p. 50). Luedy expõe em seu artigo uma interessante – se assim se puder chamar – contradição que mais se 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 UFBA.

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”. Neste sentido, Luedy, 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).

Luedy (2009) apresenta outro exemplo concreto para análise: é 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 esta 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 uso das expressões “linguagem musical” e “analfabetos musicais”. Alguns dos argumentos apresentados pelos professores, na ocasião, eram como estes: “por que o aluno de música pode ser um analfabeto musical e frequentar um curso superior? Afinal, o conhecimento musical mínimo seria o equivalente a (sic) capacidade de ler e escrever”. (Colegiado de Música da Ufac, 2007, p. 3, grifo no original *apud* LUEDY, 2009, p. 50)

Luedy faz 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 traz alguns resultados desta pesquisa feita com os referidos professores de música, a partir dos quais é possível ter uma ideia ainda mais clara – e atualizada – da concepção de “linguagem musical” subjacente nos discursos dos professores entrevistados, evidenciados em discursos 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? (LUEDY,

2009, p. 52-53).

A reboque – ou ainda, à frente – da noção de “linguagem musical” estaria a ideia de que, assim como no sistema linguístico, os critérios para avaliação musical devem passar pela habilidade em se 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 pode servir de fundamento para a asserção “*não precisa saber escrever para fazer música... lá fora. Para entrar aqui [na instituição], precisa*”. Afinal, trata-se de um contexto específico no qual deve-se saber jogar o jogo de linguagem da “linguagem musical normativa”, ou seja, há que se ter o domínio da técnica de “ler e escrever” música. Porém, o que está sendo colocado em questão aqui não é a busca de coerência onde se determina que “para entrar aqui precisa”, uma vez, neste sentido a pragmática wittgensteiniana corrobora com esta afirmativa, uma vez que leva em consideração que é necessário conhecer as regras para se jogar o jogo de linguagem “acadêmico”. No entanto, se partirmos dos próprios princípios descritivos e não-metafísicos da pragmática wittgensteiniana, chama-se a atenção para o fato de que os princípios fundacionais da ideia de “linguagem musical normativa” são puramente metafísicos, e porque não dizer, falaciosos.

Neste sentido, Luedy 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 Luedy, passo importante para se propor alternativas concretas às práticas pedagógicas e curriculares mobilizadas por estas concepções e discurso (LUEDY, 2009, p.55).

[...] 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 (LUEDY, 2009, p. 51).

Corroborando com 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 se 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. Conforme apresentado anteriormente, 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 – i.e. não o “significado” da linguagem, mas os “efeitos” dos usos da linguagem.

A partir desta metodologia “terapêutica”, a abordagem da ideia de “linguagem musical” descreve somente aquilo que se evidencia como fato, dado concreto. Buscam-se os “fenômenos primitivos” – nas palavras de Wittgenstein –, sem explicar pelas “nossas vivências”, mas constatando-se: “joga-se esse jogo de linguagem” (WITTGENSTEIN, 1975, p. 171). Ou seja, a partir da observação das ações poder-se-ia constatar nas ações, em conformidade com a perspectiva da pragmática wittgensteiniana, as significações evidenciadas nos usos da linguagem.

Constata-se, assim, que a ideia de "linguagem musical" fundamentada no princípio de que existe um domínio dos conceitos corretos se alinha com aquela perspectiva de uma linguagem validada em uma gramática normativa que dispõe sobre suas regras de funcionamento. Assim, este tipo de gramática-normativa de uma lógica-musical seria norteadora das "concepções corretas" na música e, mais ainda, "da Música". Não obstante, tal linguagem normativa se vale de uma concepção referencialista de linguagem, uma vez que delibera sobre a validade do emprego dos termos musicais utilizados, os quais teriam seus usos pré-definidos – como na concepção agostiniana. Ao se conceber este tipo de linguagem normativa que estabelece os critérios do que é certo ou errado em música, sucedem-se outras ações que partem do mesmo princípio, como a premissa de que aquele que não conhece tal "lógica musical" é taxado de "analfabeto". E este tipo de julgamento não é realizado apenas por representantes que supostamente "detém" o conhecimento musical: em alguns casos, algumas pessoas que não são familiarizadas com esta "linguagem musical normativa" se autotaxam também de analfabetas, i.e., trata-se de uma premissa amplamente e comumente aceita. O que mais chama a atenção para o presente trabalho 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 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.

2.3 Linguagem musical pragmática e o paradoxo de Wittgenstein

Como tem sido recorrentemente afirmado, o primeiro Wittgenstein se preocupou-se com a formulação das regras da linguagem e o segundo Wittgenstein com a constatação dos diferentes usos da linguagem. Este último – das *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 colocada em jogo, denotavam – conforme aponta Wittgenstein – exatamente o oposto: não era necessário estabelecer regras pois estas já são estabelecidas nos acordos tácitos de cada jogo de linguagem.

Colocando em prática a terapêutica wittgensteiniana, i.e. o método que parte da descrição dos efeitos dos usos da linguagem, um exemplo utilizado por Wittgenstein nas *Investigações Filosóficas* apresenta um interessante 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 desta 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?

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”, neste contexto, seja compreendida. Mais do que a existência de tais contextos, é possível constatar nesta perspectiva wittgensteiniana que as palavras fazem sentido somente no seu uso, sentido este que nenhuma etimologia é capaz de abarcar: trata-se do pleno sentido, isto é, o sentido que se espera que uma palavra tenha no momento de seu uso – no exemplo, pelo mestre de obras e seu ajudante. Neste 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 Wittgenstein, 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.

No exemplo dos construtores, quando o mestre de obras diz “tijolo!”, ele está na verdade dando uma ordem ao seu ajudante que, prontamente, o atende. Não se fez necessário, neste caso específico, uma ordem estruturada como “por favor, passe-me o tijolo!” e que seria descrita e explicada pela e na gramática normativa como uma oração que tem sujeito, predicado, objeto direto etc. Mesmo sem o proferimento de uma sentença que contemple todos os requisitos da ordenação gramatical “dê-me um tijolo”, a simples palavra “tijolo” se tornou a própria sentença com a qual mestre de obras e ajudante se fizeram entender. No entanto, outra pessoa não familiarizada com a prática da construção civil não entenderia o que o mestre de obras quer dizer e “tijolo” não seria mais uma sentença, mas somente uma palavra recontextualizada. Portanto, neste outro contexto daquele que ouve e não faz parte da profissão de construtor, a palavra “tijolo” poderia ter muitas compreensões das mais diversas – ademais, a maneira de se proferir a palavra também carregaria consigo outras importantes informações não ditas. Esta constatação nos leva – coerentemente com o caminho wittgensteiniano – a reforçar a ideia da existência de elementos contextuais previamente partilhados entre os construtores e sobre a sua determinância para a produção de sentido.

Se por um lado a compreensão existente 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 deste 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 é construída constantemente na *práxis* da linguagem: as regras do jogo já estão postas, e variam para cada situação – situações particulares às quais a linguagem normativa universalizante não é capaz de abarcar e, ademais, tende a negar sua legitimidade.

Vale ressaltar – e recitar – o paradoxo wittgensteiniano apresentado já no capítulo 1:

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” (WITTGENSTEIN, 1975, p.91, § 201).

No sentido pragmático 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 concluir portanto sobre a existência não de "uma" linguagem musical, mas sim das mais diversas "linguagens musicais", nas quais a "linguagem musical normativa" seria nada mais do que mais uma.

Somente esta 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 ainda opera com um problema conceitual: trata-se ainda da metáfora da "música como linguagem". Porém, a perspectiva de Wittgenstein possibilita que este problema seja solucionado de uma outra maneira: considerar a música não como uma linguagem, mas como reunião de elementos participantes de um contexto reunidos pela linguagem, ou seja, a música como *jogo de linguagem*.

2.4 Música e linguagem: uma outra abordagem a partir de Wittgenstein

A perspectiva da pragmática wittgensteiniana nos faz saltar aos olhos o fato de que os jogos

de linguagem estão atrelados às formas de vida, contextualizados em práticas, costumes, hábitos, instituições e tradições. Muito foi dito até o momento sobre a contextualização das palavras nos seus usos. Porém, uma observação mais atenta nos leva a perceber o seguinte detalhe: na linguagem falada, uma palavra é veiculada na forma de um som, ou seja, 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 deste som não depende somente do ouvinte ser ou não ser estrangeiro.

Por exemplo, 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. Tais elementos serão suficientes para se compreender o que o policial pretende dizer, mesmo sem se entender as palavras de sua língua.

Tal observação nos leva a concluir 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, esta condição de possibilidade de significação e valoração é expandida, tanto quanto sejam as possibilidades de se configurar novos contextos. Se for levado em consideração, a partir do conceito de *jogos de linguagem* de Wittgenstein, que ao se falar em linguagem não se trata da língua, mas de todo uma complexa teia na qual se mesclam, complementam-se e ressignificam-se, reciprocamente, uma gama infinita de elementos contextuais e sinais, poderemos apresentar outra abordagem da controversa questão “linguagem musical” propondo-se uma abordagem da música como jogo de linguagem

A abordagem da música como *jogo de linguagem*, 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 regras – pressupostas tacitamente –, partilhadas em alguma medida pelos integrantes do contexto no qual seja produzida. O conhecimento sistematizado -- i.e. a teoria musical -- ocorre *a posteriori* à experiência musical, ou seja, 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 isto signifique que o aluno deva se contentar com pouca técnica, mas, a partir deste 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 produzir beleza e encanto. O que não significa dizer que o rigor seja dispensável, mas que reside em critérios musicais muito mais qualitativos do que quantitativos nestes 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*.

Por outro lado, o fato de estarem atreladas, em suas origens, a contextos, não seria impedimento para que os 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 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. Os valores estão nas pessoas, que partilham deles ou não.

Este pressuposto é importante para se pensar na construção dos valores, que não são existem por si, mas em uma rede de acontecimentos. Esta 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 que imprimiram determinada impressão na memória de alguém que a escute através da repetição de uma prática, de um hábito. Desenvolvendo esta ideia, pode-se dizer que a experiência vivida com a música – e com as artes em geral – é capaz de produzir uma marca indelével naquele que a vivenciar: a escola, os amigos, a criação, a(s) música(s), o(s) professores, os sentimentos vividos e tantos outros elementos que colaboram para a formação integral do ser humano.

3 Conclusão

Este capítulo foi dedicado a apresentar, na relação entre linguagem e educação, as implicações das diferentes concepções de linguagem para a prática pedagógica em música. Sempre levando em conta a terapêutica wittgensteiniana de se partir de evidências – e não de metafísica –, foi possível estabelecer uma oposição entre uma concepção referencialista de linguagem e uma concepção pragmática dos jogos de linguagem de Wittgenstein. A problematização da ideia de “linguagem musical”, a partir de uma perspectiva da pragmática wittgensteiniana, apresenta importantes elementos para uma discussão das ações e práticas costumeiramente realizadas pelos educadores musicais.

A crítica wittgensteiniana à linguagem referencialista sobre música, fornece importantes subsídios para outras discussões ainda mais profundas. O exemplo dado da obra azevediana é apenas uma abordagem possível, e este se fez oportuno por se tratar de um estudo etnomusicológico de um tempo e contexto específico. Vimos, portanto, que esta linguagem referencial está presente também em outras “escolas” da filosofia da educação, a saber: o empirismo e o pragmatismo. A construção de um conhecimento sobre música, então, não seria simplesmente possibilitado por situações pré-determinadas, a partir das quais o aluno seria capaz de deduzir inequivocamente o que é o “correto” – como se este correto fosse existente *a priori*. Logo, os conceitos musicais, são operações simbólicas que devem ser apresentadas como tal, mais como uma espécie de persuasão, nas palavras de Gottschalk, e não como um valor de verdade irrefutável. Se por um lado tem um conteúdo a ensinar, não deixando o aluno à própria sorte; de outro, deve ter a capacidade de contextualizar tais conteúdos em suas práticas.

Por fim, a problematização de linguagem ensejou também a problematização de um conceito muito recorrente nas práticas pedagógicas em música que é a ideia de “linguagem musical”. Tal termo aparece nos mais diversos usos, situações e intenções, carecendo de uma melhor definição, ou seja, da elucidação da pragmática wittgensteiniana atenta para as concepções evidenciadas nas ações e, por sua vez, ações implicadas por tais concepções. A linguagem musical pode ser compreendida em diversas concepções, que aqui foram reduzidas a duas perspectivas, a grosso modo, antagônicas: a normativa e a pragmática.

A concepção de linguagem normativa – baseada nos princípios agostinianos – estabelece regras para o que é o “correto”; para a pragmática as regras são negociadas a cada jogo de linguagem. A segunda concepção já seria suficiente para revolucionar o campo da educação

musical, porém a noção de “linguagem musical” estaria presa ainda à condição de metáfora.

Portanto, a ideia de música como jogo de linguagem – ou jogo de linguagem musical, ou jogos musicais – extrapola a perspectiva já revolucionária da concepção pragmática de “linguagem musical”, abrindo outros possíveis. A música é composta enquanto jogo – posto que não é uma “coisa”, mas um conjunto de práticas – no qual, diversos elementos contribuem para a produção de sentido. E é precisamente aqui que se finda este capítulo, e onde se delineia o escopo do próximo, a saber, o desenvolvimento, na perspectiva da pragmática de Wittgenstein, da ideia de música como jogo de linguagem e suas implicações éticas e estéticas para a educação musical.

CAPÍTULO III

Música como Jogo **Linguagem: *ética, estética e*** ***educação musical na perspectiva*** ***da pragmática de Ludwig*** ***Wittgenstein***

1 Música como jogo de linguagem

Ao final do capítulo anterior foi apresentada a proposta de se considerar a música não como uma linguagem – asserção metafísica – mas como jogo de linguagem. Um jogo constitui-se de ações que colocam em evidencia comportamentos que permitem a constatação de pistas das concepções de outrem sobre uma palavra (“tijolo”, por exemplo). Como frisado, o objeto da análise da terapêutica wittgensteiniana está no campo das ações. As palavras são significadas, pois nos seus usos.

Da mesma forma, para considerar a música como jogo de linguagem, requer que “*ela*” seja abordada nos seus usos para que se possa observar quais são as relações tecidas nos indivíduos com o contexto circundante. No entanto, apresenta-se um problema: como seria possível falar sobre “a música” sem cair na “falácia” agostiniana de que há um objeto referencial que podemos chamar de “música”? Para resolver esta situação de uma maneira mais coerente com a pragmática wittgensteiniana, será necessário recorrer a algo possível de ser constatado mais concretamente do que a “própria música”. Assim sendo, a dificuldade de se estabelecer esta “propriedade da música” será suplantada por uma análise mais concreta como materialidade constatável: os usos da “palavra música”.

Ao considerarmos os usos da palavra “música” deparamo-nos com uma grande dificuldade –

já esperada em tom de suspeita – de encontrar diversas situações distintas nas quais se emprega o termo “música”, mas que muitas vezes não guardam entre si qualquer semelhança. O que significa dizer, portanto que este “objeto referencial música” cai em desuso no momento em que é colocado em xeque no jogo de linguagem da pragmática wittgensteiniana.

Por esta razão, a maneira mais segura – vislumbramos – de se iniciar tal investigação acerca dos usos da música será através da elucidação da palavra música nos jogos de linguagem em que é empregada. Obviamente, não será possível – e nem há o desejo – de se esgotar “universalmente” o que estamos chamando de música, mas tão somente buscar elementos que nos permitam formular melhor a ideia de música como jogo de linguagem.

1.1 O que é isso que chamam de música?

Tem sido dito, no contexto desta dissertação, que uma palavra não tem sentido pleno senão nas ações práticas. É o caso também da palavra “música”. Mas um opositor desta concepção poderia dizer: “mas como a palavra 'música' não tem sentido? Ela está no dicionário!”. Certamente que sim. E o que seria o dicionário, senão um contexto específico, ou mais especificamente, o registro de um contexto cultural? Ou se preferir, o dicionário constitui-se de um apanhado de palavras diretamente da *práxis* e se compararmos diferentes títulos de enciclopédias e dicionários em suas diferentes edições de um mesmo verbete, constataremos nuances e variações gradativas, evidenciando a evolução de um termo. Não raro os dicionários citam exemplos práticos nos quais uma mesma palavra se encontra melhor contextualizada para que fique clara. Isso se dá devido aos elementos contextuais partilhados que reunidos possibilitam a apreensão do pleno sentido de uma palavra, ou melhor, nas intenções do seu uso. A seguir, tem-se o exemplo do verbete “música” do dicionário *Michaelis*, um dicionário brasileiro disponível na internet:

sf (lat *musica*) **1** Arte e técnica de combinar sons de maneira agradável ao ouvido. **2** Composição musical. **3** Execução de qualquer peça musical. **4** Conjunto ou corporação de músicos. **5** Coleção de papéis ou livros em que estão escritas as composições musicais. **6** Qualquer conjunto de sons. **7** Som agradável; harmonia. **8** Gorjeio. **9** Suavidade, ternura, doçura. **10** *fam* Choro, manha. *M. absoluta*: a que agrada por si mesma, sem necessidade dos elementos objetivos ou psicológicos do título, texto ou programa. *M. chã*: o mesmo que *cantochão*. *M. clássica*: a) música escrita por compositores que se caracterizam pelo classicismo; b) música de acordo com predeterminada forma de arte; música fina; c) música que não é do gênero popular. *M. coral*: música cantada ou executada por um coro. *M. das esferas*: harmonia etérea que os pitagóricos supunham ser produzida por vibrações das esferas celestes, sobre as quais julgavam moverem-se as estrelas e os planetas. *M. de câmara*: peça composta para poucos instrumentos ou vozes. *M. de fundo*: música que acompanha o diálogo ou a ação de uma fita de cinema ou drama de rádio ou

televisão. *M. de pancadaria, pop*: briga generalizada. *M. de programa*: a que, por meio de elementos instrumentais, procura descrever um assunto fixado em página literária que vem impressa no programa de concerto. *M. folclórica*: a que é anônima, de transmissão oral, antiga, na maioria, e que constitui o patrimônio comum do povo de uma determinada região. *M. gregoriana*: o mesmo que *cantochão*. *M. harmônica*: o mesmo que *música vocal*. *M. incidental*: peça composta para ser apresentada na abertura e intervalos da encenação de um trabalho teatral. *M. instrumental*: a que deve ser executada por instrumentos. *M. pop*: música popular, nacional ou estrangeira, voltada principalmente para o público jovem, com temas alegres ou românticos. *M. popular*: a que tem larga difusão entre o povo através do rádio, do disco e da televisão e, geralmente, de sucesso efêmero. *M. profana*: a que não se destina a culto religioso. *M. pura*: o mesmo que *música absoluta*. *M. rítmica*: aquela em que os membros dos períodos que a compõem estão ordenados com perfeita simetria. *M. sacra*: as missas e demais composições que têm por assunto orações, preces e ofícios do culto religioso e que ordinariamente se executam nas igrejas. *M. sagrada*: o mesmo que *música sacra*. *M. sertaneja*: música originária do interior, típica dos estados da região Sudeste, executada com instrumentos como a viola. Mais modernamente, usam-se outros instrumentos, até mesmo eletrônicos (o que é criticado pelos mais tradicionalistas). *M. sinfônica*: a que consiste em sinfonias ou em peças para grande orquestra. *M.-tema, Cin, Teat e Telev*: peça musical cuja letra ou melodia tem alguma relação com o enredo ou com o personagem de um filme, espetáculo teatral ou novela. *Pl*: *músicas-tema* e *músicas-temas*. *M. vocal*: música composta para ser cantada. *Por música*: fazer algo de acordo com as regras (Dicionário MICHAELIS, 1998).

Somente a definição deste dicionário poderia ser objeto de análise para um aprofundamento mais demorado, mas não constitui objeto desta pesquisa, entretanto, realizar um inventário e análise das diversas concepções de música. Interessa-nos, sim, fazer constatar que o sentido pleno não é abarcado senão no contexto. Por outro lado – e aqui explica-se o exemplo dado acima – se aos dicionários e enciclopédias são reputados o estatuto de repositórios ordinários das definições e conceitos corretos, é preciso ter em vista, reafirmamos, que este domínio – no sentido de lugar e no sentido de posse – dos conceitos ditos “corretos” somente se estabelece enquanto um espelho que remete às práticas sociais reais. E isto se aplica ao termo “música”. Sem os elementos contextuais, somente com a palavra, não é possível estabelecer um sentido intencional.

Mesmo as etimologias, pouco podem resolver, pois, se por um lado propiciam o resgate de determinadas concepções, ainda assim, estas só podem ser ratificadas quando analisadas no contexto de seu uso, ou seja, como diria Wittgenstein, observando-se seus usos nos *jogos de linguagem*. Em cada época e lugar os conceitos poderão sofrer variações sequer impensadas fora de seus contextos, justamente pela ausência dos elementos partilhados pelos participantes de tais contextos. Neste caso, é importante citar a crítica que o etnomusicólogo Bruno Nettl faz justamente sobre o verbete “música” de alguns dicionários e enciclopédias, na década de 60:

Muitos dicionários de música publicados na Europa e na América do Norte evitam a definição da música em seu sentido mais fundamental. Sensatamente, talvez, seus autores pressupõem que os leitores saibam o que eles e as pessoas com quem se

relacionam pensam que a música é. A quinta edição do Dicionário Grove de Música e Musicistas a omite, o Dicionário Harvard discute o fenômeno da música sem especificamente tentar uma definição (NETTL, 1983, p. 16)⁸.

De acordo com Nettl os autores de tais dicionários e enciclopédias não estabelecem uma definição de música, pois assumem que os leitores partilham dos mesmos pressupostos. Nettl salienta ainda que algumas enciclopédias sobre música, quando discutem o termo, comumente sugerem que música é feita de sons, que ela tem um impacto emocional e também que é uma arte, no sentido de que é algo que as pessoas fazem como se fosse uma ciência, isto é, algo sobre o qual se poderia pensar sistematicamente (NETTL, 1983, p. 16). Para Netl, encontram-se também desde informações peremptórias e simplificadas, até outras mais “prolixas” que evidenciam a dificuldade de desenvolver o assunto que se mostra, entre outros temas, como o mais “básico”, mas que frequentemente são os mais difíceis de se abordar.

O MGC apenas afirma que música é “aquela entre as disciplinas artísticas cujo material consiste em sons” [...] Por outro lado, a última edição do Riemann Musik Lexicon traz uma definição rebuscada e complexa de dez linhas, talvez indicando que o autor teve dificuldade ao circunscrever seu assunto. Ele deveria ser perdoado, pois é bem conhecido o fato de que as coisas mais básicas para uma sociedade são frequentemente as mais difíceis de definir de forma simples e clara, constituindo, por assim dizer, a parte axiomática de uma cultura (NETTL, 1983, p. 16)⁹.

Temos dito, portanto, que os elementos contextuais partilhados de um determinado contexto, comunidade, cultura, sociedade etc., dão sentido pleno ao que se quer dizer com “música”, de modo que em cada contexto emergem diferentes concepções em jogo. O verbete “música” nos dicionários, portanto, não foge desta regra, uma vez que tais publicações carregam recortes deveras específicos de determinadas práticas.

Um dicionário de língua inglesa não pode evitar fornecer definições. O Dicionário de Inglês Oxford afirma que música é “aquela entre as belas artes que se ocupa da combinação de sons com uma visão de beleza da forma e expressão de pensamento ou sentimento”. Um dicionário dirigido a jovens estudantes, o Dicionário Intermediário Webster, diz que ela é “a arte de combinar sons de forma que eles sejam agradáveis, expressivos, ou inteligíveis”. Nestes e em outros dicionários, incluindo aqueles de outras línguas europeias, a música é discutida em termos de sons (o qual, para o pensador ocidental sobre a música, parece ser seu bloco de construção básico), beleza e inteligibilidade (relacionando-se à música como arte e como ciência), e expressão

⁸ Many music dictionaries published in Europe and North America avoid the definition of music in its most fundamental sense. Wisely, perhaps, their authors assume that the readers know what they and the people with whom they associate think music is. The fifth edition of *Grove's Dictionary of Music and Musicians* omits it, the *Harvard Dictionary* discusses the phenomenon of music without specifically attempting a definition.

⁹ [the] *MGC* simply states that music is “that one among the artistic disciplines whose material consist of tones [...]”. By contrast, the latest edition of the *Riemann Musik Lexicon* gives a complex, convoluted definition of ten lines, perhaps indicating that the autor had difficulty circumscribing his subject. He should be forgiven, for it is well known that those things most basic to a society are frequently the ones hardest to define simply and clearly, constituting, as it were, the axiomatic part of the culture

(dando o sentido de que a música é um tipo de comunicação). Parece haver um consenso, mas este é certamente específico a uma cultura, pois há sociedades e músicas nas quais esses critérios não fazem nenhum sentido (NETTL, 1983, p. 16)¹⁰.

De acordo com Nettl os critérios não são os mesmos para as práticas musicais dos mais diferentes contextos que podem ser diferenciados em diversos níveis de complexidade: individual, coletivo, comunitário, social, cultural etc. Tal diferença de critérios tem ficado cada vez mais evidente graças à contribuição da etnomusicologia. E a abordagem dos critérios, que segundo Wittgenstein é pública no jogo de linguagem, isto é, é parte dos elementos contextuais partilhados previamente por participantes de um grupo, porém, alguns deles – como apresentado no Capítulo 2 – em forma de pressupostos tácitos: não se cogita serem diferentes.

Alguns etnomusicólogos tem o cuidado de não tomar a compreensão da palavra “música” com relação somente às práticas que produzem som, mas aproveitam-se também da etimologia da palavra “música” – colocando esta etimologia em jogo, portanto – apontando para o fato de que sua acepção relaciona-se não somente com o som, mas também com a poesia e com a dança:

Entre as coisas culturais que a palavra "música" indica no Ocidente, é conveniente lembrar que a forma grega *mousike* (a arte (*techne*) das Musas) foi usada, até pelo menos o século V a.C., para referir não apenas "música", mas também "poesia" e "dança"¹¹. Este nexos faz com que *mousike* se aproxime de vários conceitos africanos, ameríndios, árabes, melanésios e também conceitos ocidentais modernos (BASTOS e PIEDADE, 1999).

Para se compreender, portanto, o que alguém quer dizer quando diz “música” faz-se necessário recorrer a tais aspectos contextuais em suas evidências que, através da observação, forneçam pistas para se conhecer as regras de um jogo de linguagem sobre música.

1.2 Da impossibilidade de um conceito privado sobre música

“Mas a gente sabe o que quer dizer quando diz música!”

¹⁰ A dictionary of the English language cannot avoid giving definitions. The *Oxford English Dictionary* states that music is “that one of the fine arts which is concerned with the combination of sounds with a view to beauty of form and the expression of thought or feeling”. A dictionary directed to young students, *Webster's Intermediate Dictionary*, says that it is “the art of combining tones so that they are pleasing, expressive, or intelligible”. In these and other dictionaries, including those of other European languages, music is discussed in terms of tones (which, to the Western thinker on music, appear to be its basic building blocks), beauty and intelligibility (relating to music as art and as science), and expressiveness (giving the sense that music is a kind of communication). There appears to be a consensus, but it is surely culture-specific, for there are societies and music where these criteria make no sense at all

¹¹ COMOTTI, G. *Music in Greek and Roman Culture*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. 1979. p.3 *apud* BASTOS e PIEDADE, *op. cit.*

A partir da pragmática wittgensteiniana, é exatamente o que está se buscando elucidar, na presente dissertação, e não o contrário. No entanto, leva-se em consideração que há várias formas de se compreender “música” em diferentes situações e jogos de linguagem. Porém, poderia objetar-se “Então você está dizendo que música não necessariamente se refere aos sons?”. Em absoluto. Ademais, em nenhum momento foi dito ou insinuado que música não se refira aos sons, até porque, se há algo de essencial no conceito de música – mesmo a despeito de se falar em essência(s) – é a ideia de que é uma prática que se utiliza de sons. O que de modo algum significa dizer que “música” é feita somente de sons. Porém, o que estamos dizendo também é que, quando se diz “música”, uma pessoa pode estar se referindo a muitas outros aspectos implícitos no jogo de linguagem do qual seja participante – não necessariamente porque esta pessoa “esconda” propositalmente determinados aspectos, mas pelo fato de que compartilha pressupostos com outros participantes de seu contexto e forma de vida.

Não se pretende afirmar que “só eu sei o que quero dizer com 'música'”, como se fosse possível significar qualquer coisa que “só eu possa compreender”. Nos capítulos anteriores, o desdobramento das ideias a partir do conceito dos jogos de linguagem Wittgenstein nos mostraram que, para que a comunicação e compreensão de fato se estabeleçam, os conceitos devem ser públicos *aos participantes* de um determinado jogo de linguagem. Assim, apesar de não sentir a dor do outro – pois não é necessário senti-la para compreendê-lo –, há um conceito de dor que deve ser público o qual seja possível ser evocado.

De acordo com o conceito dos jogos de linguagem e o argumento da impossibilidade de uma linguagem privada, a objetividade não estaria nas palavras em si e só poderiam ser verificável nos usos que se fazem de tais palavras, em situações onde a comunicação ocorre efetivamente. Este uso é feito por alguém em alguma situação concreta, com determinada intencionalidade. Se uma pessoa se comunica com outra, utilizando-se de palavras e outros elementos contextuais do mundo e que se faça entender, pode-se concluir que a objetividade consiste em que algo seja compreensível publicamente em alguma medida no jogo de linguagem.

Mesmo que esta comunicação seja compreensível somente para dois jogadores (exemplo dos construtores), que formam uma comunidade, há, ainda assim, a possibilidade de que outrem possa aprender as regras do jogo de linguagem, através da observação destas regras – implícitas nas ações explícitas – de modo que, para saber se foram aprendidas ou não, somente o exercício e a prática da linguagem poderá mostrar, nos seus sucessos ou insucessos. Portanto, a presente análise da linguagem sobre música, considerando os pressupostos wittgensteinianos, busca (a) recorrer aos

elementos contextuais nos quais ocorre uma ação e (b) apreender as concepções a partir da observação dos efeitos e consequências de uma ação.

Se se pretende compreender o que alguém quer dizer quando diz “música”, será necessário contextualizar a sua resposta para compreender o que de fato – ou o mais próximo possível – esta pessoa quer dizer, isto é, sobre o que ela está se referindo. Tal preocupação ocorre pois, se se levar em conta que “música” – na perspectiva da linguagem apresentada pelo 2º Wittgenstein – não possui um *algo* pré-linguístico ao que se poderia referir “agostinianamente”, pode se concluir que diversas concepções e ações são coexistentes e possíveis quando se emprega a palavra “música” e que estas dependem fundamentalmente de seu contexto. Não que a palavra “música” não se refira aos sons, ressalta-se, mas que não se limita a descrever uma estrutura sonora, pois, de acordo com Wittgenstein em suas investigações sobre linguagem, há elementos que são corriqueiros e implícitos aos participantes de determinado jogo de linguagem que são constituintes também de suas *formas de vida*. Assim, ao se referir à “música” é como se cada indivíduo trouxesse consigo os seus pressupostos tácitos, frutos da repetição, vivência e imersão em uma prática social e pública.

Voltemos ao jogo de linguagem do exemplo dos construtores dado por Wittgenstein: quando o mestre de obras diz “tijolo!” está realmente querendo dizer para o ajudante lhe passar um tijolo e o ajudante mostra que compreendeu ao atender seu pedido, na ação. O que seria dizer que uma palavra (“tijolo”) evoca aos participantes do jogo, no contexto, um determinado sentido pois – por exemplo – o ajudante pode se lembrar que quando não atendeu prontamente à palavra “tijolo”, sofreu uma repreensão do mestre e passou a entregar a coisa solicitada, de modo que o mestre de obras não mais reclamou. São colocados em jogo pelos participantes, portanto, não somente o tempo presente com o proferimento de “tijolo” mas também as experiências do passado – as memórias do ajudante – e que não fariam sentido algum para um transeunte na rua, para além da ideia de “tijolo” enquanto pedra de construção: “tijolo? hã...?”. A pessoa passando na rua pode imaginar que está caindo um tijolo em sua direção, por exemplo. Um estrangeiro sequer entenderia o som proferido pelo mestre de obras.

Para o ajudante, o transeunte e o estrangeiro que ouviram o proferimento do mestre de obras o “sinal sonoro” decodificado como “tijolo” – exceto pelo estrangeiro – evocou diferentes compreensões, de acordo com as pressuposições e com os elementos contextuais da cena. Da mesma forma, em determinada situação, no proferimento da palavra “música” – acompanhada ou não de outros adjuntos – há que se levar em consideração também tais elementos contextuais e também as vivências e memórias inerentes às *formas de vida* de cada indivíduo, para – em

condições ideais – se compreender o que se quer dizer com “música”. Alguns dos elementos contextuais – situação, tempo, espaço, objetivo, falante, ouvinte, função social, pressupostos, valores, premissas etc. – precisam ser observados, tanto quanto seja possível, através da observação da ação que se empenha como reflexo e resposta à palavra dita – no caso “música”. E isto se aplicaria também a usos de outras palavras nos contextos das mais diferentes práticas de música e educação.

É o mesmo portanto que ocorre com a palavra “música”: o sentido evocado para alguém que escuta ou profere a palavra depende tanto da memória das situações passadas, quanto o contexto no qual ocorre o jogo de linguagem. Aborda-se a partir de agora, como um aprofundamento nas questões até agora levantadas os jogos de linguagem musicais – ou “jogos musicais”.

1.3 Elementos contextuais

Ao se considerar a polissemia do termo “música”, bem como a impossibilidade de uma linguagem privada de tal termo, não se coloca tais ideias em paradoxo. O fato de que “música” é uma palavra geralmente utilizada para expressar algo em relação aos sons (ainda que em alguns casos operando como metáfora) não inviabiliza a existência de concepções idiossincráticas sobre “música”. Mas ao mesmo tempo não se pretende tratar das idiossincrasias individuais – uma espécie de *music bettle box* – o besouro wittgensteiniano na caixa – mas sim das idiossincrasias contextuais de uma forma de vida: situações onde a “música” enquanto produto é o resultado da composição não somente do som, mas de uma série de elementos do contexto.

É o que se pode perceber com o “Samba” – ou qualquer outro “gênero” –, por exemplo, que não se configura somente como uma “forma de música”, mas uma “forma de vida” uma vez que há um conjunto de elementos que não se reduzem ao aspecto sonoro. Dizer que o *Samba* é somente um gênero musical, resumindo-o a elementos formais de uma partitura – e às vezes, sobressaindo-lhe abstratamente somente o ritmo “sincopado” – é dar privilégio demasiado ao ouvido e fechar os olhos para todos os outros elementos contextuais que são, a propósito, condicionais para que o *Samba* de fato exista. E isto poderíamos dizer também para outros estilos como *Funk*, *Baião*, *Tango*, *Polka*, *Jazz* etc. Que um conservatório ou curso técnico em instrumento – “erudito” ou “popular” – se atenha aos elementos reduzíveis a uma partitura, é compreensível – considerando a natureza de acionamento de dispositivos de acordo com a notação musical que um instrumento solicita –, mas é importante, no entanto, que fique clara a opção por tais elementos ditos audíveis –

na perspectiva de uma concepção referencialista de linguagem –, como critérios de uma prática específica. Pensando-se em um contexto de educação no sentido mais amplo, há que se levar em consideração esta multiplicidade de elementos que jogam junto (*symbállein*) com a música para que se possa ter uma ideia *objetiva* do que se quer dizer com [x], onde x é qualquer um dos gêneros musicais citados acima – e tantos outros não citados. É importante lembrar, portanto que isto que se está chamando de objetividade é a possibilidade de que algo seja compreensível publicamente, em alguma medida, em um jogo de linguagem, portanto, em uma *práxis*, em um contexto particular.

O Alcance da objetividade em um determinado jogo de linguagem (de uma grupo, comunidade, sociedade, cultura etc.) depende da capacidade do observador em imergir no contexto do qual pretende compreender o significado de “música” e do gênero [x] para tal ou tal comunidade. Por outro lado, a simples imersão não é garantia de compreensão, pois, considerando a multiplicidade dos jogos de linguagem e seus graus de parentesco, há jogos de linguagem que tem maior ou menor familiaridade uns com os outros. Assim, parece ser mais fácil para um pesquisador brasileiro estudar o *Samba* ou *Rap*, do que as manifestações musicais de uma tribo indígena do Brasil central, por exemplo. Por outro lado, o fato de falarem a mesma língua não traz qualquer garantia para que o professor possa entender o que o(s) aluno(s) querem dizer com “música”. Talvez esta condição – a de falar a mesma língua – seja ainda mais problemática, se partirmos do princípio que “música” tem o mesmo sentido para todas as outras pessoas, sem levar em consideração os usos da “Música” – e da palavra “música” – nos mais diferentes contextos. Portanto, sobre a dificuldade de não partilhar uma mesma língua, Anthony Seeger nos diz:

Não foi fácil aprender a respeito da música Suyá. O que consegui deve-se em parte à simples persistência – repetidas viagens ao campo, onde, entre acessos de participação no ato musical, ouvi cuidadosamente novas canções sendo ensinadas e cantores falando a seu respeito. Só depois de equipado com um vocabulário de termos musicais e algumas indicações intuitivas, pude começar a trabalhar de modo mais sistemático. Mas o vocabulário musical (limitado) era apenas um dos instrumentos necessários. À medida que minha análise de outras partes do sistema cosmológico Suyá tomava forma, o papel específico da música foi sendo clarificado e delimitado para posterior investigação (SEEGER, 1980, p. 84).

De acordo com Seeger, falar sobre execução musical é ainda mais difícil quando se trata de sociedades com menos tendência para tais tipos de discurso analítico (SEEGER, 1980, p. 84). No entanto, há outros recursos disponíveis para entender música além dos linguísticos, pois todo ato de fazer música – e ressaltamos aqui, este *ato* – tem componentes espaciais, temporais, gestuais e interpretativos que também são fundamentalmente não verbais, sendo mais acessíveis à análise do que os próprios sons (SEEGER, 1980, p.84). E com isso Seeger nos mostra como conseguiu encontrar uma saída para superar as barreiras de comunicação e também de suas próprias

concepções sobre música na análise dos elementos contextuais.

Não posso pretender evitar todas as dificuldades do discurso e da música, mas tentei atacar frontalmente os eventos musicais Suyá através de uma análise do contexto total em que ocorrem, contando muito para isso com chaves não-linguísticas (SEEGGER, 1980, p.85).

Para Seeger, fazer música é mais do que produzir sons estruturados e, sendo assim, a melhor maneira de abordar os eventos musicais seria analisar o acontecimento total “investigando as questões jornalísticas” de “o que”, “como”, “quando”, “por quem”, “para quem”, “por quê” etc. Deste modo, as respostas a essas questões forneceriam uma etnografia da execução musical com que qualquer análise antropológica e etnomusicológica deveria começar (SEEGGER, 1980, p.86). Tal paradigma de análise da música pode fornecer importantes indicações para a compreensão de uma sociedade. Por outro lado, trata-se de um trabalho lento pois a “coleta” de informações deve se dar em um prolongado processo de observação e interpretação. Para Seeger esta análise requer que a música seja observada em seu contexto social e isto significa, antes de tudo, “esperar para que ela seja executada e não coletar gravações de indivíduos em rápidas viagens de coleta” (SEEGGER, 1980, p. 102). Caso contrário, de posse apenas dos “sinais” sonoros, retirados de suas práticas, contextos e contingências, tenderemos a fazer análises equivocadas sobre determinada sociedade.

Nossa suposição de que a música é uma “arte”, uma atividade antes de tudo estética e além disso incidental, fez com que não entendêssemos a música das terras baixas da América do Sul. Para essas sociedades, a música é parte fundamental da vida social, não somente uma de suas opções. Essa observação é corroborada pela participação de todos em prolongados acontecimentos musicais. A importância mais social do que estética da música desses grupos impediu os etnomusicólogos de dar a esses sistemas musicais a atenção que merecem; a ênfase musical da vida social também recebeu atenção insuficiente por parte dos antropólogos. É preciso que se lhe dê cuidadosa atenção. Deveríamos começar perguntando o que há de tão importante em fazer música em todas essas sociedades. Ao ouvir as respostas, talvez possamos compreender melhor o que podem ser a sociedade e a música (SEEGGER, 1980, p.103-104).

Este é exemplo de como os elementos contextuais são importantes evidências de uma prática musical. Seeger se valeu, sobretudo, dos aspectos não linguísticos sobre música, centrando-se, inicialmente, nos aspectos “extramusicais” em suas cerimônias, afazeres, conversas, modos de cantar, de locomoção, de idade, de cantos em grupo ou solo, de monofonias ou polifonias etc. E isto só se fez possível devido à sua imersão nesta cultura e profundo relacionamento com os membros desta comunidade. Assim, pôde apreender diferentes dimensões dos significados, para aquela sociedade, das manifestações sonoras.

Já não se trata de analisar tão somente os aspectos estritamente sonoros na perspectiva erudita e ocidental, pois bastaria transcrever para o código da partitura, qualquer manifestação

musical, seja do *Jazz*, as “Atmospheres” György Ligeti, o canto dos Bororos, o choro de Patápio Silva, as batidas de Tati Quebra Barraco, ou os hits de Michael Jackson. Se fossem utilizados somente os critérios da “teoria musical tradicional” – esta, por sua vez, evidenciando se não uma ética, uma etiqueta – realizar uma hierarquização é uma tarefa das mais fáceis. No entanto, e se tais “músicas” e tantas outras não seguirem a este mesmo critério: o da ordenação estrita dos sons?

Na educação musical encontra-se com frequência a distinção “erudito x popular” que parte por sua vez de uma análise estritamente auditiva do “acontecimento musical” descrito pela linguagem referencialista. O som portanto é pensado em sua organização isoladamente. Sobre o jargão “música erudita *versus* popular” algumas considerações podem ser tecidas. Quando se fala em música popular – no contexto da educação musical – estamos nos referindo ainda a Mário de Andrade? O comentário da professora Débora Braga como resposta a esta pergunta lança outros elementos para a questão:

eu também me pergunto sobre isso e vejo que nós mesmos, em nossas atuações em prol da música popular em sala de aula (visto que a música "erudita" sempre "dominou") hierarquizamos os gêneros e acabamos por perpetuar uma prática excludente. Se há essa percepção em relação à música erudita X música popular nos conservatórios e nas salas de aula do ensino regular, temos que atentar para o fato de que alguns manifestações da música popular, considerados mais "puras", são privilegiadas MESMO, como o maracatu, o jongo, o coco, entre outras, enquanto outras, como o funk, o brega, o sertanejo são deixadas de fora (BRAGA, 2010, ANEXO)

A professora aponta para a questão da querela erudito *versus* popular presente de longa data nos jogos de linguagem da educação musical, sendo difícil de precisar sua origem. De qualquer modo, a fala da professora revela uma preocupação de que mesmo a música “popular” estaria indexada pelos valores da música “erudita”. Assim, estariam de fora outras manifestações efetivamente aderidas pelo “povo”, como relata a professora:

Em uma entrevista para um trabalho de uma das disciplinas do mestrado, eu perguntei a um professor de música do Ensino Regular sobre que música popular ele ensinava a seus alunos. Ele citou gêneros como maracatu, baião, samba, e até rock. Quando perguntei sobre a Banda Calipso, o mesmo respondeu "Você só pode estar de brincadeira!" (BRAGA, 2010, ANEXO)

Para outro professor, os critérios de diferenciação estariam na escuta. Isso pelo fato de que a música erudita se estabelece em uma relação de escuta atenta e ativa, despojada de um contexto particular – de onde talvez alguns entusiastas sustentem um certo universalismo – e a música popular, portanto, seria instaurada exatamente do modo oposto. Nas palavras do professor:

é na escuta que a diferença fundamental se faz entre a música de concerto e a música popular. basta atentar aos hábitos de escuta da música popular (indo do folclore ao pop) para notar a clara diferença entre as esferas - festas, rituais, grandes shows de massas,

despreocupação com a forma, música de fundo, em geral é assim que se escuta música popular (CALIXTO, 2010, ANEXO)

E ao considerar que a música popular “impera” na formação cultural do Brasil, o professor Calixto afirma que “tal formação contamina também a escuta da música de concerto”. Calixto propõe então “pensar a escuta [como] o principal desafio da educação musical atual.

Por exemplo a escuta da música de concerto hoje em dia é totalmente subjugada aos padrões cinematográficos, enquanto que escutar música de concerto deveria exigir concentração, silêncio, autocontrole das emoções, complacência, entendimento histórico, formal e artístico do que se escuta (CALIXTO, 2010, ANEXO).

No entanto, esta notória característica da "música popular" – o contexto, isto é, se sua inserção numa rede de acontecimentos conexos – deveria passar estritamente pela escuta como o critério de análise? Se se considerar o fato de que a "música popular" não é somente ouvida, mas também acompanhada de outros aspectos sinestésicos como: sensações do paladar (bebidas e comidas típicas da ocasião, cerveja, quentão, cachaça, chimarrão, pé de moleque, acarajé, churrasco...), olfato (gelo seco, lança perfume, entorpecentes...), tato ("vide" os graves de um trio elétrico, sentidos no próprio corpo) e vista (uma variedade de performances visuais, dança, luzes) etc, o estabelecimento da escuta tão-somente como critério de análise, evidencia um pensamento que tem, em suas bases, referências europeias de sistematização musical.

Apesar de tais exemplos expandirem as possibilidades de análise da experiência musical, os critérios utilizados são por demais restritivos, caso se resumam apenas a estes elementos. Ainda assim, tais sinais (audíveis, táteis, visuais, olfativos e palatáveis) estão inseridos em seu(s) contexto(s) e é na relação mais ampla e profunda com e entre os participantes dos jogos de linguagem que se produz o sentido para outrem, na plena ação. E é fundamental ressaltar que os exemplos de contexto dados acima se referem somente aos sinais coadunados. Há ainda os significados imanentes – imanentes não a priori, mas como resultado de uma justaposição e sobreposição de estruturas de significados – de cada um destes sinais colocado em jogo (e.g., uma letra de música); há também, principalmente, os usos diversos e imprevisíveis que os sujeitos podem fazer – e fazem – destes sinais.

Como não considerar, portanto, a existência de um contexto da "música erudita"? A existência de éticas ou "etiquetas" de escuta já se constituem como contexto. A música nestes casos não é autônoma. Como despregar a música erudita de suas práticas, considerando-a em si mesma? Os espaços propícios de escuta (salas de concerto), as ocasiões específicas, o rito do silêncio etc., são elementos do contexto deste tipo de música. A propósito, este silêncio, Cage notou que não

existe. A divisão erudito *versus* popular se instaura então sobre um dilema problemático, por que não problematizado. Uma comparação em tom de análise deve seguir um critério comum e claro – que não é tão simples para música popular e erudita. Por outro lado, ao se encontrar o critério comum, já não há mais divisão, pois que seriam subdivisões de uma mesma categoria. Sem entrar a fundo no mérito da questão adorniana das análises de fetichismos em música, pode-se dizer que Adorno percebe a importância do contexto na produção e no consumo da “música de massa”. No entanto, faz uma análise a partir de seu próprio contexto. No entanto, não se pretende colocar Adorno na berlinda, pois suas ideias precisam ser pensadas também em relação ao seu contexto, para que possam tomar significados atualizados nos dias de hoje.

No entanto, o contexto deve ser analisado em conjunto com a ação – com a *praxis* – daquele que profere a palavra “música”: o que quer dizer quando diz “música?”. Primeiramente, reitera-se que não se trata da pergunta “o que é música?”. Conforme já afirmado, tal pergunta não se alinha com o espírito analítico e descritivo desta pesquisa, considerando a vertente metafísica de tal questionamento. A partir (i) da assunção de que o conceito de música é público e não privado jogando junto com os outros elementos contextuais e (ii) que tais elementos contextuais podem contribuir para a compreensão de “música” nos mais diversos contextos, será examinado o ponto de convergência de todos estes fatores, sem o qual, tudo não passaria de mera teorização, pois é onde, de fato, a concepção é evidenciada: *nas ações*. Desta forma, através do processo de elucidação dos jogos de linguagem acreditamos poder observar o quanto se pode aprender a respeito de “música”, sobretudo, a partir daquilo que não se diz.

Na perspectiva da pragmática wittgensteiniana, o campo do não dito e do inaudito, o silêncio é eloquente, uma vez que não é manifesto a partir das formas proposicionais, no discurso, sobretudo por não caber nas palavras. Tudo isto faz parte do conjunto de pressuposições tácitas e dentro delas, para além dos critérios veiculados nos jogos de linguagem, estão também os valores éticos das diferentes formas de vida. Neste encontro, a educação musical pode ter ganhos muito profícuos. É o que será apresentado a seguir.

2 Ética, estética e educação musical

É muito comum e corriqueiro que a palavra “ética” possa delimitar uma conduta única e clara com a qual se poderia dizer “ele agiu com ética”. É possível compreender o que uma pessoa quer dizer quando diz esta frase e que significa algo como: “ele agiu com base nos valores que

considero bons e verdadeiros”. No entanto, a concepção de ética que se pode constatar nos mais diferentes usos da palavra “ética”, levam a concluir que todas elas tratam daquilo que é, em alguma medida, “bom”.

Wittgenstein, no entanto, coloca sob o mesmo patamar a ética e a estética, uma vez que ambas tratam, cada um a seu modo, de valorações do bom e do belo. Porém, não se trata simplesmente de estabelecer o que é “bom” e “belo”. Para Wittgenstein, “ética” – e por conseguinte, estética – poderia ser entendida como a investigação que vai em busca do que é “valioso”, ou também “sobre o que realmente importa”, ou ainda que a ética é a “investigação sobre o significado da vida, ou daquilo que faz com que a vida mereça ser vivida, ou sobre a maneira correta de viver”. Diz o filósofo que, ao se observar estas frases, será possível ter uma ideia aproximada do que se ocupa a ética (WITTGENSTEIN, 1929).

Lucas Leonel de Azevedo em sua tese de Doutorado intitulada “Ética e Estética em Ludwig Wittgenstein” (2010) afirma que está muito longe de ser evidente afirmar que a Ética e a Estética se ocupam dos mesmos problemas. De acordo com Lucas Leonel de Azevedo, em geral não se consegue entender a identificação entre Ética e Estética, “pois o que a tradição sugere é um afastamento, uma heterogeneidade, uma peculiar abordagem divergente entre ambas” (AZEVEDO, 2010, p. 496). Porém, o autor defende que é preciso tentar perceber como e onde uma questão desta natureza pode se “encaixar” na perspectiva que Wittgenstein aponta.

É óbvio que não é só o efeito de surpresa, nem a marginalidade, que constitui dificuldade e põe em aporia. Mas o próprio isolamento destes enunciados de aparição súbita, a forma como aparecem desacompanhados etc. contribui significativamente para a perplexidade que tendem a suscitar (AZEVEDO, 2010, p.496) .

No *tractatus*, o § 6.421 é o ponto onde Wittgenstein aproxima “subitamente” ética e estética.

6. 421 É evidente que a Ética não se pode expressar.
A Ética é transcendental.
(Ética e Estética são o mesmo.) (WITTGENSTEIN, 2008, p. 277)

Antes disso, Wittgenstein afirma no § 6.42, não poder existir nenhum enunciado de “ética”, pelo fato da ética ser transcendental . Tal afirmação teria sido utilizada por Wittgenstein, de acordo com Lucas L. Azevedo, “como se fossem premissas de um qualquer silogismo”, i.e., se a ética e a estética não podem ser enunciadas na linguagem, então seriam a mesma coisa.

Ora, se uma e outra são o mesmo, é de admitir também como premissas tácitas, que a estética é transcendental e também não é susceptível de qualquer enunciação na linguagem (AZEVEDO, 2010, p.497).

No texto “*Conferência sobre a ética*”¹² (1929), num longo período pós-*Tractatus*, em um

¹² Conferência proferida por Wittgenstein em 1929.

momento de retomada de suas atividades acadêmicas como filósofo, Wittgenstein dá a seguinte explicação sobre o que entende por ética:

Meu tema, como sabem, é a Ética e adotarei a explicação que deste termo deu o professor Moore em seu livro *Principia Ethica*. Ele diz: "A Ética é a investigação geral sobre o que é bom." Agora, vou usar a palavra Ética num sentido um pouco mais amplo, um sentido, na verdade, que inclui a parte mais genuína, em meu entender, do que geralmente se denomina Estética (WITTGENSTEIN, 1929)

Wittgenstein afirma, porém, que é necessário diferenciar nestas expressões, dois sentidos de atribuição de valor: o sentido relativo e o sentido absoluto. No sentido relativo, a expressão da palavra “bom” simplesmente satisfaz um padrão determinado. Algo é bom para alguma coisa. Por exemplo: quando se diz que uma poltrona é boa, deseja-se dizer que ela atende bem a um padrão, um critério. Quando se diz “este é um bom pianista” quer-se dizer, na verdade, que é capaz de tocar peças de alto grau de dificuldade com certo grau de habilidade. Porém, estes conjuntos de valores do “bom” não seriam, segundo Wittgenstein, aquilo que se poderia chamar de “ética”.

Suponhamos que eu soubesse jogar tênis e alguém de vocês, ao ver-me, tivesse dito "Você joga bastante mal" e eu tivesse contestado "Sei que estou jogando mal, mas não quero fazê-lo melhor", tudo o que poderia dizer meu interlocutor seria "Ah, então tudo bem.". Mas suponhamos que eu tivesse contado a um de vocês uma mentira escandalosa e ele viesse e me dissesse "Você se comporta como um animal" e eu tivesse contestado "Sei que minha conduta é má, mas não quero comportar-me melhor", poderia ele dizer "Ah, então, tudo bem"? Certamente, não. Ele afirmaria "Bem, você *deve* desejar comportar-se melhor". Aqui temos um juízo de valor absoluto, enquanto que no primeiro caso era um juízo relativo (WITTGENSTEIN, 1929).

A diferença entre o juízo de valor relativo e o absoluto residiria na ideia de que cada juízo de valor relativo “é um mero enunciado de fatos e, portanto, pode ser expresso de tal forma que perca toda a aparência de juízo de valor”. Por exemplo, ao invés de dizer "Esta é a estrada correta para São Paulo", seria possível dizer: "Esta é a estrada correta que debes tomar se queres chegar a São Paulo no menor tempo possível". Já na frase "este homem é um bom corredor" significa simplesmente que corre certo número de quilômetros num certo número de minutos, etc. Por esta razão, Wittgenstein afirma que, mesmo que seja possível mostrar que todos os juízos de valor relativos são meros enunciados de fatos, “nenhum enunciado de fato pode ser nem implicar um juízo de valor absoluto” (WITTGENSTEIN, 1929).

Wittgenstein afirma que se se considerasse o que a “Ética deveria ser realmente”, como se fosse portadora de um estatuto de ciência, “nada seríamos capazes de pensar ou de dizer poderia constituir-se o objeto” e isto se daria pelo fato de que não haveria a possibilidade de se escrever um livro científico cujo tema venha a ser “intrinsecamente sublime e superior a todos os demais” (WITTGENSTEIN, 1929). A “Ética” seria, portanto, algo sobrenatural e nossas palavras

expressariam somente fatos – “do mesmo modo que uma taça de chá somente pode conter um volume determinado de água, por mais que se despeje um litro nela”. Tudo o que transborda ao enunciado de fatos, o que não caberia na proposição lógica, seria, portanto, *sem sentido*. Porém é neste ponto que estaria justamente o que há de “sublime”, como expressão de juízo ético. Neste *non sense* estariam as expressões religiosas, artísticas, literárias, poéticas etc. Wittgenstein afirma o seguinte:

[V]ejo agora que estas expressões carentes de sentido não careciam de sentido por não ter ainda encontrado as expressões corretas, mas sua falta de sentido constituía sua própria essência. Isto porque a única coisa que eu pretendia com elas era, precisamente, *ir além do mundo*, o que é o mesmo que ir além da linguagem significativa. Toda minha tendência - e creio que a de todos aqueles que tentaram alguma vez escrever ou falar de Ética ou Religião - é correr contra os limites da linguagem. Esta corrida contra as paredes de nossa jaula é perfeita e absolutamente desesperançada. A Ética, na medida em que brota do desejo de dizer algo sobre o sentido último da vida, sobre o absolutamente bom, o absolutamente valioso, não pode ser uma ciência. O que ela diz nada acrescenta, em nenhum sentido, ao nosso conhecimento, mas é um testemunho de uma tendência do espírito humano que eu pessoalmente não posso senão respeitar profundamente e que por nada neste mundo ridicularizaria (WITTGENSTEIN, 1929).

É fundamental que tais afirmações de Wittgenstein sejam contextualizadas dentro da totalidade de sua vida e obra para que se possa ter uma perspectiva mais ampla do que o filósofo está tratando nestas passagens. Wittgenstein havia publicado o *Tractatus Logico-Philosophico* em 1921. É do *Tractatus* a famosa e impactante expressão: “o que não se pode falar, deve-se calar” (*Tractatus*, § 7). Vale lembrar – como foi exposto no cap. I – que o esforço de Wittgenstein é de estabelecer os limites da linguagem, sobre aquilo que pode e deve ser dito ou mostrado, e sobre aquilo que não pode ser dito, nem mostrado, mas silenciado. A conclusão mais simples que se poderia tirar disso é que Wittgenstein repudiava todo e qualquer discurso sem sentido. No entanto, é importante ressaltar que, de certo modo, aquilo que Wittgenstein diz que “não se pode dizer” enseja uma carga de “misticismo” e que o positivismo lógico se interessou somente pelo aspecto *antimetafísico*. De acordo com Reale (2006) Wittgenstein foi considerado positivista pois “tinha em comum com estes o fato de traçar um limite entre aquilo que se pode falar e aquilo que se deve calar. A diferença no entanto, [...] é que eles [os positivistas] não tinham nada sobre o que calar” (REALE, 2006, p. 311).

Em certa medida, a ética *Tractiana*, portanto, pode ser melhor compreendida em contraponto com a *Conferência sobre a ética* de modo que é possível se observar uma espécie de caminho trilhado por Wittgenstein rumo às *Investigações Filosóficas*, ou melhor dizendo: rumo ao resultado final das *Investigações*, pois – considerando que tal obra fora publicada postumamente –, tivesse

Wittgenstein vivido mais, talvez continuasse a “investigar” as mesmas questões que se iniciaram no *Tractatus*. É certo que o próprio autor faz críticas ao *Tractatus*, o que não significa dizer que tal obra seja completamente diferente das *Investigações Filosóficas*. Há um aspecto em comum entre as três obras que é de fundamental importância na filosofia de Wittgenstein e, principalmente, para os estudos em educação, ética e estética. Trata-se do silêncio wittgensteiniano. O que não é dito talvez seja o mais importante e que mais salta aos olhos daquele que profere uma proposição que poderia ser “sem sentido”, mas totalmente carregada de valor e juízo ético. Uma forte evidência pode ser encontrada em uma correspondência com L. Von Ficker, onde Wittgenstein escreve:

Com efeito, eu queria [dizer] que meu trabalho consiste em duas partes: aquilo que escrevi e, além disso, tudo aquilo que *não* escrevi. E precisamente esta segunda parte é a importante” (Trecho de *Cartas a Ludwig von Ficker 1969*, citado por REALE, 2006, p. 311).

2.1 Pressuposições Tácitas

Retomando o conceito dos jogos de linguagem, na perspectiva do silêncio wittgensteiniano, pode-se perceber que é, justamente, nos pressupostos tácitos que residem a diferenças entre os diversos jogos de linguagem. Os sinais concretos e “materializados”, que já não se resumiriam a proposições lógicas apenas, mas toda a gama de sons (palavras, notas musicais, sons naturais etc) e imagens (corporais, pictóricas, gestos, expressões etc.) seriam disponíveis – não necessariamente acessíveis – em certa medida para todas as pessoas: qual o *iceberg* que deixa à mostra a ponta somente. Aquilo que fosse mais importante para as diferentes formas de vida estaria presente nos jogos de linguagem e seriam, precisamente, pressupostos tácitos. Wittgenstein dá o seguinte exemplo.

O médico pergunta: “Como ele se sente?”. A enfermeira diz: “Ele geme”. Um relato sobre o comportamento. Mas deve existir para eles a questão de saber se esse gemer é realmente autêntico, se é realmente a expressão de algo? Não poderiam, por exemplo, tirar a conclusão de que “se ele geme, devemos dar-lhe um comprimido contra dores” – sem ocultar um termo médio? O que importa não é, pois, a serviço de que colocam a descrição do comportamento? “Mas eles fazem então uma pressuposição tácita”. Então o processo de nosso jogo de linguagem repousa sempre sobre uma pressuposição tácita (WITTGENSTEIN, 1975, p.182).

No entanto, há outro aspecto das pressuposições tácitas que se pode pensar a partir dos apontamentos de Wittgenstein que é este: tais pressupostos são tácitos, mas não são evidentes aos participantes. Não que os participantes simplesmente não tenham conhecimento deles, mas é

justamente porque são pressupostos é que estão acima de qualquer suspeita. Seriam, portanto, indubitáveis. Este campo “invisível” e silencioso, portanto, é também terreno da ética.

Somos tentados a fazer a seguinte objeção: “mas como pressupostos que são acordos tácitos podem ser desconhecidos por aqueles que participam desta ou daquela forma de vida e jogo de linguagem?”. Uma interessante maneira de pensar para se ter noção do que são os pressupostos tácitos, é através de um exemplo anedótico de uma situação recorrente com o personagem “Zequinha” do programa infantil Castelo Rá-tim-bum, da TV Cultura, veiculado principalmente nos anos 90. Em alguns momentos, Zequinha se depara com circunstâncias que o levam a fazer questionamentos sucessivos, movido principalmente por sua curiosidade infantil e por seu desejo em conhecer e *descobrir* as coisas. Em momentos como estes Zequinha sempre inicia sua bateria de questionamentos sem fim, na forma “*Por que isso? Por que aquilo? Por que assim? Por que? Por que?...*” levando os seus amigos do castelo a finalizarem com a frase que é muito familiar entre os brasileiros que assistiram ao programa: “*Por que sim Zequinha!*”. Neste momento, entra o personagem do ator Marcelo Taz que diz: “Por que sim não é resposta!”, e inicia uma apresentação e explicação da questão. Trata-se de um exemplo anedótico, mas pode ser desenvolvido com intuito de se pensar nos pressupostos tácitos.

Os pressupostos tácitos vêm à tona, portanto, no momento em que há o conflito e o contraste, quando o “óbvio” para determinada forma de vida e, conseqüentemente, jogo de linguagem, não se apresenta com tamanha clareza entre participantes de uma mesma situação, porém com vivências de diferentes contextos (sejam os contextos individuais ou culturais, passando pelos diferentes coletivos, comunidades, sociedades etc.). Quando diferentes pressupostos tácitos são colocados em franco diálogo, o que muitas vezes ocorre em forma de tensão, podem ocorrer desentendimentos em dois sentidos: no sentido de não compreensão e no sentido de intolerância, sobressaindo esta última consequência, principalmente se não forem colocados numa perspectiva de alteridade e de abertura ao diálogo.

Partindo-se do princípio da existência das diferenças entre culturas – das mais simples às mais complexas, das informais às formais –, e considerando que não há, como acreditava Agostinho, “*coisas*” *universais* traduzíveis em diferentes línguas internacionais e jogos de linguagem (locais ou mundiais), não haveria a possibilidade de se normatizar tal diálogo, senão pela força. Uma dos motivos evidencia-se no fato de que, a partir do momento em que os sistemas de valores não coincidem, suas opções tendem a excluir-se e não seria também o caso de negociar, pois, na questão ética, valores seriam “*inegociáveis*” (JULLIEN, 2009, p. 177). O Filósofo François

Jullien propõe que a solução para o diálogo estaria não no *compromisso* entre as diferentes culturas – formas de vida com seus jogos de linguagem, nos termos wittgensteinianos –, mas na tentativa de *compreensão*, com base na ideia de que uma tolerância deve vir da inteligência partilhada, onde cada pessoa/grupo/sociedade/cultura torne inteligíveis em sua própria língua e/ou jogo de linguagem os valores da outra, refletindo e *trabalhando* com e a partir deles; não se trata portanto de um espírito de mera concessão conciliatória – onde cada cultura abre mão ora mais ora menos de seus valores – mas apenas que “cada um abra-se igualmente à concepção do outro” (JULLIEN, 2009, p. 178). Na perspectiva da pragmática wittgensteiniana, isto seria, precisamente, buscar ouvir e conhecer justamente aquilo que não está dito em nenhum discurso, mas só se aprende na observação da linguagem nas diferentes ações humanas e nos mais diferentes contextos.

Como seria possível um diálogo entre línguas jogos de linguagens e formas de vida “particulares” e não universais, que não tem entre si o tão caro “critério objetivo”? A sugestão de Jullien é esta: na abordagem do problema em busca do diálogo, não se trata de focar a “diferença” entre culturas, mas a “defasagem”: enquanto a diferença evidencia somente uma *distinção*, a “defasagem” parte do ponto de vista de que existe a *distância*, isto é, a diferença privilegia o ângulo da não coincidência de aspectos, a defasagem evidencia precisamente o aspecto de separação. Ou seja, a ideia de “defasagem” não se presta a fins de análise, mas, considerando a distância aberta, “*põe em tensão*” o que ela separou (JULLIEN, 2009, p. 184). E mais: se na perspectiva do silêncio wittgensteiniano a diferença é tácita, os pontos de coincidência não são, necessariamente, garantia de igualdade.

Para Jullien o ponto de vista da *defasagem* desperta o cultural e o pensável de sua “sonolenta normatividade”. A perspectiva da defasagem entre línguas e culturas, segundo Jullien, supera a ideia do “verdadeiro que rejeita o falso”, normatizado pela lógica ou, em outras palavras, pelo que é “correto” perante um determinado sistema. Isso, porém não significaria relativizar a verdade, mas convidá-la a se recolocar no seu lugar, tornando como negativo não o “falso” – do par verdadeiro/falso –, mas sim o *impensado*. Um jogo de linguagem nesta perspectiva da defasagem oferece outras apreensões – outras percepções – sobre o *impensado* (JULLIEN, 2009, p. 193). À filosofia recairia a responsabilidade de “superar a esterilidade das teses opostas que se tornam rotina para o pensamento”, sem que seja necessária a negociação de alguma posição mediana; por outro lado, esta iniciativa não traz uma solução para o conflito, mas “reconfigura a questão de maneira completamente diferente – não resolve o dilema, mas torna-o caduco”. Recusar a tese universalista da linguagem, assim como faz Wittgenstein, não significaria recair em um “culturalismo”; e não se trata de estar entre as extremidades relativista ou culturalista, mas longe delas (JULLIEN, 2009, p.

208).

O conceito de defasagem de François Jullien nos permite pensar a questão nos moldes de uma “defasagem musical”, ou talvez, melhor disposto “defasagem entre culturas musicais”. Porém, é mister ressaltar, dentro da nossa pergunta inicial, “o que é isso que chamam de música?” corroborando com a tese de que a questão “o que é música?” não comporta a dimensão de alteridade necessária para se colocar em evidencia as defasagens, se não for pensada dentro dos mais variados contextos. Ao mesmo tempo, mesmo que seja pensada em tantos contextos quanto sejam possíveis, nunca será esgotada. A determinação *per se* sobre “o que é música?” – e tantos outros *quids* – não considera os outros *possíveis*, não coloca em tensão, não se propõe a pensar o impensado e o silêncio *ouvido* por Wittgenstein, uma vez que faz análises exteriores de diferentes jogos de linguagem e formas de vida, subjugando-os a critérios particulares – ainda que sob os auspícios de uma suposta universalidade. Por vezes, a simples identificação de “estruturas” familiares pode apresentar uma descrição que não é compartilhada com *o outro*, “objeto” da análise. Se em alguns casos a universalidade é negada por este outro, há situações em que ela sequer importa, e a discussão por uma suposta universalidade é esvaziada, enfatizando-se o caráter particular da preocupação com a universalidade. É o que ocorre quando se busca, por exemplo, encontrar “estruturas musicais” na música dos indígenas, como fica evidente no cap. 2 da presente dissertação. Sobre a tendência de universalização dos usos da palavra música, Wittgenstein afirmaria:

§ 654. Nosso erro é procurar uma explicação lá onde deveríamos ver os fatos como 'fenômenos primitivos'. Isto é, onde deveríamos dizer: *joga-se esse jogo de linguagem*.

§ 655. Não se trata da explicação de um jogo de linguagem pelas nossas vivências, mas da constatação de um jogo de linguagem. (WITTGENSTEIN, 1975, p.171)

Há, de fato, muitas ações, estudos e manifestações em prol da compreensão mútua e do diálogo principalmente no campo da Antropologia, Filosofia, Psicologia, Educação, História, Geopolítica etc. Através da perspectiva wittgensteiniana e da “crítica” à concepção referencialista de linguagem na educação – e educação musical – as questões éticas presentes nos discursos vêm à tona na forma de discussão, possibilitando novas percepções e, conseqüentemente, tomadas de consciência e atitude. Mas como se daria o desenvolvimento destas questões éticas, obviamente, na perspectiva da pragmática wittgensteiniana, no campo da Educação? É o que se tentará desenvolver a seguir.

3 Educação musical na perspectiva dos jogos de linguagem

Apesar de Wittgenstein não ter elaborado uma Filosofia da Educação, as críticas ao ensino ostensivo e à concepção agostiniana de linguagem, bem como o desenvolvimento da ideia dos jogos de linguagem, evidenciando a complexidade da linguagem – e de seus limites –, são um importante fundamento “para que os educadores se contraponham à unidimensionalidade da razão e do uso na linguagem pelas teorias e práticas pedagógicas” (LOURENÇO, 2008, p.19). O conceito de jogos de linguagem, pautado na multiplicidade de linguagens, “abre caminhos para o pensar na educação, tendo em vista uma experiência que não é referencial, mas que envolve formas de vida” (LOURENÇO, 2008, p.31). Neste sentido, considerando esta multiplicidade de jogos de linguagem e formas de vida, constata-se também uma multiplicidade de possibilidades para as quais a educação deve se abrir. De acordo com a Denise Lourenço, faz-se necessária uma abordagem que busque levar em consideração as particularidades das situações educativas, a despeito de uma tentativa de se normatizar, universalizar e unificar os conhecimentos, abordagens, interesses e valores.

Ao invés de nos preocuparmos em significar tudo o que acontece no processo educativo, a fim de estruturar um modelo educacional que deva ser seguido, devemos prestar atenção nas particularidades das situações educativas, pois são essas considerações que nos permitirão entender os sentidos da educação. Trata-se de significações no âmbito das contingências e não mais da totalidade das coisas (LOURENÇO, 2008, p.69-70).

A partir da perspectiva da pragmática wittgensteiniana, Lourenço (2008) defende que o processo educativo não pode ser reduzido à transmissão e aquisição de conhecimento: neste tipo de ensino é como se houvesse apenas um jogo de linguagem no qual o professor tem a responsabilidade de transmitir conhecimentos, este por sua vez previamente organizado e devidamente estruturado e ao aluno caberia simplesmente adquirir esse conhecimento. De acordo com a autora, tal padronização nas relações – corriqueira na atividade educativa – distorce o sentido da educação, pois parte de um princípio racionalista – colocado em xeque nas ideias de Wittgenstein – que não nos permitiria aprimorar nossas reflexões frente às questões da Educação.

[A] ideia de transmissão assenta-se no pressuposto de que basta o uso das palavras certas com significados emitidos e explicados logicamente pelo professor, para que o aluno saiba sobre aquilo que ele já sabia, mas não sabia que sabia. É como se o signo, por si só, ou a palavra estruturada emitida por aquele que detém certo saber, infligisse ao outro uma sina, necessariamente, a de fazê-lo desvelar um saber sobre as coisas e sobre si mesmo que já estava lá, dado, fixo, pronto para ser descoberto (LOURENÇO, 2008, p.70).

Denise Lourenço chama a atenção para o fato de que “os atores do processo educativo não devem ser tratados como se realizassem sempre as mesmas funções” (LOURENÇO, 2008, p.70), cabendo ao professor somente a tarefa de ensinar e ao aluno a função de aprender. Em alguns casos o aluno é levado a desvelar o conhecimento, que seria existente anteriormente e à revelia da linguagem – de acordo com as concepções referencialistas de educação. Para Lourenço (2008) tal padronização impede uma caracterização voltada às situações reais de ensino e aprendizagem, “na relação entre professor e aluno, os papéis desempenhados são modificados na medida em que as situações são apresentadas. Dessa forma, o professor não é sempre o que ensina e o aluno não é sempre o que aprende” (LOURENÇO, 2008, p.70). Para a autora,

O conhecimento que faz parte de uma atividade educativa não pode ser determinado previamente, ou pelo menos não deve garantir uma padronização imutável, pois, no processo educativo, o professor e o aluno devem discutir, argumentar, refletir, reformular o conhecimento proposto. Aliás, a preocupação em educação não deve se referir ao resultado alcançado num determinado estudo, ou seja, às informações adquiridas. A importância deve ser dada às atividades realizadas para pensar um tema qualquer, já que são essas estratégias que dão sentido à educação (LOURENÇO, 2008, p.70-71).

As abordagens de Gottschalk e Denise Lourenço podem parecer, à primeira vista, desenvolvimentos contraditórios da perspectiva da pragmática wittgensteiniana. De qualquer forma, isto se faz possível pelo fato de Wittgenstein não ter instaurado uma pedagogia e os “exercícios filosofantes” das duas autoras são coerentes com a perspectiva da linguagem, no entanto, com diferentes usos no campo de estudos da educação. Para Gottschalk (2007, 2010a, 2010b) o professor tem um conhecimento que deve ser ensinado, uma vez que o aluno não seria capaz de descobrir por si mesmo os jogos de linguagem específicos da prática de uma determinada disciplina. Por outro lado, para Lourenço o aluno deve ser considerado em suas realidades e ideias de modo que o conhecimento possa ser construído e reformulado.

No entanto, tal contradição é mais aparente do que real e, o que à primeira vista parece paradoxal, são ideias que – a nosso ver – se fortalecem apesar das diferenças de abordagem das autoras. O fato de que o professor deve ensinar ao aluno o jogo de linguagem da prática de sua disciplina, como defende Gottschalk (2007, 2010a, 2010b), não implica necessariamente em uma redução da disciplina a tais jogos. Ademais, a consideração de um prática como jogo de linguagem parte justamente do princípio da coexistência de outros jogos de linguagem legítimos. Não há “O Jogo de Linguagem” universal, mas sim “os jogos de linguagem” particulares nas mais diversas e diferentes ocorrências. Ao assumir a não existência de uma verdade essencial a ser desvelada pelo aluno, o conhecimento é concebido como jogos de linguagem particulares, que devem ser

dominados pelo professor, como técnicas que o permitem se relacionar com sua disciplina com propriedade. O que não significa – e sequer cogita a hipótese – que se deve desconsiderar o ponto de vista do aluno. No enfoque de Lourenço (2008), a partir da perspectiva da pragmática wittgensteiniana, a educação – e conseqüentemente a educação musical – deve ser pensada em seu caráter de multiplicidade.

Desta forma, se se pensar que (i) na educação musical não há um “referencial” para o que as pessoas chamam de “música” ou “experiência [musical]” e (ii) que devem ser consideradas as particularidades das práticas educativas, discutindo e construindo o conhecimento entre aluno e professor, instaura-se um importante desafio ao educador, a saber: se por um lado a educação musical tem seus jogos de linguagem que devem ser conhecidos e dominados pelos professores, por outro lado este campo das práticas toma variadas formas, na medida em que a ideia de “música” – e, por conseguinte, de educação musical – apresenta diversas acepções possíveis. A seguir, alguns exemplos reais oferecem importantes subsídios para a discussão.

Um exemplo efetivo de diálogo na educação musical no âmbito da universidade pode ser lido no relato do professor e pesquisador José Alberto Salgado e Silva que, embora não trate especificamente sobre questões de “linguagem”, evidencia um interesse em “escutar” os alunos, considerando suas ideias e, principalmente, práticas pedagógico-musicais. No artigo “*Licenciatura em música e práticas de atuação musical: uma perspectiva de diálogo e investigação para a formação universitária*” (2002), Salgado e Silva relata um trabalho que realizou com alunos do curso de Licenciatura em Música, na Universidade do Rio de Janeiro (UniRio) durante os meses de janeiro e fevereiro de 2002, na condição de estagiário-docente da disciplina Processos de Musicalização I (PROM I). Na ocasião Salgado diz ter tido a oportunidade de conduzir atividades que produziram resultados interessantes para uma discussão sobre a formação de professores, “especialmente em relação a certas combinações entre práticas musicais e práticas didáticas ou organizacionais, que se articulam atualmente no Rio de Janeiro” (SALGADO e SILVA, 2002, p.6 [p.326], 2002).

[N]o contexto da formação de professores de música, poderíamos dizer o seguinte: se o professor presume que o estudante nada sabe de prática educacional, ele discorre sobre autores consagrados e ensina métodos de educação musical. Mas, se ele inicia um diálogo com o aluno, pode descobrir que este já ensina música ou organiza atividades musicais, de alguma forma. Investigando mais, descobre que, assim como os próprios estilos da moda, algumas práticas sociais de música (incluindo práticas de ensino e outras formas de trabalho comunitário) são muito recentes, e podem ainda não estar registradas na literatura acadêmica. Diante desse quadro, o professor interessado na produção do conhecimento por meio do diálogo, poderá investigar, junto com o aluno, essas novas formas de atuação musical. Apresentando a contribuição de outras

experiências e teorias, o professor pode enriquecer a investigação sobre a experiência de trabalho do estudante, com novos dados e perspectivas (SALGADO e SILVA, 2002, p. 326)

Este movimento de buscar “ler o mundo do aluno” – e que tomo a liberdade de chamar de uma “mão dupla” freireana – ocorre quando o professor se propõe a pensar as questões éticas, a saber, aquilo tem valor, na medida em que, de acordo com Denise Lourenço (2008), ao redescrever nossas próprias atitudes e ações, os alunos também são instados a descreverem as deles. Tais descrições, para a autora, poderiam ser “pensadas quanto às relações de diferença e semelhança que elas apresentam quando comparadas aos valores, normas, costumes e condutas já instituídos, significados e fixados pela linguagem” (LOURENÇO, 2008, p.85).

Assim, quando Salgado e Silva (2002) busca o diálogo com o aluno percebe que, se houvesse dado demasiado valor aos “autores e métodos consagrados”, perderia a oportunidade de conhecer os diferentes contextos nos quais as práticas da educação musical ocorrem. Se tais métodos fossem simplesmente ensinados e “transmitidos” aos alunos universitários, não teria sido levado em conta o contexto mais “real” e concreto da *realidade* dos alunos que já atuavam profissionalmente como professores. Salgado observa que...

Novas possibilidades de trabalho e responsabilidades sociais apresentam-se para o músico, e seguem transformando-se. O relato dos músicos-estudantes demonstrou que várias [de suas práticas] lhes parecem promissoras ou já são gratificantes. De fato, as funções menos consolidadas – como o trabalho em contextos de Educação Especial, hospitais, O.N.G.’s e projetos comunitários – parecem mobilizar intensamente os condutores da experiência (SALGADO e SILVA, 2002, p. 327).

Não se trata, portanto, de fazer com que os métodos e autores consagrados sejam abandonados ou não utilizados para a reflexão e ação; antes, tais métodos são importantes pontos de ligação com a tradição e a práxis da docência em música, de modo que se configuram como um conjunto de elementos e saberes do jogo de linguagem e da forma de vida dos educadores musicais – um *métier*. Porém, a experiência de Salgado e Filho possibilita pensar que se tais métodos fossem adotados, estes devem ser adequados aos contextos de ensino. Portanto, frente à nova realidade que se delineou e que não estava contemplada na bibliografia “tradicional”, para além de simplesmente aplicar os métodos consagrados, Salgado e Filho chega a outra conclusão ainda mais interessante:

Essa produção conjunta [entre professor e aluno] de conhecimento traduz-se em uma crítica informada pela observação de dados concretos, analisados por mais de um ponto de vista, e – além disso – pode traduzir-se na concepção de metodologias adequadas a novas situações. Pois, se adotarmos um parâmetro que prevê a criação como atividade central na educação – incluindo-se obviamente a educação superior e a formação de educadores –, entenderemos que conceber programas de musicalização, com referência no estudo teórico e na observação de práticas musicais e práticas pedagógicas, pode passar a ser atividade curricular relevante, para os estudantes de licenciatura

(SALGADO e SILVA, 2002, p. 327).

De acordo com Lourenço (2008), descrições como estas – dos alunos e do professor – ajudam a entender o modo como cada pessoa age em determinada situação, “dando-nos indicações sobre como poderemos pensá-las imediatamente na relação de um com o outro e, sobretudo, [...] na diferenciação dos significados dos valores, dos costumes e das condutas que [...] se explicitam na e por meio da linguagem e de seus usos”.

Pode-se pensar nos jogos de linguagem presentes nessa relação e diferenciação para abordar as questões éticas e os conflitos de valores existentes no processo educativo: entre os alunos, entre professor e aluno e instituição etc. A partir das descrições e enunciações, pelos alunos e professores, parece ser possível a reorganização de suas ações futuras e a construção de diferentes concepções e sentidos do processo educativo, “sem que, de antemão, isso consista na transmissão de valores e em resultados já assegurados por um modelo de ensino ostensivo e uma teoria moral supostamente indubitáveis, porque assentados em um modelo referencial de linguagem e em uma teoria totalizante do significado” (LOURENÇO, 2008, p.85).

Um método, autor, técnica, seja o que for só terá o sentido atribuído pelos participantes de um contexto real (este, por sua vez, em sua miríade de variantes) e não como “*coisa em si*” já consagrada, e com uso pré-determinado. Nesse sentido, conforme Lourenço, em situações educativas, ao invés de se utilizar, na reflexão das atitudes e ações, uma ética de caráter normativo, universalmente aceita e previamente estabelecida, a perspectiva da pragmática wittgensteiniana estimula a discussão da valoração dessas atitudes e ações a partir de suas descrições. Tais descrições permitiriam perceber a importância, para o professor, de conhecer seu modo de agir nas mais diversas situações, buscando reconhecer as relações de semelhanças e diferenças do que se concebe como “música”, por exemplo, enquanto professores, enquanto alunos, enquanto pessoas em formação. (LOURENÇO, 2008, p.86)

3.1 Algumas propostas: ouvir o silêncio no cotidiano da educação musical

A pergunta “o que é isso que chamam de música?” – pergunta matriz e motriz para o presente trabalho – emerge com ainda mais força e pertinência, neste contexto de uma ética wittgensteiniana que, dando ouvidos e, portanto, voz às entrelinhas silenciosas da ética, com uma busca não das “essências” universais – questão superada nesta altura, na presente dissertação – mas, sobretudo o que há de mais real, que são os particulares, o acontecimento, o que há de evidente, que

não se esconde. A escuta atenta do silêncio acerca das concepções de música, não explicitada nas proposições, pode ser vislumbrada ao se contextualizar os usos da palavra “música” nas ações práticas.

Dois outros exemplos referem-se a duas situações vivenciadas em sala de aula. Na primeira situação trata-se de um aluno que perguntou ao professor “que horas começa a aula de música?”. O contexto da ocorrência é fundamental para a descrição da ação do aluno e, conseqüentemente, algumas de suas compreensões. se o aluno houvesse encontrado o colega no corredor e lhe perguntasse “que horas começa a aula de música?”, a ação revelaria apenas algo próximo a um interesse pelo horário de início da aula, seja qual for sua intenção. Porém, se o aluno profere esta pergunta ao professor após a aula já ter tido o seu início, trata-se de uma proposição “sintomática”. A partir da terapêutica wittgensteiniana, pode-se constatar que a concepção de música do aluno não constatou como válida a concepção de música do professor, ou que talvez não tenha ficado clara a proposta da atividade. Em ambos os casos a aula de música, para ele, não havia começado.

Este pequeno exemplo fornece elementos importantes para uma abordagem da educação musical na perspectiva dos jogos de linguagem envolvendo dois tipos de personagens: o professor e o aluno. Sobre o exemplo acima, a primeira análise a se fazer é: ambos estavam em uma aula de música, porém, cada um tinha uma compreensão distinta de “música”. A constatação das diferentes concepções de música nos permite pensar que, de acordo com o exemplo, as expectativas do aluno são importantes para o desenvolvimento de um projeto pedagógico, afinal, o aluno não estava participando da atividade proposta pelo professor, pois sequer tinha se dado conta de que ela havia começado. E estas expectativas estão pautadas naquilo que o aluno concebe como “música”, não porque, *a priori*, o aluno queira refutar o que lhe é estranho – e que não podemos inferir assim sem um exame mais aprofundado do caso em questão –, mas simplesmente porque lhe é estranho. A constatação, na ação, da concepção de música do aluno, abre a possibilidade de se ter uma ideia do que o aluno considera com “musical” – no caso, sobre a ideia de “não-música”.

Considerando o certo impasse do aluno que pergunta se aula de música ainda vai começar, o professor poderia ter várias opções de conduta: desde alterar o plano de aula ou trabalhar a questão sobre o que é (pode ser) “música” para as pessoas e para os demais alunos. Por outro lado, o professor de música poderia se valer desta situação para conhecer ainda mais os seus alunos e, a partir de tal situação, repensar os seus planejamentos vindouros, de acordo com suas metas e objetivos. A partir destas constatações, o professor poderia reformular também o seu jogo de linguagem, buscando adequá-lo ao do aluno não para “facilitar”, mas simplesmente para torná-lo

objetivo e claro, de fato, aos alunos.

Por outro lado, poderíamos dizer: “mas só um aluno se manifestou, o professor não deve se submeter a exceções”. Certamente, ademais o professor tem a necessidade de se posicionar e avaliar de acordo com os parâmetros que forem estabelecidos pela instituição. Porém, o fato de apenas um aluno ter se manifestado não significa que somente ele “não entendeu”; talvez pudesse ser a dúvida de outros alunos. A terapia fica por aqui, pois tudo o mais seria apenas especulação e hipótese, pois somente outros elementos do contexto permitiriam compreender com mais profundidade o que de fato aconteceu.

Um segundo exemplo remete a outra situação pedagógica, de uma aula de música no contexto do ensino fundamental I, na cidade do Rio de Janeiro, para uma turma do 4º ano (3ª série) com faixa etária média de 9 anos de idade. No primeiro dia de aula, ao chegar à sala de aula, o professor foi interpelado pelo aluno com o seguinte comentário: “legal aula de música, vai ter *beat-box*?” e começou a cantar o *beat-box* – percussões vocais do Rap, manifestação musical da cultura Hip-Hop que consiste em fazer sons com a boca imitando bateria, efeitos de Djs, vozes etc. Tal atitude contagiou a outros alunos na sala.

Na ocasião, a situação levou frações de segundo e o professor não soube se aproveitar da “deixa”. Porém, poderia ter pensado na possibilidade de que aquele comentário do aluno – contextualizado por uma performance – fosse o suficiente para dizer muito sobre ele e, talvez, sobre os interesses de alguns de seus colegas. Talvez fosse este o mote para um trabalho muito profícuo e base de um projeto, posto que se tratava da primeira aula naquela turma. A partir daquele acontecimento, o professor poderia levar em consideração o sentido do uso da palavra “música” por aquele aluno e propor, por exemplo, que cada um dos outros alunos criassem o seu *beat-box* e, a partir daí aproveitar os desdobramentos de novas possibilidades pedagógicas.

A partir das produções concretas de cada aluno, o professor tem a possibilidade de apresentar conceitos que são importantes e correntes para determinadas práticas pedagógicas da educação musical, como a organização do som, por exemplo. Faria assim correspondência sobre o produto musical dos alunos nos seus aspectos sonoros, *apontando*, nas criações dos alunos, aspectos da organização do som como ritmos, melodias, ostinatos e todo léxico que se considerar oportuno, uma vez que um léxico representa também um modo de agir, um procedimento. Esta prática de apontar correspondências – entre “concreto” e “abstrato” – se faz possível quando existe algo que é objetivo no jogo de linguagem, ou seja, aquilo sobre o que duas pessoas – ou mais – sejam capazes

de se referir.

No entanto, não se trata simplesmente de fazer “traduções” entre acontecimentos e léxicos de diferentes práticas, pois, de acordo com as ideias expressas nas *Investigações Filosóficas* (WITTGENSTEIN, 1975) e a partir do que se chamou, no capítulo anterior de educação musical na perspectiva da denominação ostensiva, não há esta mera correspondência, uma vez que um termo de determinado jogo de linguagem não pode ser simplesmente adequado a outro, sem perder ou ganhar informações inerentes ao contexto para o qual é transposto. Há então uma complexidade que não é possível abarcar com a simples indexação de elementos, conceitos e termos.

À guisa de exemplo: o que em determinado contexto musical – como no *Rap*, Partido Alto, *Funk*, Samba etc. – se chama de “levada” não poderia ser simplesmente traduzido por ritmo, *in stricto*. Por outro lado, pode-se pensar no “ritmo da levada” ou na “levada do ritmo”. A “levada” do Rap é mais do que um ritmo, enquanto acepção descritiva de eventos encadeados no tempo; é também um movimento de uma identidade que preza pela retomada e pela afirmação dos valores dos negros (MARTINS, 2003, p. 6). Isto quer dizer que a descrição “musical” no sentido estritamente musicológico – e não étno-musicológico – não é capaz de abarcar a finalidade com que o uso da música – e da palavra “música” – está comprometida.

Portanto, outros aspectos importantes são possíveis de serem trabalhados, inclusive interdisciplinarmente, a respeito do contexto no qual se insere a prática musical em questão, o *beat-box* e o *Rap* enquanto manifestação da cultura *Hip-Hop* que tem também no *Grafite* a sua vertente “visual” como elementos inseparáveis. O *Rap*, ainda que seja a parte audível do *Hip-Hop*, têm nesta audibilidade também as letras que tratam das temáticas das mais diversas, relacionadas com o universo dos jovens dos mais diversos locais. Não obstante, esta reflexão sobre um possível programa de aulas poderia tomar outras dimensões interdisciplinares, considerando o fato de que a música está ligada com os seus contextos de produção, consumo e recepção, possibilitando a abordagens de outras disciplinas como literatura, português, educação física (danças), geografia etc. Em “*De Repente o Rap na Educação do Negro*” (2008), Valmir Alcântara Alves se dispõe a demonstrar que

o Rap brasileiro tem, sim, sua fonte inspiradora no Repente nordestino, que traz no seu som ensurdecedor todo um nordeste moderno, com sua ancestralidade medieval e ao mesmo tempo atual, conectado com o mundo, pois, em se tratando de “globalização”, o Nordeste brasileiro se estabelece como primeiro lugar do Brasil que manteve contato com outras culturas, desde a africana até a dos europeus. (Alves, 2003, p. 30-31)

Neste caso, o professor poderia ter se aberto a pensar em possibilidades de se utilizar

daquele acontecimento que, a princípio, considerou não condizente com a expectativa de um programa da disciplina “música” – evidenciando uma concepção referencial de “música” – avaliando a manifestação e interesse do aluno como pouco importante – evidencia da condição ética pressuposta tacitamente.

O professor é submetido ao julgamento do aluno e seus interesses e tem impacto no entusiasmo e envolvimento. Assim, uma aula de música na qual o aluno tenha vontade de se empenhar e se envolver é certamente, bastante diferente de uma aula onde os alunos não estão interessados. Ademais, ao se falar em ética nos *jogos de linguagem* de diferentes *formas de vida* de professores e alunos – e sobre a legitimidade não somente dos usos da linguagem sobre música, mas das experiências musicais –, é fundamental que se tenha como pressuposto a necessidade de uma abertura para o diálogo. Este não ocorreu na ocasião, pois, ao desconsiderar tais questões, o professor não soube aproveitar aquela situação menor do que 10 segundos onde havia sido apresentado para a turma em sua primeira aula.

Outro exemplo um pouco mais bem sucedido, sobre como conhecer um pouco mais os alunos aconteceu da seguinte maneira: o professor sugeriu aos alunos que cantassem os seus próprios nomes. O objetivo do professor era principalmente o de “quebrar o gelo” de uma primeira aula, pedindo que os alunos cantassem seus nomes da maneira que quisessem. Como consequência as pessoas conheceriam ao menos os nomes umas das outras. O contexto no qual esta aula ocorreu era em uma igreja católica, aberto a participantes com idade variando entre 12 e 70 anos, uma vez por semana, e não-obrigatório.

A atividade colocou os alunos em evidencia, entre si, já na primeira aula. O fato de todos serem cantantes de seus nomes desencadeou em participação geral, pois, quando os alunos cantavam seus nomes, a grande maioria se envolvia tanto na escuta atenta e respeitosa, quanto na torcida de que cada um conseguisse superar a própria timidez.

O próprio nome cantado e a performance desta expressão vocal eram inclusive aplaudidos pelos demais alunos, devido ao esforço de superação de barreiras psicológicas em forma de conquistas pessoais e ao próprio produto da criação improvisada sob a condição de se evitar repetições de ideias musicais. Esta experiência tem grandes possibilidades de ser muito interessante e estabelecer um ambiente de aprendizagem inusitado – para os alunos – que gera expectativas sobre o que irá acontecer na próxima semana.

Um professor cômico da importância da ação como contextualizadora da mensagem sabe

notar, nas performances de cada aluno, importantes informações que de outro modo não conseguiria tão rápida e vivamente. Na ocasião cada aluno cantou seu nome em gêneros, ritmos e “levadas” diferentes etc. Uma aluna, com idade em torno dos 50 anos, cantou um arpejo em estilo lírico. Foi possível constatar o tipo de experiência prévia com música e com o canto lírico e seu apreço por esta prática. Um aluno de aproximadamente 30 anos cantou em forma de samba, o que permitiu conhecer o seu gosto e identificação – parte de uma identidade – com o gênero. Outro aluno, de aproximadamente 40-45 anos, cantou o seu nome como um *Rap*, gesticulando os braços – dos quais se podiam ver duas tatuagens em cada braço.

Cada um dos três alunos – e todos os outros – além de se apresentarem, mostraram, na própria música criada espontaneamente, elementos contextuais que permitem ter mais proximidade do sentido pleno de “música” para estes alunos, sem dizer, em momento algum, a palavra “música” ou fazendo qualquer descrição sobre ela. A música, propriamente dita, foi importante para permitir conhecer um pouco da concepção de música de cada um dos alunos e também de conhecer um pouco de suas personalidades.

Em suma, pode-se pensar em outras situações nas quais os jogos de linguagem fornecem elementos para se compreender mais a fundo – tanto quanto seja possível – a forma de vida de um grupo e suas relações com a música. Por exemplo, um professor de música que queira fazer uma pesquisa etnomusicológica sobre a cultura dos pífanos de Bendegó, Canudos-BA, deverá imergir nesta comunidade para conseguir compreender os nativos, vivenciando o seu dia a dia. Será fundamental conhecer os mais variados jogos de linguagem locais – dominar, aos poucos, as regras languageiras – através da observação, uma vez que as mesmas não constam nos livros, mas na prática da linguagem daquele povo, construída no decorrer do tempo. Assim poderá também, paulatinamente, comunicar-se melhor, buscando a mais profunda imersão.

Deste modo ao conhecer a linguagem “*dos mano*” ou “*dos truta*” da periferia de São Paulo, o professor cumula-se de maiores chances de compreender o contexto no qual se insere o aluno, porém, deve fazê-lo sem estigmatizar o aluno, entrando de fato no jogo de linguagem local tanto quanto seja capaz e lhe seja possível. Terá assim, menor dificuldade em “ler o mundo [local]” como que reparafraseando Paulo Freire: neste caso não é o aluno “lendo o mundo”, mas o professor “lendo o mundo do aluno”, pelo fato de que são outras as regras languageiras instauradas pela prática e não pela teoria normativa da linguagem.

Já não se trata mais saber sobre “o que se chama de música”, mas de se buscar conhecer na

práxis dos jogos de linguagem, a forma de vida dos alunos, bem como os seus próprios “jogos musicais”. E isto não significa em hipótese nenhuma eliminar a singularidade de cada aluno, principalmente em situações de ensino que não se apresentam heterogêneas, mas um saber ouvir que é muito mais contemplativo que o mero “escutar”, mas é comprometido com uma observação mais ampla do contexto individual e coletivo dos alunos. Se este professor compreender e, ainda mais, se for capaz de “falar a mesma língua”, partilhando do mesmo jogo de linguagem do aluno, terá outra possibilidade de interagir e até, talvez, ter acolhida. Se conseguir compreender os jogos de linguagem, falar e ser acolhido abrem-se duas outras possibilidades: (a) este professor poderá aprender com os alunos muitas coisas que, certamente, jamais serão contempladas pelos livros e (b) este professor poderá, também, ensinar.

São apenas exemplos de como uma “deixa” de um aluno, evidenciada em uma ação na linguagem pode se transformar nos mais diversos temas e estratégias didáticas de variada complexidade e profundidade. Sugerir ao professor que esteja atento ao interesse do aluno não significa propor que seja submetido aos desejos dos alunos, numa relação unilateral. Por outro lado, é importante ressaltar que não se pretende dizer que o professor deva se submeter a uma “ditadura” do aluno. No entanto, se o professor se pauta simplesmente no julgamento ético – e estético – de negatividade em relação aos interesses musicais dos alunos e, portanto, de um elemento de sua forma de vida, o professor perde interessantes oportunidades de explorar as possibilidades criativas dos materiais que se lhe chegam através dos alunos, no conjunto particular da realidade da educação musical.

3.2 Algumas considerações aos professores de música

Nas palavras de Carlos Kater, *isso que denominamos realidade constitui-se num “universo riquíssimo de potencialidades, mosaico altamente complexo do ponto de vista de seus componentes, dos seus modos de funcionamento e princípios de existência”*. Neste sentido, Kater atenta para a necessidade de uma observação e reflexão contínuas, tecendo relações entre a realidade concreta “presente-objetiva” e suas “dimensões potenciais” (KATER, 2004, p.44). Kater atenta para alguns atributos fundamentais do educador musical no exercício pedagógico atento e rigoroso são eles:

- 1) perceber como está se processando o fazer criativo do grupo e manter a proposta em função dos objetivos originais; 2) fornecer regularmente as informações necessárias para o entendimento e prosseguimento do trabalho; 3) limitar as frustrações de aprendizado sem porém abafar o conflito interno (pessoal), necessário ao processo educativo, por um lado incentivando e agindo positivamente, por outro abrindo mão da

perfeição, do julgamento, da crítica; 4) solicitar um melhor desempenho do aluno quando sua atuação for fácil ou medíocre demais, apontando suas potencialidades pessoais, bem como as possibilidades de exploração dos materiais ou da atividade; 5) adaptar a proposta ao nível dos participantes, modificando o plano original ou oferecendo ilustrações sugestivas, afim de que não se desinvistam da aprendizagem (KATER, 2004, p.48).

Kater constata que, especificamente nesse último ponto, a ocorrência de propostas que recorrem a atividades de interesse mais imediato, e assim consideradas mais acessíveis. De acordo com o autor, um equívoco que pode surgir aqui, quando o professor se vale de “materiais e suportes assimiláveis em vista de uma suposta proximidade da realidade dos participante”, freqüentemente leva à “mediocrização” e “uniformização” das atividades praticadas, “comprometendo decisivamente o processo formador” (KATER, 2004, p.48).

Geralmente sustentado por músicas e canções provenientes da mídia (orientada por índices de audiência, com a finalidade exclusiva de vendagem imediata), modas fabricadas comercialmente para “sucessos” efêmeros, clichês de vários tipos enfim, caminham no sentido oposto ao de uma proposta de educação intencionalmente criativa, transformadora, sobretudo possibilitadora de formas mais legítimas de apreensão da realidade e de participação social (KATER, 2004, p.48).

Ocorreria assim, segundo o autor, um empobrecimento cultural e esvaziamento de interesses devido à não exploração inventiva dos “significados imanentes” das músicas e canções, infantis ou adultas (KATER, 2004, p.48-49). Ou seja, a simples adoção de músicas de consumo, quando fazem parte do interesse do aluno, não se basta para construir um movimento de criatividade de relações na educação musical. São estas relações que permitem uma dimensão transcendente aos professores e alunos. O contrário também é verdadeiro: a simples adoção de “repertórios consagrados” da música erudita também é insuficiente para o estabelecimento de um movimento criativo na educação musical. E sobre esta criação não estamos nos referindo necessariamente à composição ou “criação musical”, mas de novos significados – a partir dos significados imanentes de cada obra, nas palavras de Kater – que ensejam a possibilidade de ressignificar a vida dos alunos e, efetivamente, alcançarmos uma educação não simplesmente “para” a música, mas “pela” música.

Tomando-se apenas as canções, em vista da relativa facilidade de trabalho que oferecem em muitos casos (de cancionistas a *rappers*, de anônimos da música folclórica infantil ao amplo repertório popular), podemos observar o quanto elas nos educaram e nos educam. São de certa forma a afirmação de que estamos vivos e em movimento intenso junto a uma sociedade específica, num tempo particular de sua existência (KATER, 2004, p. 49).

Wittgensteinianamente falando, os significados imanentes das canções – posto que possuem um discurso em forma de letra de música – podem ser retrabalhados não como significados estratificados que sempre terão a mesma evocação, mas como elementos que se ressignificam de

acordo com seus usos – assim como as ações evidenciaram, nas Investigações Filosóficas, diferentes usos da linguagem.

Ao professor cabe a possibilidade de conduzir os alunos a conquistarem seus objetivos, não necessariamente fugindo ao escopo de sua disciplina. E esta condução requer necessariamente os conhecimentos musicais do professor, dentro dos possíveis de sua prática. Por exemplo, um professor de violão, numa mesma situação, teria diferentes possibilidades de abordagem de um professor que trabalha, por exemplo, com percussão em sala de aula. Porém, as idiossincrasias e contingências dos instrumentos musicais de trabalho do professor podem ser consideradas não como limitações, mas como particularidades que podem ser exploradas em suas riquezas e forças expressivas – estabelecidas por tradições e práticas específicas, por sua vez, de caráter idiomático.

Se estivesse a par da perspectiva pragmática wittgensteiniana, o professor saberia levar em consideração a particularidade daquela performance do aluno situando-a dentro de um contexto mais amplo. Assim, a aula de música não se pautaria sobre valores “universais” da música, mas, sim no gosto e no desejo dos alunos e principalmente, nos elementos mais objetivos de sua forma de vida – talvez estes sim (gosto e desejo) mais elementares e universais. Ao professor caberia a possibilidade de aprender novas estratégias pedagógicas e, conseqüentemente, novas manifestações culturais até então não familiares: aprenderia mais sobre “música”.

Mas alguém poderia objetar: “você quer dizer então que o professor não pode mostrar ao aluno conhecimentos que lhe são estranhos?”. De nenhum modo isto foi dito. O professor não deve abdicar de apresentar o seu conhecimento: uma vez que se trata uma prática específica, criada e não “descoberta” – i.e. que não poderia ser simplesmente descoberta pelo aluno quando colocado perante determinadas situações empíricas, à mercê de sua própria sorte – e que requer que sejam apresentadas as regras e os seus pressupostos: ensinar a jogar os jogos de linguagem. Se nas entrelinhas tem sido dito algo nesta dissertação, de modo sucinto e tácito, pode ser manifesto expressamente e de forma patente assim: para o professor de música, é de extrema importância que a “linguagem não entre de férias” – para citar um jargão wittgensteiniano – e que, caso queira ensinar, é preciso se fazer entender e não recuar ou abrir mão dos seus valores, bem como não sobrepujar os valores dos alunos.

Patrícia Wazlawick, psicóloga e musicoterapeuta, faz uma análise de discursos de jovens a partir dos *jogos de linguagem* em sua dissertação de mestrado em Psicologia intitulada “*Quando a música entra em ressonância com as emoções: significados e sentidos na narrativa de jovens*”

estudantes de Musicoterapia” (WAZLAWICK, 2004 *apud* WAZLAWICK, 2006a, 2006b). Segundo a autora, as emoções e sentimentos, como parte integrante da atividade humana no agir e no pensar, configuram “significados singulares da música”, conforme a vivência de cada sujeito e da reflexão acerca de si mesmo e de suas experiências (WAZLAWICK, 2006b, p.30). Neste processo, a música, ao despertar a afetividade, influencia a forma como o sujeito significa o mundo que o cerca.

É de modo “emocionado” que o sujeito constrói os significados da música em sua vivência, a partir de seus sentidos, exteriorizando sua subjetividade, tornando-a “audível” para ele e para os outros. Significados e sentidos que “ressoam” junto das emoções e sentimentos em suas vivências em relação à música. Significados que partem das vivências afetivas do sujeito, que demonstram a utilização viva da música, que mudam, que se desconstroem, que são recriados. Porque também são constituídos pelos sentidos, ligados ao uso da música de modo idiossincrático (WAZLAWICK, 2006b, p.30).

Este princípio auxilia também no diálogo sobre aquilo que faz parte da tradição, como algo que é anterior aos próprios alunos. A percepção deste contexto de multiplicidade que se inicia nos valores individuais, coletivos (entre os alunos) em direção a outras dimensões de expressões históricos (no tempo) e culturais (no espaço), se faz propício para o necessário exercício da alteridade.

Ademais, é justamente neste encontro de concepções, éticas e estéticas que se apresentam possibilidades de diferentes e ricas experiências, dada tamanha diversidade. Por outro lado o diferente é também motivo de muitos mal-entendidos, no sentido de que as partes envolvidas tendem, na maioria das vezes, a não se entender, ocasionando até mesmo conflitos etnofóbicos – uns mais evidentes, outros mais velados. Nestas circunstâncias não há a possibilidade de haver *uma* ontologia da música, senão “ontologias idiossincráticas” da música; o que não significa dizer que não há “uma” ontologia da música, mas que em tais circunstâncias não se faz possível o consenso: a discussão ontológica se esvazia. Portanto, ao buscar elucidar as diferentes concepções de “música” expressas nos jogos de linguagem, acreditamos que mais importa ao professor ter a perspicácia de identificar, entre sua concepção de música e a(s) de seu(s) aluno(s) – sobretudo os pontos nos quais estas se afastam –, os contextos nos quais fazem sentido e os possíveis relacionamentos de conhecimento que podem ser estabelecidos.

A abertura do efetivo exercício de alteridade do professor – para além de uma adequação para cumprimento de parâmetros curriculares põe o professor em contato com esta realidade mais ampliada pelo novo “olhar” do professor, como que seguindo a máxima wittgensteiniana: “não pense, mas veja”. A perspectiva ética da música propicia que sejam valorizadas as opções e concepções musicais do(s) aluno(s), pois leva em consideração que as diferentes concepções do que é “música”

ou “musical”, evidenciadas nos jogos de linguagem são, em alguma medida, a expressão de sua(s) individualidade(s). Esta individualidade por sua vez se apresenta dentro de um contexto coletivo de diversas outras individualidades constituindo o tecido complexo da coletividade.

4 Conclusão

A abordagem da educação musical na perspectiva dos jogos de linguagem nota que as compreensões são evidenciadas nas ações, isto é, que a observação dos contextos nas quais são empregadas permite constatar de que forma uma palavra – como “tijolo” ou “música”, por exemplo – tem diferentes significados de acordo com os seus mais diferentes contextos. E nesta observação é possível também – com maior ou menor tempo de vivência – compreender as regras que regem estas ações que não são regras estipuladas na teoria normativa – *a priori* – senão na própria práxis, partilhada por participantes do contexto, aprendidas no exercício, de acordo com as condições de uma *forma de vida*.

A busca sobre os significados da palavra “música” – i.e. sobre “o que é isso que chamam de música” – se fez oportuna pela não constatação da não possibilidade, postulada pela pragmática wittgensteiniana, de se existir um objeto referencial chamado “música” que pudesse ser apontado à revelia das regras e da objetividade dos jogos de linguagem. Constatou-se assim que “música”, enfocada a partir dos *jogos de linguagem*, ocorre nas mais diversas situações, com os mais diferentes significados, intenções, consequências, pressupostos etc., estando em plena sintonia com os elementos contextuais de origem e que poderíamos, *grosso modo*, resumir na máxima: “a música é feita *também* de sons”. Isso quer dizer que em conjunto com a música, um indivíduo e/ou grupo vivenciam tacitamente um conjunto de valores e premissas.

Não obstante os aspectos sensoriais coadunados há também toda a gama de valores imbuídos nas ações que se configuram como o problema ético vislumbrado a partir da perspectiva wittgensteiniana – uma vez que os sons estão em conjunto com outras expressões subentendidas aos participantes do contexto geralmente de incogitável clareza a estes. Por mais paradoxal que possa parecer, o termo “incogitável clareza” diz respeito ao conjunto de pressuposições tácitas inerentes a cada jogo de linguagem e formas de vida, não se cogitando a possibilidade de ser diferente, algo como: “nunca imaginei que pudesse não ser assim”.

Neste cenário, a educação musical se apresenta como um grande campo no qual se jogam os mais diferentes jogos de linguagem, entrecruzando-se os mais diversos contextos e participantes do jogo. Neste campo, o professor de música é apenas mais um integrante do jogo, com suas vivências e suas técnicas adquiridas em outros contextos específicos – como a universidade, a prática musical específica, os pressupostos filosóficos etc.

A partir da perspectiva da pragmática wittgensteiniana, o professor ou a professora de música pode vislumbrar a possibilidade de ressignificar a sua prática pedagógica perante seus alunos, buscando abrir as condições de se fazer entender a si mesmo, por compreender o jogos de linguagem dos alunos, buscando meios mais eficientes de motivação, envolvimento e engajamento dos alunos, por compreender – tanto quanto lhe seja possível – suas formas de vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, a abordagem da educação na perspectiva da pragmática wittgensteiniana e, principalmente, da educação musical, traz novos elementos para um debate que não se pretende esgotar na presente dissertação. Ademais, tal abordagem, além de novos elementos traz também desafios, pelo fato de ser, no Brasil, a primeira pesquisa no campo da educação musical que se dedica ao pensamento de Wittgenstein e suas implicações para a pesquisa sobre ensino e aprendizagem de música. O fato de ser a primeira, portanto, traz mais lacunas e problemas do que soluções. No entanto, buscou-se um diálogo com o que já se tem pesquisado na área Filosofia da Educação, para uma consideração no campo da Filosofia da Educação Musical.

Os apontamentos de Cristiane Gottschalk, professora Doutora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bem como a dissertação de Mestrado de Denise Lourenço – entre outros textos secundários – trouxeram importantes contribuições oriundas do campo da educação possíveis de serem desenvolvidos no campo da educação musical. Apesar de Wittgenstein não ter elaborado uma filosofia da educação, a crítica wittgensteiniana à concepção referencialista de linguagem, bem como os conceitos de jogos de linguagem, formas de vida e o argumento da impossibilidade de uma linguagem privada são, cada um, ricos motes para serem trabalhados no campo da educação musical e aqui foram trabalhados não em definitivo, mas como proposta de discussão.

A análise de Gottschalk nos mostrou que a perspectiva wittgensteiniana coloca em xeque muitos pressupostos das concepções empirista e pragmatista de educação, de forma suficiente para se causar uma desestabilização de certezas nas quais muitos educadores se aportam. Ainda é cedo para dizer quais as consequências na educação musical – se existirem efetivamente; a propósito, é momento de mais pesquisadores sentirem-se convidados a desbravar tal “terreno”.

A partir do conceito dos jogos de linguagem, acerca da concepção de uma pragmática wittgensteiniana em conjunto com a ideia de impossibilidade de uma linguagem privada, em se tratando de educação musical, muitos pontos podem ser pensados a partir destas primeiras constatações: (i) pode-se fazer uma crítica à concepção da existência de um domínio (posse/lugar)

de conceitos musicais que se dizem estéticos e que se constituem muito mais como éticos (conjunto de valores); conseqüentemente (ii) ficam injustificados discursos como "você não entendeu o que eu quis dizer", ou ainda "não sabem de música", "carentes de cultura" etc., uma vez que ideias das mais diversas devem ser expressas através de conceitos objetivos e públicos, pressuposto fundamental na práxis docente; (iii) caso se trate de uma comunicação em mesma língua (exemplo: professor e aluno), é mister considerar o(s) contexto(s) aos quais pertencem os falantes: a palavra "música" não está dissociada de seu contexto pragmático, isto é, das ações e das práticas; (iv) caso se tratem de abordagens sobre "música" em/de outras línguas, é importante observar o fato de que em determinadas culturas sequer existe palavra equivalente para música (BLACKING, 1995, p. 224); (v) o saber como domínio de uma técnica; (vi) os *jogos de linguagem musicais*, no quais o som como signo que é ressignificado a cada contexto com diferentes intenções; etc.

E na contramão da concepção referencialista de linguagem, cogitamos, sob a égide da pragmática wittgensteiniana, outra abordagem da educação musical, a saber: a de que a linguagem não é um mero instrumento de descrição do mundo, mas parte deste mundo e da forma de vida de cada pessoa e, também, que esta ideia de linguagem não se limita aos aspectos sintáticos e linguísticos.

Considerando, portanto que Wittgenstein não postulou uma "pedagogia", o desenvolvimento de suas ideias, no contexto da presente dissertação reside primeiramente em se buscar descrições e constatações do tipo "joga-se este jogo de linguagem". Isto não significa ainda o estabelecimento de qualquer teleologia educacional do tipo "a educação musical *deve ser* desse ou daquele jeito". Por outro lado, o que se pode realizar a partir disso dependerá dos princípios dos quais partirem cada professor, com os mais imprevisíveis desdobramentos possíveis, que podem até caminhar contraditoriamente, mesmo permeados por um espírito coerente com a pragmática wittgensteiniana.

A partir de uma interpretação ainda mais abrangente da perspectiva pragmática, seria possível se arguir que a ideia de "música" não é unívoca – não é referencial – e as diversas experiências musicais, considerando já a multiplicidade de compreensões pragmáticas do termo, ocasionam diferentes "percepções musicais" com critérios os mais diversos. Se se considerar, portanto, a rigor, a pragmática wittgensteiniana na educação musical, esta consistiria em permitir que o aluno seja capaz de interagir musicalmente com algum contexto musical. Quando um professor possibilita a seu aluno que este conheça as regras e critérios de uma prática, oferece condições para que este aluno possa interagir nos mais diversos contextos onde tais regras e critérios sejam adotados como prática, do ponto de vista da produção musical. Estas regras e critérios são públicos e compartilhados em alguma medida – ainda que pressupostos tacitamente –

como parte de um jogo de linguagem musical.

Neste momento, a pragmática wittgensteiniana seria incorporada aos estudos da educação musical com importantes questionamentos: qual a atividade da educação musical? A música é uma disciplina, uma prática ou o domínio de uma técnica? Talvez a pergunta não tenha uma resposta consensual, e ainda, talvez seja ainda bastante limitada. Sobre “a” música é sempre difícil estabelecer questionamentos e afirmações por se tratar de algo que – segundo nossa perspectiva – é parte dos jogos de linguagem, uma vez que os seus “objetos” são estabelecidos conforme a regra de cada jogo de linguagem, e estes por sua vez são fundamentalmente relacionados com as diferentes formas de vida. Na práxis, as ações são os efeitos sensíveis produzidos pelas concepções dos indivíduos, ambas alocadas dentro de um conjunto mais amplo de concepções e regras coletivas em um 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.

“Linguagem” toma assim proporções maiores do que simplesmente a exata disposição paradigmática de palavras no eixo sintagmático. A *sintaxe* não se limitaria assim às relações entre as palavras de uma proposição, mas a 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.).

Por empréstimo, a própria ideia de “linguagem musical” – comumente evocada – ganha outra dimensão e que chamamos no capítulo 2 de “jogo de linguagem musical”. Assim, o enfoque da música somente no aspecto sonoro se configura como abordagem por demais específica, embora legítima. Ademais, para além da simples legitimidade, poderíamos afirmar que a música do ocidente é uma das mais belas realizações se comparada com outras iniciativas do próprio contexto europeu. Portanto, não se coloca aqui em questão a música de origem europeia, mas os usos pedagógicos da música – seja qual for – 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 em posição de abertura filosófica para o todo. Tal distanciamento que temos buscado tem a intenção de propor uma ampliação da percepção – e da própria ideia de “percepção”, que não tem uma referencialidade, senão concepções distintas. Assim, na educação musical, ao se partir do princípio que a música transborda o aspecto sonoro, é possível se fazer o mesmo enfoque que Seeger (1978)

propôs para compreender – de um modo particular – a música dos Suyás, 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. Considerando a relação do som com todas estas outras variáveis, um contexto de reflexão maior se configura para se pensar em abordagens mais amplas – no sentido panorâmico do termo. Kater 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”? (KATER, 2004, p.44).

A partir de uma reflexão sobre os elementos contextuais, pode-se repensar a prática pedagógica abrindo-se a outros possíveis permitem um enriquecimento de ensinar e trabalhar criativamente com a música, não somente nos moldes de uma criação “sonora”, mas na criação de novas relações de significação com e da música: desde as relações mais contingentes até as existenciais.

Por outro lado, mesmo quando considerados os elementos contextuais como peças fundamentais da produção de sentido – um *sentido* ampliado –, corre-se o risco de se perder de vista a quantidade de elementos contextuais pelo fato de serem objetivos somente aos participantes do jogo de linguagem de um contexto específico. Ao se tratar de um contexto do qual se esteja familiarizado com o jogo de linguagem e com a forma de vida, pode-se perder de vista alguns elementos pressupostos tacitamente, sem sequer cogitar a “cogitação de contrário”, como evidencia a interjeição “*porque sim, Zequinha!*”.

A solução para este impasse residiria, portanto em uma atitude de “confronto”: não simplesmente apresentar as diferenças que impedem a aproximação, mas tencioná-las, de modo a ressaltar este caráter de separação, como propõe Jullien com o seu conceito de “defasagem” (JULLIEN, 2009, p. 184). Este confronto é o que permitiria que diferentes contextos e jogos de linguagem tenham outra contemplação do outro e de si mesmo. Deste modo, a perspectiva pragmática, em suas consequências mais radicais – de reconsideração das raízes dos problemas filosóficos – produz implicações profundas para um enfoque da música e acima de tudo para a educação musical. Neste caso, trata-se ainda de um campo de pesquisa em formação, mas que se apresenta não sem profícuo tremor, produzindo escombros, dos quais alguns tijolos podem ser reaproveitados para a construção de um novo edifício.

Ciente das questões exaustivamente trabalhadas nesta dissertação, o professor se paramenta de uma nova técnica, a saber: a habilidade de perceber parte dos movimentos (re)significantes nas

vidas dos alunos constatando concepções nas ações. Tem assim as condições de investigar filosoficamente sobre como ajudar aos alunos a se posicionarem como seres que fazem parte de um grupo social maior, sem se conformar com o mundo – tomar a mesma forma – com grandes possibilidades de modificar sua *relação* com a realidade, e conseqüentemente, a própria “realidade”, em sentido *lato*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Santo. Confissões; De magistro. Coleção “Os Pensadores” 2. ed. Tradução de J. Oliveira Santos, S. J. e A. Ambrosio de Pina, S. J. São Paulo : Abril Cultural, 1980.

AGUIAR, Werner. Música, cultura e linguagem. In: V SEMPEM – Seminário Nacional de Pesquisa em Musica. Goiânia: EMAC/UFG, 2005

ALVES, Valmir Alcântara. De repente o rap na educação do negro: o rap do movimento hip-hop nordestino como prática educativa da juventude negra. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPB-PPG Educação, 2008.

AZEVEDO, LEONEL L. Ética e estética em Ludwig Wittgenstein. Dissertação de Doutorado em Antropologia Filosófica (Ética e Estética) Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, da Universidade Nova de Lisboa: 2010.

AZEVEDO, Luís Heitor Corrêa. Escala, Ritmo e Melodia na Música dos Índios Brasileiros. Tese apresentada no concurso para provimento da cadeira de “Folclore Nacional” da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil. Rio de Janeiro: 1938.

BASTOS, Rafael José de Menezes; PIEDADE, Acácio Tadeu de Camargo. Sopros da Amazônia: sobre as músicas das sociedades tupi-guarani in: . Mana, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, Oct. 1999. disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131999000200005&lng=en&nrm=iso. Acessado em 19 Julho de 2009. Rio de Janeiro: Mana, 1999.

BLACKING, John. How Musical is Man? London: Faber & Faber, 1973.

DIAS, Maria Clara. Kant e Wittgenstein: os limites da linguagem. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

FERRAZ, Silvio. Ritornelo: composição passo a passo. in: revista opus n.10 Eletrônica – ISSN 1517-7017. Disponível em <http://www.anppom.com.br/opus/opus10/sumario.htm> acessado em 1/1/2011. Campinas: ANPPOM, 2004.

GOTTSCHALK, Cristiane M. C. As relações entre linguagem e experiência na perspectiva de Wittgenstein e as suas implicações para a educação. in: Experiência Educação e Contemporaneidade – Pedro Angelo Pagni e Rodrigo Pelloso Gelamo (Org). Marília: 2010(a).

_____. O papel do método no ensino: da maiêutica socrática à terapia wittgensteiniana. ETD – Educação Temática Digital, v.12, n.1, p.64-81 ISSN: 1676-2592. Campinas: dezembro de

2010(b).

_____. O conceito de compreensão – a mudança de perspectiva de Wittgenstein após uma experiência docente. 32ª Reunião anual da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação). Caxambu: ANPED, 2009.

_____. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 459-470, set./dez. 2007.

JULLIEN, Fraçois. O diálogo entre as culturas: Do universal ao multiculturalismo. TELLES, André (trad.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social” in: *Revista da ABEM*, n. 10, março. Porto Alegre: ABEM, 2004.

LOURENÇO, Denise Moraes. Educação e linguagem : algumas considerações sob a Perspectiva filosófica de Wittgenstein. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2008.

LOURENÇO, Orlando. (1999). O perigo das palavras: Uma lição de Wittgenstein para psicólogos e educadores. *Aná. Psicológica*. [online]., vol.17, no.2, p.253-263. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82311999000200002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0870-8231.

LUEDY, Eduardo. 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, V. 22, 49-55, set. 2009.

MARCONDES, Danilo. A pragmática na filosofia contemporânea. (Coleção: Filosofia Passo a Passo; v.59). Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Desfazendo mitos sobre a pragmática. in: *ALCEU* – v.I n.I, pg 38-46. Rio de Janeiro: PUC-Rio, jul/dez 2000.

_____. A concepção de linguagem no ‘Crátilo’ de Platão. in: *Leopoldianum*, Vol. XIII, nº 36 Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1986.

MARTINS, Fernanda Souza Rap, Juventude e Identidade” in: *Educando para os Direitos Humanos: Pautas Pedagógicas para a Cidadania na Universidade* (pp. 182-188). Brasília: UnB, 2003

MELLO, Marcelo. Reflexões sobre Lingüística e cognição musical. Dissertação de Mestrado; Campinas: UNICAMP, 2003.

MOREIRA, José Estevão. Crítica a uma concepção referencialista de linguagem sobre música. in: *Anais do XXI Congresso da ANPPOM*. Uberlândia: ANPPOM, 2011.

_____. Existe a Música? (3 variações sobre a metáfora dos cegos e do elefante) in: *Anais do I SIMPOM – Simpósio de Pós-Graduação em Música*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2010a.

_____. Linguagem, Música e Educação: na perspectiva de uma pragmática

wittgensteiniana. in: ANAIS do XX Congresso da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. Goiânia: ABEM, 2010b.

_____. O que é isso que chamam de música? Uma investigação filosófica acerca da linguagem sobre música. In: Anais (on-line) do IV EPEM -- Encontro de Pesquisa em Música (EPEM). Maringá: UEM, 2009.

_____. O que é pode ser música? Reflexões sobre uma fenomenologia da escuta de Pierre Schaeffer e reflexos na educação musical. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Música. São Paulo: USP, 2007.

NASCIMENTO, João Paulo C. A Condição Pós-Moderna e a obra Samba, de Rodolfo Caesar. In: ANAIS do XVII Congresso Nacional da ANPPOM. São Paulo: ANPPOM, 2007.

NETTL, Bruno. The Study of Ethnomusicology (pg 1-50). Urbana: University of Illinois Press, 1983.

REALE, G; ANTISERI, D. História da Filosofia, 6: de Nietzsche à Escola de Frankfurt. Coleção História da Filosofia 6, STORNIOLO, Ivo (trad). São Paulo: Paulus, 2006.

SALGADO E SILVA, José Alberto. Licenciatura em música e práticas de atuação musical: uma perspectiva de diálogo e investigação para a formação universitária. ANAIS do XI Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM. Natal: ABEM, 2002.

SCRUTON, Roger. A Short History of Modern Philosophy: From Descartes to Wittgenstein. (pp. 12-23; 267-279) London and New York: Routledge, 1995.

SEARLE, Jonh. Mente, linguagem e sociedade: uma entrevista com John Searle. In: GOMES, Mafalda Eiró (entrevista). Cadernos de Filosofia n. 5 p. 89-104. Lisboa: I.F.L., 1999.

SEEGER, Anthony. “O que podemos aprender quando eles cantam? Gêneros vocais do Brasil Central”. in: Os Índios e Nós. Estudos sobre sociedades tribais brasileiras. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

SPOTON, César A. Algumas considerações acerca da especificidade do Discurso Estético (musical). in: XII Encontro Nacional da ANPPOM. Salvador: ANPPOM, 1999.

ULBANERE, Alexandre. Willy Corrêa de Oliveira: por um ouvir materialista histórico. Dissertação de Mestrado. São Paulo: UNESP, Junho/2005.

WAZLAWICK, Patrícia. Sujeitos, música e narrativa: estudo dos significados e sentidos construídos nas histórias de relação com a música Anais da 58ª Reunião Anual da SBPC - Florianópolis, SC – Julho/2006 (disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/58ra/senior/RESUMOS/resumo_704.html acessado em 25/11/2011) Florianópolis: SBPC, 2006a.

_____. SIGNIFICADOS E SENTIDOS CONSTRUÍDOS NAS HISTÓRIAS DE RELAÇÃO COM A MÚSICA. In: ANAIS do IV FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE Curitiba: UFPR, 2006b.

WEISZFLOG, Walter [ed.] Michaelis: moderno dicionario da lingua portuguesa. (disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>, acessado em 25/01/2011) Sao Paulo: Melhoramentos, 1998.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. BRUNI, José C. (trad.). São Paulo: Ed. Abril, 1975.

_____. Tractatus lógico-philosophicus. SANTOS, Luís Henrique Lopes dos (trad.). São Paulo: Edusp 2008.

_____. Conferência sobre ética. tradução de *Darlei Dall'Agnol* disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/darlei1.htm> acessado em 1/08/2011.

ANEXOS



O que é isso que chamamos de "popular"?

17 mensagens

Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com>
Para: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

4 de dezembro de 2010 08:00

Prezad@s

Mudando de assunto, conheci um pouco mais do Brasil com este vídeo que fala sobre o tecnobrega. (Realmente, antes de um posicionamento, é fundamental assistir). Recebi na lista de etnomusicologia, enviado pelo prof. Carlos Palombini. A partir disto podemos pensar, o que é isso que chamamos de "popular"? Quando dizemos, nos referimos a que? Será que estamos nos referindo ainda a Mario de Andrade?

abs

--
Estevão Moreira
Mestrando em Música e Educação - UNIRIO
estevaomoreira.wordpress.com
@estevaomoreira

Mário André <mawoliveira@yahoo.com.br>
Para: Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com>

4 de dezembro de 2010 08:05

Oi, Estevão!
Esqueceu-se do link.
Abraços,
Mário.

De: Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com>
Para: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com
Enviadas: Sábado, 4 de Dezembro de 2010 8:00:30
Assunto: [Educação Musical] O que é isso que chamamos de "popular"?
[Texto das mensagens anteriores oculto]

--
Você está recebendo esta mensagem porque está cadastrado no Grupo Professores de Música do Brasil - Lista de Discussões em Educação Musical.
Para postar neste Grupo, envie um e-mail para professoresdemusicado brasil@googlegroups.com.
Para obter mais opções, visite o Grupo em <http://groups.google.com/group/professoresdemusicado brasil>

Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com>
Para: Mário André <mawoliveira@yahoo.com.br>

4 de dezembro de 2010 08:06

Valeu Mário!
Eu desliguei o computador lembrei e voltei...rs
Rapaz, acabei meu texto de qualificação ontem!!!
E vc, força total?
Abs!
Estevão

Em 4 de dezembro de 2010 08:05, Mário André <mawoliveira@yahoo.com.br> escreveu:
[Texto das mensagens anteriores oculto]
[Texto das mensagens anteriores oculto]

Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com>
Para: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

4 de dezembro de 2010 08:07

desculpem esqueci de anexar:

<http://www.youtube.com/watch?v=MPHI5EMrszo>

abs

Estevão

Em 4 de dezembro de 2010 08:00, Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com> escreveu:

[Texto das mensagens anteriores oculto]

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Mário André <mawoliveira@yahoo.com.br>
Para: Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com>

4 de dezembro de 2010 08:10

Na luta... Falta muita coisa ainda, Estevão. "Perdi muito tempo" na comissão do encontro da ABET, em pesquisas diversas e estudando para o doutorado... Estou correndo atrás do prejuízo.

Abração e força total pra você, também!!!

Mário.

De: Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com>

Para: Mário André <mawoliveira@yahoo.com.br>

Enviadas: Sábado, 4 de Dezembro de 2010 8:06:48

Assunto: Re: [Educação Musical] O que é isso que chamamos de "popular"?

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Débora Braga <dfsbraga@gmail.com>
Responder a: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com
Para: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

4 de dezembro de 2010 11:35

Estevão,

eu também me pergunto sobre isso e vejo que nós mesmos, em nossas atuações em prol da música popular em sala de aula (visto que a música "erudita" sempre "dominou") hierarquizamos os gêneros e acabamos por perpetuar uma prática excludente. Se há essa percepção em relação à música erudita X música popular nos conservatórios e nas salas de aula do ensino regular, temos que atentar para o fato de que alguns manifestações da música popular, considerados mais "puras", são privilegiadas MESMO, como o maracatu, o jongo, o coco, entre outras, enquanto outras, como o funk, o brega, o sertanejo são deixadas de fora.

Em uma entrevista pra um trabalho de uma das disciplinas do mestrado, eu perguntei a um professor de música do Ensino Regular sobre que música popular ele ensinava a seus alunos. Ele citou gêneros como maracatu, baião, samba, e até rock. Quando perguntei sobre a Banda Calipso, o mesmo respondeu "Você só pode estar de brincadeira!" :)

Nós mesmos cometemos esses deslizes, muito por conta de deixarmos as nossas preferências musicais direcionarem os conteúdos em sala de aula (já que não temos um currículo mínimo e o professor é o único responsável pela escolha de conteúdos e estratégias). Não pretendo entrar na discussão sobre a existência ou não de um currículo, mas apenas refletir em conjunto sobre a necessidade de um outro olhar sobre certas práticas musicais.

Bem, já falei muito.

Abraços,
Débora.

ps: vejam o vídeo! :)

Em 4 de dezembro de 2010 08:07, Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com> escreveu:

[Texto das mensagens anteriores oculto]

--

Você está recebendo esta mensagem porque está cadastrado no Grupo Professores de Música do Brasil - Lista de Discussões em Educação Musical.

Para postar neste Grupo, envie um e-mail para professoresdemusicado brasil@googlegroups.com.

Para obter mais opções, visite o Grupo em <http://groups.google.com/group/professoresdemusicado brasil>

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Joana Gomes <joanamago@yahoo.com.br>
Responder a: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com
Para: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

4 de dezembro de 2010 12:45

Valeu Estevão, esse tem vem contribuir muito para um artigo que preciso terminar...

Sobre a partilha de práticas é perfeito!

Vamos botar na prática logo essas idéias. Podemos começar com núcleos pequenos sem grande infra-estrutura, depois ampliar...

Bom trabalho, bjs, Joana.

Joana Malta

Professora Licenciada e Mestranda em Música - PPGM/UNIRIO

Blog: <http://pensandomusica.blogspot.com/>

Contato: (21)9227-5675

De: Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com>

Para: professoresdemusicadobrasil@googlegroups.com

Enviadas: Sábado, 4 de Dezembro de 2010 8:07:04

Assunto: [Educação Musical] Re: O que é isso que chamamos de "popular"?

[Texto das mensagens anteriores oculto]

--

Você está recebendo esta mensagem porque está cadastrado no Grupo Professores de Música do Brasil - Lista de Discussões em Educação Musical.

Para postar neste Grupo, envie um e-mail para professoresdemusicadobrasil@googlegroups.com.

Para obter mais opções, visite o Grupo em <http://groups.google.com/group/professoresdemusicadobrasil>

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Zé Calixto <zecalixto@gmail.com>

4 de dezembro de 2010 17:45

Responder a: professoresdemusicadobrasil@googlegroups.com

Para: professoresdemusicadobrasil@googlegroups.com

ola

sou José Calixto, estudante de música e filosofia de São Paulo, temporariamente ex-professor de música. Esta é minha primeira participação nesta lista por isso a apresentação. Espero contribuir para as polemicas...

me interessou particularmente este tópico pois estou escrevendo um artigo sobre a recepção musical hoje em dia, e não daria pra falar disso sem pensar no tipo de escuta característico do consumo da música popular. e é na escuta que a diferença fundamental se faz entre a música de concerto e a música popular. basta atentar aos hábitos de escuta da música popular (indo do folclore ao pop) para notar a clara diferença entre as esferas - festas, rituais, grandes shows de massas, despreocupação com a forma, música de fundo, em geral é assim que se escuta música popular. é certo que o império da música popular hoje em dia sobre a formação cultural do Brasil faz com que majoritariamente a escuta se de nessas condições, e é certo que tal formação contamina também a escuta da música de concerto. penso que pensar a escuta é o principal desafio da educação musical atual. por exemplo a escuta da música de concerto hoje em dia é totalmente subjugada aos padrões cinematográficos, enquanto que escutar música de concerto deveria exigir concentração, silêncio, auto-controle das emoções, complacência, entendimento histórico, formal e artístico do que se escuta.

não se pode hierarquizar, no sentido de anular a importância da experiência festiva na qual se dá a maioria das melhores experiências com música popular e folclórica. mas também não perco os critérios para reconhecer a vulgarização e padronização da experiência festiva, cuja a essência é a não formalização, e que na nossa sociedade é usada justamente para a disciplina dos afetos das massas ensandecidas nos shows. enquanto a música de concerto invade o ouvinte para movê-lo em paixões que ele desconhece, e assim o transformar, a música pop ruim se esvazia de conteúdo expressivo para abrir o flanco para a projeção dos impulsos do ouvinte, fazendo com que este goze na identidade com aquilo que ele escuta.

ainda sobre o vídeo do technobrega: apresento outro, da Ivete Sangalo, "grande artista popular brasileira", falando sobre sua arte: "minha música toca em churrascarias do mundo inteiro" ; "um artista tem que saber o que é poesia o que não é, por exemplo, um investidor da bolsa não vai comemorar o boicote de uma dívida do banco!" ; e a pérola "o artista tem que saber que é sim uma mercadoria na prateleira e ponto!"

<http://tvuol.uol.com.br/#view/id=metropolis--ivete-sangalo-04021C326CD8C17307/mediaId=8786628/date=2010-12-03&&list/type=tags/tags=144/edFilter=editorial/>

como nos aproximar de uma produção artística tão burra como esta? eu não consigo ser conciliador nestes casos.

abraços

José.

2010/12/4 Joana Gomes <joanamago@yahoo.com.br>

[Texto das mensagens anteriores oculto]

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Zé Calixto <zecalixto@gmail.com>

4 de dezembro de 2010 17:51

Responder a: professoresdemusicadobrasil@googlegroups.com

Para: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

aqui um link correto:

<http://www.youtube.com/watch?v=0wzgm-nwefg>

abraç

2010/12/4 Zé Calixto <zecalixto@gmail.com>

[Texto das mensagens anteriores oculto]

[Texto das mensagens anteriores oculto]

daniela oliveira dos santos <dissants@hotmail.com>

4 de dezembro de 2010 20:04

Responder a: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

Para: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

Estou irradiante com essas contribuições! Sou aluna do curso de Mestrado em Artes (sub- área Música) UFU e minha pesquisa tem como foco a relação dos jovens com a música Sertaneja, mais especificamente o sub-gênero Sertanejo Universitário. Acredito que a música popular massiva também é *digna* no sentido de ser estudada e compreendida na atualidade. Concordo com as colocações de que damos muita ênfase à música erudita nas escolas e nos esquecemos de olhar para o que está de fato mexendo com a juventude.

Daniela Oliveira dos Santos - dissants@hotmail.com

Date: Sat, 4 Dec 2010 06:45:57 -0800

From: joanamago@yahoo.com.br

Subject: Res: [Educação Musical] Re: O que é isso que chamamos de "popular"?

To: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

[Texto das mensagens anteriores oculto]

[Texto das mensagens anteriores oculto]

magali kleber <magali.kleber@gmail.com>

4 de dezembro de 2010 22:09

Responder a: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

Para: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

car@s.

esse assunto me assunta!

é sabado a noite e vou exercitar ficar longe do note, mas tenho quero ler com calma cada texto dos colegas.

Ainda, tenho duas sugestoes de artigo que farei no proximo e-mail.

Aassim, vamos enxertando nossa lista com as inquietações e o que vem junto...

Mas, sabado a noite, vai um barzinho ai???

abraços,

Magali

Em 4 de dezembro de 2010 17:45, Zé Calixto <zecalixto@gmail.com> escreveu:

[Texto das mensagens anteriores oculto]

--

Magali Kleber

Universidade Estadual de Londrina

Fone 55 43 9994 6219

Londrina - Paraná

Brasil

[Texto das mensagens anteriores oculto]

cassio henrique <martinscassio@yahoo.com.br>

5 de dezembro de 2010 17:34

Responder a: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

Para: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

Parabenizo a todos pela iniciativa, pois acredito que o curso ideal para a verdadeira formação musical é aquele que agrega os conhecimentos musicais populares e eruditos.

O que encontramos em diversas Universidades são grupos de músicos populares e o grupo dos músicos eruditos. Não se misturam e se criticam uns aos outros. Ao meu ver as duas áreas podem contribuir muito uma com a outra. Um aspecto que sempre me chamou

muita atenção no músico popular é a espontaneidade, a tranquilidade e a enorme presença de palco que a maioria deles adquirem e que raramente se desenvolve nos músicos eruditos, devido a música erudita ser sempre rotulada de ser a mais "difícil" de execução, compreensão, exigindo constantemente uma técnica mais refinada. Portanto, ao meu pensar acredito que o assunto é de extrema importância e deve ser bem discutido, levantando as vantagens que cada um pode proporcionar ao intérprete da música, seja ela erudita ou popular.

Cássio Martins.

--- Em **sáb, 4/12/10, daniela oliveira dos santos <dissants@hotmail.com>** escreveu:

De: daniela oliveira dos santos <dissants@hotmail.com>
Assunto: RE: Res: [Educação Musical] Re: O que é isso que chamamos de "popular"?
Para: professoresdemusicadobrasil@googlegroups.com
Data: Sábado, 4 de Dezembro de 2010, 20:04
[Texto das mensagens anteriores oculto]

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com>
Para: professoresdemusicadobrasil@googlegroups.com

6 de dezembro de 2010 14:06

Caríssim@s Débora, Joana, Zé, Magali e Cássio!

Zé Calixto colega de usp, parceiro musical e amigo! Que prazer tê-lo conosco!
Prof. Magali! excelente sugestão do barzinho.

Zé, quando estiver pronto quero conhecer o seu artigo sobre recepção. Acho que vc apresenta uma importante característica da "música popular" que é o contexto, isto é, sua inserção numa rede de acontecimentos conexos. Neste caso, pergunto se a escuta seria estritamente o critério de análise, se considerarmos o fato de que a "música popular" não é somente ouvida, mas também acompanhada de outras sensações do paladar (cerveja, quentão, cachaça, chimarrão, pé-de-*muleque*, acarajé, churrasco gaúcho...), olfato (fumaça de boate, lança perfume, "outros"...), tato ("vide" os graves de um trio elétrico, sentidos no próprio corpo) e vista (toda a sorte de performances visuais) etc. O estabelecimento da escuta tão-somente como critério de análise, ao meu ver, já evidencia --- pra mim --- um pensamento que tem, em suas bases, referências europeias de música. O que me faz pensar, portanto: como não considerar a existência de um contexto da "música erudita"? A existência de éticas ou "etiquetas" de escuta já se constituem como contexto. A música nestes casos não é autônoma. Como despregar a música erudita de suas práticas, considerando-a *em si mesma*?

Falando ainda em ética, queria entender quais os critérios que podem definir uma música boa ou ruim. Pois a valoração já transcende o julgamento estético e vai em direção ao ético -- da ordem dos valores. (Importante frisar que não existe só uma ética, mas sim, éticas. E para isto me inspiro, grosso modo, em Wittgenstein). E alguém que goste do "pop ruim" poderá avaliá-lo como bom. O problema está em estabelecer quem está com a razão. E como se trata de uma palavra contra a outra -- as apologias do ruim e/ou do bom -- cada um incorre em petição de princípio e não há critério objetivo comum claro. Percebo aí elementos fundacionais de uma metafísica adorniana, que tb precisa ser contextualizada em seu tempo e lugar.

Com relação a ideia de que a escuta da música popular "contamina" a escuta da música erudita sua ideia e seu conceito da "música popular" ficam claros na metáfora. No entanto, se há uma teleologia da música erudita, um *dever ser* que dispõe sobre uma necessidade de pureza este vem de onde? E ainda, ao opor a música "erudita" e "popular", e nesta última aglomerando seu caráter positivo --- a espontaneidade da festividade --- e um outro negativo --- a disciplina dos afetos (ideia que achei, particularmente, interessante!) --- faria com que o que há de "bom" no "popular" fique "contaminado" tb. Ou eu estaria equivocando?

(Estou me utilizando da oposição erudito x popular tão-somente pq está na pauta, mesmo não considerando-a correta e ideal, pois perde nuances fundamentais a serem problematizadas. Acho que aí reside um problema de linguagem que evidencia uma sorte de pensamentos e pressupostos que, ao serem analisados, mostram as premissas da análise e valoração e, conseqüentemente, ações são compreendidas a partir de tais princípios fundacionais.

E voltando à questão da recepção, como se pode avaliá-la com base em "estatísticas" de consumo, se a recepção --- o que o "consumidor" faz com aquilo que recebe, e não o contrário --- está nos "reconditos" de cada indivíduo? Alguns textos de Jauss ("Estética da Recepção"), Certeau ("A invenção do cotidiano") e Wittgenstein trazem elementos interessantes para a discussão. Tenho algo publicado tb. Caso se interesse, está à disposição. A fenomenologia da escuta de Pierre Schaeffer também deve ser, certamente, uma fonte enriquecedora sobre a "escuta".

Grande abraço!

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Zé Calixto <zecalixto@gmail.com>
Responder a: professoresdemusicadobrasil@googlegroups.com
Para: professoresdemusicadobrasil@googlegroups.com

6 de dezembro de 2010 23:25

caro estevão.

ante-scriptum: ficou grande mas o tema exige.

este debate popular x erudito é senão o mais polemico, no mínimo o mais fortuito. pois para estabelecê-lo é preciso se estabelecer critérios, ético-estéticos, análise da cadeia produtiva, de distribuição e circulação da música, nível educacional da escuta, função

musical. sendo assim, vamos lá, vou tentar ponderar sobre suas sábias colocações.

sobre o contexto. penso que é impossível refletir sobre o contexto da recepção sem pensar no desenvolvimento técnico do século XX. afinal, até os anos 10 só se ouvia música com o instrumento e instrumentista em carne e osso a nosso alcance: o acontecimento musical era dotado de uma aura, nos termos benjaminianos, que lhe imputava a força e a responsabilidade de uma partilha entre ouvinte e executante. com o aparecimento da reprodutibilidade técnica não só tal experiência foi cada vez mais reduzida, como criou-se outro tipo de experiência que chega a níveis ensurdecedores de decibéis, ou então, a uma escuta em perfeito silêncio na medida certa para meus fones de ouvido, na tranquilidade do meu lar (como defendia glenn Gould). o debate então segue em direção a função da música: voce fala em música para banquetes, para festas, para distrair, mas não esquecemos da música feita para ouvir em silêncio, atentamente, aberto a experiência auditiva fundamental do fato musical. afinal, se a algo de essencial na música é o fato puramente auditivo, coisa que um alto falante demonstra, sendo capaz de nos sensibilizar numa escuta atenta - sem imagem, sem cheiro, sem "tato". o que não hierarquiza a música em qualidade, mas a diferencia em função: música para dançar e beber, música para ouvir e pensar sobre. (ou alguém aí consegue ouvir Schoenberg ou Almeida Prado enquanto janta?). ps1: é óbvio que a música erudita tem suas práticas e etiquetas, seu contexto, mas ele é qualitativamente diferente no que diz respeito a concentração na escuta musical. John Cage foi um cara que tematizou isso diretamente em suas obras; o silêncio que não existe na sala de concerto.

falando em ética e critérios. se há algum esforço meu, na minha pesquisa, é buscar critérios para dizer o que é ruim e o que é bom. ser crítico. penso também que a educação exige isso. afinal, como não educar uma criança sem lhe dar critérios para que ela saiba sozinha escolher o que é bom o que é ruim? não se trata de gosto, ou ponto de vista. se trata da obra musical em questão, avaliada objetivamente nos seus critérios técnicos compositivos - o que exige reflexão histórica -, e analisada como disse acima, em sua função, para que e quem serve esta música. a análise técnica da música, não diz respeito a modernidade dos materiais, mas sim a articulação dos materiais: não nos surpreende justamente a música que foge da convenção e reformula aquilo que estávamos acostumados a ouvir? e a função: existe música que reafirma nosso mundo como ele é, mundo da exploração capitalista por via da mercadoria, e tem música que se propõe a questionar os padrões que este mundo impõe. voce poderia contra-argumentar: mas e o artista de circo? que simplesmente faz magias e nos impressiona? pra que ele serve? não serve nem a um nem a outro, ele passeia na corda bamba do mundo. mas em geral, a arte tem uma função social bem clara, que pode, e na minha opinião deve, ser classificada entre progressista e conservadora. e jamais sendo dogmático, mas sempre buscando alguma verdade, uma tomada de posição. acho isso mais ético que um liberalismo de tudo se equivale no gosto e na recepção individual do ouvinte, pois para mim, o ouvido é social, marcado por práticas coletivas e históricas de escuta....longo debate caro colega.

neste debate penso que caberia realmente refinar o conceito de música popular. reavivando o debate do tópico. afinal, que diabos é isso? ? a música de uma comunidade que expressa seus valores? ou modismo movido a interesses comerciais? ou simplesmente o diletaute que põe o teclado na churrasqueira e canta que vai rolar a festa? tudo isso é o popular? pop? samba-rock?

agradecidíssimo das suas indicações bibliográficas, e ficaria muito feliz em receber seu artigo. sobre meus adornismos, recomendo a leitura da introdução a sociologia da música do Adorno. (a tradução está para sair pela Unesp, mas tem em francês!). lá ele faz sua famosa e polêmica tipologia do ouvinte.

abraço
José Calixto

2010/12/6 Zé Calixto <zecalixto@gmail.com>
caro estevão.

ante-scripítium: ficou grande mas o tema exige.

este debate popular x erudito é senão o mais polêmico, no mínimo o mais fortuito. pois para estabelecer-lo é preciso se estabelecer critérios, ético-estéticos, análise da cadeia produtiva, de distribuição e circulação da música, nível educacional da escuta, função musical. sendo assim, vamos lá, vou tentar ponderar sobre suas sábias colocações.

sobre o contexto. penso que é impossível refletir sobre o contexto da recepção sem pensar no desenvolvimento técnico do século XX. afinal, até os anos 10 só se ouvia música com o instrumento e instrumentista em carne e osso a nosso alcance: o acontecimento musical era dotado de uma aura, nos termos benjaminianos, que lhe imputava a força e a responsabilidade de uma partilha entre ouvinte e executante. com o aparecimento da reprodutibilidade técnica não só tal experiência foi cada vez mais reduzida, como criou-se outro tipo de experiência que chega a níveis ensurdecedores de decibéis, ou então, a uma escuta em perfeito silêncio na medida certa para meus fones de ouvido, na tranquilidade do meu lar (como defendia Glenn Gould). o debate então segue em direção a função da música: voce fala em música para banquetes, para festas, para distrair, mas não esquecemos da música feita para ouvir em silêncio, atentamente, aberto a experiência auditiva fundamental do fato musical. afinal, se a algo de essencial na música é o fato puramente auditivo, coisa que um alto falante demonstra, sendo capaz de nos sensibilizar numa escuta atenta - sem imagem, sem cheiro, sem "tato". o que não hierarquiza a música em qualidade, mas a diferencia em função: música para dançar e beber, música para ouvir e pensar sobre. (ou alguém aí consegue ouvir Schoenberg ou Almeida Prado enquanto janta?). ps1: é óbvio que a música erudita tem suas práticas e etiquetas, seu contexto, mas ele é qualitativamente diferente no que diz respeito a concentração na escuta musical. John Cage foi um cara que tematizou isso diretamente em suas obras; o silêncio que não existe na sala de concerto.

falando em ética e critérios. se há algum esforço meu, na minha pesquisa, é buscar critérios para dizer o que é ruim e o que é bom. ser crítico. penso também que a educação exige isso. afinal, como não educar uma criança sem lhe dar critérios para que ela saiba sozinha escolher o que é bom o que é ruim? não se trata de gosto, ou ponto de vista. se trata da obra musical em questão, avaliada objetivamente nos seus critérios técnicos compositivos - o que exige reflexão histórica -, e analisada como disse acima, em sua função, para que e quem serve esta música. a análise técnica da música, não diz respeito a modernidade dos materiais, mas sim a articulação dos materiais: não nos surpreende justamente a música que foge da convenção e reformula aquilo que estávamos acostumados a ouvir? e a função: existe música que reafirma nosso mundo como ele é, mundo da exploração capitalista por via da mercadoria, e tem música que se propõe a questionar os padrões que este mundo impõe. voce poderia contra-argumentar: mas e o artista de circo? que simplesmente faz magias e nos impressiona? pra que ele serve? não serve nem a um nem a outro, ele passeia na corda bamba do mundo. mas em geral, a arte tem uma função social bem clara, que pode, e na minha opinião deve, ser classificada entre progressista e conservadora. e jamais sendo dogmático, mas sempre buscando alguma verdade, uma tomada de posição. acho isso mais ético que um liberalismo de tudo se equivale no gosto e na recepção individual do ouvinte, pois para mim, o ouvido é social, marcado por práticas coletivas e históricas de escuta....longo debate caro colega.

neste debate penso que caberia realmente refinar o conceito de musica popular. reavivando o debate do topico. afinal, que diabos é isso? ? a musica de uma comunidade que expressa seus valores? ou modismo movido a interesses comerciais? ou simplesmente o diletante que põe o tecladinho na churrascaria e canta que vai rolar a festa? tudo isso é o popular? pop? samba-rock?

agradecidissimo das suas indicações bibliograficas, e ficaria muito feliz em receber seu artigo. sobre meus adornianismos, recomendo a leitura da introdução a sociologia da música do adorno. (a tradução esta para sair pela unesp, mas tem em frances!). lá ele faz sua famosa e polemica tipologia do ouvinte.

abraço

2010/12/6 Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com>

[Texto das mensagens anteriores oculto]

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com>

10 de dezembro de 2010 17:10

Para: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

Zé!

Desculpe a demora, mas a prosa está boa e merece ser saboreada. Tenho exercitado a concisão na medida do possível, por causa do curto tempo. Então não vou mais me delongar no prólogo.

Qual vc, tb acho que este debate "erudito versus popular" é fortuito pois, em minha humilde opnião, ele sequer existe. Não há como estabelecer, na minha opnião, um critério comum assim tão simples para música popular e erudita. Pois ao se encontrar o critério comum, já não há mais divisão! Desenvolvo esta ideia, em outras palavras, [aqui](#).

Vc diz: "se há algo de essencial na música é o fato puramente auditivo". Nisto, vejo dois pontos importantes a serem ressaltados: (a) particularmente entendo o que vc quer dizer com "música é um fato auditivo" e certamente, concordo com vc que isto que nós ocidentais chamamos de música caminha nesta direção; porém (b) uma outra importante abordagem de "música" muito cara, sobretudo, aos etnomusicólogos, aproxima-se da ideia de "[arte das musas](#)", que abarca o visual, o sonoro, cênico e a dança.

E continuando ainda, vc diz que este fato puramente auditivo "é coisa que um alto falante demonstra, sendo capaz de nos sensibilizar numa escuta atenta". Interessante a abordagem do auto-falante --- e o contexto das tecnologias que vc evoca no início, condição *sine-qua-non* para a indústria cultural nos termos de Adorno e Morin ---, sobretudo pelo fato de que este auto-falante permite a escuta "acusmática" sem acesso às fontes visuais, como vc bem colocou. E esta escuta acusmática --- inspirada em Pitágoras --- que tem a aspiração de "ouvir o som" sem acesso às suas fontes vem de Pierre Schaeffer. Schaeffer coloca questões que eu traduziria como: "ouvimos o sino ou o som do sino?". E no que implica esta diferença? Haveria portanto uma certa preocupação com aspectos abstratos que colocariam "o som" em segundo plano, e por isso Schaeffer buscou a escuta do som concreto, possibilitando a "*musique concrete*". E por sinal, junto com a ideia de música concreta Schaeffer ensejou o debate (e embate) entre "música concreta versus música abstrata" (respectivamente simbolizados por França e Alemanha, num contexto de pós 2ª Guerra!). Desenvolvo este pensamento [aqui](#).

Mas entendo que vc se refere, ao falar de tecnologia, mais especificamente aos aspectos de uma reprodutibilidade nos termos benjaminianos --- como vc citou bem --- e da influência na recepção. Interessante abordagem. Se puder contribuir de algum modo, contribuiria com a seguinte questão, e pra isso uso o exemplo do cara com teclado na churrascaria: não haveria importantes distinções entre a produção (o cara da churrascaria tocando) o consumo (quantidade de pessoas estão na churrascaria) e a recepção (os usos que cada um faz daquela música)? Será que de fato só o som está em questão?

Mas os seus adornianismos também são os meus, caro amigo. Não vejo problemas em metafísicas, o problema na minha opnião é quando se sobrepõem as metafísicas. (A própria ciência lança bases fundacionais metafísicas quando "crê" que se pode conhecer o mundo; isto é, partem deste "princípio"). E meus apontamentos não são contrários à sua abordagem. O que quero colocar é que a qualidade de ser boa ou ruim não seria absoluta, mas sempre bom/ruim "em relação a", isto é, de acordo com as regras --- pragmáticas --- de cada contexto.

Haveria muito mais a dizer. Mas agradeço já a paciência de quem chegou até aqui.

Grande abraço!

--

Estevão Moreira
Mestrando em Música e Educação - UNIRIO
estevaomoreira.wordpress.com
[@estevaomoreira](https://www.instagram.com/estevaomoreira)

Em 6 de dezembro de 2010 23:25, Zé Calixto <zecalixto@gmail.com> escreveu:

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Zé Calixto <zecalixto@gmail.com>

10 de dezembro de 2010 19:56

Responder a: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

Para: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

caro estevão! muito obrigado pelas suas considerações também! muito bom poder compartilhar reflexões com você. que continue nas nossas diferenças e semelhanças.

as esferas da música de concerto e da musica de consumo e da musica folclórica são diferentes, embora todas sejam musica, e se toquem entre si. mas penso que pensar a diferença ao lado das identidades faz parte dos grandes desafios a que colocamos nossas reflexões.

vou ler seu artigo, o resumo ja me pareceu muito bom.

continuamos..
abraço
josé calixto

2010/12/10 Estevão Moreira <estevaomoreira@gmail.com>

[Texto das mensagens anteriores oculto]

[Texto das mensagens anteriores oculto]

Rafael Silva <rafaelsilva.pr@gmail.com>

10 de dezembro de 2010 22:44

Responder a: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

Para: professoresdemusicado brasil@googlegroups.com

Olá, pessoal!!

É um prazer participar do grupo (ainda que só lendo, ultimamente) mas ainda não dei as caras. Pretendo ser mais participativo e, como esse é um assunto que me mobiliza também, inauguro minhas humildes tentativas de contribuir nessa discussão que está tão interessante.

Muitos autores foram citados e muito bem contextualizados à discussão mas cada um tem as suas referências, não é?? Eu simplesmente não sei discutir a oposição entre cultura popular e erudita hoje sem logo pensar em Bourdieu e, no caso de nós músicos, em Michel Bozon (claramente influenciado pelo primeiro). A contribuição desses dois caras, ao meu ver, é a de pensar termos como "popular" e "erudito" como delimitadores de classe, ou seja, chama a atenção para a "coincidência" manifesta no fato de que os artefatos culturais associados à cultura erudita são, via de regra, produzidos e consumidos pelas classes sociais mais abastadas e de que os artefatos culturais associados à cultura popular são produzidos e consumidos pelos membros das classes mais baixas.

Simple assim? Nem tanto:

Bourdieu considera que esses campos de circulação de bens culturais possuem suas próprias lógicas de funcionamento. Em *A distinção: crítica social do julgamento* pontua:

[...] embora o campo de produção erudita possa não estar nunca dominado por uma ortodoxia, está sempre às voltas com a questão da ortodoxia, ou seja, com a questão dos critérios que definem o exercício legítimo de um tipo determinado de prática intelectual ou artística. Em conseqüência, o grau de autonomia de um campo de produção erudita é medido pelo grau em que se mostra capaz de funcionar como um mercado específico, gerador de um tipo de raridade e de valor irredutíveis à raridade e ao valor econômico dos bens em questão, qual seja a raridade e seu valor propriamente culturais (p. 108 na 1ª edição em português de 2007).

Especificamente, no campo musical, Bozon em *Práticas musicais e classes sociais: estrutura de um campo local* (artigo traduzido para o português publicado na revista *Em Pauta*, v. 11, n. 16/17 de 2000) discute a a representação que fazemos do valor simbólico dos instrumentos (resultado de uma história social incorporada). Segundo ele, o princípio que norteia a escolha do instrumento lembra aquele expresso na escolha dos esportes: "aos esportes coletivos correspondem os instrumentos tocados apenas em conjunto, aos esportes individuais os instrumentos que podem ser praticados por solistas. As camadas populares marcam preferência pelos primeiros, as camadas medianas e superiores pelos segundos" (p. 152). Ainda segundo Bozon, conforme os instrumentos sofrem adequações técnicas que os permita ser utilizado como instrumento solista (segundo os padrões do cânone musical ocidental) e/ou ser integrado a uma orquestra sinfônica, seu sentido social é obliterado. Passam a ser dignos de agregar ao seu nome o termo "clássico": "percussão clássica", "violão clássico", "trompete clássico", etc."

Após a leitura desses trabalhos, não consigo deixar de considerar o forte caráter de classe presente na insistência em rótulos como "popular" e "erudito", nas empoeiradas discussões sobre se Villa Lobos e Radamés Gnattali faziam Música popular ou erudita ou mesmo, atualmente, no vários projetos nos moldes "acústico MTV" em que sambistas e roqueiros sentem agregar valor ao trabalho pelo simples fato de colocar um conjunto de cordas em seu show. Muitos deles, executando arranjos que eu consideraria "desnecessários".

Já discuti esse tema todo com mais cuidado [aqui](#)

Era isso, galera!! Já comecei me estendendo.
Abraço a todos

--
Rafael Silva - Músico e Educador Musical
Musician and Music Educator
<http://rafaelsilvamus.blogspot.com/p/inicio.html>
Porto Alegre - RS - Brasil
(51) 9183 9191

Em 10 de dezembro de 2010 19:56, Zé Calixto <zecalixto@gmail.com> escreveu:

[Texto das mensagens anteriores oculto]

[Texto das mensagens anteriores oculto]
