

Um estudo comparativo entre leitura textual e musical através da audiação*

MARIA LUCILA JUNQUEIRA** E JOSÉ EDUARDO FORNARI***

Resumo

O som é o elemento comum à música e à linguagem. Uma vez que estes fenômenos são complexos, com enorme diversidade de âmbitos e contextos, este artigo propõe estudar alguns paralelos fundamentais entre a origem e o desenvolvimento da comunicação sonora na música e na linguagem. Para isso, utiliza-se aqui a “audiação”, uma teoria de aprendizagem musical baseada na compreensão do fenômeno sonoro, no sentido de identificar o seu significado essencial. Parte-se do processo cognitivo de leitura textual, onde se faz uma análise embasada em princípios da neurociência e da psicologia cognitiva, através de estudos referentes à identificação das bases neurais da aprendizagem. Levando-se em conta o consenso entre neurocientistas, de que os leitores, frente a um texto, acessam, simultaneamente, duas vias de leitura, a lexical e a fonológica, infere-se a possibilidade de utilização desta mesma estratégia na leitura musical.

Palavras-chave: linguagem, aprendizagem musical, audiação

A comparative study of textual and musical reading through audiation

Abstract

Sound is a common element in music and language. Since these phenomena are complex, with great diversity of fields and contexts, this article proposes to study a few fundamental parallels between the origin and development of sound communication in music and language. For this, it was used “audiation”, a theory of musical learning based on understanding of sound phenomenon to identify its essential meaning. The research starts from the cognitive process of textual reading, by proceeding an analysis based on neuroscience and cognitive psychology principles referring studies on identification of the neural bases of learning. Considering the current consensus among neuroscientists, that establishes that facing a text readers access simultaneously two-way reading, one lexical and one phonological, this study infers the possibility of using this same strategy into music reading.

Keywords: language, musical learning, audiation

* Versão ampliada de trabalho publicado em *Anais do X Simpósio de Cognição e Artes Musicais* – SIMCAM/Associação Brasileira de Cognição e Artes Musicais.

** Instituto de Artes/Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
E-mail: menestrel@menestrel.com.br

*** NICS/Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
E-mail: tutifornari@gmail.com

1 Música e linguagem

Desde o primórdio da humanidade, o som vem sendo utilizado e organizado de modo a criar tanto música quanto linguagem falada. É conhecida a frase de Pinker (1997, p. 524), ao comparar a música a algo inútil, mas extremamente sedutor: um *auditory cheesecake*. Para Pinker, a atração que a música exerce sobre o ouvinte teria bases evolutivas semelhantes àquelas que tornam normalmente muito atraentes ao paladar alimentos gordurosos e doces (como o *cheesecake*), pois estaríamos geneticamente programados para apreciar e a nos viciar em alimentos muito calóricos. Do mesmo modo que o *cheesecake* é saboroso, porque representa um hiperestímulo do paladar, para Pinker, a música é atraente ao ouvinte, porque representa um hiperestímulo da cognição auditiva, desenvolvida ao longo da evolução, especificamente para o entendimento da linguagem. Já para outros pesquisadores, como Daniel Levitin¹, a música não é um efeito colateral da evolução da linguagem humana, mas sua parceira, cumprindo uma função de apoio e colaboração ao processo de comunicação humana, onde apenas a informação semântica não bastaria. É também essencial para o entendimento de uma mensagem compreender o contexto emocional em que esta se baseia.

92

Há muito se questiona a maneira como a música é capaz de evocar emoções no ouvinte. Os antigos atribuíam duas funções à música: a *mimesis*, uma imitação ou transformação de uma realidade externa, e a *catarse*, a purificação da alma através de uma experiência afetiva. A primeira função é representativa e pode ser entendida como uma “teoria do conhecimento”; já a segunda função, considera o efeito que a música produz na mente do indivíduo. Como salientaram Juslin e Sloboda (1989, p. 47), a *catarse* apontaria para o modo como a música interfere no estado emocional do ouvinte.

Diversos autores afirmam que a música e a linguagem possuem numerosas características em comum, especialmente no que diz respeito às suas estruturas e funções. Segundo Mithen (2005) e Patel (2008) é possível que enquanto a linguagem cumpre a função de criar estruturas sonoras com significado semântico, a música cumpriria a função complementar de incluir nesta comunicação um significado emocional. Por isso, muitos afirmam que música e linguagem compartilham as mesmas origens ontogenética e filogenética, conforme mencionado em Brown (2000).

Música e linguagem são atividades sociais que servem para comunicar, compor e direcionar conceitos, comportamentos e emoções, de um membro de uma comunidade aos demais (Molino, 2000; Cross &

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=Sn45Z9X-vgg>, acessado em janeiro de 2014.

Tolbert, 2009). Sob outra ótica, Jackendoff e Lerdahl (2006) entenderam que se podem estudá-las como atividades individuais, mesmo que num plano abstrato como habilidades cognitivas do indivíduo. As atividades sociais e individuais com a música e a linguagem têm raiz evolutiva. Seus meios de expressão e formação dependem de uma série de conhecimentos, crenças, e hábitos que cada indivíduo traz consigo, e que são manifestados, desenvolvidos e atualizados através de ações corporais, tanto sensoriais (psicoacústicas) quanto motoras (gestuais).

É possível estabelecer paralelos entre a origem e o desenvolvimento das competências musicais e linguísticas do indivíduo (ontogênese) e da sua comunidade (filogênese). Também estarão envolvidos outros componentes integrantes, tais como: o objeto sonoro, sua estruturação composicional e o seu significado. É relevante nesta comparação observar a existência de certos parâmetros em comum entre linguagem e música, tais como a existência de acento, duração, altura sonora, a constatação e a evocação de emoções, e o despertar de hipóteses e conclusões, no campo de seus significados (Igoa, 2010, p. 97). É importante estudar até que ponto a arquitetura neurocognitiva dos modelos mentais de processamento musical e linguístico compartilham de fato de uma mesma estrutura cerebral, bem como estudar quais seriam as suas características comuns, no âmbito de seus processos de representação sonora (Peretz & Coltheart, 2003).

2 Leitura textual

A linguagem escrita é uma aquisição recente no histórico humano e por isso ainda não dispõe de um aparato neurobiológico preestabelecido. Cosenza (2011, p. 101) pondera: “A linguagem escrita precisa ser ensinada, ou seja, é necessário o estabelecimento de circuitos cerebrais que sustentem o que se faz, por meio de dedicação e exercício” (p. 101). A aprendizagem da leitura modifica os caminhos neurais do cérebro humano, inclusive fazendo com que ele reaja de forma diferente a estímulos linguísticos e visuais, bem como no modo como processa a linguagem falada.

A tradição ocidental manteve por muito tempo a separação entre as ciências humanas (das comunidades) e as ciências biológicas (dos indivíduos). A partir de 1970, com a emergência das neurociências e dos progressos tecnológicos que permitiram um avanço significativo no conhecimento do cérebro humano, tornou-se possível iniciar o estudo da identificação das bases neurais de nosso psiquismo (Dehaene, 2012, p. 9).

A leitura é uma das inúmeras atividades culturais que a espécie humana criou em passado remoto. A capacidade de aprendizagem

do cérebro permite tanto criar quanto incorporar as regras próprias de um idioma. Dehaene ressalta o conhecimento de que em todos os indivíduos, seja qual for a cultura, uma mesma região cerebral é responsável pela decodificação de palavras escritas, o que implica na possível existência de uma base biológica para a leitura. Existe o modelo cerebral da “plasticidade generalizada”, a partir do qual, em termos de aprendizado, as estruturas neurais do cérebro seriam tão flexíveis e maleáveis que não restringiriam a amplitude das atividades humanas. Um “relativismo cultural” vem ainda possibilitando a alguns teóricos do século XX a proposição que a natureza humana não nos é imposta, enquanto condição biológica, mas construída progressivamente, de modo maleável, por imersão, na cultura a que pertencemos (Dehaene, 2012, p.20). De fato, não existe oposição dessas duas correntes ao modelo biológico, mas apresentam diferentes perspectivas na proposição de modelos explanatórios de um mesmo fenômeno, o que vem a incorporar e aprofundar o estudo dos processos de leitura.

Contudo o modelo da “reciclagem neuronal” baseia-se na hipótese das pré-representações. Segundo Dehaene,

nosso cérebro se adapta ao ambiente cultural, não absorvendo cegamente tudo que lhe é apresentado, em circuitos virgens hipotéticos, mas convertendo a outro uso as predisposições cerebrais já presentes. É um órgão fortemente estruturado que faz o novo com o velho. Para aprender novas competências, reciclamos nossos antigos circuitos cerebrais de primatas – na medida em que tolem um mínimo de mudança (Dehaene, 2012, pp. 164–5).

Ainda segundo Dehaene, “o cérebro não teve tempo para evoluir sob a pressão dos limites da escrita. Foi a escrita que evoluiu, a fim de levar em conta os limites do nosso cérebro” (p. 21).

O modelo de reciclagem neuronal explica, através da história da evolução da escrita, e justifica os traços de uma incessante manufatura evolutiva que adapta os objetos da escrita aos limites de nosso cérebro. Conforme se verifica, todas as escritas do mundo compartilham similaridades que parecem refletir e adequar-se aos limites de nossos circuitos visuais.

O sistema nervoso central apresenta um processamento paralelo de informação neural, onde múltiplos elementos (neurônios) concomitantemente transmitem e efetuam operações simples, formando coalizões (redes neurais) que podem cooperar ou competir umas com as outras, criando processos neurais estimulantes ou inibidores (Dehaene, 2012, p. 59). As mediações de competições dessa ordem podem vir a contribuir ou a dificultar o processamento de tarefas automáticas como a leitura.

Dehaene explica que o processamento da escrita começa nos olhos. Somente o centro da retina humana (a fóvea) possui resolução de imagem suficiente para que se possa processar o reconhecimento e a discriminação dos detalhes dos caracteres das letras. Durante a leitura, deslocamos nosso olhar sobre a página, não em movimentos contínuos, mas em “sacadas” (diminutas pausas do movimento dos olhos, focando em específicas regiões do texto) o que permite identificar simultaneamente todos os caracteres de uma ou duas palavras. A informação contida nessa sequência de letras seria então desmembrada em milhares de fragmentos captados pelos neurônios fotorreceptores da retina, reconstituída e reconhecida pela mente, para então extrair-se, progressivamente, o conteúdo dos grafemas, sílabas, prefixos, sufixos e radicais das palavras. Por fim, entram em cena duas grandes vias paralelas de processamento cerebral: a fonológica e a lexical. A primeira permite converter a sequência de letras em sons da língua (os fonemas); a segunda acessa uma espécie de “dicionário mental”, onde são armazenados os significados semânticos das palavras (Dehaene, 2012, p.25).

Pode-se perguntar: quando se pratica a leitura mental silenciosa, o leitor passa das palavras escritas ao seu significado sem acessar o aparato vocal da pronúncia ou transforma as letras em objetos acústicos e, logo a seguir, em significado? Hoje há um consenso de que adultos acessam duas vias de leitura simultaneamente: a lexical e a fonológica, que funcionam em mútua cooperação: “Dispomos todos de uma via direta de acesso às palavras que nos evita pronunciá-las mentalmente antes de compreendê-las” (Dehaene, 2012, p.40). A leitura muda é uma etapa automática deste processo. Já na leitura verbal (em voz alta), as duas vias colaboram, cada uma contribuindo com a verbalização (Dehaene, 2012, p. 124).

O nosso genoma ainda não teve tempo evolutivo de se adaptar e assim desenvolver circuitos cerebrais intrínsecos e específicos para a leitura. Desse modo, é o cérebro humano que se adapta ao processo de leitura, valendo-se de circuitos neurais já desenvolvidos em passado ainda mais remoto.

3 Leitura musical

Segundo Sloboda (2008, p. 89), “a leitura musical requer a execução de uma resposta complexa, na qual há pouco espaço para desvios em tempo e qualidade”. A leitura musical é uma aptidão que pode ser desenvolvida com material e abordagem adequados. Segundo Hardy (1998), ela envolve habilidades psicomotoras (tátil), memória de curta duração, leitura e reconhecimento de padrões melódicos, rítmicos e

harmônicos, além de capacidade de manter a pulsação, limiar de concentração e imagem auditiva. A leitura musical requer também conhecimentos específicos de notação musical, dedilhado, a topografia do instrumento musical em uso (se for o caso), conceitos de teoria e estrutura musical. É fundamental ainda no processo de leitura musical a interrelação de cinco pontos essenciais, como a partitura, os olhos, os ouvidos, as mãos e o cérebro comandando, integrando e interpretando tudo.

Segundo Louro (2012, p. 109), a ação de leitura musical envolve a capacidade de agrupar, associar e reproduzir figuras rítmicas, além da transformar a leitura em ação motora pelos gestos que compõem o ato de tocar um instrumento ou de cantar. A leitura musical exige também uma capacidade de abstração, um mecanismo cerebral que só opera a partir de associação, comparação, classificação e decodificação. A compreensão de um sinal como um sustenido, que eleva a nota musical em meio tom, exige a habilidade cerebral que aciona o senso de direção (algo que “subiu” ou “desceu”), a faculdade espacial de visualização é acionada ao imaginar uma movimentação ascendente da nota musical, e assim compreender o seu conceito e decodificar o significado deste sinal. A escrita musical é organizada em grupos de símbolos; para diferenciá-los é necessário ter-se a capacidade de classificar, só possível através de associação, sequenciação e comparação de elementos.

96

Bucher (2009, p. 9) salienta que as informações sensoriais são recebidas no cérebro, simultaneamente, em dois hemisférios (esquerdo e direito). Ambos são ligados por um feixe de fibras nervosas, denominado “corpo caloso”, que transmite informações neurais entre hemisférios, de tal modo que cada qual desenvolve e processa as informações de maneira específica e distinta. O hemisfério esquerdo — muitas vezes referido como hemisfério lógico — funciona como um processador em série que calcula detalhes e símbolos, a linguagem. Sua forma de análise é linear, buscando diferenças, discriminando, separando, realizando a contagem de números, e por isso é responsável pela percepção do tempo. O hemisfério direito (o hemisfério da *Gestalt*) tem processamento paralelo e holístico. Este realiza funções como o reconhecimento de imagens, identificação de padrões rítmicos, constatação e evocação de emoções, localização espacial, entendimento de metáforas, interpretação da comunicação gestual, criatividade e intuição. Este hemisfério lida com o processamento de informações subjetivas, globais e, entre outras, artísticas. Em condições ideais, os dois hemisférios cerebrais funcionam de forma cooperativa, integrada e homogênea. No entanto, normalmente existe a predominância de um dos hemisférios em relação ao outro.

Brito (2010), por sua vez, ressalta que “a música tem códigos de registro e notação que surgiram em virtude da necessidade de fixar as ideias musicais e, assim preservá-las” (p. 177). A autora também chama atenção para o fato de que sendo uma forma temporal de expressão a música recebeu, na tradição ocidental, um tratamento notacional desenvolvido em coordenadas horizontal (dimensão temporal) e vertical (dimensão espacial), e salienta ainda que os sinais de notação criados para representá-la são auxiliares da memória individual e coletiva.

As obras deixadas pelos pedagogos musicais do início do século XX prestaram valiosa contribuição para a renovação do desenvolvimento da Educação Musical. A compreensão do fenômeno sonoro, no sentido de apropriação do significado musical, parece ainda ser a incógnita que procuramos desvendar. Foi a partir do trabalho desses pedagogos que tais questionamentos, ainda que de ordem mais filosófica do que científica, foram abordados. Como definir o conhecimento musical? Qual o papel da educação musical no processo de desenvolvimento do indivíduo? (Mateiro & Ilari, 2011, pp. 9–12).

Quatro pedagogos, em especial, foram pioneiros no propósito do ensino e aprendizagem da leitura musical: Èmile Dalcroze, Zoltán Kodály, Edgar Willems e Edwin Gordon. Estes organizaram sua prática pedagógica a partir de um material composto de textos didáticos e exercícios, utilizando a música como um agente mobilizador de emoções para o ser humano, onde corpo e mente se integram no sentido de se apropriarem da música, de forma global e consciente. Dalcroze desenvolveu um sistema de educação musical baseado no movimento, na escuta ativa, onde o aprendizado ocorre por meio da “música e pela música”, uma espécie de musicalização corporal. Na Rítmica (sistema de educação denominado por Dalcroze) os elementos musicais são vivenciados diretamente no corpo através de movimentos numa interação: espaço-tempo-energia. Kodály apresenta uma proposta pedagógica primordialmente baseada no uso da voz. Ele acreditava que a voz era o principal meio de acesso à música, disponível a qualquer pessoa. A música seria assim entendida como uma parte integral da vida de todo ser humano que, ao apropriar-se dela, poderia passar a ler, escrever ou cantar qualquer obra musical escrita com a notação musical tradicional. Seu lema era: “Que a música pertença a todos” (Kodály, como citado em Mateiro & Ilari, 2011, pp. 57-8, 68). Para Willems a educação musical “não é apenas uma preparação para a vida; esta é em si mesma, uma manifestação permanente e harmoniosa da vida” (Willems, 1969, p 10). Tal concepção fundamenta-se no paralelismo que ele estabeleceu entre vida humana (cotidiana) e vida musical (Mateiro & Ilari, 2011, p. 91). Neste sentido, os três elementos

fundamentais da música (ritmo, melodia, harmonia) são relacionados a três funções humanas: o ritmo é relacionado às funções fisiológicas (ação); a melodia é relacionada à vida afetiva (sensibilidade); a harmonia é relacionada às funções cognitivas (intelectuais, racionais) (Rocha, 1990, pp. 16, 19). Gordon, através de sua teoria da aprendizagem musical, apresentou uma versão atualizada da pedagogia da audição a qual denominou *audiação*. Trata-se de toda uma fundamentação psicológica necessária para responder como e quando se aprende a ouvir música. Não basta ouvir para ser músico, assim como não é suficiente pronunciar corretamente as palavras para dominar as estruturas sintáticas de um idioma. A audiação trata da capacidade de ouvirmos internamente, e compreendermos, sons que podem estar, ou não, fisicamente presentes.

4 Audiação

No campo de pesquisas em educação musical a notação musical não é, necessariamente, um objeto central. Trata-se de uma ferramenta oriunda da prática musical profissional, introduzida a partir da demanda do campo de trabalho específico da área, como também do processo pedagógico musical (Renard, como citado em Brito, 2010, p. 179). A criança, ao ouvir um evento sonoro de curta duração, muitas vezes intuitivamente realiza um gesto (movimento corporal com intenção), traduzindo assim o som escutado em expressão corporal. Segundo Brito, esta ação intuitiva é uma primeira forma de registro, que é traduzido corporalmente de forma espontânea, integrando o som ao movimento. Segundo a autora, a etapa seguinte para a criança é transformar os “gestos sonoros” em desenhos, trazendo para a representação gráfica aquilo que a percepção auditiva desta criança identificou, num processo sequencial que segue e respeita níveis de percepção, cognição e consciência (Brito, 2010, p. 179).

É fato que a maneira como se aprende e assimila música é um fator decisivo para o desenvolvimento das muitas qualidades de audição. Como lembra Caspurro (n.d.), do mesmo modo é também fundamental trazer ao plano da consciência a atitude e a necessidade do ouvinte perante a música. Esta é uma variável que está além do mero fenômeno psicoacústico e que nos permite estabelecer e identificar as suas diferenças qualitativas e contextuais.

Audiação é um termo criado por Edwin Gordon (2001) e refere o processo cognitivo pelo qual a mente dá significado aos sons musicais. Desse modo, para Gordon audiação não é o mesmo que percepção auditiva, que trata apenas da recepção e do tratamento do som pelo sistema auditivo. A audiação trata da capacidade de ouvirmos

internamente, com compreensão, sons que podem nem mesmo estar acusticamente presentes. Através do processo de audição ouvintes podem atribuir significado à música que escutam, executam, improvisam ou compõem².

Gordon dedicou boa parte de sua vida ao ensino musical e ao desenvolvimento da sua teoria de aprendizagem musical. Não se trata de uma metodologia específica para o ensino musical, mas de uma teoria sobre como as pessoas, em especial as crianças, aprendem música. A grande questão não é saber como ensinar música, mas como esta é de fato aprendida. Em que momento um adulto ou criança estariam preparados para assimilar essa competência e qual seria a melhor sequência de conteúdos didáticos apresentados. As experiências musicais de uma criança, do nascimento até aproximadamente os cinco anos de idade, têm profundo impacto na forma como esta vai ser capaz de perceber, apreciar e compreender música como adulto.

Esta teoria visa orientar os professores de música a tentar estabelecer para os alunos, desde a primeira infância até a fase adulta, objetivos curriculares sequenciais que desenvolvam a audição rítmica e tonal. Gordon acreditava que a música é aprendida da mesma forma que se aprende a língua nativa. Desse modo, Gordon estabeleceu quatro etapas de aprendizagem musical. A primeira, denominada *aculturação*, abarca desde a vida uterina até os cinco anos, na qual o indivíduo está cercado pela língua nativa, absorvendo e se familiarizando com seus sons. Na segunda etapa, *imitação*, a criança tenta imitar os sons que escuta e identifica. As etapas três e quatro foram classificadas por Gordon como o momento da *improvisação*. Na terceira, inicia-se o processo no qual a criança passa a pensar através da linguagem, estabelecendo estruturas sintáticas correspondentes aos seus pensamentos; as palavras e as frases começam a ter significado. E na quarta etapa a criança passa, de fato, a improvisar com as estruturas da linguagem, utilizando palavras aprendidas para formar suas próprias frases, com sentido, lógica e significado semântico. Para Gordon, a criança aprende a ler e a escrever em consequência da experiência que adquire ouvindo, imitando, pensando e improvisando com as palavras.

Em entrevista concedida à musicóloga portuguesa Helena Caspurro, Gordon fala sobre “problemas que afetam a educação musical da atualidade, quer no âmbito do ensino de um instrumento, como no âmbito da educação musical no ensino genérico”:

No que concerne ao ensino de instrumentos, um dos problemas típicos é que se ensina apenas um instrumento: o instrumento físico que o aluno toca. A meu ver, ao invés de

² <http://www.giml.org> (acessado em janeiro de 2014)

ensinar um instrumento, deveriam ser ensinados os dois: o que se está tocando e o outro, aquele que está na mente do aluno. O instrumento por si só não tem boa afinação; o instrumento é apenas uma extensão do corpo humano. É uma extensão da capacidade de audição do intérprete. Se este não possui uma boa audição da qualidade do som que pretende retirar do instrumento, o instrumento por si só não poderá fornecê-lo (Gordon, como citado em Caspurro, n.d.).

Gordon postulava que um bom *performer* consegue uma execução com mais expressão, fluidez rítmica e afinação, na medida em que desenvolve a capacidade de ouvir internamente os sons gerados por seu instrumento musical.

O processo da construção de uma base sólida para fomentar a *audição* inicia com a exposição dos alunos a um ambiente musical rico e variado, com a preparação para sua posterior educação musical formal. Serão estimulados a ouvir, cantar e tocar “de ouvido” melodias em modos e métricas diferentes, enquanto desenvolvem as primeiras competências técnicas no seu instrumento musical. Através de atividades sequenciais de aprendizagem, os conteúdos musicais são apreendidos em doses pequenas de forma natural, com o intuito de facilitar a compreensão dos padrões tonais e rítmicos que constituem a literatura musical. Neste caso, a voz tem primazia e passa a ser o instrumento condutor principal utilizado pelo professor. A criança aprenderá a distinguir a voz cantada da voz falada e a desenvolver a sensação de cantar afinado, tendo como referência seu professor. Outro aspecto privilegiado por Gordon é o movimento. Ele postula que é fundamental “experenciar” as sensações de fluidez, peso e espaço, antes de vivenciar o tempo musical com o intuito de adquirir consciência corporal e rítmica. Para Gordon é fundamental que o performer tenha domínio sobre o relaxamento e a flexibilidade corporal, que agem como coadjuvantes do desenvolvimento musical.

Os principais benefícios da aprendizagem de um instrumento musical dizem respeito à possibilidade de o aluno executar com fluência melodias em várias métricas, tonalidades, e estilos, desenvolvendo capacidades intelectuais de alto nível, como criatividade, improvisação e generalização. A leitura, a escrita e a percepção musical são habilidades mediadas pela cognição³.

5 Reflexões e conclusão

O presente trabalho é produto de pesquisa teórica que aborda as similaridades e as correspondências entre as leituras textuais e musi-

³ <http://www.giml.org> (acessado em janeiro de 2014)

cais, intermediadas pelo processo da audição, tal como descrito por Gordon. Ambos os tipos de leitura baseiam-se na decodificação mental de símbolos para o entendimento de um contexto e processamento de uma ação. Isto se baseia no fato de que a relação da mente humana com o mundo não é direta, mas mediada por instrumentos e símbolos. Instrumentos constituem as ferramentas que tornam uma ação concreta, controlando as ações sobre os objetos e sendo responsáveis por mudanças externas que ampliem a possibilidade de intervenção na natureza. Já os símbolos regulam as ações sobre a mente humana, agindo como um instrumento da atividade psicológica, constituindo significados de cunho semiótico, específicos do mundo externo para a mente (Rego, 1994, pp. 50–1). Comunicação é um fator primordial para a sociedade humana, na qual indivíduos armazenam significados através de palavras, desenhos, gestos, números, padrões musicais e um grande número de outras formas simbólicas (Gardner, 2007, p. 145). Segundo Vigotski, “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal, é nele que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre pensamento e fala” (Vigotski, 2013, p. 5). Gardner lembra-nos ainda que dentre outras inteligências, a musical é uma competência que permite às pessoas criar, comunicar e compreender significados estruturados a partir dos sons (Gardner, 1998, p. 217).

O processo de aprendizagem musical parece de fato ser análogo ao que ocorre no processo de aprendizado da linguagem verbal. Neste último começa-se por aprender palavras soltas, antes de ser possível constituir frases inteiras, de modo a estabelecer uma conversação. Depois desta fase inicial, as crianças não se limitam a imitar aquilo que ouvem, mas se tornam capazes de formular as suas próprias questões, construindo frases próprias e usando as palavras de seu próprio vocabulário. Talvez fosse interessante que no ensino formal de música este processo se tornasse mais explícito e consciente. É plausível imaginar uma fase inicial de ensino de padrões tonais e rítmicos às crianças, com os quais estas, em momento posterior, viessem a “conversar” através da música. Da mesma forma que não aprendemos poemas antes de nos tornarmos capazes de construir frases, em música talvez não devêssemos iniciar por tocar Mozart e Haydn antes de nos tornar capazes de usar um vocabulário musical básico já experimentado e assimilado, com o qual possamos construir, por improvisação, nossas próprias frases e composições musicais. Bucher salienta que o treinamento auditivo dos primeiros sons é fundamental para a formação da memória sonora do aluno e que ter referências bem estabelecidas é fundamental para o bom desenvolvimento do processo de leitura e solfejo musical. É nessa fase que o

quadro mental é formado e a primeira impressão é a que se consolida, constituindo uma espécie de “endereço interno das notas musicais” (Bucher, 2002, p. 3).

Vygotski (2013, pp. 123–125) admite que a linguagem escrita seja uma função linguística distinta da linguagem oral nos âmbitos da estrutura e do funcionamento. A criança quando aprende a escrever precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por uma simbolização de imagem sonora através de símbolos escritos. Ela tem que tomar conhecimento da estrutura sonora de cada palavra. O ato de escrever implica uma tradução a partir do que Vygotski chama de fala interior, ou seja, uma atividade intrapsíquica individual composta quase que exclusivamente de núcleos de significados onde as crianças estabelecem consigo um discurso interno voltado para o pensamento no sentido a solucionar determinadas operações mentais. A passagem da linguagem interior (uma fala compacta) para a linguagem oral (fala muito detalhada) exige uma semântica deliberada; uma espécie de estruturação intencional de uma rede de significados. A linguagem escrita exige um trabalho consciente, pois a sua relação com a fala interior é distinta da sua relação com a da linguagem oral.

A metodologia tradicional de ensino musical em grande parte induz as crianças a lerem partituras antes de experimentarem a música que estas representam, sem que tenham chance de ouvir a música e tentar reproduzi-la criativa e intuitivamente. A pesquisa cognitiva contemporânea tem demonstrado que a imitação sem a consciência do gesto musical pouco ensina. É preciso deixar que as crianças cantem e dançam antes de se tornarem capazes de tocar instrumentos ou ler partituras. O entendimento do fenômeno sonoro, no sentido de apropriação do significado musical, parece ainda ser a incógnita a ser desvendada. Conforme Caspurro (n.d.), esta “é uma variável que está além do mero fenômeno psicoacústico, e que permite estabelecer uma diferença qualitativa e contextual”.

No exercício de introdução à leitura musical poderiam ser incluídas atividades com propósito de despertar o senso rítmico tal como sugerido por Dalcroze, através de movimentos corporais; iniciativas com o canto e a *manusolfa* tal como proposto por Kodály; a utilização de palavras, sílabas, textos improvisados, de forma a elaborar a consciência de cada elemento musical, envolvendo corpo e alma como um todo, do modo como faria Willems; ou como Gordon idealizou, a construção da atitude de ouvir música através da audição, acionando uma ressonância interna, de forma que os estudantes pudessem ler e ouvir internamente antes de tocar, construindo uma imagem musical de cada partitura.

Referências

- Brito, T. A. (2010). *A música na Educação Infantil*. São Paulo: Ed. Petrópolis.
- Bucher, H. (2002). *Solfejo*. Vitória: Hannelore E. Bucher.
- Bucher, H. (2009). *Leitura à primeira vista*. Vitória: Hannelore E. Bucher.
- Caspurro, H. R. (n.d.). *Audição e Audição: Contributo epistemológico de Edwin Gordon para história da pedagogia da escrita*. Acessado em 29/12/2013.
- Cosenza, R. M. (2011). *Neurociência e educação: Como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Cross, I., & Tolbert, E. (2009). *Music and Meaning*. In S. Hallam, I. Cross, & M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (pp.24-34). New York: Oxford University Press.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Ed. Penso.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências Múltiplas: A teoria na prática*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Gardner, H. (1998). *Inteligências: Múltiplas perspectivas*. Porto Alegre: Ed. Artmed.
- Gordon, E. E. (2001). *Preparatory audiation: Audiation and music; learning theory; a handbook of comprehensive Music*. Chicago: G. I. A.
- Gordon, E. (2012). *Learning Sequences in Music: A Contemporary Music Learning Theory- Skill, content and patterns*. Chicago: G. I. A Publications.
- Hardy, Dianne. (1998). Teaching Sight-Reading at the Piano: Methodology and Significance. *Piano Pedagogy Forum*, (1-2). Columbia: University of South Carolina School of Music.
- Igoa, M. J. (2010). Sobre las relaciones entre la música y el lenguaje. *Revista Epistemus*, Vol. 1, 97-125. Buenos Aires: Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música.
- Jackendoff, R., & Lerdahl, F. (2006). The capacity for music: What is it, and what's special about it? *Cognition*, 100, 33-72. New York.
- Mateiro, T. & Ilari, B. (2011). *Pedagogias em Educação Musical: Curitiba*, Ed. IBPEX.
- Mithen, S. (2005). *The Singing Neanderthals: the origins of music, Language, mind and body*. London: Widenfeld and Nicholson.
- Molino, J. (2000). Towards an evolutionary theory of music and language. In N. Wallin, B. Merker, & S. Brown (Eds.), *The origins of music* (pp. 165-176). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Patel, A. D. (2008). *Music, Language and brain*. New York: Oxford University Press.
- Peretz, I., & Coltherart, M. (2003). Modularity of music processing. *Nature Neuroscience* 6(7), 688-691.
- Pinker, S. (1997). *How the Mind Works*. New York: W. W. Norton & Company.
- Rego, T. C. (1994). *Vygotski. Um perspectivo sócio- cultural da educação*: Petrópolis: Ed. Vozes.
- Renard, C. (1982). *Le geste musical*. Paris: Editions Hachette/ Van del Velde.

- Rocha, Carmen M. M. (1990). *Educação musical: "Método Willems"; minha experiência pessoal*. Salvador: Faculdade de Educação da Bahia- FEBA.
- Sloboda, J. A. (1989). *Music as language*. In F. Wilson, & Roemann (Eds.), *Music and child development* (pp. 8–43). St Louis: Missouri MMB Inc.
- Vigotski, L. S. (2013). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Willems, Edgar. (1969). *Las bases psicológicas de la educación musical*. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires.