

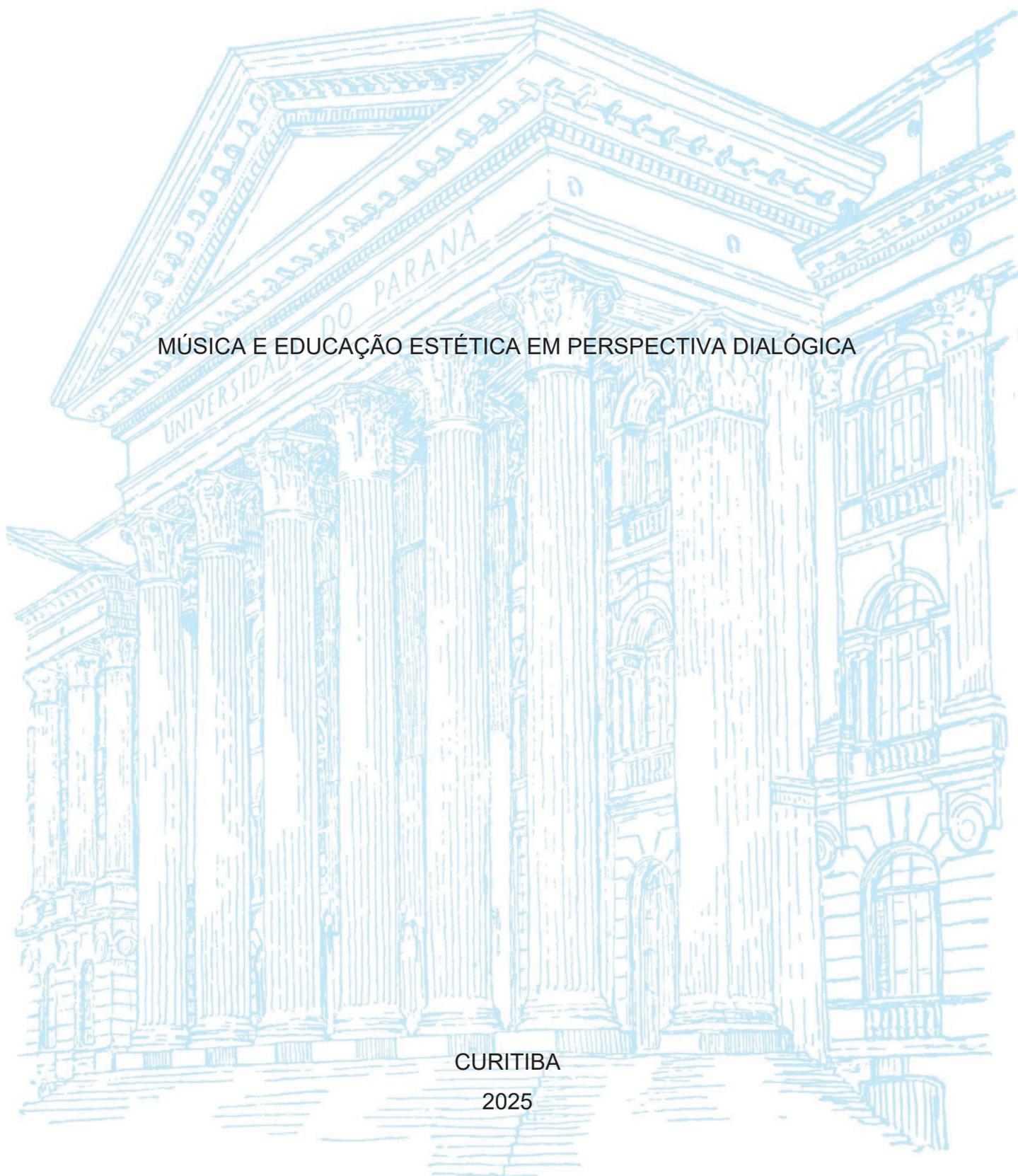
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HUGO DE OLIVEIRA VERARDI BOCCA

MÚSICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM PERSPECTIVA DIALÓGICA

CURITIBA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

HUGO DE OLIVEIRA VERARDI BOCCA

MÚSICA E EDUCAÇÃO ESTÉTICA EM PERSPECTIVA
DIALÓGICA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, na Linha de Pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação, como requisito para obtenção do título de doutor em educação.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

Curitiba
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Bocca, Hugo de Oliveira Verardi.

Música e educação estética em perspectiva dialógica / Hugo de Oliveira Verardi Bocca – Curitiba, 2025.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Música – Estudo e ensino. 3. Música – Arte. 4. Música na educação. 5. Estética – Educação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO
40001016001P0

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **HUGO DE OLIVEIRA VERARDI BOCCA**, intitulada: **Música e Educação Estética em perspectiva dialógica**, sob orientação do Prof. Dr. JEAN CARLOS GONÇALVES, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 31 de Março de 2025.

Assinatura Eletrônica
21/05/2025 17:50:56.0
JEAN CARLOS GONÇALVES
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
30/05/2025 22:10:37.0
CLAUDIA GARCIA CAVALCANTE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
21/05/2025 16:26:10.0
GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
22/05/2025 23:25:49.0
GLÁUCIO HENRIQUE MATSUSHITA MORO
Avaliador Externo (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ)

Rockefeller nº 57 Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.academico@ufpr.br
Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 453644

Para autenticar este documento/assinatura, acesse
<https://sig.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese à pessoa mais importante em minha vida, Clara. Que sirva de inspiração para realizar coisas bonitas em sua vida.

AGRADECIMENTOS

Inicio meus agradecimentos ao meu orientador, Professor Doutor Jean Carlos Gonçalves pela confiança, orientações e inspiração que tanto contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa de doutorado. Assim como aos professores Ricardo Petracca, Cristiane Wosniak e Claudia Cavalcante pelas contribuições na qualificação.

Não poderia deixar de agradecer aos colegas do grupo de pesquisa Labelit/UFPR/CNPq (Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatralidades) pela aprendizagem que obtive durante as discussões realizadas em nossas reuniões.

Agradeço também à instituição UFPR e aos professores do PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação), em especial a CAPES por ter financiado uma bolsa de estudos, ainda que temporária por sete meses.

Por último, mas não menos importante, quero agradecer à minha família, Clara, pelo apoio incondicional. E finalmente, aos meus pais Francisco e Odisséa e irmã Sofia pelas revisões incansáveis ao longo da elaboração deste trabalho.

RESUMO

O presente texto, derivado de um estudo desenvolvido no Programa de Pós Graduação em Educação, na linha de pesquisa Linguagem, Corpo e Estética na Educação e vinculado ao Labelit (Laboratório de estudos em educação, linguagem e teatralidades - UFPR/CNPq), apresenta como elemento norteador uma preocupação epistemológica com a relação entre ensino de música e educação estética. A fundamentação teórico-metodológica é de cunho bakhtiniano, sustentando a articulação do ensino de música como o campo da linguagem. Trata-se de um estudo que privilegia o nível discursivo-enunciativo da música (os sentidos, o repertório, as situações de produção) em relação à materialidade sonora. Deste modo, a música é compreendida como enunciado concreto, professor e estudantes se tornam interlocutores e o ensino de música, se constitui enquanto esfera de atividade humana. Há que se considerar o reduzido número de estudos que se pautam em Bakhtin para fundamentar o ensino da música na educação básica. Desse modo, o objetivo da tese foi explorar o pensamento bakhtiniano com vista à elaboração de uma investigação científica que possibilite estabelecer relações entre a educação estética e o ensino de música. Para isso, os conceitos que compõem este aporte teórico-metodológico são identificados e detalhados, contemplando o entendimento, principalmente, das noções de “forma/conteúdo”, “conhecimento/ato” e “exotopia”. Esses conceitos constituem os pilares para fundamentar uma análise, a partir da Análise Dialógica do Discurso da obra musical de Wilson Moreira (1936-2018), denominada “No arrebol”, da década de 1990, cuja centralidade tem seu enfoque nos seguintes elementos: o compositor, o título, o enunciado verbal, o enunciado rítmico, as materialidades sonoras e a relação entre o enunciado verbal e o enunciado sonoro. O estudo apresenta, assim, três pressupostos para uma educação estético-musical: a) experiência estética como ponto de partida; b) estética como ato de criação e percepção musical; c) música como elo de comunicação na cadeia discursiva.

Palavras-chave: Ensino de música; Educação Estética; Análise Dialógica do Discurso.

ABSTRACT

This text is derived from a study developed in the Graduate Program in Education – line of research entitled Language, Body, and Aesthetics in Education and linked to Labelit (Laboratory of Studies in Education, Language, and Theatricality - UFPR/CNPq). It presents an epistemological concern about the relationship between music teaching and aesthetic education as a guiding element. The Bakhtinian theoretical-methodological foundation supports the articulation of music teaching as a field of language. This study privileges the discursive-enunciative level of music (the senses, the repertoire, the production situations) in relation to the sound materiality. In this way, music is understood as a concrete utterance, teacher and students become interlocutors, and music teaching is constituted as a sphere of human activity. The small number of studies based on Bakhtin to support the teaching of music in basic education must be considered. Thus, the objective was to explore Bakhtinian thought with a view to elaborate a scientific investigation that makes it possible to establish relationships between aesthetic education and music teaching. To this end, the concepts that make up this theoretical-methodological contribution are identified and detailed, covering the understanding, mainly, of the notions of “form/content”, “knowledge/act”, and “exotopy”. These concepts constitute the pillars to support an analysis, based on Dialogical Discourse Analysis, of the musical work by Wilson Moreira (1936-2018), called “No arrebol”, from the 1990s, whose focus is on the following elements: the composer, the title, the verbal utterance, the rhythmic utterance, the sound materialities, and the relationship between the verbal utterance and the sound utterance. The study thus presents three assumptions for an aesthetic-musical education: a) aesthetic experience as a starting point; b) aesthetics as an act of musical creation and perception; and c) music as a communication link in the discursive chain.

Keywords: Music teaching; Aesthetic Education; Dialogic theory of discourse.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Imagem do CD de Wilson Moreira.....	100
--	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas em Educação Musical na Educação Básica.....	59
Quadro 2 - Concepções de educação estética	132

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
INTRODUÇÃO.....	12
1. MÚSICA NA ESFERA DA EDUCAÇÃO	24
1.1 Ensino de Música no Brasil: um panorama a partir das orientações oficiais	26
1.2 Ensino de música: em busca de uma epistemologia	36
1.3 Educação musical nas pesquisas	50
1.4 Considerações sobre o capítulo.....	60
2. A PERSPECTIVA DIALÓGICA BAKHTINIANA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ABORDAGEM ESTÉTICO-MUSICAL.....	64
2.1 Música como linguagem.....	65
2.2 Bakhtin e a estética: alguns conceitos.....	73
2.2.1 Análise estética.....	73
2.2.2. Forma e conteúdo, Conhecimento e ato.....	78
2.2.3 Atividade estética e exotopia	86
2.3 Uma obra musical na perspectiva da análise dialógica do discurso	91
2.3.1 Análise dialógica do discurso.....	91
2.3.2 A obra musical em análise.....	95
2.4 Considerações sobre o capítulo	110
3 EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-MUSICAL	112
3.1 Educação estética: algumas concepções	112
3.2 Educação estético-musical na perspectiva bakhtiniana	119
3.3 Educação estética: diálogo entre os autores.....	126
3.4 Considerações sobre o capítulo.....	132
4 EM BUSCA DE UMA SÍNTESE.....	134
REFERÊNCIAS	140

APRESENTAÇÃO

Posso dizer que minha relação com a música se inicia na infância. Primeiramente nos momentos familiares, executada por meio de suportes de áudio, como os discos de vinis, CDs e também fitas cassete. A arte das capas destes discos e até as dedicatórias mereciam o mesmo destaque que a música em si. Assim, música, imagem e texto se fundiam formando apenas um produto, um enunciado concreto. E sua compreensão (através da experiência estética), diretamente influenciada pelo contexto e ambiente de enunciação.

Depois na adolescência iniciei meus estudos em Música, primeiro no teclado e posteriormente no violão. Tentei cursar Biologia, permaneci no curso por 3 anos, mas por motivos de força maior fui conduzido ao curso de Música na UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná).

Na condição de acadêmico deste curso ingressei como aluno bolsista do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – no projeto “Fonograma partilhado e escuta responsiva”, o qual me possibilitou formalizar a atividade docente na educação básica e ter o primeiro contato, ainda que superficial, com a teoria de Bakhtin e o Círculo.

Ao longo do curso iniciei a carreira docente como professor de instrumento, em escolas de música. Posteriormente através do PSS (Processo Seletivo Simplificado) assumi aulas de Arte na rede de ensino estadual do Paraná, esse contato com a sala de aula me conduziu ao curso de mestrado. Também atuei na educação infantil e anos iniciais. Ao finalizar o mestrado, cursei Pedagogia, segunda licenciatura, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos do universo infantil. No Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) procurei refletir sobre a educação estética na educação musical. Este TCC me instigou em aprofundar os estudos acerca do conceito de Educação Estética.

No período da pandemia, entre 2019 e 2020 tive a oportunidade de trabalhar no ensino superior, no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Alagoas, em diferentes disciplinas como: Didática da Musicalização, Organização e Planejamento da Música, Projetos Integradores, Atividades Curriculares Extensionistas, Fundamentos da Educação Musical e Percepção Musical. Nestas disciplinas, procurei destacar a necessidade de que os futuros docentes percebam a importância de se ter uma base epistemológica

da música, para que possam a partir dessa base refletir sobre sua natureza e com isso delinear consequências para a prática pedagógica. Foi uma experiência interessante em que pude observar certa mudança de concepção dentre os estudantes.

Nos últimos anos, assumi o concurso para docente dos anos iniciais da Secretaria Municipal de Pinhais e na Secretaria de Curitiba. Nessas escolas ministrei aulas para crianças do ensino fundamental I.

Assim, minha caminhada profissional e acadêmica tem me levado a defender a perspectiva de uma educação estética no ensino das Artes, em especial na Música. E é isto que me propus a fazer nesta pesquisa de doutorado.

INTRODUÇÃO

A obra, como réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas nos outros (...).

(Bakhtin, 2011, p. 279)

A epígrafe acima me desafia e me amedronta, mas ao mesmo tempo me instiga a escrever a presente tese, no sentido da responsabilidade que ela evoca em produzir respostas. Respostas para mim e para o(s) outro(s).

Uma produção de respostas sob forma de uma pesquisa de doutorado, constituída de vários pontos de partida - e de chegada. Primeiramente, destaco as minhas experiências pessoais como professor nas disciplinas de Arte e de Música em escolas públicas e privadas da educação básica, nas quais ministrei aulas em nível infantil, fundamental e médio. Essa experiência profissional instigou-me a buscar, a cada ano, um aprofundamento teórico que possibilitasse amparar minha prática pedagógica. Procurei, a cada nova oportunidade de estar em sala de aula, desenvolver atividades que transcendessem o ensino técnico de um instrumento (visando a formação de instrumentista), que pudesse oferecer uma aprendizagem que não se resumisse ao desenvolvimento de habilidades manuais. Oferecer um ensino que priorizasse a autoria do/a estudante, no sentido de enfatizar sua autonomia tanto para apreciar quanto para criar. No entanto, mesmo buscando promover com satisfatório sucesso tais atividades, faltava-me uma base teórico-prática que fundamentasse, principalmente, minhas preocupações epistemológicas e impulsionasse uma reflexão sobre a natureza da música e o valor do seu ensino para a formação do sujeito como partícipe da sociedade.

Sublinho que entendo por preocupação epistemológica um conjunto de perguntas que podem ser elaboradas pelo/a professor/a. Elas indagam, por exemplo, sobre os aspectos valorativos de seu componente curricular, ou seja,

questionam sobre o seu objeto de ensino, vale dizer, de trabalho. No caso, sobre a natureza e o valor da música e da educação musical. Tais questionamentos, creio, conduzem o/a professor/a a reflexões teórico-metodológicas que podem acarretar consequências para sua prática em sala de aula, tanto na escolha dos procedimentos pedagógicos, quanto no currículo e conteúdos musicais. Como diz Fonterrada:

(...) a educação musical não é apenas uma atividade destinada a divertir e entreter as pessoas, tampouco um conjunto de técnicas, métodos e atividades com o propósito de desenvolver habilidades e criar competências, embora essa seja uma parte importante de sua tarefa. (Fonterrada, 2003, p.117)

Concordando com essas afirmações de Fonterrada, acrescento que a educação musical, a meu ver, tem a função de formar ouvintes que compartilhem os mesmos conhecimentos e capacidades que um músico utiliza para executar um instrumento musical. Uma função que pode se exercer em diferentes esferas, mas que tem no ambiente escolar mais potência para contribuir na formação do sujeito, já que a escola é um meio privilegiado de construção e de expressão de múltiplas “visões de mundo”. Para pleno exercício dessa função, a educação musical deveria estar fundamentada em algum aporte teórico. Aporte este que possa fornecer ao educador a consciência de seu objeto de ensino, buscando não apenas respostas metodológicas, mas principalmente epistemológicas.

Foi em busca dessa fundamentação e desse aprofundamento teórico que adentrei em alguns campos do saber, como o da educação, da música e da filosofia. Especialmente quando estes se dedicam à noção de linguagem. A obra de Bakhtin e o Círculo¹ apresenta elementos para responder às minhas inquietações e demandas por uma base epistemológica para o ensino de música.

O encontro inicial com estes saberes, ainda na graduação, me possibilitou organizar um projeto de Mestrado, pois acreditava que somente adentrando o campo da pesquisa, e obtendo a fundamentação teórica desejada, conseguiria

¹ O assim chamado Bakhtin e o Círculo foi um grupo composto por vários intelectuais russos, entre eles, além do próprio Mikhail Bakhtin, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o estudioso de literatura Lev V. Pumpianski, o linguista e músico Valentin N. Voloshinov e o advogado e educador Panel N. Medvedev, que se reuniam regularmente em Nevel e depois em Vitebsk entre 1919 e 1929 (Faraco, 2009, p. 13).

alcançar os objetivos aos quais estava instigado a buscar. Uma vez no mestrado, busquei defender a relação *música-linguagem* e suas consequências para o ensino de música, apoiando-me em autores como Keith Swanwick, Marisa Fonterrada, Bakhtin e o Círculo (Bocca, 2019).

Na ocasião, a pesquisa de campo foi implementada na educação básica, junto a estudantes do segundo ao quinto ano do ensino fundamental, a partir de uma sequência didática desenvolvida por meio de cinco etapas: a) identificação das experiências e gostos musicais dos/as estudantes; b) escuta de vídeos e músicas seguida de debates acerca dos gêneros musicais mais citados; c) produção escrita de letras musicais (textos poéticos); d) notação musical da letra composta (partitura não convencional); e) gravação da composição (Bocca, 2019).

Para tanto, pautei-me em alguns conceitos da teoria de Bakhtin e o Círculo como os de *enunciado* e *enunciação*, *gêneros discursivos*, *estilo*, *autor* e *autoria*. A sequência didática desenvolvida buscou privilegiar o nível discursivo (os sentidos que a própria obra musical, o repertório, produzem) em relação à materialidade sonora. Nestes termos, a música se torna enunciado concreto, professor e estudantes se tornam interlocutores, e o ensino de música se torna uma esfera de atividade humana.

Esclareço, desde já, que utilizarei o termo *esfera* em detrimento do termo *campo*, uma vez que, a noção de esfera está presente em toda a obra de Bakhtin e o Círculo. Em seus primeiros textos, datados de meados da década de 1920, o Círculo desenvolveu a noção de esfera para explicar a natureza e as especificidades das produções literárias. Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929, ela foi compreendida como um nível específico de coerções que constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera.

Já na obra *Os gêneros do discurso*, de 1950, a noção de esfera voltou a aparecer, desta vez defendendo a classificação dos gêneros discursivos por esfera de atividade humana, uma vez que estas estabilizam relativamente os enunciados, no que diz respeito ao seu tema, à construção composicional e ao estilo, assim como à sua relação com os elos precedentes e com os elos subsequentes da comunicação discursiva. Sendo assim, pode-se compreender

as esferas de atividade humana (ciência, educação, religião, família etc.) como instância organizadora da produção, circulação e recepção dos textos/enunciados em gêneros de discurso específicos.

Foi na pesquisa de mestrado que visualizei potencialidades para relacionar o ensino de música à educação estética, mas por questão de recortes de estudo, não foi possível aprofundá-la. Naquele momento compreendia a educação estética, ainda de forma limitada, como sendo uma abordagem da obra musical como discurso do autor, utilizando determinado material com objetivo de produzir sentidos. A metodologia do ensino tinha como ponto de partida a própria obra musical, o contexto extra musical, até chegar ao estudo de seus elementos musicais.

Feito isso, a conclusão do mestrado apontou-me de antemão a necessidade de desenvolver essas relações, o que me levou a buscar no doutorado uma oportunidade para realizar a presente pesquisa. Nesta, busco uma base teórico-metodológica em Bakhtin e o Círculo, como suporte do trabalho do educador musical, que possibilite autonomia para um exercício de docência teórico-prático. Ressalto que não concebo essa base como uma receita que o educador musical deva seguir inadvertidamente. Apenas espero que os resultados aqui apresentados forneçam suporte para que ele crie seu próprio caminho, assim como criei o meu.

Reitero que o objetivo deste estudo é o de explorar o pensamento bakhtiniano para a elaboração de uma fundamentação teórico-metodológica que possibilite apontar potencialidades para a uma educação estético-musical. Antecipo, para retomar no capítulo 3, tópico 3.2, que neste estudo recupero o que concebia por educação estética no mestrado, acrescentando a busca de elementos dialógicos que compõem uma determinada obra musical. Elementos como a polifonia (as vozes heterogêneas que coexistem dentro da obra), a autonomia da obra (sua independência do autor) e o receptor da obra como coautor ao produzir sentidos através da experiência estética. Objetivo que se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- a) Identificar e detalhar os conceitos bakhtinianos que contribuem para a elaboração do aporte teórico-metodológico para uma abordagem estético-musical;

- b) Analisar uma obra musical recorrendo a esses conceitos;
- c) Apontar, a partir destes conceitos e da análise da obra musical, elementos para uma educação estético-musical.

Cabe acrescentar que utilizarei a expressão *ensino de música*, ainda que concorde com a expressão *educação musical*, utilizada pela maioria dos pesquisadores da área. Tomo a primeira como restrita à esfera escolar, pois conforme o educador musical alemão Rudolf Dieter Kraemer, a pedagogia da música, ou Educação Musical, se ocupa das “relações entre a(s) pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão” (2000, p. 51), sendo que a este campo pertencem as práticas músico-educacionais, realizadas em espaços escolares e não escolares, bem como toda cultura musical em processo de formação.

Desse modo, espero contribuir para a área do ensino de música com esta pesquisa, ao mostrar o potencial do aporte teórico bakhtiniano para fundamentar, inclusive, a análise de uma obra musical, esperando que com isso esteja apontando elementos para o ensino de música na esfera escolar que possam auxiliar na formação estético-musical dos sujeitos.

Nessa perspectiva formativa, entendo que, se faz necessário desenvolver uma escuta efetiva, como defende Fonterrada (2003), ou seja, estimular no/a estudante a produção de sentidos em sua relação com o enunciado musical. Em outras palavras, ao escutar, o/a estudante não apenas deve reconhecer os sentidos que estão intrínsecos na obra, mas também produzir sentidos a partir de suas próprias experiências. Neste caso, ao produzir tais sentidos, o/a estudante se apropria da obra, participando como coautoras/es do objeto estético. A coautoria decorre do fato que, segundo a autora, na escuta efetiva desenvolvem-se e aplicam-se as mesmas habilidades e conhecimentos exigidos pela prática musical, vale dizer, pela produção de enunciados musicais.

Outra justificativa, como disse acima, está centrada no reduzido número de pesquisas na esfera do ensino da música pautada no pensamento bakhtiniano, em especial quando se trata da educação básica. Em uma busca por publicações na área, observei que esta abordagem teórica tem sido pouco explorada. A título de exemplo, alguns autores como Amui e Guimarães (2016) realizaram um estudo dos referenciais teóricos de periódicos nacionais,

publicados entre 2000 e 2010, para identificar as concepções que fundamentam o pensamento vigente sobre educação musical na educação básica. Os autores mais referenciados por eles foram: Maura Penna, Jussamara Souza, Cláudia Bellochio, Liane Hentschke, Keith Swanwick e Alda Oliveira; nenhum deles se pautava em Bakhtin e o Círculo.

Na mesma direção do que venho defendendo, Amui e Guimarães (2016) apontam o fazer musical na escola, ou o ensino de música, como algo que precisa ampliar seu entendimento para além da simples transmissão do conhecimento musical, o que, conseqüentemente, exige do/a professor/a de música, de início, uma abertura para a diversidade de culturas e expressões. Mais do que isso, segundo os autores, tão importante quanto o/a professor/a aplicar uma matriz curricular é ele/a ter a consciência das concepções filosóficas, paradigmáticas e epistemológicas que sustentam uma determinada matriz curricular. Isso, a fim de que o/a professor/a possa adquirir autonomia para criar, modificar e adaptar essa matriz, participando assim como coautor. Consciência essa que seria importante desenvolver nos cursos de formação docente.

Pensando nisso, Del Ben, já em 2003, defendia que a formação dos professores de música deveria se preocupar com a superação da “transmissão” de conteúdos e metodologias a serem “aplicadas” pelo futuro docente. Alertava que os cursos precisariam encampar uma concepção de professor como agente, como prático reflexivo para que ele possa construir suas próprias concepções e ações de ensino, tornando-se um mobilizador de saberes e não mero reprodutor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas.

Outro exemplo de revisão de estudos é o de Kiihl (2013) que, situando a educação estética em diferentes pesquisas, observa nas publicações das comunicações apresentadas nas Reuniões da Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) que os teóricos mais utilizados para essa educação estética têm sido Adorno, Snyders, Bourdieu, Ostetto, Vigostski, Deleuze, Foucault e Rancière.

Como visto, os escritos de Bakhtin e o Círculo são pouco explorados na educação musical. Alguns estudos (Barbeitas, 2016; Tinoco e Alexandria, 2011; Carlos, 2014) fazem essa aproximação, mas com outro propósito que não o de uma educação estética.

No entanto, Barbeitas (2016) contempla conexões entre música e a linguagem falada; Tinoco e Alexandria (2011) e Carlos (2014) discutem a possível relação dialógica entre literatura e música, ou seja, poesia e melodia. Em contraposição a esse quadro, destaco outros estudos que se apoiam em Bakhtin, e que trazem a estética como elemento da discussão. Por exemplo, Schroeder e Schroeder (2011), Nassif (2022), Nassif e Schroeder (2019), Seródio (2014, 2023) e Petracca (2015).

Schroeder e Schroeder (2011), Nassif (2022), Nassif e Schroeder (2019) procuram fazer uma analogia entre música e a língua em funcionamento, tomando a primeira como discurso e mostrando as implicações dessa relação para uma educação musical estética. Propõem a música como algo com existência constatada quando realizada em determinados contextos. Desse modo, a situação enunciativa (quem toca, quem ouve, onde e com qual objetivo) são fatores determinantes do modo como essa música será significada naquele momento específico e único; denominando-se essa instância de nível discursivo.

Petracca (2015) considera a dialogia como fundamental na constituição da obra musical e assim ele analisa dois tipos de músicas: aquelas pertencentes ao gênero discursivo primário (surgem num contexto social de comunicação imediata, associada a uma interação real e cotidiana) e as do gênero discursivo secundário (associadas ao contexto do diálogo no qual o texto musical representa um espaço formal de interação entre sujeitos). O autor sistematiza e aponta nessa análise elementos associados a uma estética musical da alteridade.

Já Seródio (2014, 2023) pensando no ambiente educacional propôs a atividade didática de composição musical por crianças e jovens estudantes. Relacionando principalmente os princípios bakhtinianos de escuta responsiva, alteridade e análise arquitetônica, os sujeitos do estudo se mostraram como seres cognitivo-estético-éticos, compositores de músicas e de relações humanas, na cultura escolar.

Dito isso, cabe aqui refletir sobre a relação das pesquisas bakhtinianas citadas acima com o estudo que estou propondo. Liana Seródio desenvolve um interessantíssimo e bem fundamentado estudo em que propõe a criação musical por parte dos/as estudantes. No entanto, acredito que sua pesquisa se distancia

do que venho defendendo, pois, a meu ver, a autora tem mais a pretensão de apontar uma fundamentação teórica e método de análise via semiótica, baseando-se na escuta e no diálogo do que propriamente na educação estética.

Já, Petracca defende a estética musical, concebida como ato de criação e percepção artística, a partir, principalmente, da alteridade dialógica. Diferentemente, meu estudo foca em outros conceitos bakhtinianos e se direciona para uma educação estético-musical. Por sua vez, os autores Schroeder e Nassif situam a educação estética concebendo a música como uma forma de linguagem, sob vários aspectos análoga à linguagem verbal. Penso que meu estudo caminha bastante em direção ao que esses autores apontam quanto à relação música como linguagem e educação estética, mas também se distancia ao envolver outros conceitos.

Assim, na presente pesquisa, destaco alguns desses conceitos que pretendo aprofundar ao longo deste texto visando delinear o pensamento bakhtiniano para uma possível educação estético-musical. A princípio, convido, para essa construção, alguns conceitos relevantes, tais como: a concepção dialógica de linguagem, análise estética, conteúdo, forma (arquitetônica e composicional), conhecimento, ato, exotopia, dentre outros que poderão ser necessários. A partir desses conceitos, descritos e relacionados a uma obra musical, visio apontar uma possível contribuição de Bakhtin e o Círculo relativa à fundamentação teórica para o ensino de música na perspectiva de uma educação estética.

É na obra de Bakhtin e o Círculo que consigo encontrar respostas relacionadas a uma abordagem mais abrangente do objeto estético, seja para definir sua natureza (tópico discutido no capítulo intitulado *Estilística do discurso literário I: o que é linguagem/língua*, da obra *A palavra na vida e a palavra na poesia*, 2019), seja para definir como se dá a sua criação (tópico discutido no capítulo intitulado *O autor e a personagem na atividade estética*, da obra *Estética da criação verbal*, 2011), seja para definir qual seria o melhor tratamento desse objeto estético (tópico discutido em *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*, 2019).

O trajeto do presente texto está organizado de forma a oferecer ao leitor primeiramente um contexto sobre a educação musical no Brasil, depois segue

para o aparato teórico da pesquisa e finaliza com sua principal temática que é a educação estética. Para isso o texto está dividido em três capítulos, além da introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo, intitulado *Música na esfera da educação*, tem por objetivo situar o leitor em relação ao processo da educação musical brasileira. De certa forma é um capítulo que, como afirma Lazzarin (2004), recorre a uma historicidade da experiência musical visando à compreensão das experiências musicais historicamente constituídas que se tornaram determinantes para a educação musical. Para tanto, o capítulo se divide em três partes. Inicialmente, apresento um panorama do ensino de música no Brasil, desde os primórdios da fundação do país até os dias atuais, para demarcar as concepções e abordagens assumidas ao longo do tempo. Na sequência traço um quadro das concepções epistemológicas que alguns autores propuseram para a esfera musical e que se refletiram no ensino de música em nosso país. Por último destaco as publicações divulgadas nos últimos anos que investigaram a educação musical na educação básica, que nos permitem vislumbrar seus fundamentos teóricos, objetos de estudo e propostas de ensino.

O segundo capítulo denominado *Perspectiva dialógica bakhtiniana para a construção de uma abordagem estético-musical*, refere-se especificamente à minha tese nesta pesquisa que é relacionar a abordagem teórico-metodológica de viés bakhtiniano à análise de uma obra musical para que se possa vislumbrar a perspectiva de uma educação estético-musical. Para tanto, apresento primeiramente a relação entre música e linguagem, pois, a meu ver, esse é um ponto de partida para a educação estética aqui proposta; depois trago o aporte teórico bakhtiniano, mais especificamente, para discutir a abordagem estética em uma perspectiva dialógica. Na sequência desenvolvo a análise de uma obra musical pautada nos conceitos apresentados anteriormente, com objetivo de dialogar com a esfera educacional.

O terceiro capítulo intitulado *Em defesa de uma educação estético-musical*, tem por objetivo estabelecer aproximações e distanciamentos entre algumas visões de educação estética com a presente pesquisa. Ele está dividido em três partes. A primeira contempla um aprofundamento sobre educação estética trazendo diferentes concepções elaboradas por autores como Schiller,

Ormezzano, Gonçalves, dentre outros. Já a segunda parte procura trazer a minha visão de educação estético-musical. A terceira discute os pontos convergentes e divergentes das visões de educação estética apresentadas ao longo do texto em relação à construída nesta tese.

Ao final de cada capítulo desenvolvo o tópico *Algumas considerações* visando, como um ato de fechamento, recuperar as principais ideias discutidas naquela sessão e seus desdobramentos, contribuições e derivações para esta tese. Esclareço que os textos consultados em inglês foram traduzidos, sendo que exponho o original em nota de rodapé. As traduções desses trechos são de minha responsabilidade.

Para concluir o texto apresento o bloco de considerações finais intitulado *Em busca de uma síntese* pontuando algumas perspectivas, contribuições e reverberações desse estudo para uma educação estética no ensino de música que compreendo como importantes elementos gerados por essa pesquisa.

Retomando a epígrafe espero que os leitores/as sejam desafiados/as a colocar em diálogo este texto com suas expectativas, convicções, visões e experiências, e possa vislumbrar outras questões, perguntas, respostas, enfim realizar a escuta responsiva a que todos os enunciados se propõem. É o que pretendo, pois, como afirma Bakhtin “onde não há texto, também não há objeto de estudo e de pensamento” (2011, p. 329).

1. MÚSICA NA ESFERA DA EDUCAÇÃO

(...) O mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, dando-lhe possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo. (Fonterrada, 2003, p.117)

A concepção de educação musical apontada na epígrafe acima, por esta importante educadora musical brasileira, é o que a presente pesquisa defende como o próprio “espírito” do ensino de música. No entanto, dispomos de caminhos diferenciados para alcançar esta educação. Um possível caminho é, por exemplo, a aplicação de métodos de musicalização, como os consagrados métodos ativos surgidos no início do século XX, desenvolvidos por Dalcroze, Kodaly, Orff, Willems e Suzuki. Tais métodos visavam a participação ativa dos/as estudantes nos processos musicais desenvolvidos em sala de aula. Outro caminho, é aquele relacionado à valorização da técnica instrumental, desenvolvido em conservatórios e escolas especializadas de música. Além destes, há também uma educação musical pautada nas qualidades estéticas, como a que venho desenvolvendo em minhas práticas pedagógicas na educação básica.

Para o que nos interessa nessa pesquisa doutoral, uma educação musical com base na filosofia da linguagem de Bakhtin e seu círculo, é necessário que se considere o conjunto de esferas de produção, circulação e recepção enunciativo-discursivas na qual a educação musical acontecerá, seja em conservatórios, escolas de música, educação básica, etc. Segundo Fonterrada (2003), tal consideração se constitui a partir de princípios que estabelecem conexões entre os elementos que sustentam a natureza e o valor de um determinado campo de estudo.

Neste sentido, compartilho com a autora os argumentos que embasam a importância de um pensar filosófico para nortear escolhas e atitudes na educação musical, bem como para compreender, dentre outras questões, o lugar e as razões que justifiquem sua presença na escola. Em suas palavras:

(...) há uma enorme necessidade de compreensão da música e dos processos de ensino e aprendizagem dessa arte. Até que se descubra

seu real papel, até que cada indivíduo em particular, e a sociedade como um todo, se convençam de que ela é uma parte necessária, e não periférica, da cultura humana. (Fonterrada, 2003, p.12)

Para a autora, a educação musical muitas vezes se apresenta como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música para o lazer e entretenimento, quando deveria ser encarada como uma forma de conhecimento, como as demais disciplinas escolares, portanto deveria ser dotada de objetivos, funções, valores e sentidos para a formação do sujeito.

Nessa mesma direção, Nassif (2022) destaca que a educação musical vem se consolidando no Brasil há cerca de trinta anos, especialmente com a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 1991. Em acréscimo, a autora aponta que o ensino de música no país é quase tão antigo quanto ele próprio.

Para vislumbrar esse desenvolvimento, dou sequência a este capítulo traçando um panorama do ensino de música no Brasil, abrangendo os períodos colonial, independente e contemporâneo; observando as abordagens metodológicas, as concepções e as mudanças que tivemos ao longo do tempo. Vale lembrar que, “as principais decisões - metodológicas, políticas, institucionais etc. - que são tomadas sobre o ensino derivam em grande medida da concepção de música e, mais precisamente, de conhecimento musical que está em jogo em determinado momento” (Nassif, 2022, p. 4). Para tanto, me pauto em autores como Castro e Siqueira (2021), Teixeira (2014), Fonterrada (2003), Correa Júnior et. al. (2023), dentre outros.

Na sequência, apresento, apoiado em Reimer (1989) e Elliot (1995), uma discussão sobre as bases epistemológicas na esfera da educação musical, ainda que estas não estejam suficientemente aprofundadas em suas obras, conforme aponta Fonterrada (2003). Aspecto importante para garantir a autonomia de determinada área de conhecimento, autonomia essa que requer a construção de um corpo teórico, com definição de seu objeto, método e linguagens próprias, conforme defende Souza (2020). A educação musical, para essa autora, é uma área que problematiza as relações entre pessoas e músicas sob o aspecto da apropriação e da transmissão.

A título de complementação, para finalizar este capítulo, apresento uma revisão bibliográfica sobre as pesquisas recentes em educação musical no

Brasil, uma vez que, como aponta Souza (2020), o debate epistemológico no Brasil tem se centrado no levantamento das pesquisas realizadas do tipo “Estado da arte”, que auxiliam a pensar as especificidades do objeto de estudo, o conhecimento do qual a educação musical trata, os interesses de pesquisa e as possibilidades de intervenção nas práticas músico-pedagógicas, inclusive na formação de professores/as. Em suas palavras “o campo acadêmico dessa área é hoje amplo, plural e diverso em termos de posições teórico-epistemológicas” (Souza, 2020, p.14).

Antecipo que não tenho a pretensão de fazer uma revisão tão abrangente, relacionando todos os elementos descritos por Souza (2020), mas procurarei enfatizar, nos artigos selecionados, as especificidades do objeto de estudo, seus interesses de pesquisa e as possibilidades de intervenção nas práticas músico-pedagógicas, uma vez que meu propósito maior é observar os estudos que desenvolveram alguma atividade teórico-metodológica em escolas da educação básica. Pretendo assim, selecionar e analisar estudos que buscam responder às seguintes questões: Por que ensinar música na escola? Com que perspectiva? E como ensinar música de acordo com a perspectiva adotada?

1.1 Ensino de Música no Brasil: um panorama a partir das orientações oficiais

O Brasil, antes de sua fundação pelos portugueses, era habitado por cerca de 200 (ou mais) nações indígenas brasileiras, sendo a prática musical difundida entre essas nações, portanto, já era uma prática ensinada e aprendida.

Luísa Wittmann (2009) discute sobre o papel da música nos projetos missionários e coloniais no Brasil analisando as experiências e as narrativas tanto do calvinista Jean de Léry, missionário protestante que esteve no Brasil em 1556, quanto do jesuíta Padre Manuel da Nóbrega que aqui chegou em 1549. A música, parte importante do universo indígena, se mostrou eficiente na aproximação, comunicação e tradução entre índios e europeus, tendo sido por estes observada, descrita e utilizada na evangelização.

Para Castro e Siqueira (2021) a oficialização do ensino de música no Brasil acontece com a própria formação do país. Ao ser colonizado por Portugal,

os primórdios da história do ensino de música seguiram a concepção europeia, pois têm sua origem sob a tutela da Companhia de Jesus.

O período colonial, compreendido entre os marcos históricos da chegada dos portugueses e a Independência do Brasil, vai de 1500 a 1822. Neste período o território brasileiro esteve sob a posse de Portugal. E foi com a chegada do padre Manuel da Nóbrega que o ensino de música começou a ser concebido de modo formal (Castro; Siqueira, 2021).

Segundo Teixeira (2014), o ensino de música neste período objetivava servir aos interesses comuns da igreja e da Coroa de Portugal, ou seja, catequizar os povos originários. Na visão de Wittmann (2009) os jesuítas ensinaram orações cantadas vertidas ao tupi, melodias tupis com letras cristãs e até mesmo cantaram música indígena. Consequência disso foi a ocorrência de mudança nas diretrizes entre os jesuítas em função da 'musicalidade' dos locais.

Em 1554, deu-se a fundação da primeira escola da Companhia de Jesus, na cidade de São Paulo. Diante do crescimento do protestantismo, naquele período, a Companhia de Jesus olhava para a América como uma oportunidade de obtenção de novos adeptos. Assim, consideravam a música um importante instrumento de persuasão, pois desde o princípio julgavam que o canto e os instrumentos musicais seriam meios eficientes para a conversão religiosa indígena, uma vez que já tinham observado que a musicalidade fazia parte do mundo cultural desses povos.

Castro e Siqueira (2021) destacam que além de utilizar os elementos da cultura indígena para atrair os nativos aos preceitos do catolicismo, os jesuítas também introduziram a música europeia. Caracterizada por melodias simples e singelas, denominadas de “cantochoão”², elas comoviam os indígenas. Ainda, esses autores afirmam que a Companhia de Jesus implantou uma vasta rede de instituições de ensino, demandando uma série de normas educacionais que culminaram no primeiro documento oficial, que parametrizava a educação no

² Cantochoão: canto tradicional da liturgia cristã-católica ocidental, monódico, diatônico e de ritmo livre, composto sobre textos litúrgicos latinos e baseado na acentuação e nas divisões do fraseado; canto gregoriano, canto plano (Dicionário online de Português)

Brasil: o *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou simplesmente *Ratio Studiorum*³.

Por sua importância, vale destacar que a proposta educacional deste documento estava dividida em duas partes: os estudos superiores, constituídos por teologia e filosofia; e os estudos inferiores, também chamados secundários. Estes últimos, eram destinados à formação humanista, contemplando também o ensino da música, pautado em aulas de canto e de instrumentos (Castro; Siqueira, 2021).

Estes autores, também apontam que o trabalho dos jesuítas resultou em uma das primeiras práticas de sincretismo cultural, característica marcante, desde então, na cultura brasileira. No entanto, as práticas musicais dos jesuítas não deixaram muitos legados materiais, como partituras, instrumentos e representações iconográficas. Em suma, a educação musical no Brasil colonial ficou a cargo da Companhia de Jesus.

Vale destacar algumas considerações sobre esse período. Observa-se uma visão utilitarista da música, já que ela era concebida como uma das ferramentas para alcançar o objetivo final da educação, a catequização dos indígenas. Outra questão importante é que, apesar de utilizar elementos da cultura indígena para atraí-los, o propósito foi o ensino da música europeia. Diante do exposto podemos dizer que a educação musical empregada pelos jesuítas serviu para despertar os sentidos artísticos dos nativos e desenvolver suas habilidades com instrumentos e com o canto.

No entanto, em 1759, Marquês de Pombal, de posse de grande poder político, expulsou os Jesuítas do país, promovendo uma mudança na educação ao introduzir as ideias iluministas. Conhecida como reforma pombalina, ela marca o início da segunda fase do período colonial brasileiro. Essa reforma permitia aulas isoladas e consentia que pessoas sem nenhuma qualificação

³ Este documento, publicado em 1599, tinha por objetivo organizar as escolas jesuíticas presentes em vários países. Podemos ter acesso a ele na obra *O método pedagógico dos jesuítas: o ratio studiorum*, organizada em 1952 pelo Padre Leonel Franca. Segue endereço para acesso <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acervo/fontes/4783>
Para acessar versão original https://books.google.com.br/books?id=yhQmQu04lLoC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_su#v=onepage&q&f=false

ensinassem as diversas matérias. O ensino da música teve pouca relevância nesse período, uma vez que a música “era considerada um conhecimento específico, ministrado em conservatórios, em escolas confessionais especializadas e, em maior parte, em aulas particulares ministradas nos lares” (Monti, 2011, p.409).

Os músicos deste período, segundo Monti (2011), eram pessoas que estudaram anteriormente com os jesuítas ou padres que se organizavam em ‘irmandades’ (por exemplo: Santa Cecília, Santíssimo Sacramento, Ordens Terceira do Carmo, de São Francisco, São José dos Homens Pardos), e se responsabilizaram pela difusão da música.

Mais tarde, a vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, fez com que a música retomasse seu lugar na educação escolar. Contando com o apoio de D. João VI, a arte ganhou um novo foco, especialmente com a reorganização da Capela Real e a construção do Teatro São João, em 1813 (Monti, 2011).

Proclamada a independência do Brasil, em 1822, e a coroação de Dom Pedro II, em 1840, significativos avanços ocorreram no ensino de música, culminando, em 1847, no estabelecimento da primeira norma com conteúdo para a formação musical. Esta, englobava os seguintes pontos: princípios básicos de solfejo, voz, instrumentos de corda, instrumentos de sopro e harmonia. Já em 1851 foi aprovada a Lei 630, que estabelecia o conteúdo do ensino musical nas escolas primárias e secundárias do Brasil (Castro; Siqueira, 2021),

Os autores acima também destacam que, apesar da legislação criada e dos aparentes avanços, a educação musical ficou estagnada durante todo o período imperial no Brasil (1822-1889), assim permanecendo até os primeiros anos da República. Para Nassif (2022), prevaleceu nesse período o paradigma conservatorial, pautado na excessiva intelectualização do ensino com ênfase em leitura e teoria musical.

No início do século XX, o fortalecimento das ciências como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia forneceram contribuições para atender a necessidade de se repensar, formalizar e sistematizar o ensino e a aprendizagem de música no país. Segundo Nassif (2022), para se contrapor ao modelo conservatorial

propunha-se um caminho que colocava a vivência musical concreta e sonora em primeiro plano, antes da partitura deveria se vivenciar o som.

Nesse período, o movimento Escola Nova, criado pelo filósofo americano John Dewey, propunha, na Europa, na América e no Brasil, uma renovação no ensino formal (Castro; Siqueira, 2021).

Os autores acima afirmam que, no Brasil, o principal difusor das ideias de John Dewey foi o professor Anísio Teixeira, pioneiro na implantação da escola pública em todos os níveis. Nesse momento, o país passava por transformações econômicas, políticas e sociais, motivadas por um crescente processo de urbanização e industrialização, o que acarretou profundas desigualdades sociais. Era necessário que a educação levasse em conta a diversidade, a desigualdade e a individualidade, tornando-se um importante elemento de construção de uma sociedade democrática.

Segundo Fonterrada (2003), no governo Vargas (1930-1945), Anísio Teixeira fundou a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, sob direção de Heitor Villa-Lobos. Esta superintendência tinha por objetivo aprimorar a educação musical nas escolas primárias e secundárias brasileiras. Em 1931, com a aprovação do Decreto nº 19.890, ocorreu a inserção e a prática do canto orfeônico nas aulas de música no Ensino Secundário.

Nesse período, o movimento modernista, encabeçado por Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Heitor Villa-Lobos, buscava resgatar a função social da música e a importância e o valor do folclore e da música popular. Em pouco tempo, Villa-Lobos tornou-se um dos mais importantes nomes da educação musical no Brasil, ao instituir o canto orfeônico em todas as escolas públicas. Inspirando-se nos fundamentos do método Kodály⁴, ou seja, o uso de material folclórico e popular, enfatizando o ensino de música por meio do canto coral (Fonterrada, 2003).

A autora ainda afirma que, apesar de muitas vezes Villa-Lobos ser criticado pelo seu envolvimento político, pois suas ações musicais enalteciam a figura do ditador e a pátria, ele percebia a oportunidade de fazer o Brasil cantar.

⁴ Zoltan Kodály (1882-1967), compositor, etnomusicólogo, educador e pedagogista, linguista e filósofo húngaro. Desenvolveu seu método de ensino visando a alfabetização musical a partir da leitura e escrita da música, treinamento auditivo, rítmica, canto e percepção musical por meio de canções folclóricas nacionalistas.

Por sua vez, Getúlio Vargas reconhecia o poder da música para arrebanhar massas, enaltecer símbolos nacionalistas e reforçar o sentimento de patriotismo.

Assim, essas leis (Decreto nº 19.890, citado acima e posteriormente o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942 que expandiu o canto orfeônico para todas as escolas brasileiras) reforçaram uma política educacional nacionalista que utilizava a música para desenvolver na população o que era de interesse do governo: a coletividade, a disciplina e o patriotismo.

Os métodos ativos, enalticidos nesse período, prevaleciam, ou melhor, se restringiam aos momentos iniciais da aprendizagem musical, na etapa de musicalização dos/as estudantes, coexistindo com o modelo conservatorial para os demais discentes. Portanto, eles não alteraram profundamente a concepção de música, pois eram empregados somente na fase inicial da formação musical do/a estudante (Nassif, 2022).

Já em 1964, ocorreu a substituição do canto orfeônico pela Educação Musical, que não diferia profundamente da proposta anterior, pois os/as professores/as de música, nas escolas, eram os/as mesmos/as.

Nassif (2022) aponta que os métodos ativos se distinguem na primeira e na segunda metade do século XX. Os pedagogos musicais representantes da primeira geração (como Dalcroze, Kodály, Carl Orff) sofreram influência da Escola Nova, a qual tinha um discurso cientificista que perpassava os métodos, porém não os sistematizava. Esses músicos queriam renovar os processos de ensino transpondo teorias pedagógicas e do desenvolvimento humano para a música. A autora aponta algumas contradições dessa proposta como a relação entre inatismo e empirismo, uma vez que se tinha um discurso marcado por concepções inatistas de música que acabam reforçando a noção de talento, uma noção típica do paradigma conservatorial, mas uma ênfase prática que ecoa uma filosofia empirista do desenvolvimento.

Outra questão apontada por Nassif (2022) é que havia preocupação com a atividade da criança quanto ao seu desenvolvimento musical, mas não havia atenção para o universo cultural dela. A diferença em relação ao método anterior, o canto orfeônico, estava no modo de entrada nos sistemas musicais e suas gramáticas, o fato de ser ativo e não teórico, mas não havia de fato a inclusão da bagagem cultural trazida pelos/as estudantes.

Segundo Nassif (2022), já os músicos da segunda geração (como Murray Schafer, John Paynter) defendiam a música como uma criação contínua que não deveria ficar presa a sistemas ou regras. Propunham experimentalismos no lugar da reprodução de valores tradicionais, uma vez que visavam uma educação musical que permitisse a livre expressão, pois consideravam que a presença de referências estéticas poderia se tornar um modelo a ser seguido. Contudo, esses músicos estavam circunscritos ao universo da música erudita europeia de vanguarda, de modo que as produções resultantes dos experimentalismos estavam esteticamente filiadas às poéticas eruditas que surgiram no século XX.

Além disso, os procedimentos pedagógicos dessas propostas ficavam no campo especulativo não se filiando a nenhuma teoria educacional. “Eram práticas que procuravam transpor procedimentos musicais para procedimentos pedagógicos musicais sem mediação de uma teoria pedagógica” (Nassif, 2022, p.10).

Podemos observar os diversos momentos vivenciados no ensino de música, indo dos jesuítas ao modelo conservatorial, passamos por um modelo racional e técnico, depois com as propostas empiristas dos métodos ativos, indo do mais tradicional ao vanguardismo, mas sem interesse por outros universos musicais, aqueles que fazem parte do cotidiano dos/as estudantes brasileiros, ou seja, para além do universo europeu.

Fonterrada (2003), afirma que em 1971, o ensino de música perdeu espaço com a promulgação da Lei de Diretrizes e Base da Educação 5692/71, pois foi extinta a disciplina educação musical, substituída pela Educação Artística⁵. Em 1974 surgiram os cursos superiores de educação artística, com caráter polivalente, que trouxeram algumas consequências, conforme as palavras da autora:

(...) Os princípios da educação artística afastam-se do rigor da chamada *educação tradicional*, colocando ênfase no processo sobre o produto, valorizando a sensibilização e a improvisação, rejeitando o ensino de regras de conduta, memorizações, enfim, os usuais procedimentos de ensino da música. O professor de educação artística tinha formação polivalente, isto é, devia dominar quatro áreas de

⁵ Considerada “atividade educativa” e não uma “disciplina”, incluía no conjunto das atividades artísticas as Artes Plásticas, a Educação Musical e as Artes Cênicas. Anteriormente, na primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias (Brasil, 1997).

expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho substituído mais tarde pela dança. (Fonterrada, 2003, p. 218)

Na visão de Correa Júnior et. al. (2023), a música, no início de 1970, assumiu o papel de instrumento a favor da conservação dos propósitos desenvolvimentistas do Regime Militar, mas nas escolas era uma prática pouco presente, dado que seu ensino estava integrado à disciplina Educação Artística. Portanto, o/a professor/a deveria exercer uma função polivalente, se responsabilizando por todas as linguagens artísticas (artes visuais, música, dança e teatro). Esta diversidade fez com que o ensino de artes visuais se destacasse em detrimento de outras linguagens artísticas. Outra característica deste momento, era o caráter tecnicista que vigorava na educação e também no ensino das artes. A pedagogia tecnicista pautava-se na neutralidade científica, nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, portanto advogava a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

Em 1985, com o final do período da ditadura militar e com o processo de redemocratização, pouca mudança foi observada na educação musical, até que em 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394, estabelecendo as novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de que:

Ao estabelecer o ensino de arte obrigatório, a LDB de 1996 não distinguiu quais artes seriam incluídas neste componente curricular, deixando para os sistemas educacionais a definição da forma e do conteúdo desta área no currículo. (Figueiredo; Meurer, 2016, p. 517)

Logo após, em 1997 e 1998, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino da Arte no ensino fundamental (1º ciclo ao 4º ciclo), no qual aponta a função da música na educação. Por exemplo, destaca a música como produto cultural histórico em evolução, cuja articulação com as histórias do mundo, dos sujeitos e seus meios socioculturais deveria contribuir para a humanização, a autoestima dos/as estudantes e a formação de cidadãos. Visão que traz “a expressão e a formação humana para o campo da música; além de trabalhar a pluralidade de manifestações culturais” (Correa Júnior et.al, 2023, p. 23).

Uma década depois, uma nova legislação foi aprovada:

Em 18 de agosto de 2008 foi aprovada a Lei nº 11.769/08, que incluiu a música como conteúdo curricular obrigatório nas escolas brasileiras (BRASIL, 2008) como parte do ensino de arte estabelecido pela LDB de 1996 (BRASIL, 1996). O processo de concepção e aprovação desta lei envolveu um amplo movimento nacional de músicos, educadores musicais e membros da sociedade em geral (cf. FIGUEIREDO, 2007b, 2008a, 2008b, 2009a, 2010b; PEREIRA, 2010), culminando com a alteração da Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), com a inclusão de mais um parágrafo que definiu com maior clareza que o ensino de arte, já previsto no artigo 26, deveria incorporar a música como um de seus conteúdos obrigatórios. (Figueiredo; Meurer, 2016, p. 516)

Apesar da Lei nº 11.769/08 trazer maior clareza para o texto legal, garantindo que a música deveria ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, nas escolas brasileiras, ela ainda deixou brechas para possíveis interpretações em relação ao profissional responsável em ministrar este conteúdo curricular. Seria um/a professor/a com formação específica? Ou ficaria a cargo do/a próprio/a professor/a de artes da escola, independentemente de sua formação?

Tortella e Forner (2018, p.15) complementam que:

(...) percebe-se que a lei não traz elementos que possam elucidar importantes aspectos que dificultam essa implementação, como exemplo, a formação dos professores para que se viabilize o trabalho e a parceria entre especialistas e pedagogos; a priorização da música como um fim e não como uma atividade passiva ao aluno; e, a falta de acesso dos professores a recursos, materiais de apoio e orientação por parte da coordenação.

Em prosseguimento, no ano 2016 ocorreu a aprovação da Lei nº 13.278 substituindo a anterior de 2008. Esta nova legislação abrange todas as linguagens artísticas, por isso é considerada mais completa por atender aos anseios pelos quais os movimentos de arte-educadores historicamente lutaram (Santos, 2019). Em 2017, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a música passou a ser tratada na educação infantil como campo de experiência e no ensino de nível fundamental e médio como linguagem. Nesses níveis, o ensino da Arte foi dividido em cinco unidades temáticas: Artes visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas. Propõe ainda que tais unidades articulem as seguintes dimensões do conhecimento: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Em relação à unidade temática Música, o documento destaca que:

A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade. (Brasil, 2017, p.154)

Esta unidade contempla os seguintes objetos de conhecimento: Contextos e práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, Notação e registro musical, Processos de criação. Cada um desses objetos aponta para uma ou mais habilidades a cada ano letivo.

Para pesquisadores da Educação e da Educação Musical como Oliveira e Pena (2019), Santos (2019), dentre outros, consideram que há neste documento curricular um reducionismo das linguagens artísticas, primeiramente porque elas foram reduzidas a “unidades temáticas”, conforme denunciam Oliveira e Pena (2019, p. 18), “todas as áreas das artes, cada qual com seu campo epistemológico, com metodologias, avaliações e concepções próprias, foram reduzidas a algo próximo a uma ideia de ‘temas’ pela BNCC”.

Outros motivos elencados por esses autores para tal reducionismo são: o fato de não haver uma valorização do potencial de cada área artística nem do papel que elas desempenham na sociedade; por haver uma falta de definição a respeito da formação específica do docente para cada uma dessas unidades; pela incoerência em esperar que seja possível promover as várias habilidades de ordem artística e cultural elencadas no documento sem que saberes específicos dessas unidades sejam desenvolvidos. Por sua importância, pretendo dialogar mais adiante a proposta da BNCC com a educação estética musical que vislumbro nesta pesquisa.

Também consta no documento curricular:

Ainda que, na BNCC, as linguagens artísticas das Artes Visuais, da Dança, da Música e do Teatro sejam consideradas em suas especificidades, as experiências e vivências dos sujeitos em sua relação com a Arte não acontecem de forma compartimentada ou estanque. Assim, é importante que o componente curricular Arte leve em conta o diálogo entre essas linguagens, o diálogo com a literatura, além de possibilitar o contato e a reflexão acerca das formas estéticas híbridas, tais como as artes circenses, o cinema e a *performance*. (Brasil, 2017, p.154).

Oliveira e Pena (2019) problematizam esta pretensa unicidade que aparece no documento curricular, conforme citado acima, que subordina as especificidades dos campos das artes a uma visão não compartimentada, ao diálogo entre as linguagens artísticas e às estéticas híbridas. Além de que as Artes Integradas podem ser confundidas com práticas polivalentes. As autoras também destacam que o debate sobre a polivalência docente é uma questão não resolvida no documento, e propõem que os/as professores/as disputem o lugar da música e das outras artes nos currículos da educação básica.

A meu ver, esta é mais uma disputa que pode ser ancorada na fundamentação epistemológica para o ensino da música, pois como afirma Del Ben (2003), uma abordagem epistemológica pode contribuir para a autonomia do/a professor/a de música. Ou ainda, como defende Nassif (2022), a educação musical precisa dialogar com o pensamento das ciências humanas, para pensar-se como uma ciência que se insere na corrente do pensamento educacional e com isso possa responder a perguntas cujas respostas são epistemológicas e não metodológicas.

Dito isso, apresento a seguir o processo dessa construção epistemológica, defendida por Nassif (2022) e Del Ben (2003), que vem se instalando no campo da música desde o século passado.

1.2 Ensino de música: em busca de uma epistemologia⁶

Devo dizer que estou aqui concebendo epistemologia como um campo filosófico que serve tanto para designar uma teoria geral do conhecimento, quanto para estudos mais restritos. Ela se ocupa de estudar como determinado conhecimento foi construído, para isso pesquisa as leis de produção desses conhecimentos, do ponto de vista lógico, linguístico, sociológico e ideológico.

⁶ **Epistemologia:** conceito empregado de modo flexível. Podemos dizer que se refere ao ramo da filosofia que tem o papel de estudar a estrutura dos conhecimentos científicos, tendo por pretensão definir critérios de distinção entre enunciados verdadeiros e falsos. Este ramo vem passando por mudanças nas últimas décadas do século XX, dada uma tradição de reflexão própria e autônoma de cientistas que, vem expandindo com a assunção da crítica de que as condições de produção e validação do conhecimento só poderiam ser determinadas de maneira adequada a partir de um conhecimento das próprias práticas de produção e validação de conhecimentos. Desse modo tem-se incorporado orientações sociológicas e históricas no estudo dos temas e conceitos (Nunes, 2008).

Tomando a definição de epistemologia como fundamento desta pesquisa, devo dizer que fui impulsionado por uma preocupação epistemológica que me levou a buscar elementos para transcorrer o caminho deste estudo em busca de respostas teórico-práticas para minhas inquietações.

Deste modo, procurarei apresentar e explorar epistemologicamente neste tópico as propostas de diferentes pensadores que contribuem para um entendimento do que representa a educação musical, seja para o sujeito, seja para sua constituição como área de conhecimento, seja para o seu ensino.

Nessa direção, na Alemanha, a educadora musical Sigrid Abel-Struht publicou a obra *Material para o desenvolvimento pedagógico musical como ciência*, no início dos anos 1970, visando impulsionar a discussão sobre o *status* científico da área, já que havia dificuldades de entendimento quanto à natureza, objeto e método de estudo da educação musical. Kraemer (2000), influenciado pela autora, busca apresentar uma teoria sobre a natureza do conhecimento pedagógico musical. Segundo Souza (2020), este autor apontava naquele momento a existência de duas perspectivas na área: a) a educação musical como área não autônoma, ou seja, como um campo derivado das ciências da música; b) a educação musical como construção de uma nova ciência, com discursos que legitimavam sua autonomia, ou seja uma área não derivada de outras áreas da música.

Defendendo a segunda perspectiva, Kraemer (2000) esboça as relações da música com outras áreas do conhecimento como a filosofia, a antropologia, a sociologia, a pedagogia, a história e as ciências políticas. Cada uma dessas áreas forneceria elementos para compor tal teoria do conhecimento em que se busca a compreensão da estrutura dos discursos pedagógico-musicais, seus aspectos metodológicos, os problemas ético-antropológicos desta teoria, seu desenvolvimento histórico e as condições sociais, econômicas e institucionais deste conhecimento. Em suas palavras:

Ideias sobre uma prática estética voltada para uma educação e formação socialmente ativa e através de modos de conhecimento sensitivos e emocionais necessitam de uma apreciação qualificada, de uma teoria pedagógica responsável esteticamente fundamentada. (Kraemer, 2000, p. 66)

Destaco a interligação que o autor faz entre essas áreas e a contribuição que elas trazem para uma pedagogia da música.

Segundo o autor, a estética, que se ocupa com a percepção, os efeitos e funções da arte, traz contribuição para a pedagogia da música ao discutir o aprendizado da constituição do sentido da música, uma vez que esta pedagogia é movida por perguntas sobre a percepção, os julgamentos estéticos, o pensamento, o agir e o sentir, bem como sobre o caráter linguístico e icônico da música. Ou seja, são problemas de normas e conceitos musicais.

A importância de uma teoria pautada na ciência, que Kraemer (2000) defende para a área, está no fato desta ter a tarefa de descrever e verificar as premissas, as condições, as metas, os conceitos, os discursos, os métodos e resultados da produção do conhecimento, refletindo sobre suas possibilidades e limites.

Para tanto, a abordagem histórica da música se responsabilizaria pela investigação das ideias pedagógico musicais e pela descrição das práticas. Segundo Kraemer (2000), a consideração política e histórica de um período fornece compreensões sobre determinado modelo, determinada prática músico-pedagógico-cultural condicionada economicamente. Desse modo, a consideração histórica disponibilizaria conhecimentos sobre origem, continuidade e mudanças de situações pedagógico-musicais do passado que, quando comparadas com situações atuais, poderiam fornecer alternativas para esclarecer perguntas sobre a apropriação e transmissão da música. Uma vez que:

Através da ocupação com a história, os sentidos de ações humanas, contextos definidos socialmente e possibilidades subjetivas de formação são desvelados. Assim, os comportamentos não somente temporais, mas também espaciais recebem atenção. (Kraemer, 2000, p. 55)

Já, por meio da abordagem psicológica da música se buscaria investigar a gênese do comportamento musical, as semelhanças e diferenças nas vivências e a influência do meio social. São conhecimentos aplicados para explicar como o sujeito aprende e como se dá a recepção estética.

A abordagem sociológica da música a examinaria no contexto de suas relações e condições sociais, ou seja, consideraria a relação do sujeito com a

música pautando-se nas condições econômicas e nas influências sociais causadas por grupos ou instituições que levam a determinadas preferências e produções culturais.

Kraemer (2000) diferencia a socialização musical da socialização pela música. A primeira, diz respeito a um processo em que o sujeito desenvolve e modifica suas posições, sua capacidade de percepção, de julgamento e de expressão musical. Já a segunda, se refere à possibilidade de diferentes gêneros e estilos de música produzirem significados na cultura e identidade do sujeito.

Souza (2020) destaca a contribuição de Kraemer para uma mudança na paisagem epistemológica da área no Brasil, pois seu pensamento promoveu desdobramentos teóricos e metodológicos, ampliou o entendimento sobre os campos de ação e dos objetivos de uma educação musical como ciência, o que acabou influenciando nas implicações sociais das pesquisas na área.

Desse modo, a autora entende que o conhecimento pedagógico-musical é complexo, por isso sua compreensão depende de outras disciplinas. Também a construção de uma teoria da educação musical estaria entrelaçada com outras áreas, já que é no diálogo com a prática e com os campos empíricos que se constroem tal teoria, como delimitou Kraemer.

Para aprofundar a respeito do campo epistemológico da educação musical, inspirado em Allsup et al (2018), a seguir estabelecerei relações entre algumas visões filosóficas e as influências na área da Música.

Uma primeira visão seria a filosofia utilitária de educação musical, semelhante ao que ocorreu no Brasil no período colonial, ou em Boston, no ano 1828, quando o canto das congregações de igrejas cristãs foi inserido no currículo escolar para promover a moral cristã e a capacidade intelectual dos/as estudantes.

Esta visão se refere a uma perspectiva filosófica pragmática em que a música é concebida como tendo alguma função, ou seja, ela é tratada como uma ferramenta utilizada para determinado propósito que não está relacionado ao domínio musical. Nas palavras de Allsup (2018, p.14), “a música nos ajuda a ler, falar bem e aprender línguas estrangeiras; música cultiva a devoção religiosa; cantar previne doenças, especialmente tuberculose; ela eleva a mente e a alma, e torna o indivíduo um cidadão virtuoso”. Assim, música serve para educar o

caráter, como já era concebida na Grécia antiga, servindo também para construir patriotismo, desenvolver valores ou auxiliar o desenvolvimento da linguagem, desse modo seu resultado está em outra esfera que não a musical.

Uma segunda visão foi concebida “antes que teorias pós-modernas entrassem em cena, a educação musical aderiu a um antigo fundamento filosófico: estética” (Allsup et al, 2018, p. 16). Na vertente de uma filosofia estética da educação musical, a música é compreendida como elemento que expressa emoção, deve ser ensinada para que os/as estudantes desenvolvam habilidades e compreensões musicais. Ela entende a música como um valor, por si própria, não tendo, portanto, um valor funcional. Desse modo, o estudo da música envolve as propriedades sonoras expressivas que transmitem uma mensagem emocional.

Ouvir música envolve o sujeito em experiências baseadas em sentimentos que lhes são subjetivos, mas relacionados às estruturas ou elementos expressivos da obra. Nas palavras de Allsup et al (2018, p.17), “as artes buscam clarificar a vida interior do sujeito, o mundo dos afetos e a vida dos sentimentos”. Portanto, os defensores da perspectiva estética concebem a obra musical como um veículo utilizado para produzir experiências relativas aos sentimentos.

Alguns autores que assumem esta visão afirmam que a educação musical deve fazer parte da formação do sujeito, pois a educação emocional e estética é essencial nesta formação ao contribuir para o autoconhecimento, para a compreensão da beleza, da emoção e da expressão.

Bennett Reimer foi um dos primeiros a defender essa corrente filosófica. Em sua visão, a educação musical precisava de uma filosofia que unificasse o ensino, a aprendizagem e um melhor posicionamento sobre o papel da música nas escolas.

Fonterrada (2003) destaca que Reimer pertence ao grupo de filósofos, surgidos na década de 70, cuja prioridade era refletir a respeito da prática de educadores musicais. Eles procuravam determinar a natureza e o valor da educação musical, discutindo o valor da música para a sociedade e contrapondo-se à indústria cultural.

Allsup et al (2018, p.19) comentam sobre críticas que a corrente estética sofreu ao defender que “os estudantes não precisam ser *performers* para

compreender música”. Também antecipam que alguns “Filósofos mais adiante vão questionar essa posição, sugerindo que é apenas por intermédio de uma participação ativa – mediante a *performance* – que os estudantes podem compreender a natureza da música e como ela atua”.

Tem-se então a terceira corrente filosófica, a praxial. Nas palavras de Allsup et al (2018, p. 21) o termo “práxis” foi utilizado como “uma resposta baseada-em-ação à percepção comum de que a educação musical estética da metade do século se parecia demasiadamente com a passividade e o elitismo das altas-artes da teoria estética clássica”.

Para a filosofia praxial, a música é considerada ao mesmo tempo artística e social, sendo que é na prática onde reside seu valor. Por prática, são consideradas a improvisação, a execução, a composição, o reger, o arranjar e até mesmo o ouvir. A música tem um valor inerente porque resulta das crenças, da formação cultural e das tradições de um povo, além da interpretação do próprio sujeito. Portanto, ela é a atualização dos sistemas de crenças e motivações de uma pessoa.

A música é um processo que vivenciamos ouvindo, executando, compondo, arranjanado. Ela já acontece quando o compositor imagina o som, no momento em que emite o som e, finalmente, quando reflete criticamente sobre a música. Ela é processo e produto. Além de estar inserida em um contexto social, cultural e histórico que oferece significados e valores.

Nas palavras de Allsup et al (2018, p. 22), “Nessa perspectiva, não pode haver algo como um curso ou uma disciplina chamada ‘música geral’. Qualquer forma de educação geral em música deve sempre ser uma educação musical especializada”.

Como representante desta corrente filosófica temos, dentre outros pensadores, David Elliott, que julgava limitante a filosofia estética. Isto porque, na década de 1990, a educação musical se concentrava na música ocidental, excluindo as tradições populares. O autor defende, assim, uma filosofia musical mais participativa do que observacional.

Feita essa introdução, passo a detalhar um pouco mais sobre esses dois últimos movimentos filosóficos trazendo o pensamento dos autores precursores que foram citados, Bennett Reimer e David Elliott, já que eles abriram caminhos

para a compreensão da natureza do conhecimento musical. Trata-se de visões que vislumbram posicionamentos diferenciados, mas que nos auxiliam a delimitar o campo da educação musical enquanto área de conhecimento.

Como visto, podemos dizer que na segunda metade do século XX ocorreu uma virada teórica que defendeu a educação musical fundamentada na qualidade estética em contraposição à visão utilitarista. A América do Norte teve destaque nessa defesa, pois em 1958 a Sociedade Nacional para o Estudo da Educação Pública forneceu direções para uma filosofia da educação. As ideias produzidas lá influenciaram a educação musical em vários países, inclusive no Brasil (Fonterrada, 2003). Também é importante destacar que na década de 1970:

A controvérsia existente entre educadores “utilitaristas” e “filósofos” emergiu, os primeiros centrando-se na organização da prática em sala de aula, em procedimentos pedagógicos, currículo e conteúdos musicais, e os segundos priorizavam a reflexão a respeito da prática, enfatizando os aspectos valorativos e procurando determinar a natureza e o valor da música e da educação musical. (Fonterrada, 2003, p.104)

Como anunciado anteriormente, um desses filósofos que se destaca é o americano Bennet Reimer. Ele viveu entre 1932 e 2013, autor de várias obras, como a publicada em 1970, *A Philosophy of Music Education* (Uma filosofia da educação musical), a qual posteriormente teve a segunda edição publicada em 1989. Em 2003, a terceira edição foi revisada e lançada com o título *A Philosophy of Music Education: Advancing the Vision* (Uma filosofia da educação musical: avançando a visão).

Reimer (1989) aponta que a valorização da educação musical exige a construção de uma filosofia que oriente o trabalho do educador musical, oferecendo-lhe embasamento para uma análise investigativa sobre a natureza da música, pois assim suas escolhas estarão em consonância com os valores essenciais que a música representa. Uma alternativa para essa fundamentação filosófica seria a abordagem “estética”, pois este é o ramo da filosofia preocupado com questões sobre a natureza e o valor das artes, isto é, sua essência.

Para ele, a educação em artes é a educação dos sentimentos. Reimer (1989) denomina o aspecto sentimental da vida humana de "subjetividade", ou

seja, o elemento na realidade humana da responsividade afetiva. Por isso é importante compreendermos o que significa o sentimento para ele:

A palavra "sentimento" deve ser tomada aqui em seu sentido mais amplo, significando tudo o que pode ser sentido, desde a sensação física, dor e conforto, excitação e repouso, até as emoções mais complexas, tensões intelectuais ou os tons de sentimento constantes de uma vida humana consciente⁷. (Reimer, 1989, p. 49, tradução minha)

A palavra sentimento é utilizada por Reimer como o principal termo para a experiência subjetiva humana, ele julga que seria bom ter um termo diferente de sentimento, mas que pudesse designar a amplitude dessa subjetividade que inclui as emoções, o afeto, mas vai além. Trata-se - quem sabe? - de uma energia vital ou simplesmente de sensibilidade. A vinculação da arte ao sentimento se justifica por ser portadora de qualidade expressiva, artística ou estética.

Segundo Daugherty (1996), Reimer concebe a música como uma função complexa da mente, um modo básico de cognição. Ela se diferencia de outros processos cognitivos por suas qualidades não conceituais⁸ e não discursivas. Com ela e por ela recebemos uma experiência de sentimento e não um conhecimento sobre sentimento. Tal experiência é ocasionada pela forma expressiva da obra musical, sendo esta considerada uma entidade autônoma. Tal sentimento/sensação, via forma expressiva, constitui o significado da música e pode conduzir à cognição ou à objetivação.

Para Reimer (1989), a valorização da educação musical requer a construção de uma filosofia que oriente o trabalho do educador musical e, portanto, essa educação deve dispor do entendimento da natureza e do valor estético da música. Para isso ele aponta 3 parâmetros estéticos:

a) Referencialismo: relacionado à noção de externalidade (as circunstâncias que afetam as escolhas do artista) de uma obra musical, ou seja, aos aspectos não artísticos (situação de vida do músico, seus interesses, influências, eventos políticos) que se manifestam na obra. Um exemplo da presença deste parâmetro

⁷ The word "feeling" must be taken here in its broadest sense, meaning everything that can be felt, from physical sensation, pain and comfort, excitement and repose, to the most complex emotions, intellectual tensions, or the steady feeling-tones of a conscious human life.

⁸ Para Reimer, conhecimento conceitual é sinônimo de "saber sobre um fenômeno" e conhecimento não conceitual é "saber de" um fenômeno, sem o intermédio do discurso.

no trabalho do educador musical acontece quando se solicita aos/às estudantes que busquem as mensagens presentes em determinada obra, ou que caracterizem a música ouvida com imagens ou palavras, ou ainda, que relacionem a música com outras formas de arte de acordo com semelhanças no assunto.

b) Formalismo absoluto: trata a arte como uma experiência intelectual de reconhecimento e apreciação da forma, concentrando-se nas qualidades internas da obra. O educador musical que se guia por este parâmetro foca seus esforços no desenvolvimento de habilidades em estudantes com talento musical, pois acredita que a população em geral não será educada musicalmente; desse modo a arte seria para poucos.

c) Expressionismo absoluto: reconhece a importância da natureza da arte assumindo também a relação da arte com as influências artísticas/culturais que a cercam, além de significados e valores não artísticos. No entanto, essas influências são sempre transformadas e transcendidas pela forma artística interna, ou seja, as referências são apenas uma parte de um todo interno maior, e a experiência da obra é sempre maior e diferente de qualquer uma de suas partes. Esse enfoque confere à música o poder de atingir redutos profundos do psiquismo, por meio de seus procedimentos simbólicos.

Por assumir a educação estética como educação do sentimento, Reimer propõe que o educador musical deve oferecer condições para o sentir, por meio de uma expressividade orientada, valorizando o poder expressivo da música; promovendo também a sensibilização para os elementos da música como a melodia, o ritmo, a harmonia. Tais elementos materiais são responsáveis pelo formalismo sensível, ou seja, proporcionam a expressividade, propiciando *insights* do sentimento humano (Mendonça, 2009). Há deste modo, um misto entre esses três parâmetros.

Reimer (1989, p. 70) destaca formas dos/as estudantes experienciarem a música criativamente. Uma delas seria por meio da audição musical, pois, em suas palavras, "para perceber, um observador deve criar sua própria experiência"⁹. Outra forma seria por meio da composição musical ou também por meio da performance. Ele defende que o movimento dos/as estudantes deve ser

⁹ For to perceive, a beholder must create his own experience.

guiado pelo objetivo de fazer música criativa em vez do de alcançar destreza musical, já que o foco principal de estudo deve ser a organização expressiva dos sons.

No entanto, Reimer (1989) não reconhece a música como linguagem. Descreve uma série de argumentos que demonstram como o processo criativo se distancia do comunicativo e, portanto, da linguagem enquanto meio de comunicação. Esta, para ele, apresenta duas necessidades: (1) símbolos designativos, (2) dispostos em ordem lógica, discursiva. Deste modo, em sua visão, a música não é em nenhum sentido uma linguagem. Não é nem mesmo uma linguagem não verbal, como números ou notação musical ou linguagem corporal, nem outros exemplos de linguagens não verbais. Reimer afirma que a música apenas tenta ser linguagem.

Isto porque, para Reimer, no processo de comunicação há uma relação unidirecional entre o emissor e o receptor da mensagem, sendo que a boa comunicação só ocorre se emissor e receptor tiverem conhecimento de um código, condição pela qual ela ocorreria de forma clara, objetiva, estável e monodirecional. Visão reafirmada nas palavras de Allsup et al (2018, p. 18):

Música não deveria ser considerada uma linguagem, pois como um fenômeno, seu significado não pode nem ser acordado nem pode uma emoção ou sentimento particular ser atribuído a uma determinada peça. Tampouco a música é uma linguagem falha, apesar de sua natureza não conceitual.

Segundo esses autores, Reimer via as artes como essenciais para capturar e demonstrar os sentimentos em detalhes. Visão que destoava das preocupações da corrente estética dos séculos XVII e XIX, dos problemas da forma, da representação e dos sentimentos. Allsup et al (2018, p. 18) apontam que:

Os formalistas negavam qualquer conexão entre um objeto de arte e as emoções de uma pessoa. Na filosofia de Reimer, o estudo da forma e das informações específicas que ela revela nos ensina não apenas mais sobre a obra de arte em si, mas mais sobre nós mesmos, mais sobre a qualidade dinâmica da nossa 'vida sentida'.

Já no processo criativo, Reimer afirma que o emissor não parte de uma ideia precisa, mas de um impulso, e nesse processo a mensagem não se

completa anteriormente à emissão. Esse impulso é uma “ideia germinal” e evolui por meio de tentativas até chegar à realização plena, ou seja, à obra de arte. Nesse sentido, o processo criativo é subjetivo, dinâmico e pluridirecional.

O educador musical, para Reimer, deve ter uma linguagem descritiva, a qual não deve estipular o que se deve sentir. Desse modo, a experiência estética do/a estudante, para essa filosofia cognitivo-autônoma de Reimer, está voltada à escuta musical em detrimento da prática. A função cognitiva da música é, neste caso, não conceitual, além de estabelecer relações dinâmicas, sendo variável de pessoa para pessoa. Apesar disso, ela deve ser ensinada porque proporciona autoconhecimento humanizador do sentimento.

Segundo Daugherty (1996), Reimer afirma que as escolas deveriam ensinar a boa música escolhida por um/a professor/a com alto grau de sensibilidade e experiência pedagógica. Neste caso, uma peça musical expressiva de determinado sentimento seria selecionada pelo especialista, que examinaria seus elementos (harmonia, melodia, ritmo, textura, tonalidade, forma etc.) descrevendo-os aos/às estudantes, para que eles/as possam buscar os significados estéticos na referida obra.

Outro autor de destaque nessa área, como mencionado, é David Elliott, nascido em 1949 no Canadá, seguidor e aluno de Reimer. Publicou em 1995 a obra *Music matters: a new philosophy of music education* (A música importa: uma nova filosofia da educação musical). Em 2015, junto com Marissa Silverman publicou a segunda edição com alterações nos conceitos de música, educação e personalidade. Segundo Allsup et al (2018, p.21), essa obra “é modernista em seu alcance, se perguntando grandes questões sobre o próprio significado da música e para que a música faz bem”, mas pode ser considerado “pós-moderno na intenção, utilizando práticas musicais culturalmente específicas, como sua unidade filosófica de análise”.

Desse modo, Elliott se contrapõe ao mestre, por defender que o termo estética sugere mera contemplação, não expressando a ideia de ação. Em suas palavras, “o termo estética sugere a percepção e contemplação de coisas mais do que sua criação - olhar, ouvir ou ler mais do que fazer”¹⁰ (Elliott, 1995, p. 21).

¹⁰ The term aesthetic suggest the perception and contemplation of things rather than their creation - looking, listening or reading rather than making.

Também nos relembra que a palavra “estética”, de origem grega, significa “experiência sensorial” e que ela não é sinônimo de estudo teórico da beleza e das belas artes, como muitos autores defendem.

Ainda, afirma que durante uma experiência estética com uma música, os ouvintes percebem e respondem somente às qualidades estéticas, independentemente de qualquer conexão moral, social, política ou prática que essas qualidades possam incorporar, apontar ou representar (Elliott, 1995), conseqüentemente ocorre uma ausência de conexão entre sons e outras áreas humanas, além da homogeneidade da diversidade musical (Borges, 2007).

Desse modo, ele refuta a ideia de música enquanto representação específica dos sentimentos humanos, pois ela depende da prática. Segundo Elliott, não é possível se envolver na audição musical sem ter alguma experiência em fazer música. O mesmo conhecimento processual, a mesma musicalidade são fundamentais para o fazer e o ouvir música. Desse modo, cognição musical é ação musical, e ação é uma forma não verbal de pensar e conhecer (Daugherty, 1996).

Defendendo uma filosofia cognitivo-contextual, Elliott discorda também de Reimer, segundo Fonterrada (2003), quando o último concebe a obra musical como entidade autônoma, pois para Elliott música é uma prática humana imersa num contexto histórico, político, econômico e cultural, derivando sua natureza e significado das circunstâncias em que ocorrem seu uso e sua produção.

Allsup et al (2018, p. 22) destacam que discordando de Reimer, Elliot não considera a música como não conceitual, mas sim a “corporificação de práticas replicáveis, compreensíveis e ensináveis”.

Elliott (1995, p. 53-54) propõe que o ensino da música deve se preocupar com o desenvolvimento do saber fazer e com o desenvolvimento da *musicianship* (pensamento musical) que corresponde às demandas para com o saber fazer; compreensão musical; musicalidade. Em suas palavras, “*musicianship* é demonstrada em ações, não em palavras. É uma forma de conhecimento prático, ou prático-reflexivo. (...) é em essência procedimental, quatro outros tipos de

conhecimentos contribuem para esta essência¹¹. São eles: conhecimentos formal, informal, impressionista e supervisonal.

Explicando esses conhecimentos, resumidamente posso dizer que Elliott (1995) se refere ao conhecimento formal como sendo os fatos, conceitos, descrições, teorias e notação musical. O conhecimento informal diz respeito à habilidade de refletir criticamente na ação, portanto é um conhecimento situado, que surge e se desenvolve a partir de um problema em um contexto musical. Já o conhecimento impressionista seria como uma intuição, uma sensação de que uma linha de ação é melhor do que outra, uma questão de emoções cognitivas ou sentimentos conhecedores para um tipo particular de fazer. Por fim, o conhecimento supervisonal, também chamado de metacognição, inclui habilidade em monitorar, ajustar, negociar, balancear o pensamento musical de alguém, tanto na ação, que acontece naquele momento, quanto no desenvolvimento de sua musicalidade, a longo prazo.

Portanto, a musicalidade envolve diferentes conhecimentos, conforme apontado: *formais*, como conceitos verbais, fatos, teorias, descrições; *procedimentais*, como os conhecimentos práticos e as técnicas; *informais*, como a experiência; *impressionistas*, como a intuição e os sentimentos; *supervisonal*, como o apoio que faz o sujeito avançar sua musicalidade ao longo do tempo. E assim, fazer música, na visão de Elliott, é uma questão de conhecimento procedimental.

Para resumir o que Elliott (1995) entende por *musicianship*, ele cita o termo “praxis”, utilizando-o para o “fazer” e o “ouvir” música (*listenership*). Ele define *praxis* como “ação comprometida com a obtenção de objetivos (telos) em relação a padrões, tradições, imagens e propósitos (eidos) vistos como ideais, mas que estão abertos à renovação, reformulação e melhoria¹² (1995, p. 69)”.

Segundo Elliott (Fonterrada, 2003), musicalidade e escuta constituem dois lados da mesma moeda, pois os conhecimentos exigidos para uma escuta

¹¹ Musicianship is demonstrated in actions, not words. It is a form of practical knowledge, or reflective practice (...) is procedural in essence, four other kinds of musical knowledge contribute to this essence.

¹² action committed to achieving goal (telos) in relation to standards, traditions, images, and purposes (eidos) viewed as ideals that are themselves open to renewal, reformulation and improvement.

efetiva são os mesmos exigidos pela prática musical. Sendo assim, a escuta também é um tipo de fazer musical, pois na atividade de audição, o ouvinte constrói a música interiormente, o que faz dela um objeto não preexistente, mas fruto da interpretação. Desse modo, a natureza e o valor da escuta das obras musicais envolvem a construção de informações e o estabelecimento de relações e significados inter e intra-musicais.

Apesar das diferenças entre o pensamento de Reimer e de Elliot, ambos concordavam quanto a uma filosofia da educação musical proceder de uma teoria sobre a natureza da própria música. Para Elliott, a música é uma entidade cognitiva com duas manifestações interdependentes: a escuta e a produção musical. A musicalidade, conforme explicado acima, é um conhecimento processual, um saber-fazer não verbal que se distingue do saber verbal próprio do conhecimento formal.

Elliott (1995) defende que as obras musicais podem ser vistas em seis dimensões inter relacionadas: 1) como uma performance ou interpretação; 2) como um projeto musical previamente organizado por um compositor ou como um projeto improvisado; 3) como padrão específico de prática musical; 4) como expressão das emoções; 5) representacional (no sentido de que descreve ou caracteriza assuntos de vários tipos); 6) como informação ideológico-cultural.

Assim, para ele, as obras não são objetos idealizados, mas conquistas musicais que se comunicam da seguinte maneira: expressando tradições, como meio expressivo de emoções, transmitindo representações e caracterizações de pessoas ou de lugares ou coisas, manifestando valores culturais, como crescimento pessoal e exercendo influência sobre comunidades e sujeitos ao transmitir interpretações pessoais.

O termo chave da teoria de Elliott é o de musicalidade, ou melhor musicar (musicizing = music + making). Ele contempla a dimensão do conhecimento processual (saber fazer) e do conhecimento formal (saber que). Portanto, musicalidade é conhecimento, conhecimento prático ou prática informada, é aquilo que o músico faz.

Para finalizar, é possível dizer que, em resumo, Reimer e Elliott concordam que música é cognição, porém, Reimer defende que tal cognição deve ser alcançada, digamos, por uma rota estética. Já Elliott afirma que tal rota

é praxial, centrada na prática musical, mas lembrando que ação não é uma categoria separada do pensamento.

Diante desse quadro, Allsup et al (2018) observam duas brechas na ênfase praxial: ela deixa relativamente inexplorada a questão do porquê as escolas deveriam se importar com música e também quanto às questões éticas relativas à qual música deveria ser incluída nas escolas públicas que contam com uma diversidade de professores/as e estudantes. Na mesma direção, Fonterrada (2003) destaca que o conceito de arte e estética não está suficientemente discutido entre esses dois educadores musicais.

Em prosseguimento apresento a revisão bibliográfica efetuada para destacar como têm caminhado as perspectivas teórico-metodológicas do ensino de música na educação básica brasileira.

1.3 Educação musical nas pesquisas

Para verificar as tendências das pesquisas na educação musical apresento alguns artigos de uma revisão bibliográfica realizada em revistas da área de educação e da educação musical.

Inicialmente, realizei uma busca na Revista da ABEM, principal veículo de divulgação de pesquisas na área da educação musical, e encontrei muitos artigos tratando sobre formação de professores, *dossiês* sobre ensino na pandemia e sobre abordagens curriculares, além de pesquisas sobre livro didático, ou seja, temáticas que não tratavam especificamente do ensino de música na educação básica quanto à uma ênfase teórico-metodológica.

No entanto, encontrei nessa revista um artigo importante para esta revisão, produzido por Pereira e Gillanders. Esses autores fizeram uma pesquisa do tipo “Estado da Arte”, mapeando e analisando desde a primeira tese elaborada em 1989 até o ano de 2017. Desse modo, tomei este texto como ponto de partida e, em continuidade, minha busca se centrou na temática “ensino de música na educação básica”, relativa a publicações após 2017, por ser o último ano da referida pesquisa e por ser também o ano de publicação da BNCC.

Pereira e Gillanders (2019) analisaram 300 teses de doutorado produzidas em cursos de pós-graduação em Música (131 teses) ou em Educação (125

teses) ou áreas como Psicologia, Artes, Letras, Comunicação, Teatro, Educação Ambiental, Medicina, Computação (totalizam 22 teses) e demais áreas (22 teses). O objetivo dos autores foi o de mapear o desenvolvimento da educação musical como campo científico no Brasil.

Em termos quantitativos, Pereira e Gillanders (2019) observaram que no período de 1989 a 1999 foram elaboradas apenas 11 teses, entre 2000 a 2008 foram 67 teses e na etapa entre 2009 a 2017 foram 222 teses. Portanto, os números mostram um crescente de pesquisadores na área. Esta produção se concentrou principalmente em universidades públicas do estado de São Paulo, seguida do Rio Grande do Sul e do nordeste, como as federais da Bahia e do Ceará.

Em relação às linhas investigativas, Pereira e Gillanders (2019) destacam que a predominância se deu em “formação de professores” com 48 teses, seguida por “performance e técnica instrumental” com 41 teses; “escola básica e educação formal” com 30 teses; “história da educação musical” com 28 teses, esse mesmo número para “multiculturalismo e música no cotidiano”; “currículo e didática com 17 teses. Outras linhas menos investigadas são: “interartes e inter-áreas” (19 teses); “musicalização para bebês” (15 teses); “filosofia da educação musical” (14 teses); “educação especial” (14 teses), temas diversificados (46 teses).

Quando a abordagem é de ensino e aprendizagem musical a concentração maior se deu no ensino superior (72 teses), seguido do ensino fundamental (34 teses), educação infantil (23 teses) e ensino médio (apenas 8 teses). Em termos de didáticas musicais, o número maior se concentrou em temáticas “pós modernas, culturalistas, contextualistas” (104 teses); já as “históricas e filosóficas” somam 34 teses; as questões metodológicas foram discutidas em 63 teses; a vertente cognitivista foi apresentada em 63 teses.

Os autores apontam que:

(...) o foco da maioria dos estudos de doutoramento em educação musical no Brasil está sobre a estrutura e o funcionamento de organizações escolares e ainda sobre processos educativos, projetos e programas de ações educativo-musicais em vários contextos, mas principalmente no contexto do ensino específico de música (ensino de instrumento ou canto), cuja temática é de maior interesse do que a temática do ensino de música no contexto da educação básica. Vale

ressaltar que, entre as didáticas da área, as abordagens contextualistas e multiculturalistas compareceram na maioria das teses, além das abordagens sobre diferentes metodologias de ensino de música, e ainda, em menor número, sobre cognição. (Pereira; Gillanders, 2019, p.126)

Tudo isso constatado, em continuidade realizei minha revisão bibliográfica nas bases de dados “Periódicos Capes” e “SciELO” com as palavras chave “ensino de música” e “educação musical” publicados entre os anos 2017 e 2024. De um total de 44 artigos, escolhidos pelo título, selecionei 20 para leitura do resumo por se tratarem da educação básica. Dentre esses, foi realizada uma nova seleção, elegendo somente aqueles que apresentavam alguma proposta teórico-metodológica para esta área, pois conforme já anunciado, meu objetivo na leitura das pesquisas se direcionou em responder às seguintes perguntas: Por que ensinar música na escola? Com que perspectiva? E como ensinar música de acordo com a perspectiva adotada?

Assim, trago o resumo de 9 artigos que focam na educação musical em escolas regulares, já que minha preocupação é o ensino de música na educação básica. Os artigos foram separados por nível educacional: educação infantil, ensino fundamental e educação geral, dos quais tratarei adiante em tópicos especiais. Não foram localizados artigos direcionados ao ensino médio que atendessem aos critérios da busca. Aqueles que foram inicialmente separados para leitura articulavam música com outros componentes curriculares como história, sociologia, matemática ou ainda como projeto extracurricular.

a) Ensino de música na educação infantil

Teixeira e Barca (2019) observam uma mudança de paradigma nos últimos anos em relação à educação infantil, pois a educação musical avançou de uma perspectiva de atividades baseadas em repetição e treinos para o reconhecimento da criança como criadora de música. Tal fato tem ocorrido nas pesquisas, mas na prática das escolas, as autoras julgam não estar acontecendo o mesmo.

Pautando-se em Vigotski quanto à compreensão dialética do ser humano, elas propõem formas de organização do meio social educativo para estimular a expressão e criação musical na educação infantil de uma escola ribeirinha da

Amazônia. Tal compreensão dialética significa que as partes (a cultura e o social) mantêm relação com a totalidade (a personalidade). Desse modo, para interferir no desenvolvimento social da personalidade consciente das crianças é necessário organizar o meio social educativo.

Teixeira e Barca (2019) destacam que, para Vigotski, a arte não é complemento da vida, mas resultado daquilo que excede a vida no ser humano, assim a música precisa estar presente na escola como forma de ampliação da vida, como possibilidade de as crianças transcenderem o real, de recriá-lo por meio da imaginação. A atividade criadora reordena o real em combinações inéditas a partir da relação entre imaginação e realidade.

As autoras apontam cinco princípios para orientar a organização do meio social educativo para a criação musical na infância: a) Imaginação como base de criação musical; b) Vincular imaginação e realidade na criação musical por meio da experiência musical vivenciada em suas relações sociais, a qual é internalizada em um processo de colaboração; c) Brincadeira como raiz da criação musical; d) O significado da criação musical é mais importante para a criança do que a música, ou seja, não aplicar exigências à obra da criança como se faz para um músico; e) Valorizar o processo e não o resultado.

As atividades envolveram a audição de paisagens sonoras amazônicas e a composição de um cenário, com diferentes materiais e instrumentos, dos sons ouvidos. Assim, o meio social educativo foi um potente aliado para a atividade criadora das crianças.

Maziero (2020), pautando-se no grupo paulistano Barbatuques, que utiliza o corpo como instrumento musical para um resultado artístico e estético, aborda jogos e técnicas de percussão corporal em atividades de musicalização na educação infantil.

Por meio de atividades de musicalização (flecha, ecos, refrão-improviso), estudo de sons, regência, exploração de timbres, foram construídos ritmos, melodias e paisagens sonoras, desenvolvendo a criação, a curiosidade, a sensibilidade auditiva e a solidariedade nas crianças. A autora aponta que:

Um dos destaques dessas aulas é a individualidade versus coletividade. Como cada corpo é diferente, a criança executa um som que é só dela, os colegas podem conseguir realizar o som de forma parecida, mas o timbre é particular. Ao mesmo tempo, o trabalho

coletivo apresenta-se como um constante exercício, desde a aprendizagem e a sensibilidade necessárias para tocar em grupo, identificando as ações de produzir sons, silenciar, olhar, escutar (a música, o grupo, o outro) e abrir-se para si, para o outro e para o coletivo. (Maziero, 2020, p. 74)

Propondo o processo de humanização na educação infantil, mediado pelos conteúdos da música, Gobbo e Cocato (2023) se respaldam na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski para defender que o desenvolvimento psíquico resulta das apropriações culturais e sociais, tomando como base a unidade contraditória entre natureza e cultura. Para essa humanização, é necessário que as funções psicológicas superiores, como a sensação, a percepção, o pensamento e a linguagem se entrelacem com a situação social de desenvolvimento.

Buscando articular tais pressupostos com o currículo, a professora de Educação Infantil organizou uma ação planejada, para crianças de 4 e 5 anos, com a música clássica “Outono, primeiro movimento, Allegro”, de Antonio Vivaldi. Concebendo a música como produto histórico-cultural, a docente propôs a escuta e a apreciação da obra, com o intuito de sensibilização e partilha das sensações sobre os sentimentos provocados. No segundo momento, foi proposta a descoberta dos instrumentos que compunham a obra. As crianças desconheciam o som de orquestra. Então, por meio de vídeos e audição presencial da orquestra municipal de São Paulo, a professora introduziu conceitos relacionados aos instrumentos de corda, de sopro e ao fato de a orquestra não possuir voz do cantor. Também foi discutido sobre diferentes fontes sonoras, elementos do som e da música.

No eixo curricular Música como Linguagem, a professora propôs por meio de experimentação, improvisação, interpretação, composição e registro da música, de forma não convencional (por linhas retas, pontos segmentados, linhas onduladas, espirais ou zigue-zagues). Como resultado, Gobbo e Cocato (2023) destacam que sensação, percepção, pensamento e linguagem, como parte das funções psicológicas superiores, juntamente com a compreensão das situações sociais, foram expostas às crianças e o processo humanizador esperado pela escola foi confirmado nos comentários feitos por elas.

b) Ensino de música no ensino fundamental

Maheirie e Barreto (2019) analisam experiências de produção musical em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, com idade entre 7 e 9 anos, visando observar a coletivização e a criação, como duas facetas de um só processo. Também pautados em Vigotski, defendem a criação como condição ontológica do ser humano, a qual se apoia na memória e sobretudo na capacidade imaginativa e recombinação.

Os autores sustentam que a imaginação toma elementos da realidade e das experiências passadas, transcendendo-as de maneira particular e coletiva, articulando o novo ao vivido, a imaginação ao real, as reflexões e as emoções. Para tanto, foram disponibilizados aos/as estudantes conhecimentos em torno das técnicas e conceitos musicais; livros de poemas e histórias para interpretação; instrumentos musicais; brincadeiras para compor e recompor versos e músicas.

Maheirie e Barreto (2019) apontam como resultado que os/as estudantes produziram e gravaram músicas e reconheceram que a divisão de responsabilidade entre os colegas gerou sentimento de cooperação e pertencimento ao grupo. Os autores destacam a importância da construção de uma relação mais horizontal entre professor/a e estudantes para a ocorrência da criação.

Nessa mesma direção, Schlindwein et al (2019) desenvolveram uma experiência propiciadora de relações estéticas abrangendo música, teatro, literatura e brincadeira sobre o Planeta fictício “plunct plact zum”, criado na biblioteca da escola. Envolvendo estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, a pesquisa igualmente orientada teoricamente por Vigotski relacionou arte, imaginação e ato criador. As vivências estéticas se deram em atividades abrangendo som e movimento por meio de brincadeiras com sombras do próprio corpo e de desenhos de animais, canções e sons da natureza, contação de histórias.

Segundo os autores, para Vigotski a imaginação e a arte são atividades complexas que mobilizam funções psicológicas como memória, percepção, emoções, imaginação e criação. Desse modo, como resultado, apontam que a

relação entre imaginação, fantasia e realidade proporcionou momentos de um processo de criação e imaginação nos/as estudantes.

Soares, Cerveira e Mello (2019) desenvolveram em uma escola de educação integral, junto a estudantes de 7 a 12 anos em situação de vulnerabilidade social, um projeto anual de intervenção que tinha por objetivo proporcionar atividades que favorecessem a escuta e a apreciação musical e que, por meio da experimentação e da improvisação musical, os/as estudantes pudessem se perceber como seres criadores.

Tomando por pressuposto a perspectiva humanizadora da educação musical e baseando-se em Vigotski, Leontiev e Davidov, os autores iniciaram as atividades conhecendo as preferências musicais dos/as estudantes e também, posteriormente, apresentando sons de diferentes culturas e diferentes tempos, o que acabou criando neles uma atitude de curiosidade e escuta. Partindo do funk, que era parte significativa do repertório musical das crianças, o projeto prosseguiu até a apresentação dos diferentes sons de instrumentos musicais e apreciação de estilos musicais diversos como música instrumental clássica, hip hop, samba e ópera.

Valorizando o aprender a escutar, realizou-se exercícios de escuta de ruídos e sons diversos e a experimentação com esses sons. Também foi proposto uma dramatização com elementos sonoros. “Na sonorização da peça, os alunos trabalharam em grupo, manipulando os sons que produziam, discutiam e decidiam coletivamente como e quando deveriam inserir sons no espetáculo” (Soares; Cerveira; Mello, 2019, p.133).

Os/as estudantes também exploraram as possibilidades sonoras com balões de aniversário, percebendo e descrevendo o tipo de som que ouviam quando “tocavam” o balão com os dedos ou quando o “arranhavam” com a unha, criando assim uma orquestra de balões.

As atividades desenvolvidas possibilitaram inserir os/as estudantes na cultura musical, auxiliando-os na constituição da capacidade de concentração, autocontrole, sensibilidade e percepção auditiva, necessárias para a fruição e a produção musical.

Outro estudo, foi o de Silva (2021), que toma a escuta criativa como atividade central no desenvolvimento de uma abordagem metodológica para o ensino de música nos anos finais do ensino fundamental. Pautando-se

teoricamente em Schafer, Paynter, Delalande, Caznok e Green, a autora promoveu o diálogo entre música e outras linguagens artísticas na “tentativa de criar pontes materiais para a compreensão do discurso imaterial, aproximações entre o dizível e o indizível inerente ao discurso sonoro e musical” (2021, p. 222).

As atividades realizadas nos encontros com os/as discentes centraram-se na escuta de músicas: preferidas pelos/as estudantes, instrumentais, de filme, de desenho animado, de máquinas de uma fábrica, orquestra, poéticas. As escutas eram seguidas de muitos questionamentos e debates sobre os posicionamentos dos/as estudantes, uma vez que as perguntas eram elementos fundamentais para que ouvissem de forma concentrada. Contou também com atividades de criação, como: estórias para desenho animado; desenho de projeto de uma máquina de engrenagens (escultura sonora); estória para dramatização com mímica; paisagens sonoras; trilha sonora com percussão; composição com voz, corpo e materiais para música instrumental.

Silva (2021, p. 231) destaca como resultado:

Observou-se que as atividades de escuta criativa propostas no projeto favoreceram a reflexão sobre os elementos musicais presentes nas obras trabalhadas, ampliaram o repertório e o vocabulário musical dos alunos, ao mesmo tempo em que os levaram a perceber o poder que a música tem de os afetar por meio de seus pensamentos, memórias e sensações.

Propondo a composição musical, Oliveira e Beineke (2020) investigaram junto a estudantes do ensino fundamental, os anos finais da educação de jovens e adultos (EJA), como a educação musical poderia contribuir com processos pedagógicos que visam a uma educação crítica e transformadora. A partir de entrevista individual com os participantes do estudo para conhecimento de suas histórias e experiências musicais, foram planejadas as vivências em composição musical, pautadas em Paulo Freire e Swanwick.

Depois que as composições foram produzidas, os autores realizaram entrevistas em grupos focais com os/as estudantes assistindo aos vídeos das músicas gravadas por eles e com questões que os convidavam a refletir sobre a experiência musical vivenciada.

Como resultado, Oliveira e Beineke (2020, p. 26) destacam que as vivências em composição musical “mobilizaram os estudantes para pensar e

movimentar suas ideias musicais, promovendo debates que envolveram os conhecimentos, as habilidades, as concepções e gostos musicais de cada um”. Também a dimensão do outro, o colega, foi parte importante do aprendizado.

c) Ensino de música em geral

De maneira mais abrangente, sem se centrar em uma proposta especificamente implementada, pautando-se em Bakhtin e o Círculo, Seródio (2023) aponta que é necessário decidir o que importa ensinar nas escolas e como, quais práticas e conceitos são importantes para que o/a estudante possa fazer escolhas, recolhendo da música material para fazer sua própria música. Para tanto, defende que o currículo de música deva ser mínimo para que o/a professor/a, na relação com seus estudantes e com o cotidiano escolar, possa preencher esse currículo com conhecimentos-conteúdos musicais baseados na prática de fazer musical, com abertura para escutas de músicas diversas temporalmente, historicamente, em gênero, em estilo, correlacionando-as com outras linguagens.

A autora defende a composição musical como modo de realização musical ao lado da improvisação e da interpretação. Assim, a produção musical que os/as estudantes fazem nas escolas é considerada composição, pois enquanto música elas podem ser identificadas como tal e a escuta delas se torna responsiva para cada um dos/as discentes, tanto à própria música quanto ao outro. Tal fato gera um coletivo, ou melhor, uma comunidade de escuta.

Na visão de Seródio (2023), a escola precisa proporcionar situações por meio de atividades didáticas que sejam ao mesmo tempo social, cultural, contextualizadas e de exercício criativo, para os/as estudantes provarem suas potencialidades. Para tanto, ela defende o horizonte da escuta, da interpretação e da composição musical por parte deles/as.

d) Algumas considerações sobre as pesquisas

Sem ter o propósito de esgotar as pesquisas na temática “educação musical na educação básica”, farei um apanhado de informações observadas

nesta exposição dos 9 artigos selecionados e analisados. Segue um quadro para melhor visualização.

Quadro 1 - Pesquisas em Educação Musical na Educação Básica

Referencial Teórico	Nível Escolar	Ideias Contempladas
<ul style="list-style-type: none"> - Vigotski (5 artigos) - Swanwick (1 artigo) - Bakhtin e o Círculo (1 artigo) - Outros (2 artigos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Educação Infantil (3 artigos) - Anos iniciais do ensino fundamental (3 artigos) - Anos finais do ensino fundamental (2 artigos) - Educação geral (1 artigo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade criadora (7 artigos) - Escuta (5 artigos) - Papel do outro (3 artigos) - Imaginação (3 artigos) - Cultura (3 artigos) - Corpo (2 artigos)

Fonte: o autor

Diante desse quadro é possível observar que a maior parte dos estudos está direcionada para o ensino fundamental (5 artigos), sendo que em todos os níveis de ensino se propõe a composição de músicas por parte dos/as estudantes. Note-se que o principal autor que fundamenta essas pesquisas é Vigotski, em 5 deles.

Podemos dizer que a preocupação de quase todos os estudos se centra na atividade criadora do/a discente, valorizando também para isso a escuta, além de enaltecer o papel do outro, do coletivo. A imaginação foi o que se buscou desenvolver nesses/as estudantes, mesmo naqueles estudos que não têm Vigotski como referencial teórico. A valorização da cultura e de atividades corporais também tiveram destaque nos estudos.

Em relação às três perguntas mencionadas acima que guiaram a seleção dos textos, observei que quanto ao porquê ensinar música na escola, alguns autores percebem a educação musical como uma formação abrangente que contribui para a formação do sujeito, sua humanização, imaginação e criticidade. Outros tomam a música como um conhecimento a ser adquirido por meio de conceitos teóricos e práticos, para que se constitua a musicalização do sujeito.

Quanto à segunda pergunta: Com que perspectiva se ensina música? A perspectiva teórica seguida pelos pesquisadores foi, principalmente, a de

Vigotski, ou seja, o ensino de música tem sido proposto em função de um viés histórico-cultural. Isto implica em considerar a música em sua materialidade como objeto de estudo. Melhor explicado nas palavras de Barbosa (2019, p. 38):

(...) tomar a proposta metodológica de Vigotski como diretriz significa, por exemplo, trabalhar os elementos da linguagem musical a fim de compreender a estrutura da obra ou o modo como o compositor organizou o material e a forma musical para produzir certo sentido. Isso não é o mesmo que ensinar teoria musical: primeiramente, parte-se da percepção auditiva das obras e, em segundo lugar, busca-se a aproximação com outras formas de linguagem, para só então formular conceitos teóricos e, finalmente, voltar à obra, agora compreendida em nível superior.

E quanto à pergunta: como ensinar música de acordo com a perspectiva adotada? Os autores das pesquisas analisadas desenvolveram atividades visando a escuta, a percepção, a socialização, a imaginação, a criação e a apropriação de conceitos musicais.

Para finalizar, vale destacar que todas estas perspectivas visitadas nessa breve revisão bibliográfica, tem o intuito de contribuir para responder às perguntas por mim elencadas acima. Isto porque reconheço confluências significativas e positivas com minha proposta de pesquisa, especialmente em relação aos conceitos de alteridade, ato de criação, dialogismo, etc. Sendo assim, elas ultrapassam a condição de meras possibilidades de aportes teórico-metodológicos para o ensino de música na educação básica. No entanto, não utilizarei as produções teóricas de Vigotski, nem mesmo as confrontei com as produções teóricas de Bakhtin, justamente porque, como disse, apesar de fazerem parte dos interesses e propósitos do presente estudo, tenho a intenção de me inserir completamente na órbita de Bakhtin e o círculo, destacando sua originalidade e especificidade.

1.4 Considerações sobre o capítulo

O presente capítulo, que teve por primeiro objetivo mostrar um quadro de como a educação musical vem se apresentando no Brasil desde sua fundação até os dias atuais, traçou inicialmente um panorama mostrando as tendências pedagógicas e metodológicas desse ensino ao longo dos tempos desde sua

fundação. Na sequência, foram apresentadas as duas principais correntes epistemológicas que embasaram a educação musical no país. Por último foram descritas as tendências das pesquisas relativas à educação musical escolar.

Tendo partido do passado, creio que cabe doravante fazer alguns destaques que espero auxiliem no entendimento da educação musical nos dias atuais. Para isso, insistirei nas questões colocadas acima: por que ensinar música na escola? Com que perspectiva epistemológica se ensina música? Como ensinar música de acordo com a perspectiva adotada?

Quanto aos fundamentos epistemológicos apresentados a partir das ideias de Reimer e Elliott, observamos que os autores tentam explicar a natureza dos processos de conhecimento envolvidos e da experiência musical para justificar sua presença na escola como uma disciplina. Argumentam que a educação musical auxilia no conhecimento de si e do mundo. Para Lazzarin (2006), ambos os autores concebem a música em duas dimensões: externa ao sujeito (sentido social, cultural, contextual) e interna a ele (sentido emocional, cognitivo, afetivo, criativo).

Há várias semelhanças nas propostas desses autores, mas apresentam diferenças justamente quanto ao porquê ensinar música. Segundo Reimer, seria para educar os sentimentos e na visão de Elliott seria pelo fazer musical, já quanto ao como ensinar, o primeiro valoriza as atividades de ouvir, enquanto o segundo preza pela performance.

Dito isso, a questão que resta a ser respondida com mais profundidade é a relativa à adoção de uma perspectiva epistemológica para o ensino da música, e o seu corolário, o como ensinar música de acordo com a tal perspectiva.

Posso dizer agora que encontrei na perspectiva epistemológica de Bakhtin e o círculo as melhores condições teóricas de “atender” ao documento curricular. a BNCC, que embasa a educação musical nas escolas. Adiante, no segundo capítulo apresentarei em detalhes os conceitos do referido referencial. Por enquanto, retomo o documento curricular que embasa a educação musical nas escolas. Recapitulemos que consta no documento que os saberes musicais contribuem para a inserção e participação crítica e ativa na sociedade, ou seja, um saber para o exercício da cidadania.

A perspectiva para este ensino se baseia em seis dimensões: criação (o fazer artístico), crítica (articulação entre ação e pensamento envolvendo

aspectos estéticos, políticos, históricos, filosóficos, sociais, econômicos e culturais), estesia (experiência sensível do corpo do sujeito envolvendo emoção, percepção, intuição, sensibilidade e intelecto), expressão (exteriorização das criações subjetivas), fruição (relação do sujeito com as produções artísticas de diferentes épocas, lugares e grupos sociais), reflexão (analisar as manifestações artísticas como criador e como ouvinte) (Brasil, 2017)

Portanto, em relação ao como ensinar é possível depreender a partir da abordagem para as artes como um todo que o destaque está no processo de criação, nas práticas investigativas e no fazer artístico. O documento também enfatiza que sensibilidade, intuição, pensamento, emoções e subjetividade são formas de expressão no processo de aprendizagem, devendo para isso relacionar a experiência e a vivência artística do/a estudante.

Contudo, quanto ao que se pretende com a educação musical nas escolas, França (2020, p.34) aponta que a matriz de habilidades descritas na BNCC é árida, limitada, “sem vida, sem cor, sem nuances, sem identidade”, fazendo com que a música seja concebida “como uma instância abstrata e independente dos sujeitos”, uma visão de música e de educação musical conservatorial, já que concebe como elementos constitutivos da música apenas os parâmetros do som, como altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo.

No entanto, a autora também aponta que na prática essas habilidades não ocorrem isoladamente, elas se articulam e se integram musicalmente; até porque essa matriz admite muitas possibilidades de metodologias, atividades, repertórios e procedimentos. Também a concepção cultural no documento está fundada “no reconhecimento de saberes diversos como legítimos e no direito de cada um à sua expressão autônoma (...) um esforço de decolonização da educação musical” (França, 2020, p. 38).

Já em relação à educação musical estética, França (2020, p. 38) julga que o documento coloca “ênfase nos aspectos sensoriais, na contemplação desinteressada, na expressão criativa, na imersão em sonoridades que repercutem em nós”, mais do que nos aspectos técnicos. Seu foco “reside no impacto das sonoridades que arrepiam, anestesiam, no poder da música que fala direto à nossa estesia”.

Concordo com a autora quando ela destaca que se um/a professor/a de música contemplar em sua prática a tendência estética, de forma a privilegiar o

poder da experiência com variadas sonoridades; a tendência cultural, de modo a buscar validade e validação simbólica das singularidades das diversas culturas musicais; além de envolver os contextos social e político (França, 2020) estará trabalhando de modo adequado ao proposto na BNCC. Pois, consta no próprio texto, que se trata de “um arranjo possível” (Brasil, 2017, pp. 86, 197, 222), ou seja, é uma proposta não definitiva, com limitações, mas com abertura para dialogar com diferentes olhares, perspectivas e concepções, o que abre espaço para outras possibilidades de trabalho, para além das citadas no texto do documento.

Para finalizar, vale dizer que minha defesa pela educação musical estética, dialoga com as perspectivas expostas neste capítulo, uma vez que advogo a favor de um ensino de música onde a técnica instrumental esteja a serviço das dimensões estético-musical, não ao contrário. Visão também compartilhada pelos diferentes autores mencionados.

No entanto, a concepção de estético que sustento aqui, não se limita apenas ao belo, ou então a um refinamento da percepção e da sensibilidade, como parece defender Reimer. Mas sim, um ensino de música que busca o estético no próprio cotidiano, considerando e aludindo a bagagem e experiências musicais dos/as estudantes, por exemplo. Portanto, um ensino de música onde são ressaltadas as qualidades estéticas e suas produções de sentidos, com o objetivo de se compreender a lógica imanente de criação da obra musical, no dizer de Bakhtin e o círculo, dialógica. Visão esta que será melhor abordada e detalhada adiante.

2. A PERSPECTIVA DIALÓGICA BAKHTINIANA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA ABORDAGEM ESTÉTICO-MUSICAL

A palavra traduz com suas próprias forças a forma realizante em conteúdo. (Bakhtin, 2014, p. 61)

Início este capítulo explicitando a relação entre música e linguagem. Para tanto, apresento conceitos bakhtinianos sobre a linguagem para, em seguida, dialogar com os estudos de Nassif e Schroeder. A opção por esses autores se deve ao fato deles serem uns dos precursores, no Brasil, da área de educação musical a estabelecer esta relação na perspectiva de Bakhtin. Na sequência, detalho os conceitos bakhtinianos que julgo importantes e necessários para o que pretendo adotar como aporte teórico para uma educação estética na educação musical. Por fim, para sedimentar e exemplificar a aplicação dos conceitos apresentados, desenvolvo-os na análise de uma obra musical.

Cabe aqui inicialmente destacar o surgimento e a presença da ideia da educação estética nesta tese. Conforme mencionado na introdução, tal ideia teve origem em minha pesquisa de mestrado e foi se aprimorando, sendo que a forma arquitetônica¹³ desta pesquisa se deu a partir de uma triangulação teórica - cujas faces seguem descritas abaixo. Faces que, quando colocadas em diálogo possibilitaram a construção da tal educação estético-musical aqui defendida.

Advogo a favor de uma arquitetura embasada nos seguintes pilares:

- Preocupação epistemológica: ela gera perguntas no sujeito-professor, suscitando questionamentos do tipo: qual a natureza do objeto que ensino? Que valor tem esse objeto para o campo da educação? E para o sujeito? O que deve ser ensinado? Como? O que deve ser aprendido? Como os processos cognitivos e afetivos se relacionam à prática musical? Enfim, são diferentes perguntas que demandam do sujeito-professor a busca por uma fundamentação teórica.

¹³ Forma arquitetônica pode ser compreendida como construção ou estruturação do discurso (relativamente estável), que une e integra o material, a forma e o conteúdo. Ela organiza tanto o espaço e o tempo quanto o sentido. As formas arquitetônicas (visão artística e atividade de acabamento) determinam os procedimentos estéticos externos (as formas de composição): a ordem, a disposição do material e seu acabamento. Assim, a arquitetura organiza o sentido do objeto estético, seja ele um objeto de arte ou qualquer outro gênero discursivo.

- Fundamentação teórico-metodológica: ela gera as respostas às perguntas provocadas pela preocupação epistemológica. Esta fundamentação deve ser buscada pelo sujeito-professor conforme sua formação, sua cultura musical, seus objetivos educacionais, enfim suas identificações teóricas, que conseqüentemente geram/embasam sua própria prática pedagógica e seus correspondentes.

- Formulação de uma abordagem: ela será consequência dos elementos anteriores (preocupação e fundamentação), se materializando em uma releitura do objeto de ensino, em sua reconstrução e ressignificação para o/a professor/a, para os/as estudantes e para o currículo.

No meu caso, foi a preocupação epistemológica que levou-me à fundamentação teórico-metodológica pautada na filosofia da linguagem de Bakhtin e o Círculo, da qual emergiu a abordagem da educação estético-musical.

Passo então para a descrição dos elementos que compõem a educação estética que defendo. Um primeiro elemento é a relação entre música e linguagem e na sequência os conceitos bakhtinianos que fundamentam minha proposta de uma educação estética no ensino da música.

2.1 Música como linguagem

Vejamos inicialmente a defesa dos bakhtinianos em relação à linguagem:

(...) o sistema sincrônico, de um ponto de vista objetivo, não corresponde a nenhum momento real do processo de formação histórica. De fato, para o historiador da língua que assume um ponto de vista diacrônico, o sistema sincrônico não é real e serve apenas como uma escala convencional para registrar os desvios existentes em cada momento real do tempo. (Volóchinov, 2017, p. 174)

Podemos dizer que na citação acima constata-se a crítica que o Círculo realiza à tendência do pensamento filosófico-linguístico da época, ou seja, o objetivismo abstrato, o qual tende a afirmar a realidade e a objetividade imediata da língua como sistema de formas normativas idênticas. Já para Bakhtin e o Círculo, o sistema sincrônico da língua existe somente do ponto de vista da consciência subjetiva de um indivíduo falante pertencente a um grupo linguístico em um determinado momento do tempo histórico. Da mesma forma ocorre com

as normas sociais, que existem apenas em relação à consciência subjetiva dos indivíduos que pertencem a uma dada coletividade.

Ainda, o autor defende que para o falante não se trata da aplicação de uma forma normativa idêntica em um contexto concreto. O centro de gravidade para ele não se encontra na identidade da forma, mas naquela significação nova e concreta que ela adquire nesse contexto.

Nessa direção, pautando-se na abordagem enunciativo-discursiva da linguagem, Schroeder e Schroeder (2011) estabelecem relações entre música e linguagem, concordando com a visão bakhtiniana de que a língua só pode ser abarcada em seu uso na forma de enunciados concretos e únicos e em seu funcionamento, quando proferido nas situações particulares. Como afirma Bakhtin (2011, p. 183):

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas.

A partir do excerto acima, já temos uma consideração importante para tratar a música como linguagem, que são as relações dialógicas pertinentes a essa última, isto é, relações de sentido entre os enunciados e entre interlocutores. Vale ressaltar que neste texto utilizarei o termo “sentido”, ao invés de “significação”, pois nas produções de Bakhtin e o Círculo, as questões relacionadas ao sentido, são pensadas de maneira mais ampla, ou seja, “pensar não apenas os sentidos do signo, mas do signo ideológico; pensar o signo não apenas no domínio da língua, mas também no domínio do discurso, e portanto, da vida” (Cereja, 2017, p. 201). Sendo assim, o termo sentido torna-se mais amplo, pois está associado à situação histórica concreta, tendendo a ser dinâmico, fluído. Já a significação pode ser compreendida como capacidade potencial para construir sentidos a partir do componente formal da língua (como as palavras, as frases), é, assim, de natureza abstrata, tendendo à estabilidade e à permanência.

Na teoria bakhtiniana, são os enunciados que originam os discursos, e estes são efeitos de sentido produzidos no contexto social, cultural e histórico. Pois, “o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação

verbal (Bakhtin, 2011, p.316) sendo considerado acima de tudo uma resposta a enunciados anteriores. Desse modo, todo enunciado é sempre dirigido a alguém, um interlocutor, e tem suas fronteiras definidas pelo sentido que se completa nesse interlocutor, mas apenas na medida em que provoca nele alguma atitude responsiva. Como afirma Bakhtin (2011, p. 354), “A compreensão do todo do enunciado é sempre dialógica”.

A resposta do interlocutor pode se manifestar de diferentes modos, como produzir outros enunciados ou ações imediatamente ou posteriormente aos enunciados lidos ou ouvidos ou vistos (Schroeder; Schroeder, 2011). Petracca (2015) destaca que o enunciado é a unidade real de comunicação, um elo na cadeia discursiva, portanto, as obras artísticas, e dentre elas a música, podem ser consideradas unidades de comunicação discursivas, delimitadas ou construídas pela alternância de sujeitos. Ou seja, ele reconhece a música como uma “emergência de sentidos oriundos de diferentes discursos que participam de um enunciado musical” (2015, p. 20).

Desse modo, as produções simbólicas no mundo da cultura estão sempre respondendo umas às outras. Como afirma Nassif (2022), também as músicas não são criadas isoladamente, a partir da inspiração de um músico e seu conhecimento técnico, mas por meio de suas experiências neste universo simbólico, social e político do qual ele faz parte.

Embora cada enunciado se apresente individual, há nele uma dimensão social envolvida, pois a aquisição e o uso da linguagem se dá pelo contato com enunciados alheios. Aquisição e uso que permanece acontecendo ao longo da vida, havendo, portanto, uma relação dialógica entre os enunciados, podendo ela ser explícita ou implícita. Segundo Bakhtin (2011, p. 314):

Nossa fala, isto é, nossos enunciados (...), estão repletos de palavras *dos outros*, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos.

Assim, no processo criativo, o artista se vale de suas referências musicais (e não musicais), uma nova música responde a outras (Nassif, 2022). Complementando essa ideia, Petracca (2015) destaca que no momento de criação de uma obra há um movimento dialógico do autor em direção à

alteridade, pois ele responde a alguém ou a alguma coisa, expressando uma relação de valor e conhecimento na obra.

Nessa direção, Schroeder e Schroeder (2011) apontam que na música os enunciados musicais são as obras, que permitem compreensão e fruição. Eles são dirigidos a alguém, pressupõem um interlocutor. Já a resposta ao enunciado musical nem sempre é imediata ou materialmente visível, podendo ser uma manifestação do tipo elogio ou crítica, a simples fruição, ou a criação de outra obra em outro momento e em outra linguagem. Desse modo, assim como o artista que produziu a obra musical, o ouvinte também mobiliza suas referências estabelecendo diálogo com a música.

A partir destas considerações, faz-se necessária a compreensão de duas noções em Bakhtin: texto e diálogo. O texto (escrito ou oral) deve ser entendido como manifestação concreta do enunciado, ou seja, entendido como um conjunto coerente de signos, que expressa a realidade imediata do pensamento e das vivências. Portanto, todo texto tem um sujeito¹⁴, um autor e deve ser pensado como enunciado incluído na comunicação discursiva de dada esfera de atividade humana. Também é preciso considerar as relações dialógicas entre os textos e no seu interior.

Quanto à definição de texto, segundo (Bakhtin 2011, p. 310), “cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado)”. De acordo com ela, Petracca (2015) destaca que uma obra musical por ser considerada um conjunto coerente de signos é, portanto, um texto.

Quanto à definição de diálogo presente na obra de Bakhtin e o Círculo, Marchezan (2014) defende que ela interessa a dois domínios: a comunicação e a linguagem. No âmbito da comunicação, diálogo e enunciado são conceitos

¹⁴ Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov esclareceu que o sujeito é constituído socialmente, a partir da interação verbal na relação com o outro. Esta concepção diferencia-se de outras como o objetivismo abstrato (indivíduo utiliza-se de um código imutável para comunicar-se, não tendo participação sobre ele) e o subjetivismo idealista (o fenômeno linguístico é concebido como um ato de criação do indivíduo, valorizando assim o aspecto interior de cada usuário). Por sua vez, Bakhtin defende um sujeito ativo na constituição da língua, sendo assim também constituído por ela e a partir do diálogo e da interação verbal com o outro. O sujeito é constituído de fora para dentro. O consciente e o discurso interior do sujeito são formados socialmente, estando a língua sempre em movimento na interação dos sujeitos. Portanto, o sujeito na teoria bakhtiniana é considerado como um ser de ações concretas, em contraposição à concepção de sujeito abstrato ou idealizado.

interdependentes, ou seja, o enunciado de um sujeito apresenta-se de maneira acabada permitindo como resposta o enunciado do outro. No âmbito da linguagem, o diálogo está relacionado ao reconhecimento de seu caráter dialógico, uma vez admitido que qualquer desempenho verbal é constituído numa relação, numa alternância de vozes.

Como visto, esse reconhecimento das “propriedades” do diálogo possibilita apreender a linguagem viva, a linguagem em ato. Desse modo, na concepção bakhtiniana não se considera um grande diálogo geral, sem feições, mas uma diversidade de diálogos, traduzíveis em especificidades de estilo e gênero, que os particularizam e localizam em práticas sociais cotidianas e em esferas de atividade mais sistematizadas.

Portanto, o diálogo deve ser compreendido como reação do eu ao outro, como ponto de tensão entre o eu e o outro, entre círculos de valores, entre forças sociais. “A essa perspectiva, interessa não a palavra passiva e solitária, mas a palavra na atuação complexa e heterogênea dos sujeitos sociais, vinculada a situações, a falas passadas e antecipadas” (Marchezan, 2014, p.123).

Em relação ao diálogo estabelecido nas obras musicais, Schroeder e Schroeder (2011) indicam que as músicas sempre se filiam a algum gênero de discurso artístico e que a classificação delas em estilos se dá, tão somente, em função da busca por traços comuns nas obras de um período, região ou autor.

Dito isso, cabe aqui comentar sobre os gêneros discursivos em Bakhtin. Para sua compreensão é preciso ponderar sobre a relação da linguagem com todas as diversas esferas da atividade humana. Segundo Machado (2017, p. 152), os estudos de Bakhtin acerca dos gêneros do discurso consideravam não a classificação das espécies (as formações poéticas), mas o dialogismo do processo comunicativo, inseridos em determinada esfera. Essas relações interativas são processos produtivos de linguagem. Conseqüentemente, gênero e discurso passam a ser focalizados como esferas de uso da linguagem (verbal ou oral).

Bakhtin, em *Os gêneros do discurso* (2011), afirma que o emprego da língua, nas diferentes esferas, ocorre em forma de enunciados concretos, os quais refletem, tanto em conteúdo quanto em estilo de linguagem, as condições específicas e as finalidades de cada esfera. Sendo assim, cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os

quais denominam-se gêneros do discurso. Ou seja, os três elementos ligados ao todo do enunciado - o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional - são determinados de acordo com a esfera da comunicação em que foi proferido.

Em continuidade, o autor sustenta que, assim como as esferas de atividade humana, os gêneros discursivos são inesgotáveis. À medida que se complexifica uma determinada esfera, o repertório de gêneros do discurso cresce e se diferencia, o que caracteriza a sua heterogeneidade. Desse modo, Bakhtin diferencia os gêneros discursivos em duas categorias: primários (são os simples, pertencentes à comunicação cotidiana espontânea, menos sistematizados) e secundários (ligados a sistemas ideológicos organizados, são os complexos, como os romances, os dramas, científico, publicitário, etc.).

A elaboração do gênero secundário, segundo Bakhtin, ocorre a partir da incorporação e reelaboração dos gêneros primários, de tal forma que esses gêneros adquirem um caráter especial e se transformam, perdendo o vínculo imediato com a realidade concreta e com os enunciados alheios. Com isso, ambas as esferas se modificam e se complementam.

Para Bakhtin (2011), os estudos dos gêneros discursivos devem considerar a natureza do enunciado em sua diversidade, ou seja, deve-se relacioná-los com as diferentes esferas da atividade comunicacional. Também na música podemos compreender os gêneros discursivos através dos seus elementos relativamente estáveis, os quais nos possibilitam identificar e classificar uma música, por exemplo, em erudita, popular, contemporânea, etc. Ou ainda, constatar se esta composição se trata (no caso da música popular) de um samba, um rock, sertanejo, etc. Ou então, no caso da música erudita, se esta pertence ao período barroco, clássico ou romântico, por exemplo.

Schroeder e Schroeder (2011), ao relacionarem a música aos gêneros do discurso afirmam que os sons presentes na vida cotidiana seriam do gênero primário e as músicas seriam exemplos de secundários. Para mostrar a dialogia entre esses gêneros, os autores comentam sobre a música do grupo de percussão Stomp que se utiliza de objetos como baldes, talheres e vassouras para produzir uma estetização do cotidiano. Assim, pensar a dialogia na música possibilita ampliar sua interpretação, não se limitando a critérios formais ou cronológicos, mas a partir de critérios de significação.

Portanto, fazer música pressupõe o domínio de gêneros musicais coletivamente construídos, mas, no entanto, também há espaço para a criação, para a individualidade do artista. Com isso apontam que somos sempre mais criativos nos gêneros do discurso que dominamos. Para Nassif (2022, p. 17), criação e fruição são processos dialógicos que permitem a “interpenetração entre músicas de diferentes tempos e espaços, diluindo oposições como individual e social, plural e singular, permanência e inovação, regra e transgressão”

A noção de criatividade, para Schroeder e Schroeder (2011), está mais relacionada ao manejo original de materiais e fórmulas existentes. Justificaram tal afirmação citando alguns exemplos de artistas que mesmo aspirando uma invenção inédita, não deixaram de estabelecer relações dialógicas:

a) Johan Sebastian Bach, compositor barroco, teve como grande feito levar às “últimas consequências” o sistema composicional já consolidado, o sistema tonal, que vigora ainda hoje, explorando todas as possibilidades dentro do que já se fazia na época barroca, tornando-se um modelo de procedimentos musicais a ser seguido.

b) Michel Duchamp colocou um mictório no museu para negar os gêneros de arte legítimos na época, como a ideia clássica de beleza e o valor artesanal da arte, mas ele não estava criando um gênero novo.

c) Músicas que recusam instrumentos tradicionais e criam suas fontes sonoras como as músicas eletroacústicas; ou quando John Cage na obra 4’33” fica em silêncio esse tempo negando a qualidade sonora. Vale acrescentar que o silêncio em Cage precisa ser analisado sob a intersecção da música, da literatura e da filosofia, como um silêncio transcendental. Ele pode ser concebido como um modo de ação, como estilo, profundidade, aura, dimensão, verticalidade, densidade. Não se trata da ausência de uma presença, mas da presença de uma ausência: uma ausência que se faz ouvir, que faz diferença, que produz¹⁵.

Os autores nos lembram com esses exemplos que não há monologismo na língua e nem na arte, uma vez que a linguagem artística se vale de técnicas

¹⁵ Para um aprofundamento sobre o silêncio em Cage ver: Heller, Alberto A. John Cage e a poética do silêncio. **Tese** (Doutorado em Teoria Literária) Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Disponível em <https://core.ac.uk/download/pdf/30372984.pdf>

e materiais, cujos valores são instituídos social e culturalmente. Isto porque, segundo Bakhtin (2011), todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva de um certo modo de expressão. É sempre dirigido a alguém, um interlocutor. E os próprios limites do enunciado são determinados pela alternância dos sujeitos do discurso.

Na verdade, deve-se reconhecer que os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo, pois todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade do campo de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto, antes de tudo, como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo. O autor lembra-nos também que os significados estáveis na arte foram atribuídos por meio de certas convenções. Contra essa atitude, a poética de vanguarda é a alternativa de fuga desses signos cristalizados socialmente.

Outra aproximação da música com a linguagem feita por Schroeder e Schroeder (2011) é entre signo (tem seu sentido orientado pelo contexto, é polissêmico) e sinal (é unívoco, não depende do contexto). As notas, acordes e cadência constituem a dimensão sinalética, exigem atitude de reconhecimento. Já os sentidos são dados por esses mesmos elementos quando orientados pelo contexto da obra, a cadeia discursiva na qual essa obra se coloca. A assimilação da música se dá quando o sinal é absorvido pelo signo, ocorrendo o reconhecimento pela compreensão.

Ao considerar a linguagem, no sentido bakhtiniano, como heterodiscursiva, ou seja, que todo enunciado ecoa outras vozes e é resultado da interação entre vários modos de compreender os mesmos enunciados, Schroeder e Schroeder (2011) apontam que há sempre uma multiplicidade de vozes ecoando nas obras musicais. Por exemplo, quando se busca “eruditizar” o popular ou quando se “populariza” o erudito. Desse modo, a criação dependeria muito mais do diálogo com os gêneros e acervos de referências artísticas do que propriamente de inspiração ou da disponibilidade de técnicas e linguagens.

Para Schroeder e Schroeder (2011), a perspectiva discursiva do círculo ao articular enunciados e situações enunciativas permite verificar como as condições externas originam propostas estéticas específicas e como essas propostas ensejam expressões, ideias e atitudes que ultrapassam fronteiras e se

estabelecem como referências para a vida, a sociedade e a cultura. Ou, como defende Nassif (2022), tal perspectiva possibilita entender o conhecimento musical como algo que não se esgota na sua dimensão sonora, mas busca a integração entre dados estéticos, estruturais, sonoros e dados contextuais, históricos, sociológicos, psicológicos, educacionais, etc.

Essa compreensão traz implicações para a área educacional, que deveria ter mais preocupação em estimular os/as estudantes à produção dos sentidos, incentivando-os/as à atitude responsiva em relação aos enunciados musicais, por exemplo, a analisar uma obra musical, criar um instrumento alternativo, fazer um desenho, dançar, compor uma trilha, cantar um rap, etc., minimizando assim a distância entre uma aula de música para “leigos” e para “músicos”.

Na continuidade, explorarei outros conceitos de Bakhtin e o Círculo que, aliados a essa concepção de linguagem, também auxiliarão a compor a educação estético-musical que proponho.

2.2 Bakhtin e a estética: alguns conceitos

A partir das considerações e problemas levantados por Bakhtin, destaco alguns conceitos que julgo importantes para uma atividade estética na esfera musical. Eles visam contemplar o entendimento das relações “forma/conteúdo”, “conhecimento/ato”, “exotopia” e constituem os pilares para fundamentar a análise da obra musical que farei na sequência. Início com a problematização que o autor faz dos métodos analíticos executados naquele momento. Aos quais ele contrapõe uma análise estética. Vejamos como isso se deu.

2.2.1 Análise estética

Bakhtin (2014), em seu texto intitulado *O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária*, traz uma análise metodológica dos principais conceitos e problemas da poética, a partir de uma estética geral. Neste texto, o autor enfatiza sua crítica ao chamado método formal ou morfológico¹⁶

¹⁶ Formalismo foi um programa de pesquisa idealizado primeiramente por estudiosos russos, nas décadas de 1910 e 1920, que pertenciam a dois grupos: Sociedade para o Estudo da Linguagem Poética (OPOIAZ) e Círculo Linguístico de Moscou (CLM). Esses grupos não eram

preponderante nos trabalhos russos no início do século XX. Estes, pretendiam desenvolver uma ciência da arte oposta a uma estética filosófica. Ou melhor, enfatizavam o papel funcional dos dispositivos literários, defendendo um método científico para estudar a autonomia e especificidade da linguagem poética.

Diferentemente, Bakhtin defende que sem uma concepção sistemática do campo estético não se pode separar o objeto submetido ao estudo da poética das obras literárias escritas.

A análise, que defendo nesta pesquisa, vai ao encontro da *análise estética* proposta por Bakhtin. Segundo o autor, a análise estética não deve estar diretamente orientada sobre a obra na sua realidade sensível, nem ser ordenada somente pela consciência, mas sim sobre o que representa a obra para a atividade estética do artista e do espectador. Sendo assim, é o conteúdo da atividade estética (a contemplação) orientada sobre a obra que constitui o objeto da análise estética.

Em continuidade, o autor afirma que a análise estética possui três tarefas:

Compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística, estrutura, que a partir de agora chamaremos de objeto estético arquitetônico, é a primeira tarefa da análise estética. Depois, a análise estética deve abordar a obra na sua realidade original, puramente independente do objeto estético: o esteta deve tornar-se um geômetra, um físico, um anatomista, um fisiólogo, um linguista, como também o artista, até um certo ponto, é obrigado a sê-lo. (...) Finalmente, a terceira tarefa da análise estética: compreender a obra exterior, material, como um objeto estético a ser realizado, com aparato técnico da realização estética. (Bakhtin, 2014, p. 22)

Sendo assim, a não diferenciação dos três momentos citados (o objeto estético; o dado material, extra-estético da obra e a organização composicional do material) acarretaria ambiguidade e imprecisão aos trabalhos de estética. Nessa direção, Bakhtin faz uma crítica quanto à posição científica dos trabalhos russos sobre poética, dizendo que são metodicamente imprecisos, pois

unificados nem consolidados, embora seus membros compartilhassem interesses comuns: todos concebiam a arte (primeiramente a arte verbal e, em seguida, todos os tipos de arte) como um tipo de atividade humana governada mais por suas próprias leis intrínsecas do que determinada por condições ideológicas, sociais ou psicológicas. Todos concordavam que o que torna a arte diferente de todo o resto é a forma artística, mas mantinham opiniões diferentes sobre o porquê desta importância e a maneira como esta forma “funcionava”. Pilshchikov, Igor. A poética quantitativa do Formalismo Russo. **RUS**, v.11, n.16, 2020.

há uma recusa de se deixarem orientar pela estética sistemática-filosófica geral. Ou ainda, consideravam que esta concepção sistemática do campo do estético poderia ser encontrada na própria obra de arte.

Bakhtin nos alerta sobre esse possível equívoco:

(...) O estético, de certo modo, encontra-se na própria obra de arte, o filósofo não o inventa, mas para compreender cientificamente a sua singularidade, a sua relação com o ético e o cognitivo, seu lugar no todo da cultura humana, e, enfim, os limites de sua aplicação, necessita-se da filosofia sistemática com os seus métodos. O conceito de estético não pode ser extraído da obra de arte pela via intuitiva ou empírica: ele será ingênuo, subjetivo e instável; para se definir de forma segura e precisa esse conceito, há necessidade de uma definição recíproca com os outros domínios, na unidade da cultura humana. (Bakhtin, 2014, p.16)

Ademais, de acordo com Bakhtin (2014), para compreender cientificamente a singularidade do estético, faz-se necessário considerar a sua relação com o ético e o cognitivo.

Para o autor, o ato cognitivo encontra uma realidade já elaborada nos conceitos do pensamento pré-científico, ou seja, o pensamento já vem apreciado e regulamentado pelo procedimento ético, prático e cotidiano, social e político. O conhecimento não aceita a avaliação ética nem a formalização estética, afasta-se disso, pois é como se não houvesse nada preexistente a ele. Sendo assim, a avaliação preexistente e a formalização estética não penetram no interior do conhecimento. Portanto, ao distinguir o elemento ético-cognitivo teremos o conteúdo, este não pode ser puramente cognitivo, privado do elemento ético, ou seja, tudo que é conhecido deve ser posto em correlação com o mundo onde se realiza a ação humana, ligado à consciência agente.

Em outras palavras, o ato estético refere-se ao acabamento que o autor dá a um determinado conteúdo, ele enforma-o utilizando um dado material. Portanto, o autor se relaciona axiologicamente primeiramente com o conteúdo, não de forma subjetiva, mas como partícipe de um grupo social. Em seguida, relaciona-se axiologicamente com a forma do objeto estético, esta sim de forma mais pessoal, vale lembrar que a sua subjetividade é sempre constituída e atravessada pelo social, pelo outro. Assim, o ato estético deve ser compreendido como resultado de uma posição axiológica-valorativa do autor, compreendido

como representante de um determinado grupo social, historicamente situado, tornando o estético em ético.

Levando adiante sua crítica aos formalistas da época, Bakhtin chama a atenção quanto à primazia do material presente nos trabalhos de estética. Havia uma primazia do material na obra de arte, sendo ele considerado o divisor das artes, por exemplo, o mármore (escultura), o som (música), as palavras (literatura), etc. Essa orientação estabelece uma proximidade com o positivismo empírico, isto é, o material acaba sendo a base para a discussão científica. É evidente que tanto para a poética, como para a estética é preciso levar em conta a natureza do material. Porém, será que a primazia do material é metodicamente legítima?

Eis que no domínio da teoria da arte surge uma tendência no sentido de compreender a forma artística como forma de um dado material, e não mais como uma combinação nos limites do material, dentro de sua definibilidade e conformidade físico-matemáticas e linguísticas. (Bakhtin, 2014, p.18)

Este foco no material, recebeu de Bakhtin o nome de estética material; é nela que se baseavam os formalistas. Apesar de reconhecer que, ao ser usufruída metodicamente nos limites do seu emprego, a estética material pode tornar-se fecunda, se for estudada apenas a técnica da obra de arte. Porém, torna-se prejudicial se tentar compreender e estudar a obra de arte como um todo, na sua singularidade e significação estética.

Complementando este ponto de vista, Volóchinov (2019) em seu texto *A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma poética sociológica*, discorre a respeito dos métodos desenvolvidos para analisar a obra estética: o sociológico e os métodos não sociológicos. Para ele, uma abordagem sociológica não é suficiente para se alcançar a dimensão estética porque acarreta na ruptura entre forma e conteúdo, contradizendo os próprios fundamentos do método marxista.

Volóchinov (2019) nos lembra que a forma é dotada de sua própria natureza e leis artísticas específicas, que não são sociológicas. Assim, faz-se necessário primeiro uma análise imanente (não sociológica) da essência da obra estética e das suas leis autônomas internas. Para ele, o artístico é uma forma específica da inter-relação entre o criador e os contempladores.

Deste modo, Volóchinov (2019) critica os métodos que abarcam certos pontos de vista como: a) a fetichização da obra de arte como coisa; b) o psiquismo do criador ou do contemplador. No primeiro, o pesquisador não vê nada além da obra de arte que é analisada, o criador e os contempladores permanecem fora do campo de análise. Tal ponto de vista coloca o material, a forma, no primeiro plano do estudo estético, compreendendo-a como aquela que organiza o material em um objeto único e finalizado. O autor afirma que, por mais que analisemos todas as propriedades do material, nunca seremos capazes de encontrar o seu significado estético. Já o segundo ponto de vista, ao contrário, limita-se ao estudo do psiquismo, ora do criador, ora do contemplador. Nele, o pesquisador procura encontrar o estético no psiquismo individual¹⁷ do criador ou do contemplador. Para Volóchinov, ambos os pontos de vista pecam pelo mesmo defeito: procuram encontrar o todo na parte.

Sobre a relação entre a atividade estética do artista e o material do objeto estético, Bakhtin afirma que:

A atividade estética, orientada sobre o material, apenas o forma: a forma esteticamente eficaz é a do material, compreendida do ponto de vista das ciências naturais ou da linguística; as afirmações dos artistas de que sua obra é válida, que está voltada para o mundo, para a realidade, que ela trata das pessoas, das relações sociais, dos valores éticos, religiosos e outros, não são mais que uma metáfora, pois na verdade só o material pertence ao artista: o espaço físico-matemático, a massa, o som da acústica, a palavra da linguística e o próprio artista, só podem ocupar uma posição artística em relação a um material dado e definido. (Bakhtin, 2014, p.18)

Sendo assim, a estética material não é capaz de fundamentar a forma artística, pois a forma, compreendida como forma do material, é isenta de momento axiológico.

¹⁷ Sobre o psiquismo, vale esclarecer diferenças e aproximações entre o pensamento de Volóchinov e de Freud. Volóchinov reconhece a contribuição freudiana à compreensão da complexidade do psiquismo humano. O diálogo polêmico do autor russo com “O freudismo”, propiciou as primeiras formulações de seu método sociológico, em especial o desenvolvimento do conceito de ideologia do cotidiano (espaço sócio simbólico em que as diversas interações sociais acontecem em nosso dia a dia). Essa ideologia possui uma forma desordenada e livre de distribuição simbólica e valorativa e vai fundamentar a nossa subjetividade. Para ambos, a linguagem é o elemento formador da consciência, mas Volóchinov a estende também ao inconsciente, enquanto Freud teoriza a existência de uma dimensão extraverbal do inconsciente, o qual não pode se manifestar em função de forças de repressão e resistência, então o sonho e a hipnose seriam formas de manifestação deste inconsciente, manifestação que acontece por meio de imagens sensoriais (Grillo, 2017).

De acordo com Volóchinov (2019) a arte é imanentemente social, pois este meio social extra-artístico, ao influenciá-la de fora, encontra nela uma imediata resposta interior. Sendo assim, o autor-criador se transfigura no objeto estético, dando forma e sustentando-o, cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o objeto estético e seu mundo. Como nos lembra Faraco (2017):

(...) é preciso ter clareza de que uma efetiva posição axiológica nunca é um todo uniforme e homogêneo, mas agrega múltiplas e heterogêneas coordenadas. A simpatia pelo herói e seu mundo poderá, por exemplo, ser nuançada por uma crítica melancólica; a reverência, por uma suave e sutil ironia, e assim por diante. (2017, p. 38)

Dessa forma, é esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador as condições para constituir o todo, oferecendo um acabamento estético ao herói e seu mundo. Em outras palavras, o objeto estético materializa escolhas composicionais e de linguagem, resultantes também de um posicionamento axiológico.

Já a forma compreendida enquanto material, nada pode expressar sobre a relação axiológica, seja do autor, seja do espectador. Segundo Bakhtin, os elementos formais têm um caráter por demais tenso e ativo para que se possa interpretá-los como restrito ao material. Desse modo:

A obra de arte compreendida como material organizado, como coisa, só pode ter significado como estimulador físico dos estados fisiológicos e psíquicos, ou então deve receber uma designação prática e utilitária qualquer. (Bakhtin, 2014, p. 20)

Traçado o problema da primazia do material nos trabalhos de estética, passemos ao *momento do conteúdo*. Para isso, necessita-se compreender que a forma artisticamente significativa está orientada sobre um valor além do material. Portanto, o *momento do conteúdo* permite interpretar a forma de modo substancial.

2.2.2. Forma e conteúdo, Conhecimento e ato

Bakhtin (2014) defende que deve-se distinguir rigorosamente o conteúdo, momento indispensável no objeto artístico, e a diferenciação cognitiva objetal, momento não indispensável nele. Sendo assim, ausência de objeto não significa ausência de conteúdo.

Sobre a música, o autor afirma que ela é desprovida de determinação objetal, mas tem muito conteúdo. Sua forma nos conduz à sonoridade acústica, e não a um vazio axiológico, seu conteúdo é ético. Segundo o autor, chamamos de conteúdo do objeto estético (neste caso da música) a realidade do conhecimento e do ato estético que entra com sua identificação e avaliação no objeto estético e é submetida a uma unificação concreta, intuitiva, a uma individualização, a uma concretização, a um isolamento e a um acabamento, em outras palavras, uma formalização multiforme com a ajuda de um material determinado. Fora da relação com o conteúdo, a forma não pode ser esteticamente significativa. Uma música sem conteúdo, enquanto material organizado, seria nada mais que um estimulante físico.

Relacionando a estética material ao momento do conteúdo, Bakhtin afirma que não é possível, por meio dela, estabelecer a diferença essencial entre o *objeto estético* e a *obra exterior*. Em outros termos, sua *forma arquitetônica* (a articulação e as ligações no interior desse objeto) e sua *forma composicional* (as articulações e ligações materiais no interior da obra).

Assim, de acordo com Sobral (2017), para compreendermos o objeto estético a partir de Bakhtin devemos considerar a relação entre forma arquitetônica e forma composicional. A primeira, segundo Sobral diz respeito à “estruturação dos diversos elementos de modo integrado pelo sentido; ela integra material, forma e conteúdo, organizando tanto o espaço e o tempo quanto o sentido” (2017, p. 109). É a forma arquitetônica que define o “gênero”. No caso da música, a forma arquitetônica é o projeto estrutural de obras musicais, impregnadas de elementos cognitivos e éticos. Dito de outra maneira, a forma arquitetônica é o conteúdo, ou seja, o recorte que o compositor realizou dos fenômenos da vida, o qual recebe um acabamento através de uma forma, utilizando como material (no caso da música) os sons. Vale ressaltar que tanto o conteúdo quanto a forma são resultados de um posicionamento axiológico do compositor.

Já a forma composicional é considerada a junção mecânica do material que organiza apenas o espaço e o tempo por alguma ligação externa, sem serem integrados pela unidade de sentido; a forma composicional é a manifestação concreta da forma arquitetônica. Na literatura, pode ser relacionada à textualização específica de um determinado gênero (Sobral, 2017). Na música, esta forma está relacionada às estruturas sonoras (as notas, a rítmica, a harmonia, a tonalidade, as regras de harmonia, os gêneros musicais, etc) escolhidas para compor uma obra musical. A organização composicional do material se dá a partir da concepção arquitetônica, assim, forma arquitetônica e forma composicional se vinculam constitutivamente, articulando a criação da totalidade estética. De acordo com Bakhtin (2014) estes conceitos são frequentemente confundidos, ou jamais esclarecidos nos trabalhos da estética material.

Relativamente à música, Bakhtin (2014) afirma que o ritmo pode ser compreendido tanto como forma arquitetônica quanto forma composicional, ou seja, como forma de ordenação do material sonoro, empiricamente percebido, audível e cognoscível. Já como forma arquitetônica, o ritmo é controlado emocionalmente, relativo ao valor da aspiração e da tensão interior que ele realiza. Ainda, sobre as formas arquitetônicas e formas composicionais:

As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórico, etc.

As formas composicionais que organizam o material têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica. A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional. (Bakhtin, 2014, p. 25)

Logo, a partir da estética material é impossível uma diferenciação rigorosa dos princípios das formas composicionais e arquitetônicas, a tendência é dissolver inteiramente as formas arquitetônicas nas formas composicionais.

Outra limitação da estética material refere-se ao fato dela não poder fundamentar a história da arte. Segundo Bakhtin, somente a estética sistemática geral é capaz de fundamentar a arte na sua interdependência e interação

essenciais com todos os outros campos da criação cultural na unidade da cultura e na unidade do processo histórico da sua transformação. Já a estética material, que toma a obra como um material organizado, apenas será capaz de estabelecer o quadro cronológico das modificações dos processos técnicos da arte.

Dito isso, é preciso também dizer que Bakhtin definiu o momento do conteúdo e determinou o lugar do material na obra de arte:

Nós, de pleno acordo com o uso tradicional da palavra, chamamos de conteúdo da obra de arte (mais precisamente, do objeto estético) à realidade do conhecimento e do ato estético, que entra com sua identificação e avaliação no objeto estético e é submetida a uma unificação concreta, intuitiva, a uma individualização, a uma concretização, a um isolamento e a um acabamento, ou seja, a uma formalização multiforme com a ajuda de um material determinado. (2014, p. 35)

O conteúdo possibilita uma abordagem correta da forma e esta, se for compreendida como efetivamente material, estará inteiramente realizada no material e a ele ligada. Por outro lado, a forma enquanto valor nos coloca para além dos limites da obra como material organizado, ou seja:

A forma não pode ser entendida independentemente do conteúdo, mas não pode ser independente da natureza do material e dos procedimentos por ele condicionados. Ela é condicionada a um dado conteúdo, por um lado, e à peculiaridade do material e aos meios de sua elaboração, por outro. O desígnio artístico puramente material é uma experiência técnica. O procedimento artístico não pode ser apenas um procedimento de elaboração do material verbal (o dado linguístico das palavras), deve ser antes de tudo um procedimento de elaboração de um determinado conteúdo, mas neste caso com o auxílio de um material determinado. (Bakhtin, 2011, p.178)

Segundo Bakhtin o que diferencia o estético do conhecimento e do ato é seu caráter receptivo e positivamente acolhedor. A realidade, preexistente ao ato, identificada e avaliada pelo comportamento, entra na obra e torna-se então um elemento constitutivo indispensável. Assim, a vida não se encontra apenas fora da arte, mas também no seu interior, em toda plenitude do seu peso axiológico, seu peso social, político ou cognitivo, sendo o artista um especialista apenas em relação ao material.

A forma estética transfere essa realidade conhecida e avaliada para um outro plano axiológico, individualizando-a, concretizando-a e isolando-a. A unidade da forma estética relaciona-se com o conteúdo na obra de arte. Portanto, a atividade estética não cria uma realidade inteiramente nova, diferente do conhecimento e do ato, que criam a natureza e a humanidade social. Sendo assim, a atividade estética consiste no isolamento e acabamento de um determinado conteúdo, de um determinado fenômeno da vida. O isolamento se relaciona com o significado, ou seja, com o conteúdo, devendo separar o conteúdo do acontecimento para que seu acabamento se torne possível. De acordo com Bakhtin (2014), o conteúdo de uma obra de arte é como um fragmento do acontecimento único e aberto da existência. O isolamento torna possível pela primeira vez a realização positiva da forma artística, pois possibilita uma relação não cognitiva e não ética com o acontecimento, possibilitando uma livre moldagem do conteúdo.

Em outros termos, enquanto autor-pessoa o artista participa dos acontecimentos e conseqüentemente do conteúdo de forma inacabada, de forma ética e cognitiva. Afinal, essa relação se dá através de sua posição axiológica, como um sujeito localizado historicamente. Para que o ato da criação artística ou o ato estético ocorra, faz-se necessário que o artista, enquanto autor-criador, recorte o acontecimento, extraia o conteúdo vivenciado no dia a dia de forma ética e isole-o, possibilitando assim uma relação com estes elementos de forma não ética e não cognitiva. O movimento que possibilita esta nova relação é o que Bakhtin chama de exotopia, conceito este que será melhor detalhado abaixo.

A arte celebra, orna e evoca essa realidade preexistente do conhecimento e do ato. Portanto, ocorre a integração entre o domínio ético e o domínio cognitivo no interior do objeto estético.

Ainda sobre o conhecimento e o ato, o autor defende que estes são anteriores à arte, eles criam seu objeto pela primeira vez:

A arte cria uma nova forma como uma nova relação axiológica com aquilo que já se tornou realidade para o conhecimento e para o ato: na arte nós sabemos tudo, lembramos tudo (no conhecimento não sabemos nem lembramos nada, não obstante a fórmula de Platão). (Bakhtin, 2014, p. 34)

Bakhtin define o conteúdo da obra de arte, ou como ele mesmo preferia denominar, conteúdo do objeto estético, como sendo a realidade do conhecimento e do ato estético submetida a uma significação concreta, intuitiva, a uma individualização, a uma concretização, a um isolamento e a um acabamento, ou seja, a uma formalização multiforme com a ajuda de um material determinado. O conteúdo é correlativo à forma estética, fora dessa relação não há nenhum significado.

A forma estética é a expressão da relação do mundo, do conhecimento e do ato. Melhor dizendo, é um enunciado acabado, diferente do enunciado na vida cotidiana (que assume o caráter de inacabado). O acabamento denominado de ato criador, é realizado por um sujeito (artista), situado axiologicamente e historicamente, a partir da sua relação com o mundo. Portanto, devemos considerar a posição que o artista toma na criação artística. O artista não se envolve com o acontecimento como um participante direto. Ele ocupa uma posição essencial fora do acontecimento, enquanto assistente desinteressado, mas que compreende o sentido axiológico daquilo que realiza, não se submetendo ao acontecimento, mas participando do seu suceder.

De acordo com Amorim (2014) a criação estética implica sempre um movimento duplo, ou seja, o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar, sua posição singular e única num dado contexto e valores que ali afirma. Portanto, a exotopia designa uma relação de tensão entre pelo menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive; e daquele que estando fora da experiência do primeiro tenta mostrar-lhe o que vê pelo olhar do outro.

Relacionando a composição de uma música à realização de um ato, Petracca (2015) aponta que a compreensão deste ato criativo não se dá apenas pelo produto resultante, a obra (aspecto dado), mas pelos diferentes discursos do autor que dialogam com os de outros sujeitos, e que, valorados por ele, direcionam a realização deste ato. Assim, um ato estético contempla uma relação de alteridade, pois ele responde ao outro e, diz o autor, “pode ser entendido em um plano único de análise que une o dado e o sentido atribuído, isto é, seu momento processual, singular, único e irrepitível com seu momento conceitual, abstrato e generalizável” (2015, p. 30).

Quanto à forma estética, Bakhtin (2014) defende que ela aborda o conteúdo a partir do lado de fora, transferindo-o para o novo plano axiológico de uma existência isolada e acabada. Na obra de arte o conteúdo se apresenta totalmente formalizado, encarnado e dissolvido no todo artístico, não podendo ser destacado da obra de arte. Sendo assim, para que a forma tenha um significado puramente estético, o conteúdo que a envolve deve ter um sentido ético e cognitivo.

A forma é capaz de relativizar totalmente o conteúdo, isso faz do conteúdo um elemento da forma.

No que se refere ao conteúdo, à forma e ao material, Bakhtin (2011) aponta que:

O autor visa o conteúdo (...) enforma-o e o conclui usando para isso um determinado material, no nosso caso verbalizado, subordinando esse material ao seu desígnio artístico, isto é, à tarefa de concluir uma dada tensão ético-cognitiva. Partindo daí pode-se distinguir na obra de arte, ou melhor, em um desígnio artístico, três elementos: o conteúdo, o material e a forma. (2011, p.177)

Assim, a forma não pode ser entendida independentemente do conteúdo, pois devido às suas peculiaridades e aos meios de sua elaboração ela condiciona o conteúdo.

Relacionando a análise estética ao elemento cognitivo e ao elemento ético, Bakhtin enfatiza que após destacar o elemento teórico do conteúdo em sua dimensão puramente cognitiva, a análise estética deve compreender a ligação do elemento cognitivo com o ético e a sua significação na unidade do conteúdo.

Quanto à análise do elemento ético do conteúdo, Bakhtin (2014) destaca:

Sua metódica é bem mais complicada: a análise estética, enquanto científica, deve transcrever de algum modo o elemento ético, que a contemplação domina por meio da simpatia (a empatia) e da co-apreciação; ao se realizar essa transcrição é preciso se abstrair da forma artística e, sobretudo, da individualização estética: é indispensável separar a personalidade ética de sua encarnação artística numa alma e num corpo individuais e estaticamente significantes, é também indispensável desviar-se de todos os elementos da realização; o problema de tal transcrição também é difícil com outros casos, na música por exemplo, ela é completamente impossível. (2014, p. 42)

O autor defende a transcrição, por meio da paráfrase, do elemento ético do conteúdo, ou seja, pode se relatar com outras palavras os sofrimentos, os

atos e os acontecimentos que encontraram um acabamento artístico na obra. Apesar de considerar a paráfrase uma forma artística, a forma de narração, ela nunca poderá contemplar toda a plenitude do elemento ético do conteúdo. Sendo assim, deve-se fazê-lo dentro dos seus limites. Como disse Bakhtin:

Depois de ter transcrito nos limites do possível o elemento ético do conteúdo, acabado pela forma, a análise propriamente estética deve compreender o significado de todo o conteúdo no conjunto do objeto estético, isto é, precisamente como o conteúdo da forma artística dada, e a forma precisamente como a forma do conteúdo dado, sem, de modo algum, sair dos limites da obra. (2014, p. 43)

Sendo assim, para Bakhtin, o elemento ético do conteúdo só pode ser alcançado, na sua plenitude, por meio da empatia. Mesmo considerando as limitações da transcrição teórica, esta deve ser vivenciada primeiramente, para que, em seguida, se possa com a análise estética compreender o significado do conteúdo que está presente no todo do objeto estético, presente na forma artística.

Em continuidade, Bakhtin defende que a transcrição psicológica do elemento ético também não tem relação direta com a análise estética. Deve-se notar que não é absolutamente com os sujeitos psicológicos nem com as interligações psicológicas que a obra de arte e a contemplação se relacionam. Mas sim, com os sujeitos éticos, com os sujeitos do comportamento e com suas inter-relações sociais. Esta seria a metódica da análise estética do conteúdo, capaz de deixar de lado o que há de subjetivo, por parte do pesquisador, e atingir um elevado grau de cientificidade.

Desse modo, seria pertinente questionar: quais seriam as tarefas e os métodos da análise estética quanto ao conteúdo e forma? Para responder essa pergunta, Bakhtin defende três etapas: primeiramente deve-se distinguir o elemento ético-cognitivo, o qual pode ser entendido como o próprio conteúdo. Segundo, ele não pode ser puramente cognitivo, privado do elemento ético. O conhecimento deve ser posto em correlação com o mundo onde se realiza a ação humana, ligado à consciência agente. Finalmente, no terceiro momento, o autor afirma que a obra de arte e a contemplação apoderam-se do elemento ético do conteúdo através da empatia e da co-apreciação, e não por meio da compreensão.

2.2.3 Atividade estética e exotopia

Para Bakhtin (2011), o procedimento artístico não pode ser apenas um procedimento de elaboração do material, mas um procedimento de elaboração de um determinado conteúdo realizado no material, significando-o. Em suas próprias palavras:

O artista trabalha a língua mas não como língua: como língua ele a supera (...) torna-se meio de expressão artística (...). O poeta não cria no mundo da língua, ele apenas usa a língua. No que diz respeito ao material, ao desígnio do artista, condicionada à tarefa artística fundamental, pode ser expressa como *superação do material* (...). Tudo o que é físico no material se supera precisamente como físico. (2011, p. 178)

Sobral (2017) também aponta que o domínio estético ocorre em diferentes momentos: o momento do conteúdo (o objeto estético), o momento do material (a obra exterior) e o momento da forma (a organização composicional do material a partir da concepção arquitetônica).

É a exterioridade que permite que a atividade artística una, formule e conclua o acontecimento a partir do lado de fora, possibilitando um acabamento ao objeto estético.

Para complementar essa compreensão, Sobral (2017) destaca que Bakhtin e o Círculo ressignificaram as “razões” kantianas¹⁸: a razão pura (o teórico), a razão prática (o ético) e o juízo (o estético). Sua explicação para esses conceitos pode ser assim sistematizada:

¹⁸ A filosofia da linguagem de Bakhtin desenvolve-se dentro de uma complexidade de produções filosóficas e sociológicas que não pode ser explicada por um único filósofo isoladamente. Seus primeiros textos, publicados entre 1918 e 1924, são influenciados pela fenomenologia alemã, dado seu contato com Matvei Kagan, filósofo russo que fez sua formação na Alemanha, em Leipzig, Berlin e em Marburg. Retornou à Rússia em 1918 e organizou a Escola de Nevel, juntamente com Bakhtin. É possível identificar a influência da leitura neokantiana em Bakhtin em sua proposta estética, como no ensaio “O autor e a personagem na atividade estética”, cuja fonte marcante é Hermann Cohen, que havia publicado em 1912 a obra “Estética do sentimento puro”, uma década antes. Em uma das cartas escritas por Bakhtin para Kagan, ele escreve: “Comecei um trabalho que agora tenho intenção de terminar - ‘O sujeito da moral e o sujeito do direito’. Em breve pretendo dar a esse trabalho uma forma definitiva e completa; ele servirá de introdução à minha filosofia da moral. Mas, para terminá-lo, é imprescindível a “Ética” de Cohen” (Campos, 2013, p. 42).

- a) a relação entre os aspectos generalizáveis e os aspectos particulares do fenômeno, que constitui o plano teórico propriamente dito;
- b) a relação entre as expectativas do pesquisador e a realidade dos fenômenos, base da construção do objeto de que o pesquisador se ocupa, que constitui o plano do ético;
- c) o caráter de construção arquitetônica de toda pesquisa, que envolve a criação de uma totalidade orgânica que permite à pesquisa ir além de uma construção mecânica e construir-se em totalidade dotada de sentido, que constitui o plano do estético. (2017, p.114-115)

Além disso, a concepção bakhtiniana acerca do estético não se baseia no sublime e nem no belo de Kant, mas sim no resultado de um processo que busca representar o mundo do ponto de vista da ação exotópica do autor, que está fundada no social e no histórico, ou seja, nas relações sociais das quais participa o autor.

Quanto à posição exotópica, Segundo Sobral:

A posição exotópica, equivalente a “estar de fora”, é um “fora” relativo, uma posição de fronteira, posição móvel, que não transcende o mundo, mas o vê de uma certa distância a fim de transfigurá-lo na construção arquitetônica da obra, estética ou não. (2017, p. 109)

Sendo assim, na visão bakhtiniana a posição exotópica é a posição a partir da qual é possível o trabalho estético. A construção do objeto estético, por sua vez, é fruto do mundo dos homens, de suas decisões éticas e das interações do autor. O autor-criador e seu mundo não correspondem ao autor-pessoa e o mundo empírico, pois estes são transformados durante a construção do objeto estético, configurando-se em autor e mundo discursivos, ou seja, se transformam em elementos do próprio objeto estético.

Bakhtin (2011) considera “autor” todo sujeito que produz um discurso em determinada circunstância em uma esfera pública da vida cotidiana ou literária, pois, para ele, “Todo enunciado, até uma saudação padronizada, possui uma determinada forma de autor (e de destinatário) (2011, p. 382)”. Então, a princípio, seria autor todo sujeito que fala conforme a posição ocupada em relação ao seu interlocutor. No entanto, é necessário distinguir o autor-pessoa (o escritor, o artista) do autor-criador, compreendido enquanto função estético-formal criadora

da obra, sendo também um elemento constituinte do objeto estético, já que é ele quem lhe dá a forma. Nas palavras de Faraco (2017):

Se podemos dizer que a distinção de autor-pessoa/autor-criador é hoje um lugar-comum nas teorizações estéticas, ainda assim as considerações bakhtinianas trazem ao conceito de autor-criador uma substância peculiar ao caracterizá-lo fundamentalmente como uma posição axiológica. (2017, p. 38)

Desse modo, o autor-criador materializa uma certa relação axiológica com o herói (também traduzido como o personagem) e seu mundo. Tal relação pode ter um olhar diferenciado, de simpatia, de crítica, de deboche, de alegria, de crueldade, etc. Portanto, é esse posicionamento valorativo que dá ao autor-criador as condições para constituir o todo, oferecendo um acabamento estético ao herói/personagem. Em outras palavras, no objeto estético se materializam escolhas composicionais e de linguagem, resultantes de um posicionamento axiológico do autor-criador.

Sendo assim, a distinção entre autor-pessoa e autor-criador se faz necessária também para a compreensão do conceito de autoria e autor na música. Uma composição musical é um produto refratado de uma posição axiológica do autor-pessoa. Assim como o escritor não seleciona as palavras de um dicionário, mas sim da vida, o compositor não escolhe os sons ou as estruturas sonoras de uma escala musical cromática, mas das suas vivências musicais, de sua memória, ou melhor, de suas ressignificações construídas por meio do seu repertório musical, adquirido ao longo da vida enquanto autor-pessoa. Como afirma Petracca (2015, p. 35), “o ato cultural capaz de gerar um produto musical é condicionado pela singularidade do sujeito e pela posição que ele ocupa em relação a todos os outros”.

A esta altura, vale reconhecer que os apontamentos descritos acima, a respeito dos três momentos do objeto estético - o momento do conteúdo (o objeto estético), o momento do material (a obra exterior) e o momento da forma (a organização composicional do material a partir da concepção arquitetônica) - possibilitaram-me o vislumbramento de um caminho metodológico para o que venho chamando de educação-estético-musical.

Para a esfera musical, o momento do conteúdo refere-se aos diferentes sentidos que as estruturas sonoras, relacionadas dialogicamente ao texto

poético, produzem no ouvinte. Formulada em questão, pode-se perguntar: a qual conteúdo temático a obra musical está se referindo? Vale lembrar que a escolha do material e a organização deste material, no caso sonoro, fazem parte dialogicamente do momento do conteúdo, afinal estas escolhas são de cunho valorativo, realizadas por um sujeito (compositor) histórico e axiologicamente inserido em um dado grupo social.

Já o momento do material, refere-se às estruturas sonoras, ou seja, como se dá a escolha dos elementos sonoros por parte do compositor. Ele não seleciona os sons a partir das doze notas da escala cromática musical, mas sim de suas experiências, ou seja, ele parte do repertório de sentidos que vivenciou previamente durante sua vida com estes elementos sonoros.

Estou denominando “repertório de sentidos vivenciados pelo compositor” apoiado nas considerações de Sheila Grillo (2022) quando aponta que Bakhtin ao relacionar o texto *Problemas da poética de Dostoiévski*, afirma que o autor não inventava as ideias encarnadas por suas personagens, mas as apreendia a partir da realidade de sua época. Para ele, Dostoiévski não copiou nem expôs esses protótipos, mas os reelaborou de maneira livremente artística. Para Bakhtin o objeto estético, como produto ideológico, não é nem cópia do real nem criação, mas um modo próprio de refração da realidade social, segundo a lógica específica da esfera artística. Portanto, do ponto de vista da ótica bakhtiniana, o músico é um especialista apenas no que se refere ao material.

Por fim, o momento da forma composicional diz respeito à organização composicional do material a partir da concepção arquitetônica. Em outras palavras, como o compositor organizou as estruturas sonoras da obra, o material, influenciado previamente pelos sentidos (conteúdo, ou seja, conhecimento e valor) que almeja produzir.

Sendo assim, para desenvolver o que venho chamando de educação estético-musical devemos considerar a importância de todos estes momentos apontados acima de forma integrada. Pois, ao se estudar uma dada obra musical, almeja-se desvendar e compreender seu conteúdo, seu tema, considerando o porquê da escolha daquele material sonoro (postulado)¹⁹ e,

¹⁹ Segundo Sobral (2017b), o postulado se constitui quando o pesquisador tem diante de si um fenômeno do mundo, em outras palavras, seu *corpus*. A partir do qual ele constrói seu objeto de

consequentemente, o motivo de estar organizado em uma determinada forma. Pois, em uma experiência estética, o primeiro contato do receptor é com a forma moldada por um determinado material, ou seja, contato tanto com a forma quanto com o conteúdo, sendo impossível separá-los. Resultando dessa interação uma relação dialógica, onde a forma é constituída pelo conteúdo, e o mesmo se dá na direção contrária. Ora a forma pode influenciar e determinar o conteúdo, ora ela se faz influenciada por ele.

Quanto ao elemento ético deste conteúdo, Bakhtin (2014) afirma que a contemplação se apropria de imediato do elemento ético do conteúdo por meio da empatia e não por meio da compreensão.

Levando em consideração o que foi apresentado, pode-se afirmar que a criação artística deve ser compreendida não como dispositivo técnico, mas em sua lógica imanente, ou seja, compreender a estrutura dos valores e do sentido em que a criação transcorre e toma consciência de si mesma por via axiológica, levando em conta o contexto em que se assimila o ato criador. Em outras palavras, a criação artística não está relacionada à simples produção ou organização de um dado material. O artista visa o conteúdo e enforma-o utilizando um determinado material. Sendo assim, para compreender o conteúdo do objeto estético de forma abrangente faz-se necessário destacar os seus elementos imanentes como ideológico, ético, político, cognitivo, social.

Por fim, no que concerne a esta pesquisa, penso que o pensamento bakhtiniano aqui apresentado remete a um direcionamento ou a um questionamento sobre qual seria a abordagem mais adequada da obra estética, a fim de alcançar seu significado estético. Concepção de suma importância quando considerada a obra estética no contexto educacional ou, especificamente, a educação musical enquanto educação estética, pois aponta possibilidades de abordagens pedagógicas da obra estética por parte do educador.

estudo e para examiná-lo busca por princípios metodológicos (constituídos por princípios filosóficos). Tendo como resultado o desenvolvimento de uma teoria. Em suma, postulado é a forma como o pesquisador examina o recorte do fenômeno, ou seja, o objeto abordado por princípios metodológicos.

2.3 Uma obra musical na perspectiva da análise dialógica do discurso

Petracca (2015) nos lembra que:

Adotar Bakhtin como autor de referência para subsidiar as análises musicais significa promover um diálogo entre subáreas de pesquisas que abordam diferentes aspectos da música - seja no que tange aos sujeitos envolvidos (compositor, intérprete, ouvinte) e suas relações; à música em seu aspecto formal e contextual (o viés cultural e o contexto social); ou a questões que envolvem os processos criativos e a estética. (2015, p. 20)

Procurarei abordar todos os aspectos sugeridos por ele, mas antes de adentrar na análise da obra musical aqui proposta, vale esclarecer sobre a teoria em foco nesta análise, fundamentada nos pressupostos bakhtinianos, a análise dialógica do discurso.

2.3.1 Análise dialógica do discurso

A “Análise Dialógica do Discurso” (ADD), conforme Beth Brait, em seu texto *Análise e teoria do discurso* (2014), sustenta que o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso. Sem querer estabelecer uma definição fechada do que seria tal análise/teoria, a autora esclarece que:

(...) é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. (2014, p.10)

A autora toma como ponto de partida a concepção de *Metalinguística*²⁰, sugerida por Bakhtin na obra *Problemas da poética de Dostoiévski*, publicada

²⁰ “O termo proposto por Bakhtin é *metalinguística*. Preferimos, no entanto, chamar essa ciência, à maneira dos franceses, *translinguística*, por causa dos valores semânticos que envolvem a palavra *metalinguística*. Esse problema de dominação é uma prova da correção das teses bakhtinianas sobre o problema da distinção entre as unidades potenciais do sistema (objeto da Linguística) e as unidades reais de comunicação (objeto da translinguística). Do ponto de vista do sistema, *meta* (prefixo grego) e *trans* (prefixo latino) são equivalentes; no entanto, eles são completamente distintos no funcionamento discursivo. De qualquer forma, o que Bakhtin pretendia era constituir uma ciência que fosse além da Linguística, pois trataria de analisar o

com esse título em sua segunda edição, em 1963, a partir da correção e ampliação da primeira edição de 1929, intitulada *Problemas da obra de Dostoiévski*. Segundo Brait, este é o primeiro momento em que foi proposto uma análise/teoria dialógica do discurso.

Para Brait, a *Metalinguística* configura-se como uma nova disciplina que considera a necessidade, dos estudos dos discursos, de ultrapassar os resultados atingidos pela Linguística. Vale lembrar que essa proposta de metodologia para o estudo do objeto, embora se ofereça como uma óptica diferenciada, não exclui a Linguística.

Para ela, esse embasamento constitutivo da análise/teoria dialógica do discurso diz respeito a uma concepção de linguagem e de construção e produção de sentidos necessariamente apoiados nas relações discursivas, empreendidas por sujeitos historicamente situados. No que diz respeito ao conhecimento, este foi formulado pelos estudos da linguagem, ou seja, pensado a partir de como ele é concebido, produzido e recebido em contextos históricos e culturais específicos.

Em continuidade, Brait (2014) afirma que as análises realizadas por Volóshinov e Bakhtin nas obras *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Problemas da poética de Dostoiévski* consideram a dimensão extraverbal do texto, ultrapassando a linguística e situando-se na metalinguística, o estudo das práticas sócio-verbais concretas, ou seja, nos aspectos da vida do discurso. Desse modo, atenta para as relações dialógicas, que são extralinguísticas, personificam-se na linguagem, tornam-se enunciados, convertendo-se em posições de diferentes sujeitos, isto é, ganham autoria, um criador de enunciado que expressa uma posição. Segundo Volóchinov, 2017:

A ordem fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas de enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (2017, p. 220)

funcionamento real da linguagem e não apenas o sistema virtual que possibilita esse funcionamento” (Fiorin, 2014, p.192, grifos do autor).

Portanto, o trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos não traça e nem recorre a categorias *a priori*, aplicáveis a eles. Mas tem por finalidade compreender as formas de produção de sentido, as quais advêm das relações enunciativas entre interlocutores. Assim, segundo Brait (2014):

(...) herdando da Linguística a possibilidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como a dos sujeitos aí instalados. E mais ainda: ultrapassando a necessária análise dessa “materialidade linguística”, reconhecer o gênero a que pertencem os textos e os gêneros que nele se articulam, descobrir a tradição das atividades em que esses discursos se inserem e, a partir desse diálogo com o objeto de análise, chegar ao inusitado de sua forma de ser discursivamente, à sua maneira de participar ativamente de esferas de produção, circulação e recepção, encontrando sua identidade nas relações dialógicas estabelecidas com outros discursos, com outros sujeitos. (2014, p. 14)

Assim, para a compreensão do sentido não se utilizam categorias *a priori*, mas se aplicam conceitos próximos como alteridade constitutiva, dialogismo, polifonia, heterogeneidade, intertextualidade, etc, de tal forma que a pertinência desses conceitos se dá em função das especificidades discursivas constitutivas do texto e da situação além do compromisso ético do pesquisador com o objeto.

No caso desta pesquisa serão utilizados os conceitos citados no tópico anterior: forma, conteúdo, conhecimento, ato e exotopia. Juntos, eles “especificam a postura dialógica diante de corpus discursivo, da metodologia e do pesquisador” (Destri; Marchezan, 2021, p. 4).

Sobral (2017b, p.137) acrescenta que o objetivo dos procedimentos de análise do Círculo é “descrever, analisar e interpretar devidamente o objeto” e para isso ocorre a união entre a singularidade e a generalidade, de modo que a base do sentido são as relações e não os termos. Algumas relações referidas por ele podem se dar entre a forma, o conteúdo e o material; ou entre o resultado e o processo; ou quanto ao material à organização e à arquitetônica; ou entre universalidade e singularidade; ou ainda entre estética, ética e cognição. São relações constitutivas entre o singular e o geral, em que o sujeito da percepção é incorporado ao ato de perceber.

Complementando, Destri e Marchezan (2021, p.14) apontam que as atividades de “descrição, análise e interpretação são complementares e inseparáveis”, também, continuam, “não se desenvolvem em sucessão, como etapas apartadas umas das outras”. Mais ainda, se a unicidade das três atividades não for respeitada, destitui-se o caráter dialógico da análise, resultando em um empobrecimento do objeto de estudo. Elas concluem que:

A descrição é a primeira aproximação do objeto que se quer examinar – o pesquisador ocupa-se de apresentar o objeto em seus elementos que dão conta de sua configuração geral e específica; a análise é a prática teórica sobre o enunciado concreto; e a interpretação é elemento que permite que a análise receba de forma especial o posicionamento embasado do estudioso, é a atividade que possibilita o estabelecimento de sentido das relações promovidas na análise. (Destri; Marchezan, 2021, p. 14)

Por sua vez, para Sobral e Giacomelli (2016), a descrição, a análise e a interpretação são passos metodológicos que organizam o trabalho do analista, um trabalho que envolve os enunciados, suas formas e significações, ou seja, o enunciado é lido levando em conta os recursos linguísticos que utiliza e seu contexto sócio-histórico. Considerando essas recomendações, julgo pertinente explorar o meu objeto estético, uma obra musical, a partir dos seguintes elementos: o compositor, o título, o enunciado verbal (a letra da canção), o enunciado rítmico, a relação entre esses enunciados e as materialidades sonoras.

Sobral e Giacomelli (2016) apontam que ao descrever o objeto de análise, se “põe a mão na massa”, examinando sua materialidade, isto é, a integração da parte linguística com suas características enunciativas. Para a análise do objeto, o analista precisa de conhecimentos sobre as relações entre língua (nível micro) e enunciação (nível macro), conseguindo assim apontar a intencionalidade do locutor diante de seu interlocutor. Já, na interpretação, o analista procura identificar os sentidos criados, reunindo todos esses dados: “a materialidade da língua e os elementos do ato de enunciação em suas relações num dado contexto envolvendo um tempo, um espaço e interlocutores” (2016, p. 1093), ou ainda, “interpretar que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo” (2016, p.1092).

Portanto, nessa teoria procura-se não perder de vista as relações que são constitutivas do evento analisado, ou seja, o sentido dos enunciados é criado pela união entre significação (no âmbito das palavras e frases) e contexto da enunciação (no âmbito do discurso), além de que o sujeito da percepção é incorporado ao ato de perceber. Lembrando que o discurso só pode ser entendido ultrapassando o texto e observando o seu contexto, isto é, o momento, a situação, o local, os interlocutores e suas relações sociais, o ambiente em que acontece, para quem se dirige, enfim, compreender como se dá a produção dos sentidos dos enunciados.

Levando em conta os preceitos detalhados acima e os conceitos apresentados no tópico anterior à descrição, análise e interpretação da obra musical selecionada.

2.3.2 A obra musical em análise

a) A escolha da obra

Vale esclarecer sobre o porquê da seleção da obra musical intitulada “No arrebol²¹”, do compositor carioca Wilson Moreira (1936-2018). Tal escolha pode ser justificada em função de diversos fatores. Um primeiro advém da própria perspectiva teórico-metodológica bakhtiniana de que:

A relação do pesquisador com seu objeto é permeada pelo seu horizonte avaliativo. Diante dele, o pesquisador é um outro não neutro que entra em diálogo com os discursos observados e com os discursos anteriormente produzidos sobre o objeto. O objeto, portanto, não é dado ou coletado, mas é expressivo, responsivo, construído na relação dialógica. (Destri; Marchezan, 2021, p. 4-5)

“No arrebol” entrou em meu campo musical primeiramente por meio de uma relação afetiva, permeada por uma experiência estética. Logo no primeiro contato, arrebatou-me de sentimentos catárticos produzidos pela relação conteúdo-forma da obra musical. Sentimentos, advindos de elementos estéticos, que julguei serem merecedores de uma análise mais aprofundada.

²¹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=S4Tlvm5R8wo>

Em outras palavras a escolha da obra musical “No arrebol”, pode ser compreendida como uma resposta ao tom emotivo-volitivo, pois segundo Bakhtin (2010), o tom emotivo-volitivo não é uma reação psíquica passiva, mas uma espécie de orientação imperativa da consciência, orientado moralmente e responsabilmente ativa. Trata-se de um movimento da consciência responsabilmente consciente, que transforma uma possibilidade na realidade de um ato realizado, de um ato de pensamento, de sentimento, de desejo, etc.

Ainda, sobre o tom emotivo-volitivo, o autor defende que este penetra em tudo o que é realmente vivido, refletindo a inteira irrepetibilidade individual do momento dado do evento. Segundo Bakhtin (2010):

Com o tom emotivo-volitivo indicamos exatamente o momento do meu ser ativo na experiência vivida, o vivenciar da experiência como minha: eu penso-ajo com o pensamento. (2010, p.91)

Outro fator contribuidor foi a inspiração advinda da disciplina²² ministrada por Beth Brait em parceria com Jean Carlos Gonçalves, denominada “Bakhtin: artes do corpo e da palavra”, cujo objetivo era a apresentação de análises desenvolvidas pelos orientandos da professora. Nessas análises os pesquisadores buscavam apontar, em seus objetos de estudo, elementos voltados às visualidades. Fato este que me despertou para eleger um objeto que também apresentasse potencialidade para adentrar nessa esfera, ou seja, a busca por elementos visuais no enunciado verbal.

Esta disciplina também possibilitou o contato e leitura da obra de Brait, mais especificamente seu artigo em parceria com Marília Amorim, intitulado *Ver com palavras* (2020). Nele, as autoras centram em análises de textos provocadores de imagens, ou seja, a busca pelos elementos visuais na dimensão verbal, mobilizando o enunciado verbal em direção ao visual. O objetivo das autoras não é discutir a relação verbo-visual, na qual o enunciado seja constituído por duas dimensões (a verbal e a visual), mas sim focalizar a

²² Esta disciplina nomeada de “TÓPICOS ESPECIAIS EM LINGUAGEM, CORPO E ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO II - BAKHTIN: ARTES DO CORPO E DA PALAVRA”, ocorreu no período de 07/04/2022 a 21/07/2022, em parceria entre o programa de Pós-graduação em Educação da UFPR com o programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUCSP.

dimensão de um texto verbal, sua arquitetônica linguística, enunciativa, discursiva, a qual delinea um destinatário.

Sendo assim, em meu contato com a obra musical “No arrebol”, já tendo de antemão a leitura do artigo citado acima, fui particularmente atraído pela potencialidade da dimensão visual deste enunciado musical, seja em relação a seu texto, seja em relação aos sons. Pude imaginar que teria ali um objeto estético interessante para realizar uma análise fundamentada cientificamente.

Outra influência motivadora foi a ideia bakhtiniana de que “a forma relativiza totalmente o conteúdo, esse é o sentido da afirmação que faz do conteúdo um elemento da forma” (Bakhtin, 2014, p. 37). Esta afirmação me chamou a atenção, pois quando colocada a dimensão verbal (letra da canção) em relação à dimensão sonora do enunciado deparo-me com uma ambiguidade. Por um lado, temos uma letra com sentidos bucólicos, por outro, um arranjo sonoro potente, que cria uma forma repleta de conteúdo capaz de relativizar os sentidos produzidos pela letra musical quando contemplada isoladamente.

Relacionando o tom emotivo-volitivo ao conteúdo, Bakhtin (2010) defende que uma valoração real não se refere ao conteúdo enquanto tal, tomando-o de forma isolada, mas sim na sua correlação consigo no evento singular do existir que nos engloba. Em outras palavras, o tom emotivo-volitivo interrompe o isolamento e a autossuficiência do conteúdo, incorporando-o no existir-evento unitário e singular.

Como se pode ver a obra musical aqui eleita produziu em mim um ato responsivo que se materializou primeiramente pela experiência estética e posteriormente através da sua seleção como objeto de estudo e análise.

Justificada a escolha, passo à análise estética da obra. No entanto, antes ainda, vale um esclarecimento quanto a esta análise:

Sobre o objeto estético da música, que surge nas fronteiras da sonoridade acústica, a análise estética de obras isoladas quase não tem nada a dizer além da própria definição geral da sua originalidade. Os julgamentos que ultrapassam os limites da análise da composição material de uma obra musical tornam-se, na maioria dos casos, subjetivos: ora é uma livre poetização da obra, ora uma construção metafísica arbitrária, ora uma reflexão puramente psicológica. (Bakhtin, 2014, p. 56)

Concordando com o excerto acima, busco nesta análise superar as possíveis lacunas que Bakhtin aponta nas análises estéticas.

Assim, o objeto de análise deste trabalho será uma obra musical composta por Wilson Moreira na década de 1980, intitulada “No arrebol”. A versão selecionada é a gravação do próprio compositor, presente em seu álbum “Wilson Moreira + Baticun”, da década de 1990. A escolha desta obra, como justificado acima, também se deu em razão das potencialidades de elementos musicais passíveis de serem analisados pela ótica da análise/teoria dialógica do discurso.

Potencialidades estas que podem ser identificadas através do arranjo musical, ou seja, desde a escolha do instrumental, linhas melódicas, fórmula de compasso²³, até mesmo a própria letra musical. Elementos estes que relacionarei ao contexto extra-musical do autor criador e ao receptor do enunciado musical.

b) Sobre o compositor e a obra

É importante conhecer alguns dados da vida do compositor Wilson Moreira. Ele nasceu no bairro Realengo, Rio de Janeiro, no dia 12 de dezembro de 1936, vindo a falecer no dia 6 de setembro de 2018. Trabalhou como entregador de marmitta, guia de cegos, bombeiro hidráulico e carcereiro. Interessado pelo samba desde criança, tendo também influência familiar de danças africanas. Compositor e cantor admirado como melodista original e personalidade cultuada do samba, o artista sempre procurou compor em gêneros menos comuns da tradição musical afro-brasileira, como o jongo, o lundu e os ritmos do candomblé.

Em 1955 participou da fundação da ala dos compositores da escola de samba Mocidade Independente de Padre Miguel, compondo os sambas-enredo “Bahia” (1962) e “As Minas Gerais” (1963). Em 1968 passou a colaborar com a escola de samba Portela. Compôs importantes canções gravadas por sambistas

²³ A fórmula de compasso, colocada no começo de cada peça musical, indica, geralmente por números em forma de fração, o tamanho do compasso e também sugere as possíveis interpretações. O numerador indica quantas figuras cabem no compasso e o denominador a sua espécie. A fórmula de compasso é escrita uma única vez: no início da música. Vigora até o final da música ou até a indicação de um compasso diferente. Ela é escrita após a clave e a armadura. (Med, 1996, p. 117).

como Beth Carvalho, Elizeth Cardoso, Clara Nunes, Alcione, Martinho da Vila, dentre outros. Firmou parceria em 1967 com o também compositor Nei Lopes, tendo gravado com ele 2 discos, em 1980 e 1985. Seu primeiro disco solo foi lançado em 1986, em 1989 lançou o disco “Okolofé”, que faz uma síntese entre samba de terreiro, jongo e partido-alto. Em 2002 lançou o disco “Entidades I”. Em 2018 lançou “Tá com medo tabaréu?”.

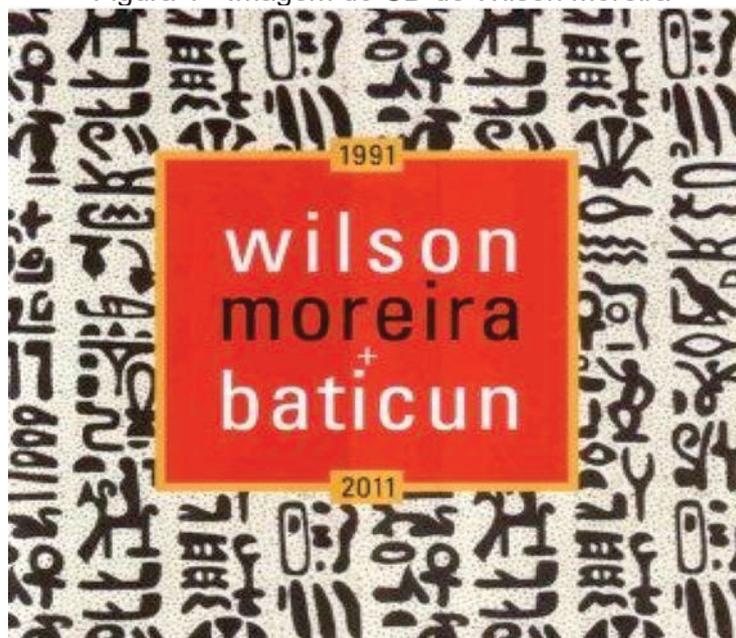
No disco “Wilson Moreira + Baticun”, que contém a canção “No arrebol”, o compositor se uniu ao quarteto de músicos virtuosos da percussão: Beto Cazes, Carlos Negreiros, Jovi Joviniano e Marcos Suzano; em parceria com o produtor japonês Katsunori Tanaka. Esta união se deu em um projeto que começou a ser gravado em 1991. Consta na ficha técnica do CD que a ideia inicial era fazer um disco de Wilson fora do samba, explorando uma faceta de ritmos afro, menos conhecida em seu trabalho. Na fase de pré-produção foram gravados demos, em 1988 e 1991, em que o destaque foi a voz de Wilson, na época com pouco mais de 50 anos e no auge de sua performance vocal.

Partindo dessas gravações, com o auxílio do Prêmio de Apoio à Gravação de Música Popular da FUNARTE e utilizando os recursos da tecnologia de áudio do século XXI, com o acréscimo de mais percussão, sopros, base de cordas e um coro, o CD “Wilson Moreira + Baticun” finalmente chegou ao público em 2011, trazendo um resultado original e apontando para as inúmeras possibilidades ainda pouco exploradas da fusão de ritmos da tradição afrobrasileira com os gêneros da música popular urbana.

Observando a capa do referido CD, que segue abaixo, podemos ver elementos sígnicos, chamados adinkras²⁴ (como representações de animais, objetos, seres humanos, símbolos, ideias abstratas), na cor preta, expressando a cultura africana, que juntamente com o quadro vermelho do centro compõem um jogo de imagem entre o primitivo e o contemporâneo, entre os ideogramas e a linguagem fonética, que nos remete para uma mistura de cores, de signos, de significados, enfim de culturas.

²⁴ Adinkras são um conjunto de símbolos pertencentes ao povo Ashanti (atualmente localizados principalmente nos países Gana, Burkina Faso e Togo, na África Ocidental, mas também estão presentes em outros lugares do globo). Extraído de: <https://www.ufmg.br/espacodoconhecimento/tecnologia-ancestral-africana-simbolos-adinkra/>

Figura 1 - Imagem do CD de Wilson Moreira



Fonte: <https://www.mercurio.com.br/cd-wilson-moreira-wilson-moreira-baticun>

c) O título

Iniciemos esta análise pelo título da canção, “No arrebol”. Se buscarmos a sua definição, encontraremos no dicionário Michaelis online o seguinte significado: “Arrebol: cor avermelhada do nascer ou do pôr do sol; ruiva”.

A meu ver, trata-se de um título que produz no receptor desta obra musical sentidos convergentes relacionados à temática da natureza, à vida no campo, calma, beleza, alvorada, pôr do sol, praia e romantismo. Enfim, remete-nos a sentimentos bucólicos que, quando relacionados à letra da obra musical, podemos constatar que eles não se tratam de sentimentos relativos à tristeza ou negatividades, mas sim à potência de um acontecimento e de um evento.

Nessa direção, se por um lado “No arrebol” produz sentidos positivos romantizados, por outro, relacionando-o à imagem da capa do álbum, composta de elementos visuais da cultura africana, permite-me afirmar que “No arrebol” poderia remeter possivelmente à vida de um descendente negro no quilombo, relacionada a toda uma luta histórica e social.

Ao refletirmos sobre este espaço, o quilombo, desde a sua fundação, tem sido um território de forças ambíguas, marcada pela tensão de tanto ser um

espaço de esperança, liberdade, recomeço, quanto de resistência, luta, ameaça e coerção.

Afirmo que esta visão ideológica de uma vida “potente” no quilombo, construída sonoramente e visualmente (pela capa do álbum) diz respeito ao elemento ético do conteúdo desta obra musical. Bakhtin (2014) esclarece que este elemento ético é apropriado pela contemplação por meio da empatia e não por meio da compreensão. Assim, temos aqui o momento do conteúdo.

De acordo com Cereja (2017), significação é um estágio inferior da capacidade de significar, já o tema (sentido) seria um estágio superior dessa mesma capacidade. Nas palavras do autor:

A significação existe como capacidade potencial de construir sentido, própria dos signos linguísticos e das formas gramaticais da língua. É o sentido que esses elementos historicamente assumem, em virtude de seus usos reiterados. É, portanto, um estágio mais estável dos signos e dos enunciados, já que seus elementos, como fruto de uma convenção, podem ser utilizados em diferentes enunciações com as mesmas indicações de sentido. (Cereja, 2017, p. 202)

Já o tema é indissociável da enunciação, pois é considerada a expressão de uma situação histórica concreta, sendo único e irrepetível. Além dos elementos estáveis da significação, participam do tema os elementos extraverbais que integram a situação de produção, recepção e circulação.

Sendo assim, se pensarmos “No arrebol” enquanto significação, pode-se dizer que os sentidos produzidos, em geral, estão relacionados aos sentidos positivos, bucólicos e romantizados, citados acima.

Entretanto, se considerarmos o tema, deve-se expandir e levar em conta os elementos extraverbais (no caso extramusicais), os quais nos possibilitam expandir e produzir outros sentidos além dos romantizados, como a vida de um descendente negro em um quilombo.

Apesar da letra musical da obra possuir significações romantizadas, o arranjo musical, por sua vez, desempenha essa função contrária. Afinal, apresenta uma característica e elementos musicais muito potentes se comparados à suavidade refletida pelos sentidos produzidos pela letra musical. Elemento este que será melhor explorado adiante.

d) Enunciado verbal

Analisemos a parte verbal deste enunciado musical, em outras palavras, a própria letra da canção, que segue abaixo:

Vivo
Vivo lá no arrebol
De onde eu vejo
O pôr do sol
A tardinha vai sumindo
O sereno
Vem caindo

O cair da tarde vem
O brilho do sol se vai
O crepúsculo num caso
A clara lua já sai
Clareia os verdes caminhos
Desse vem e vai

Minha casa é de sopapo
A coberta é de sapê
Sinto o aroma do mato
Tenho o prazer de viver
Aproveito a terra e planto
No futuro vou colher

Isso é que é natureza
Sinto ela perto de mim
Minha casa, meu amor
No brando verão da roça
Do grande anoitecer
Ou andando sob a chuva
Tomara nunca me falte
Esse bom-viver
(Wilson Moreira)

Ao analisar a primeira estrofe, pode-se constatar que o autor trata do arrebol como um espaço, um lugar possível de ser habitado. Essa ideia pode ser constatada logo no primeiro verso: “vivo, vivo lá no arrebol”. Um local de onde se pode observar o pôr do sol e a chegada da noite. Sendo assim, sugere um espaço ermo, calmo, sem poluição visual e sonora da cidade.

Se confrontar esta relação de espaço-tempo à teoria de Bakhtin, pode-se explorar o conceito de “cronotopo”, desenvolvido pelo autor. De acordo com Bakhtin (2011), o termo é empregado nas ciências matemáticas e na teoria da

relatividade de Albert Einstein, para exprimir a indissolubilidade da relação entre o espaço e o tempo. O cronotopo em literatura é uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto.

O autor ainda defende que a concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem, sendo assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem. Bakhtin parte da concepção de tempo para identificar o ponto em que este se articula com o espaço e forma com ele uma unidade. Sendo assim, o tempo é dimensão do movimento, da transformação.

Essas considerações sobre o tempo e o conceito de cronotopo, ao ser empregadas como aparato de análise, é capaz de fundamentar e sustentar a ideia inicial do arrebol enquanto espaço-tempo, pois é um tempo que situa um local em que ocorrem diversos eventos, ocasionando uma espécie de metamorfose no herói, ou seja, no próprio narrador da letra musical, afinal esta foi organizada em primeira pessoa.

Já a segunda estrofe, refere-se ao anoitecer. O qual é descrito como um grande acontecimento, único e irrepitível. Estar dentro deste acontecimento, significa uma experiência estética do herói da obra musical, afinal a letra é narrada em primeira pessoa. O fato do acontecimento ser único e irrepitível, me leva a explorar a noção de eventicidade, muito presente em Bakhtin, principalmente quando trata sobre a temporalidade e a linguagem. Ora, se considerar o conceito de enunciado, por exemplo, a concepção de evento permeia todo ele. Afinal, para o autor os acontecimentos da vida são sempre inacabados, únicos e irrepitíveis. Em suas palavras, “Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado” (Bakhtin, 2010, p.117). Adiante, reconheceu que:

O que pretendemos fornecer é uma refiguração, uma descrição da arquitetônica real concreta do mundo dos valores realmente vivenciados, não governado por um fundamento analítico, mas com um centro de origem realmente concreto, seja espacial ou temporal, de valorações reais, de afirmações, de ações, e cujos participantes sejam objetos efetivamente reais, unidos por relações concretas de eventos no evento singular do existir (aqui as relações lógicas não são mais que um momento ao lado dos momentos espaciais, temporais e emotivo-volitivos concretos). (Bakhtin, 2010, p.123-4)

Ainda, relacionando o sentido da palavra “anoitecer” com outras obras musicais, podemos dizer que ela pode ser utilizada para produzir diferentes sentidos. Sentidos relacionados à boemia, por exemplo, ou até sentidos negativos como alerta, perigo, violência. Não é o caso, pois aqui a noite é enaltecida pela beleza e claridade da lua que ilumina “os verdes caminhos desse vem e vai”. Os verdes caminhos aqui podem ser compreendidos como as passagens abertas ou criadas no campo, mas também podem ser entendidas como as ondas do mar, afinal o mar também pode ser utilizado como uma via de locomoção.

A terceira estrofe refere-se à casa do personagem, a qual é descrita como uma construção simples de sopapo, ou seja, uma habitação que foi entaipada com barro atirado com a mão. O mesmo ocorre com a descrição de sua cobertura, o sapé (vegetação seca como palha, junco, palmeiras e outras fibras naturais), inferindo um sentido de simplicidade. Este sentido de simplicidade está longe de ser relacionado a algo negativo, como pobreza, miséria, necessidade, fome, frio, improvisado. Muito pelo contrário, o autor enfatiza a beleza e o prazer da vida simples no campo. Local este que pode ser associado com os versos “aproveito a terra e planto, o futuro vou colher”. Este verso nos coloca frente a uma dualidade de sentidos, pois tanto pode ser entendido como o sustento, o alimento, quanto uma visão mais metafórica da vida, de se colher o próprio futuro.

Finalmente, a última estrofe pode ser encarada como uma síntese das vivências relatadas nas estrofes anteriores, referindo-se à natureza, à casa, ao campo, à noite, enfim, ao prazer de se viver neste espaço/tempo. Afinal, o arrebol é relatado na obra, não apenas como um espaço, mas também como tempo.

Em vários momentos da letra, o tempo é relatado pelo personagem no presente: “vivo, vejo, tenho, sinto, aproveito, andando, sumindo, caindo”. Já o tempo passado e futuro são inferidos quando o personagem deseja a permanência desse presente, ao dizer “aproveito a terra e planto, no futuro vou colher”, ou no verso “tomara nunca me falte esse bom viver”. Sendo assim, a letra centra-se no presente e no futuro, sendo o tempo passado apenas implícito por esse sentimento de querer a continuidade dos acontecimentos relatados.

Essa relação entre passado, presente e futuro se manifesta de forma corriqueira na obra de Bakhtin. Podemos constatar, tal relação, quando o autor trata do conceito de “enunciado concreto”, por exemplo. De acordo com Bakhtin

(2011) todo enunciado é um elo da cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Como um processo em construção, o enunciado também está ligado aos elos subsequentes da comunicação discursiva. Assim, o enunciado responde a enunciados anteriores e antecipa enunciados posteriores.

Em outras palavras, o que proferimos hoje, é uma resposta aos enunciados proferidos anteriormente, e ainda devem ser compreendidos como determinadores e influenciadores dos enunciados que ainda serão proferidos no futuro.

Dessa forma, passado, presente e futuro estão entrelaçados de forma dialógica, ou seja, um tempo constituindo e sendo constituído, influenciando e sendo influenciado pelo tempo que passou e pelo que virá. Assim como os acontecimentos relatados pela letra da obra musical em análise.

e) Enunciado rítmico

O ritmo pode ser compreendido de uma maneira ou de outra, isto é, como forma arquitetônica ou como forma composicional: como forma de ordenação do material sonoro, empiricamente percebido, audível e cognoscível, o ritmo é composicional; controlado emocionalmente, relativo ao valor da aspiração e da tensão interiores que ele realiza o ritmo é arquitetônico. (Bakhtin, 2014, p. 24)

Ainda que Bakhtin estivesse referindo o ritmo à literatura, podemos aplicar essas considerações à esfera da música. É o caso da obra musical selecionada aqui para análise, pois sua construção rítmica possui função tanto como forma arquitetônica, quanto forma composicional. Se analisarmos sua fórmula de compasso, constatamos que se trata de um compasso composto²⁵, organizado em seis por oito, ou seja, cada compasso possui dois tempos, sendo que cada tempo é subdividido em três colcheias (figura rítmica).

²⁵ Compasso composto é aquele que tem como unidade de tempo uma figura composta (pontuada). Apresenta como característica principal uma subdivisão ternária dos seus tempos. (Med, 1996, p.122).

Esta organização rítmica não é incomum na música popular brasileira, trata-se de influências africanas em nossa cultura. Na obra, a fórmula de compasso seis por oito, a meu ver, transmite o sentido de movimento, caminhar, pé no chão, balanço de um corpo. Sentidos estes respaldados pelo instrumento xequerê (presente na obra musical em análise), o qual possui a função de marcar o tempo musical da obra, seu timbre se assemelha a passos de um caminhar. Estes elementos estão constantemente presentes nas danças de matriz africana, podendo remeter a ideia do arrebol como sendo um território quilombola. Encarado desta forma, o ritmo se torna forma arquitetônica, uma vez que seus elementos estão ligados pelo sentido. Seus elementos técnicos estão a serviço da produção de sentidos, em outras palavras, se referem às africanidades, fazendo esta possível associação aos territórios quilombolas.

Já a organização rítmica enquanto forma composicional, nada mais é do que a disposição técnica e física das figuras rítmicas presentes dentro do compasso, as quais devem seguir rigorosamente a estrutura sugerida pela sua fórmula de compasso, no caso, seis por oito.

Sendo assim, no que se refere a parte audível e cognoscível do ritmo considera-se composicional. Porém, quando controlado emocionalmente, os elementos ligados pelo sentido referente às tensões interiores que ele realiza, o ritmo é arquitetônico.

f) Materialidades sonoras

No que se refere ao momento da forma, logo no início da obra, pode-se ouvir o instrumento “pau de chuva”, o qual possui timbre característico, capaz de produzir sentidos relacionados à água, ou seja, o som das ondas do mar, o som de um riacho, da chuva e até mesmo do vento. Lembremos que o autor nasceu e viveu na cidade litorânea do Rio de Janeiro, o que nos leva a inferir que ele pretendeu demonstrar uma relação afetiva com seu espaço. O mesmo podemos induzir em relação ao tempo. Nascido em 1936, momento em que a paisagem sonora carioca não era a mesma dos dias atuais, o autor então pode ter tido a intenção de relacioná-lo a este som.

O próximo elemento musical de análise refere-se não apenas à materialidade sonora, mas também à forma arquitetônica. Analisemos o próprio arranjo musical da obra.

No início, enquanto o som do “pau de chuva” soa, ocorre uma intervenção do naipe de metais. Formado por trombone, bombardino, trompete, flugelhorn, sax tenor e sax alto. Logo no primeiro ataque da primeira nota, constatamos uma quebra da calma proposta pelo timbre do pau de chuva, essa interrupção provoca o sentido de potência, de sentimentos relacionados a um despertar, convocando-nos ao agir, a exercermos a força.

Arrisco-me a dizer que esse evento musical é capaz de desterritorializar o evento sonoro anterior, alterando completamente o seu sentido. Pois, se o ouvinte escutar a canção pela segunda vez, não chegará a produzir o sentido de calma proposta pelo timbre do pau de chuva, mas escutará o som com outros sentidos, relacionados às potencialidades que se desenrolarão no decorrer da obra.

Após o ataque do naipe de metais notamos a execução dos instrumentos harmônicos e de percussão, organizados ritmicamente pela fórmula de compasso seis por oito. O efeito sonoro produzido remete, como dito, ao sentido de movimento, caminhar, pé no chão.

Nota-se que a letra musical desta obra está dividida em quatro estrofes, sendo que a primeira sempre antecede todas as demais, se repetindo anteriormente à estrofe seguinte, o que possibilita afirmar que se trata do refrão.

Chama-me a atenção o arranjo do naipe de metais que, em uníssono é executado sempre dialogando com a rítmica da melodia principal da obra, cantada pelo cantor. Desempenhando a função de contraponto (duas ou mais vozes melódicas são compostas levando em conta o perfil melódico de cada uma delas, além da qualidade intervalar e harmônica gerada pela sobreposição das duas ou mais melodias), ou seja, uma espécie de “costura”, entrelaçando melodia, harmonia, percussão e ritmo. A escolha por um arranjo em uníssono do naipe de metais foi uma escolha consciente com objetivo de criar a sensação de unidade e força. Frequentemente um arranjo uníssono é utilizado para enfatizar melodias ou temas principais.

Sendo assim, cabe neste momento enfatizar essa sensação de força produzida pelo efeito sonoro dos metais. Ora, se a relacionarmos com a letra da

obra, nota-se que há uma certa discrepância. Se, por um lado, temos a força e potência dos metais, por outro, temos a suavidade e leveza da vida no campo, relatada pela letra musical. Ao meu ver, estes dois elementos aparecem e convivem na obra de forma tensa, e até mesmo antagônica, mas nessa relação dialógica um influencia e determina o outro, constituindo-se uma só unidade.

A partir destas considerações, cabe citar um questionamento realizado por Bakhtin (2014): *como é que a forma, enquanto expressão verbal de uma relação subjetiva e ativa com o conteúdo, pode tornar-se uma forma criativa que realiza o conteúdo?* O autor responde que a função primeira da forma, no que concerne ao conteúdo, trata-se do *isolamento* ou *separação*. Bakhtin afirma ainda que o isolamento ou a separação não se relacionam nem com o material nem com a obra como coisas, mas com o seu significado, o seu conteúdo.

Para Bakhtin (2014), o conteúdo de uma obra é como que um fragmento do acontecimento único e aberto da existência, isolado e libertado pela forma. Segundo ele:

Também na música o isolamento e a invenção não podem ser relacionados axiologicamente com o material: não é o som da acústica que se isola, nem o algarismo matemático de ordem composicional que é inventado. São isolados e tornados irreversíveis pela invenção o acontecimento da aspiração, a tensão valorizante, que graças a isso se eliminam a si próprios sem dificuldades e se tornam tranquilos na realização. (2014, p. 60)

Portanto, é possível afirmar, a partir do excerto acima, que a forma desta obra musical em análise, proporcionou o isolamento de um dado conteúdo: a vida de um descendente negro em um território quilombola. Essa relação dialógica entre arranjo sonoro e a letra poética, produz o sentido não de uma vida romântica, mas como uma escolha potente e revolucionária de se viver com dignidade e paz em meio a natureza.

g) Relação enunciado verbal - enunciado sonoro

Confrontando os sentidos citados acima com os sentidos produzidos pela letra da canção, constatamos que há relação direta entre ambos. Em uma relação dialógica, o ritmo altera e potencializa o conteúdo temático da letra da

obra, no caso, uma vida simples no campo. É como se a parte verbal deste enunciado musical necessitasse da parte sonora, especialmente do arranjo e da rítmica, para produzir o verdadeiro sentido que o autor almejava, a vida de um negro no campo como um grande evento.

No entanto, analisando a letra isoladamente e sem conhecer a obra musical, pode-se arriscar dizer que ela é capaz de produzir sentidos bucólicos, à espera de um arranjo musical diferente do apresentado nesta obra, ou seja, um arranjo menos pulsante, mais calmo. Mas é necessário ressaltar que quando escutamos o álbum por completo, notamos que isso não poderia ocorrer, uma vez que todos os arranjos do álbum têm o objetivo de produzir sentidos potentes e fortes.

Sendo assim, retomo a afirmação de Bakhtin (2014) quando afirma que o elemento ético do conteúdo da obra só é apropriado por meio da empatia e não por meio da compreensão. Em outras palavras, só posso alcançar e compreender o elemento ético desta obra (a vida de um descendente negro em um território quilombola) por meio da empatia. Caso contrário, por meio da compreensão, seria apenas capaz de apreender os sentidos bucólicos relatados pela letra da obra (de uma vida simples, porém boa no campo). Afinal, é apenas pela empatia com a esfera cultural de matriz africana, que eu posso conhecer e reconhecer elementos de africanidades, não apenas identificá-los, mas reconhecê-los como parte que engendra este conteúdo de maneira ética. E ainda, chegar a compreensão da dimensão da grandiosidade e da potência que representa a vida de um descendente negro em um quilombo nos dias atuais. Remetendo a toda uma luta histórico-social e racial, mas que de certa maneira se reflete, hoje em dia (no caso desta obra musical), em uma vida bela, potente e digna.

Com essa análise da obra musical espero ter deixado clara a proposta da estética bakhtiniana, segundo a qual tanto o momento do material quanto o momento do conteúdo são importantes para a criação artística, assim como, e sobretudo, o momento da forma, axiológico, o qual permite o encontro com o humano. Com a análise deste objeto estético, procurei relacionar forma e conteúdo dialogicamente, perpassando pela forma composicional, ou seja, a organização técnica do material sonoro. Considerando as questões extra

estéticas como constitutivas da obra, pode apontar seu lado cultural, como um elemento de luta e vivências ideológicas.

Assim pode-se dizer que “No arrebol” estabelece um diálogo entre espaços, tempos e vivências sociais, constituindo-se em um texto poético que retrata um evento discursivo histórico-cultural, estando impregnado de valores do mundo da vida e do mundo da cultura e da arte.

2.4 Considerações sobre o capítulo

Para fazer o fechamento deste capítulo, que teve por objetivo apresentar conceitos que oferecem suporte à estética bakhtiniana e com eles analisar uma obra musical. Vale lembrar que esta teoria não está sintetizada, instrumentalmente oficializada como pronta e acabada. Antes, ela fornece elementos para a elaboração de uma fundamentação metodológico-conceitual que possibilita conhecer e interagir concretamente com um objeto. Foi com essa visão que selecionei os conceitos que foram apresentados.

Inicialmente, cabe dizer que o foco da estética, para Bakhtin, é a compreensão estético-formal do princípio criativo, do qual não se pode excluir o social, o histórico e o cultural. Tais dimensões são intrínsecas ao objeto estético por conta do posicionamento do autor-criador, pois é a partir deste posicionamento valorativo que ele enforma o conteúdo do objeto estético. Esta forma do conteúdo (forma arquitetônica) é determinante da forma composicional, uma vez que o autor-criador pode ordenar o conteúdo “por diversas perspectivas: por um olhar trágico, cômico, lírico, satírico, heroicizante, etc. E buscará a forma composicional (romance, conto, poema narrativo, drama, etc.) mais adequada à respectiva forma arquitetônica” (Faraco, 2011, p. 22).

Assim, a análise estética bakhtiniana visa em primeiro lugar compreender o objeto na sua singularidade e em sua estrutura imanente artística, para depois abordar a obra na sua realidade, possibilitando assim compreendê-la externamente, em sua organização material. Uma análise que se pauta nas relações de reciprocidade entre as esferas cognitivas, éticas e estéticas, uma vez que se busca a vivência emotivo-volitiva humana, sendo o ato cognitivo um momento dessa vivência. Portanto, tal análise não pode ser concebida apartada

do sujeito, pois a estética é um momento da experiência prática, ética da vida concreta.

Também, é importante reforçar a distinção de “artefato” de “objeto estético”. Enquanto o primeiro refere-se à obra de arte como um ente, uma coisa; o objeto estético retrata as redes de relações axiológicas e culturais da atividade estética, ou ainda, um conteúdo enformado em uma determinada composição concretizada num determinado material. É pela construção do objeto estético que o histórico e o social se tornam internos a uma obra de arte (Faraco, 2011).

No ato artístico a realidade vivida, que já é transpassada por diferentes valorações sociais, é transposta para o plano da obra, mas não a existência em si e sim seus valores. Assim, no ato estético, o autor-criador opera sobre sistemas de valores, criando novos sistemas de valores, com isso ele liberta esses elementos da existência e os molda em outra unidade de valores e sentido. Como disse Faraco, “O ato estético envolve, assim, um complexo processo de transposições refratadas da vida para a arte” (2011, p. 24).

Foi essa refração entre vida e arte que procurei apontar na análise de “No arrebol” relacionando elementos do espaço, do tempo, enfim, da vida aos enunciados verbais e rítmicos da obra musical. Com essa análise procurei mostrar uma perspectiva de exploração de todos os enunciados verbais (título, letra), visuais (capa do disco), os enunciados rítmicos (instrumentos musicais, melodia), os elementos extra estéticos (contexto sócio-histórico) e a vida do autor-criador (influências culturais) abrindo uma discussão para o que Bakhtin (2010) chama de ato responsável, isto é, o compromisso do ser perante o mundo. Ato formalizado por Wilson Moreira nessa obra musical.

3 EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-MUSICAL

O conceito de estético não pode ser extraído da obra de arte pela via intuitiva ou empírica: ele será ingênuo, subjetivo e instável; para se definir de forma segura e precisa esse conceito, há necessidade de uma definição recíproca com os outros domínios, na unidade da cultura humana. (Bakhtin, 2014, p.16)

Como venho afirmando, meu interesse é pela educação estética no ensino de música. Explicitá-la de modo direto e objetivo não é tarefa fácil, mas como está na epígrafe acima, é importante recorrer aos diferentes domínios para a compreensão de um conceito. Assim, venho, ao longo desta tese, buscando na filosofia, na arte, na educação, na linguagem os subsídios teóricos para traçar meu entendimento de como realizá-la.

Para tanto, inicialmente neste capítulo, apresento a visão de alguns autores como Schiller (1995), Ormezzano (2007), Gonçalves (2024), Fior e Silva (2020) sobre educação estética para melhor discernimento e diferenciação daquilo que estou propondo.

Na sequência, procuro esclarecer e detalhar a perspectiva da educação estética aqui defendida. No terceiro tópico, procuro estabelecer um diálogo de minha proposta com os autores apresentados, recuperando as diferentes visões para apontar as aproximações, e também distanciamentos, com a abordagem dialógica bakhtiniana aqui defendida. Por último, faço o fechamento do capítulo.

3.1 Educação estética: algumas concepções

Para Ormezzano (2007), a questão estética surgiu na antiguidade como preocupação com o belo, depois com a criatividade e a percepção, mais tarde a preocupação era com a formação do gosto e, nos últimos anos, está relacionada com as teorias do imaginário.

Ormezzano (2007) destaca que o filósofo alemão Alexander Baumgarten, publicou a obra *Aesthetica* (1750), configurando a ascensão da Estética como disciplina, propriamente dita, da filosofia. Tal fato exigiu uma atenção especial à sensibilidade, faculdade até então renegada, na época, como fonte de conhecimento válido. Ao estudar um sistema de saberes sensitivos e diferentes

do lógico, alocou uma zona do conhecimento na qual se inscrevem as contribuições da arte. A construção dessa teoria estética promoveu a separação dos conceitos advindos da metafísica e da ética, como eram em Platão e Aristóteles. Baumgarten fundamentou racionalmente uma ciência da sensibilidade, interessada no belo e na arte.

Influenciado por Baumgarten, o filósofo, poeta e dramaturgo alemão Friedrich Schiller tornou-se o pioneiro na adoção do conceito “educação estética” com a publicação, em 1795, da obra *A educação estética do homem*. Resultado de suas investigações sobre o belo e a arte como caminho para a liberdade, o autor defende que a causa da beleza exige não somente princípios, mas também sentimentos. Conforme suas palavras:

Caso pudesse ser mostrado, esse conceito racional puro da beleza – já que não pode ser extraído de nenhum caso real, mas antes confirma e orienta nosso juízo em cada caso real – teria de poder ser procurado pela via da abstração e deduzido da possibilidade da natureza sensível-racional. (Schiller, 1995, p. 60)

Trezzi (2011) aponta que, para Schiller, o conceito de beleza existe graças ao equilíbrio entre sentimento e entendimento, entre forma e matéria, pois há duas forças opostas atuando no ser humano: o impulso sensível e o impulso formal. Sobre o impulso sensível, Schiller (1995, p. 67) diz que ele é “parte da existência física do homem ou de sua natureza sensível, ocupando-se em submetê-lo às limitações do tempo e em torná-lo matéria”. Já em relação ao impulso formal, o autor entende que ele “parte da existência absoluta do homem ou de sua natureza racional, e está empenhado em pô-lo em liberdade” (1995, p. 68).

Assim, quando predomina o impulso formal há tendência para valer a razão, a busca de explicação. Quando predomina o sensível, tende a valer a emoção, pois enquanto o impulso sensível ou material parte da existência física do homem, de sua natureza sensível, o impulso formal parte da existência absoluta, da natureza racional do homem.

Para compreender a beleza, que reside na síntese entre sentimento e entendimento, se faz necessário um equilíbrio entre esses dois impulsos, que são opostos. Segundo Schiller, “O impulso sensível quer que haja modificação,

que o tempo tenha conteúdo; o impulso formal quer que o tempo seja suprimido, que não haja modificação” (1995, p. 78). Ele prossegue, “o impulso sensível exclui de seu sujeito toda espontaneidade e liberdade; o impulso formal exclui toda dependência e passividade” (1995, p. 78), sendo que a exclusão da liberdade é necessidade física, a da passividade é necessidade moral.

Pressupondo que esses dois impulsos agissem conjuntamente, despertaria no homem um novo impulso, chamado pelo autor de “impulso lúdico”, que nasce da interação recíproca entre razão e sensibilidade, conseguindo libertar o homem tanto moral quanto fisicamente. Então, o impulso lúdico, disse Schiller, “na medida em que toma às sensações e aos afetos a influência dinâmica, ele os harmoniza com as ideias da razão, e na medida em que despe as leis da razão de seu constrangimento moral, ele as compatibiliza com o interesse dos sentidos” (1995, p. 79). Segundo Trezzi (2011), este impulso alcança a beleza através do jogo de equilíbrio entre o sensível e o racional. Ele serve como intermediário na passagem do estado passivo da sensibilidade para o estado ativo do pensamento. Para buscar essa totalidade, que na visão de Schiller deve conduzir à liberdade, ele defende a arte e o belo como caminhos possíveis para se alcançar a integralidade. Portanto, é o impulso lúdico que sedimenta o caminho para a unidade entre a matéria e a forma.

Para Schiller (1995), a beleza é o objeto comum entre os impulsos e essencial para a educação estética do ser humano, pois ela é a forma viva, isto é, um “conceito que serve para designar todas as qualidades estéticas dos fenômenos” (1995, p. 81) e que está na arte. Para ele, estética é arte e arte é beleza, mas é necessária uma arte envolvida de conteúdos morais. Por isso, a beleza é a chave para a moral, a chave para uma educação estética. Em sua visão, todas as coisas podem ser pensadas sob quatro relações: a) a índole física: seria o estado sensível, o bem-estar, a existência; b) a índole lógica: trata-se do entendimento, do conhecimento; c) a índole moral: relacionada à vontade, ao objeto de escolha; d) a índole estética: refere-se ao todo de nossas faculdades.

Como dito acima, a educação estética conduziria à liberdade. Segundo Schiller (1995), liberdade, que nasce da harmonia dos dois impulsos, ou seja, quando razão e sensibilidade atuam juntas no homem, elas recuperam sua

liberdade. Tal equilíbrio é alcançado pela contemplação, entendida por ele como reflexão.

Este filósofo não tinha como foco a escola, mas ele afirmava que existia educação para a saúde, educação do pensamento, educação para a moralidade, educação para o gosto e a beleza, sendo que o principal fruto da educação estética é a formação do homem sensível.

Tomando o contexto educacional brasileiro, Ormezzano (2007) destaca que a educação estética privilegia o saber artístico, de tal modo que se faz necessário mostrar as diferentes denominações que circularam nas propostas educacionais do século XX.

Inicialmente, nos anos 1920 até os anos 1960, sob influência das pesquisas sobre o desenvolvimento das crianças e sob fundamentação teórica, principalmente, do filósofo inglês Herbert Head (1893-1968), o denominado movimento de “educação pela arte”, tinha por objetivo desenvolver as capacidades perceptivas, apreciativas e criativas. Com isso, a livre expressão foi um princípio que enraizou-se e espalhou-se pelas escolas, visando facilitar o desenvolvimento criador do/a estudante.

Na sequência, na década de 1970, a atividade educativa passou a ser chamada “educação artística” (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas) por considerar as diferentes linguagens expressivas e visando uma formação artística especializada.

Posteriormente, a partir dos anos 1980 constitui-se o movimento “arte-educação”, o qual centrava-se no desenvolvimento cognitivo da leitura de imagens, na contextualização e no fazer artístico. Por último, no final dos anos 1990 e mais recentemente neste século, a área de arte passou a ter como premissa a “educação estética”, referindo-se a um processo em que cada sujeito sente e experimenta emocionalmente, de modo que seu potencial humano se expresse tanto em sua singularidade (sua interioridade) quanto em seus ideais envolvendo seu entorno social.

Para a autora, a educação estética é interdisciplinar, sendo necessário um processo inicial de alfabetização estética, ou seja, são importantes as ações que conduzam à produção de signos específicos das múltiplas linguagens expressivas, objetivando a leitura e escrita de textos estéticos. Defendendo que

todo ato educativo pode ser considerado um sistema textual, Ormezzano (2007) compreende o texto como um pressuposto teórico semiótico que envolve signos das seguintes modalidades: palavra, imagem visual, som, gesto e número. Com isso, ela defende a intertextualidade²⁶ entre essas modalidades e com o espaço-tempo, um intertexto sociocultural.

Desse modo, a autora entende que a educação estética é ação complexa, que atinge a multidimensionalidade do sujeito. Ela valoriza as ações individuais subjetivas e coletivas, emergindo a autoria de cada um. De modo geral, trata-se de uma contribuição à cultura, que pode envolver a sociedade, promovendo um sistema ético que orienta as relações com o outro.

Observo que, para os autores aqui citados, a dimensão estética da educação está direcionada, ou ao domínio da filosofia, no caso de Schiller, ou ao domínio das artes, no caso de Ormezzano. Gonçalves (2024, p. 9) nos alerta de que falar de educação estética “é sempre de difícil afiliação e construção teórica”. O autor opta por negar os limites dessa educação à esfera filosófica ou ao campo artístico. Para tanto, recorre a estudiosos latino americanos que trazem uma visão menos tradicional de educação estética, como as de Ormezzano e Schiller.

Um primeiro ponto de fuga a essas fronteiras, seja da filosofia ou das artes, que Gonçalves (2024) nos apresenta é via estética da re-existência. Neste viés, há um descentramento, permitindo a visualização de cenários de vida diferentes e divergentes das narrativas de homogeneização cultural, tendo, como ele diz, a “missão de repensar a sociedade, de modo que se possibilite a existência da diversidade e, através dela, outras concepções para que as noções de beleza e criatividade insurjam” (2024, p. 9). Para implementá-la na esfera educacional é necessário dar lugar e visibilidade às narrativas sobre o cotidiano, enquanto mecanismo pedagógico, construindo assim novas pluralidades.

O autor também expande a noção de estética relacionando-a à cultura escolar, uma vez que esta teria uma estética própria. Em sua visão, a estética permeia toda a vida escolar, por exemplo, a proposta curricular, a formação de professores/as, a cultura material, enfim, ela não se limita a espaços e experiências especificamente relacionadas ao artístico. Gonçalves (2024,

²⁶ Para Ormezzano (2007, p. 33) “intertextualidade é considerada sob dois pontos de vista: por um lado, estabelece-se como núcleo central o tema das relações entre as modalidades textuais; por outro, o espaço-tempo como intertexto sociocultural”.

p.11) nos coloca algumas perguntas instigantes, como: “a educação pode se configurar, por si só, uma experiência estética?”, ou “o ato educacional contém, na sua própria realização, elementos estéticos?”, ou “a quem (não) pertence a discussão sobre estética na educação?”.

Porém, mais do que perguntas, Gonçalves (2024) aponta elementos em que o caráter estético da experiência educacional deva ser reconhecido e visualizado. Seja priorizando o próprio *modus operandi* das salas de aula, seja na escuta ou na contemplação, valorizando o imprevisível. São prioridades que devem acontecer em detrimento às rotinas, ao cumprimento de plano, à aplicação de conteúdo, às avaliações e distanciando-se do elitismo artístico e intelectual. Devendo assim, “se voltar, muito mais, às performances desencadeadas pelos ritos da própria educação, incluídos aí olhares para os modos de viver, ser e agir no e sobre o mundo” (2024, p.13). Dessa maneira, continua, “a experiência estética se constitui enquanto interrupção do fluxo cotidiano” (2024, p.13).

Gonçalves (2024, p.15) nos convoca a uma “reavaliação do que se entende cientificamente por Educação Estética”. A interlocução com seus apontamentos me provoca a pensar na proposição de uma educação estético-musical menos hegemônica, mais enraizada nos preceitos escolares e mais vinculada organicamente aos seus sujeitos.

Sendo assim, para propor a convergência da esfera da educação musical à educação estética, faz-se necessário concordar com Gonçalves (2024) quando aponta a necessidade de descentralizar o termo “educação estética”, no que se refere a designar práticas, procedimentos e teorias em disputa, com todas as suas demarcações e pertencimentos ditos tradicionais. Diz ele, “Para que se possa pensá-lo enquanto dispositivo teórico-metodológico conectado a diferentes esferas do saber, da linguagem e da vida” (2024, p. 2).

Assim, a educação estético-musical que venho defendendo toma como princípio as relações dialógicas e, para isso, busco nas produções teóricas de Bakhtin e o Círculo amparo para sustentar tal discussão sobre estética, trazendo conceitos como ética, valor, axiologia, forma arquitetônica e exotopia, sem defini-los categoricamente. Portanto, para a educação estético-musical a obra musical deve ser compreendida não enquanto obra de arte, mas como objeto estético,

considerando toda a sua complexidade referente à forma arquitetônica, forma composicional, sua criação, recepção e circulação.

Nessa mesma direção de Gonçalves (2024), Fior e Silva (2020) esclarecem que a palavra “estética” remete a “aquele que nota, que percebe”, ou seja, é a habilidade de perceber sensorial, emocional e intelectual. Em outras palavras, a experiência estética é afetada pelos sentidos para depois ser materializada.

Para esses autores, na educação estética, a beleza não está no objeto, tampouco no sujeito, mas sim na relação, no encontro de ambos. Sendo assim, a arte por meio da experiência estética faz com que o/a estudante a realize com prazer porque viu beleza naquela vivência e não por preocupação com o resultado. Tal experiência não se restringe apenas à subjetividade do/a estudante, pois ele compartilha essas sensações, emoções, experiências e conhecimentos por meio da narrativa estética.

Segundo Fior e Silva (2020), a escola lida tanto com conhecimentos culturais quanto científicos, visando a formação da consciência crítica e reflexiva, oferecendo ao/a estudante condições para exercer efetivamente sua cidadania, sendo que o ensino da Arte tem por finalidade possibilitar o refinamento da percepção e da sensibilidade.

Fior e Silva (2020) citam autores como Housen, que defende a experiência estética em dois estágios: o narrativo, aquele em que o observador utiliza os sentidos e associações objetivas sobre a obra; e o construtivo, aquele em que o observador descobre novas maneiras de construir e criar significados. Outro autor citado por eles é Hans Jauss, que atrela a experiência estética à área da literatura, dividindo-a em três aspectos: o produtivo, o receptivo e o comunicativo. Assim, para este autor, a experiência estética não se inicia pela compreensão e interpretação do significado de uma obra, mas sim pela sintonia com seu efeito estético, isto é, na compreensão fruidora e na fruição compreensiva.

Na direção do que proponho em minha pesquisa, Fior e Silva (2020) afirmam que o objetivo central da disciplina de Arte não é a transferência e a reprodução do conhecimento, mas a busca de um refinamento da percepção e da sensibilidade. Portanto, para os autores, ensinar Arte é criar situações de

aprendizagem a partir de uma experiência estética, levando à autonomia do/a estudante.

3.2 Educação estético-musical na perspectiva bakhtiniana

No início do segundo capítulo mencionei os pilares que me estimularam a realizar essa pesquisa. Em primeiro lugar citei a “preocupação epistemológica”. Esta, gerou em mim diferentes perguntas relacionadas à natureza do objeto de ensino, seu valor para o campo da educação e para o sujeito, enfim questionamentos que me levaram à busca por uma fundamentação teórica. Por sua vez, a “Fundamentação teórico-metodológica”, no meu caso bakhtiniana, gerou respostas para essas perguntas. Tais respostas resultaram naquilo que chamei “Formulação de uma abordagem”, a qual se materializa na compreensão de estética enraizada na cultura, na história e no social; base para a educação estético-musical que defendo.

Antes de detalhar essa abordagem, relembro o que apresentei resumidamente na introdução como sendo meu entendimento de educação estética. Disse que ela permeia os elementos dialógicos que compõem uma determinada obra musical, ou seja, vislumbra o reconhecimento das vozes heterogêneas que coexistem dentro da obra, mas que ao mesmo tempo reconhece a autonomia e a independência do autor-criador, além do receptor da obra, considerado como coautor ao produzir sentidos através da experiência estética.

Em decorrência dessa dialogia, polifonia, autonomia, autoria na educação estética, aponto três pressupostos. Um primeiro pressuposto toma a experiência estética como ponto de partida; o segundo está diretamente relacionado à compreensão estética como sendo um ato de criação, o qual se estende desde a composição até a percepção musical. O terceiro pressuposto, consiste na concepção de música como um elo de comunicação na cadeia discursiva.

Pressuposto 1 - Experiência estética como ponto de partida

Início direcionando o ponto de partida da prática pedagógica para a “experiência estética”. Isto porque acredito que novas experiências nos conduzem a novas percepções e que a sensibilização do aparato de percepção é tanto sensorial e emocional, quanto intelectual.

Assim, a experiência estética, que perpassa pelo corpo, está relacionada à percepção ou apreciação de algo que desperta uma resposta no sujeito, portanto ela é uma experiência subjetiva que depende de diferentes fatores como suas preferências, seu contexto e repertório cultural, seu estado emocional naquele momento.

Essa experiência, de natureza corpórea, pode se dar por diferentes vias, pelo prazer de apreciar algo, pela reflexão a respeito de algo, por um envolvimento sensorial, por uma emoção cotidiana, por uma relação empática com algo, enfim qualquer situação que promova a interrupção do fluxo do cotidiano (Bocca; Gonçalves, 2023), possibilitando a produção de sentidos que ultrapassem as dimensões subjetivas dos sentimentos.

Para se viver uma experiência estética é preciso assumir uma atitude estética, isto é, assumir uma posição, uma postura, uma disposição, uma abertura circunstancial ao mundo, um contemplar ativamente, um tipo de arrebatamento, uma disponibilidade para os efeitos que um acontecimento ou objeto (funciona como um disparador) produz em quem percebe. O sujeito se coloca como um ser “de encontro”, de arranjos e de composições (Pereira, 2012).

A experiência não pode ser uma ação premeditada, intencional, uma antecipação racional do que está por vir, pois essas ações são da ordem da atitude prática, utilitária, funcional. Essas se configuram como atos que visam a determinados fins. Agir com a razão significa apreender, possuir, definir, nomear, reduzir ou entender a realidade. Ao contrário, a experiência consiste no deslocamento desta forma de racionalidade, colocando o sujeito diante do inédito, da novidade da interpretação, pois o encontro e arranjo entre sujeito e objeto ou acontecimento deve resultar em um efeito novo, que antes não existia, pode ser um sentimento ou um gosto ou um deslocamento no modo de ser do sujeito, e então objeto ou acontecimento passam a fazer parte da esfera da

experiência do sujeito; “é aí que começa a criação, a experiência estética” (Pereira, 2012, p.187).

Assim, quando se configura a experiência estética, o sujeito é configurado por ela, e nesse momento lhe faltam palavras para descrever esse algo que está se passando, ele tem consciência mas falta-lhe matéria racional para explicar esse algo, um algo que requer compreensão e expressão, ou seja requer discernimento. A produção de sentidos é o que caracteriza a experiência estética. Sentidos esses que são produzidos pela possibilidade de compreensão dos pormenores do objeto ou do acontecimento e que coloca esse sujeito em confronto com seus preconceitos, estereótipos e com os limites de sua interpretação (Pereira, 2012).

Portanto, a formação do sujeito fruidor passa pela ampliação de sua capacidade perceptiva, alcançada seja ao se problematizar suas atitudes de julgamento baseadas em dualidades simplistas e subjetivas do tipo bom/mau, bonito/feio, gosto/não gosto; seja ao se estimular o exercício da atenção para que compreenda os efeitos que esta experiência lhe proporcionou. Desse modo, é importante ampliar o repertório cultural e o repertório de experiências dos sujeitos para uma ampliação da capacidade de percepção e compreensão (Pereira, 2012).

Desse modo, é importante relacionar a experiência estética como contribuidora à educação do corpo, pois o sujeito é constituído a partir da educação de seu corpo e a arte (dança, canto, pintura, música e outras formas de linguagem) pode ser uma das esferas de manifestação de relações efetivas entre o corpo e a linguagem. Corpo e linguagem não podem ser considerados meios da educação, mas fins da educação. E qual corpo estamos interessados em construir com a formação estética? (Bocca; Gonçalves, 2023).

Defendo em Bocca e Gonçalves (2023) que, em vez de conceitos, ideias e categorias deveríamos pensar em fluxos, intensidades, ressonâncias. Recusando o conhecimento como “objeto estático, pronto, finalizado e destacado do contexto em que surgiu, mas como movimento ou itinerário capaz de mobilizar e modificar o corpo de quem copiou, improvisou, experienciou, apreendeu e se transformou” (2023, p. 12).

Essa experiência de fluxo “exige presença, corporeidade, sensorialidade, exige viver o presente” (Bocca; Gonçalves, 2023, p. 12). É um tipo de cognição

derivada da interação entre corpo e ambiente. Assim, cabe ao/à educador/a possibilitar que o corpo do/a estudante vivencie experiências sensoriais com o objeto de estudo. Desse modo, os corpos presentes ao se relacionarem com o ambiente são transformados em novos corpos por meio dessa experiência de fluxo, que aqui chamamos de experiência estética.

Pressuposto 2- estética como ato de criação e percepção musical

No que se refere à percepção, recorro às palavras de Bakhtin (2014) quando afirma:

Só porque vemos ou ouvimos algo não quer dizer que já percebemos sua forma artística; é preciso fazer do que é visto, ouvido e pronunciado a expressão da nossa relação ativa e axiológica, é preciso ingressar como criador no que se vê, ouve e pronuncia, e desta forma superar o caráter de coisa: ela deixa de existir no nosso exterior como um material percebido e organizado de modo cognitivo, transformando-se na expressão de uma atividade valorizante que penetra no conteúdo e o transforma. (2014, p. 58-59)

Diferente do enunciado concreto proferido cotidianamente por outrem, que exige apenas a audição e cujo significado prático ou cognitivo resulta apenas do compreender, o objeto estético requer que o contemplador não permaneça apenas no exterior de si mesmo, mas que este faça deste objeto estético o seu próprio enunciado de outrem.

Ao dominar o ritmo, a entonação, a tensão articulatória da narração, no caso da contemplação da audição de uma obra poética, por exemplo, o contemplador relaciona-se com a forma e conseqüentemente com o conteúdo através de sua própria relação axiológica com este conteúdo. Isso se dá pela realização de todas as funções estéticas da forma no que tange ao conteúdo.

Sendo assim, o conteúdo de um determinado objeto estético, deve ser experimentado pela forma e pela relação axiológica ativa com este conteúdo, ou seja, a contemplação estética termina e é substituída por uma empatia puramente ética.

Na percepção de uma obra musical não se visa as notas musicais, as escalas, as fórmulas de compasso ou os timbres dos instrumentos, mas sim com as notas, as escalas, as fórmulas e os timbres se visa ativamente um conteúdo.

De acordo com Bakhtin (2014), envolvemos, formamos e arrematamos, ou seja, nos tornamos ativos na forma e por meio dela ocupamos uma posição axiológica fora do conteúdo. Assim, se torna possível o acabamento e a realização de todas as funções estéticas da forma no que tange ao conteúdo.

Portanto, a forma assume a função de expressão da relação axiológica ativa do autor-criador e do indivíduo que percebe o conteúdo - este acaba desempenhando o papel de cocriador da forma.

Pensando metodologicamente no contexto da educação musical, Barbosa (2009) esclarece que o “ato de decodificação” da obra musical envolve processos de aproximação, compreensão e construção de significação. A percepção musical deveria se ocupar dos enunciados concretos em interação com outros enunciados, já que música é objeto social, histórico e cultural que se produz em interação com outros objetos culturais e com o todo da vida.

Assim, para a autora, perceber envolve compreender a influência da resposta pressuposta, a ressonância dialógica, entender como cada enunciado é parte de processos mais amplos, como o estilo de um compositor, o todo de uma obra musical, a história da música (Barbosa, 2009).

Quanto ao ato de criação de uma obra musical, ou seja, quando por meio de uma atividade didática acontece a composição de uma canção por estudantes, entendo, assim como Seródio (2014), tal prática como um dos modos de realização musical que resulta em um produto coerente, organizado e original. Trata-se de uma atividade didática significativa tanto do ponto de vista da relação dos/as estudantes com eles mesmos, quanto do diálogo que se estabelece entre o pensamento, a imaginação e sua exteriorização.

Para Seródio (2014), este fazer musical auxilia o/a estudante a superar a questão do gosto, que em geral está atrelado a uma marcação da cultura em que se vive, por meio de uma não indiferença pela criação do outro. Desse modo, para a autora, produzir música em sala de aula é realizar uma atividade social e cultural real.

Seródio (2014) destaca que o fazer música em sala de aula gera uma coletividade de escuta, pois cada estudante se escuta fazendo e escuta o que os outros também estão fazendo, portanto, a escuta de cada um se torna responsiva às músicas e aos outros. Assim, em relação à percepção musical, quando

alguém, ou melhor, um/a estudante, participa de uma compreensão responsiva, ele está participando de um ato estético.

Concordo com os apontamentos realizados por Seródio, principalmente quando a autora relaciona a compreensão responsiva ao ato estético. Defendo aqui a ideia de que o/a estudante ao apreciar uma obra musical é capaz de produzir sentidos através das estruturas sonoras. O faz, compreendendo ativamente a forma arquitetônica da obra, assim como o seu conteúdo, sua forma composicional no que se refere ao material, no caso sonoro, além dos elementos extramusicais. Em outras palavras, retomo o pensamento de Elliott (Fonterrada, 2003), para quem musicalidade e escuta constituem dois lados da mesma moeda, pois os conhecimentos exigidos para uma escuta efetiva são os mesmos exigidos pela prática musical. Portanto, o/a estudante deve ser considerado um elemento insubstituível para o ato estético na educação, desempenhando o papel de coautor da obra.

Pressuposto 3 - Música: um enunciado como elo da comunicação discursiva

Como já mencionado no segundo capítulo, ao entender a obra musical como enunciado concreto, concebo que ela seja única e necessariamente contextualizada. E, como todo enunciado, ela é uma resposta a algum enunciado de outrem e também aguarda que alguém lhe responda. Não é possível tomar um único enunciado como objeto isolado de análise, sendo necessário considerar os outros elos da cadeia na qual ele se insere. Tal concepção amplia possibilidades metodológicas para a prática pedagógica, a qual tomará como ponto de partida a própria obra musical, para daí destrinchá-la e alcançar os diferentes níveis de entendimento.

Para compreender a obra musical é necessário um olhar amplificado sobre ela, conforme apontado na análise de “No arrebol” em que mostrei quando, onde, quem a compôs, para quem essa obra musical foi composta, a forma artística, as estruturas sonoras selecionadas pelo compositor, os recursos materiais como os distintos timbres de diferentes instrumentos musical, elementos rítmicos, melódicos e harmônicos. Uma seleção feita em função dos julgamentos de valor de um determinado grupo social em que este enunciado musical foi produzido. Isto requer considerar que o compositor sempre leva em

conta um receptor presumido, ou seja, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são determinados e influenciados por este receptor. Tal fato tem a função de que essa obra musical alcance, comunique, produza sentidos e cause uma atitude responsiva em seu ouvinte.

A seguir, apresentarei alguns passos que envolvem os pressupostos citados que tenho defendido, conforme divulgado em Bocca e Gonçalves (2023). São eles:

a) Identificação das experiências musicais: tem por objetivo produzir informações para compreender as relações dos/as estudantes com a música, para, a partir delas, desenvolver as demais etapas, contemplando e adaptando os conteúdos ao universo desse público, a fim de tornar a experiência estética o mais significativa possível.

b) Apreciação Estética do familiar: tem por objetivo proporcionar experiência estética com obras musicais já familiarizadas pelos/as estudantes, aquelas mencionadas na etapa anterior. Com isso, eles/elas buscarão sentidos proporcionados pelas estruturas sonoras, atendo-se aos elementos musicais como: melodia, harmonia e ritmo, além da dinâmica, da estrutura e da forma musical.

c) Apreciação Estética do inexplorado: tem por objetivo trazer composições que não fazem parte do universo desses/as estudantes, mas que de alguma maneira se relacionam com o repertório mencionado anteriormente. Semelhante à atividade da etapa anterior, porém com obras musicais selecionadas pelo professor/a.

d) Narrativa estética para a produção de sentidos: tem por objetivo incentivar os/as estudantes a expressarem suas percepções, sensações, emoções, vivências, relações, afetos e sentidos despertados pela apreciação das obras musicais, instigando-os/as a estabelecerem relações entre ambos os repertórios apreciados.

e) Produção estética: tem por objetivo possibilitar aos/às estudantes a materialização de suas percepções, sensações, emoções, vivências, relações, afetos e sentidos enunciados na etapa anterior, por meio do fazer artístico (composição), como a produção textual de letras musicais e composição de melodias.

Como afirma Fonterrada (2003), a música só se completa como linguagem quando ela produz autonomia, seja em quem a escuta, seja em quem a cria. Desse modo, o ato estético está tanto em quem compõe uma obra musical, quanto em quem produz sentidos ao apreciar a obra musical.

3.3 Educação estética: diálogo entre os autores

Ao longo desta tese foram citados em diferentes momentos visões sobre educação estética, por exemplo, na filosofia da educação musical proposta por Reimer; nos autores explorados no tópico inicial deste capítulo, em especial Schiller e Gonçalves; a educação estética na perspectiva dialógica que propus. Acredito ser importante uma retomada dessas ideias para vislumbrar as aproximações, distanciamentos e diálogos entre elas.

Começo por Reimer, que foi um dos precursores em defender uma filosofia da educação musical pautada na estética e que teve forte impacto em vários países. Para ele, a experiência estética tem por função conectar o sujeito ao mundo dos sentimentos, através de um objeto artístico, sendo que a música está diretamente associada a esse mundo, além de ser uma das formas de provocar o conhecimento de si próprio e do mundo ao redor.

A obra de Reimer procura assim vincular o campo da filosofia da educação musical à estética, para isso ele traça princípios, como o fato de a natureza, o valor da música e da educação musical serem os elementos essenciais desta filosofia. Em suas palavras:

A principal função da educação estética é tornar acessível a compreensão da sentimentalidade humana contida nas qualidades estéticas das coisas. Educação estética, então, pode ser considerada como educação dos sentimentos. Quando a educação musical é tomada como educação estética, sua maior função é a mesma que toda educação estética. (1989, p. 39, tradução minha)²⁷

²⁷ The major function of aesthetic education is to make accessible the insights into human feelingfulness contained in the aesthetic qualities of things. Aesthetic education, then, can be regarded as the education of feeling. When music education is regarded as aesthetic education, its major function is the same as that of all aesthetic education

O que pode ser apreendido do excerto acima é que a função da música em um contexto educacional seria a educação dos sentimentos, sendo isto algo que pode ser ensinado.

Conforme apresentado no primeiro capítulo, para Reimer, a educação estética serviria para auxiliar o desenvolvimento de uma resposta subjetiva às qualidades específicas de cada música, pois são os elementos musicais (melodia, harmonia, ritmo, timbre, textura, forma) que combinados podem provocar a experiência estética. Portanto, para ele, tal experiência seria advinda da escuta musical, mais do que da composição, da improvisação e da performance, sendo a música escolhida pelo/a professor/a. Desse modo, o/a estudante teria um espaço reduzido para intervir nessa experiência.

O pensamento de Reimer pressupunha conceitos de estética musical do século XIX. Assim, as críticas aos fundamentos propostos por ele, feitas ao longo das décadas seguintes à publicação de sua primeira obra, levou-o a reformular suas ideias como: negação de um fundamento estético e formalista para a educação musical; refutação da relação entre música e sentimentos (Cardoso, 2020). Não entrarei nas nuances de tais reformulações no pensamento de Reimer, pois o propósito de ter recorrido à sua teoria inicial foi o de apontar os primeiros movimentos da educação musical em direção à educação estética.

Vejamos agora a proposta de Schiller apresentada acima. Para ele, a educação estética teria o propósito de tornar as pessoas hábeis ao exercício da liberdade, dado que o homem, em sua visão, está fragmentado em duas instâncias, o homem da sensibilidade e o homem da razão. Ou como ele denominou, está regido pelo impulso sensível e pelo impulso formal. O impulso sensível é a matéria que constitui a parte física do homem, é a força da natureza que lhe impõe necessidades, impedindo sua elevação à perfeição, à divindade. Já o impulso formal é a parte racional do homem, que rege as leis morais. Tais impulsos deveriam atuar juntos, por meio do impulso lúdico, para recuperar a harmonia do homem.

Schiller (1995) propõe que o alcance dessa harmonia seja atingido pela arte, pois a beleza faz com que o homem caminhe do sensível ao formal e do formal ao sensível; ela capacita-o para a humanidade, para a livre escolha. Desse modo, a apreciação estética do belo causa harmonização entre o impulso

sensível e a razão, florescendo a liberdade. Assim, o impulso lúdico impõe necessidades ao homem, libertando-o tanto moral quanto fisicamente.

Para o autor, a arte deve exercer sua função moral e educativa, para isso ela precisa alcançar sua perfeição estética. Essa arte ideal é formadora na medida em que expõe o homem a uma situação que pode ser real, preparando-o para a realidade. Então, segundo Schiller (1995), a formação do homem se dá no mundo estético e com isso decorre sua liberdade no mundo físico ao atingir a capacidade de ser crítico de sua situação. No entanto, não seria qualquer arte que produziria essa libertação, mas aquela imbuída de valores morais.

A estética de Schiller está relacionada à dimensão política, sendo que a arte e a beleza seriam capazes de harmonizar a dualidade do homem, unindo ideia e sensação, intuição e abstração, formando um homem sensível racional, o que abre caminhos para sua educação moral, convergindo para uma formação em sentido integral. Uma completude que é atingida ao se passar dos níveis físico, para o estético e deste para o moral.

Para Baroni e Cenci (2020), a tarefa de Schiller de vencer a fragmentação do ser humano ainda é atual, ela não foi realizada. Ao contrário, foi agravada pelo embate “entre o progresso quantitativo e as necessidades qualitativas que resultam na prevalência do aspecto instrumental que perpassa muitos dos processos sociais e educativos” (2020, p.15), centrado na formação de competências e habilidades; além do fato de vivermos, diz ele, em um “contexto histórico de enfraquecimento das artes e da cultura, de desvalorização do papel formativo da sensibilidade” (2020, p.15).

Para esses autores, a educação estética de Schiller remete à “superação tanto da ênfase no intelectualismo, enquanto expressão unilateral da cultura, quanto do cognitivismo pedagógico, enquanto modo reducionista de compreender os processos educativos” (Baroni; Cenci, 2020, p.16), direcionando para a beleza um lugar privilegiado de formação do humano.

Trago agora uma concepção mais contemporânea de educação estética apresentada por Gonçalves (2024), que defende a estética da re-existência²⁸.

²⁸ “El tema de la re-existencia es uno crucial en los estudios de la decolonialidad. Inicialmente planteado por el intelectual y artista colombiano Adolfo Albán Achinte, ya es parte de la pedagogía y la estética decolonial”. (Maldonado-Torres, N. El arte como territorio de re-existencia: una aproximación decolonial. **Iberoamérica Social**: revista-red de estudios sociales VIII, pp. 26 – 28, 2017).

Esta prioriza a resistência cultural, a identidade, a diversidade e a expressão de vozes silenciadas socialmente, desafiando as narrativas dominantes e manifestando-se por meio de expressões artísticas que vinculam o poético, o político, o aspecto social e o sujeito. Nela, as noções de beleza e criatividade são plurais e abrangem as narrativas do cotidiano em contextos de opressão e marginalização.

No âmbito escolar, Gonçalves (2024) atualiza a relação entre educação e estética, sob um ponto de vista ampliado, de modo a não reduzi-la seja ao campo filosófico, seja ao campo artístico, mas podendo também incluí-los. Ele nos chama a atenção para as experiências educativas que conseguem interromper o fluxo do cotidiano institucional por meio de um acontecimento que tenha natureza de imprevisibilidade.

Gonçalves recorre a Morson (2010) para falar de acontecimento:

Nem todos os acontecimentos tem “acontecimentalidade”. Um acontecimento tem acontecimentalidade se, e somente se, a presenticidade tiver importância; somente se o momento presente for algo mais do que o resultado automático de momentos anteriores. Só então pode o momento presente ter peso real e constituir, de fato, uma força própria²⁹. (Gonçalves, 2022, p. 607).

Vemos que o autor destaca o momento presente como essencial para uma ruptura temporal com o esperado e para isso é preciso “garantir e aceitar a existência de espaços de imprevisibilidade como chance de enxergar a própria vida com outros olhos, com outras lentes” (Gonçalves, 2022, p. 607). Nessa direção, o autor cita as performances sobre modos de viver e agir no mundo como um dos exemplos que podem resultar em outras noções de beleza e de criatividade.

Cabe ainda dizer que a imprevisibilidade se relaciona ao dinamismo, à mudança, à explosão, às novas descobertas, no sentido dado por Yuri Lótman, em quem Gonçalves (2022) se apoia. Imprevisibilidade que implica em probabilidade de que um fato venha a acontecer, portanto está pautada na incerteza. Na visão de Lótman, segundo Haidar (2019), o imprevisível encontra

²⁹ Not all events have eventness. An event has “event-ness” if and only if presentness matters, only if the present moment is something more than the automatic result of prior moments. Only then can the present moment have real weight, can it actually constitute a force of its own. (Morson, 2010, p. 94)

seu melhor exemplo no campo da arte. Isto porque, nesse campo, há grande liberdade de criação e ocorrem mudanças rápidas e imprevisíveis dada a busca de originalidade. Portanto, para ele, dialeticamente, a arte amplia o espaço do imprevisível, da informação, mas, ao mesmo tempo, cria um mundo convencional.

Sendo assim, passo a apresentar o meu entendimento acerca da educação estética ou, como venho denominando, educação estético-musical. Para isso, procuro fazer uma síntese entre as ideias dos três autores citados acima, para demonstrar aproximações e distanciamentos.

Primeiramente, sobre o pensamento de Reimer, reconheço sua importância, pois partiram dele os primeiros questionamentos relacionando a educação musical com a educação estética, propondo as aulas de música por um viés estético em detrimento da técnica instrumental. Neste ponto minha concepção de educação estético-musical se aproxima desta noção, porém se distancia quanto à sua ideia de “educação dos sentimentos”, uma vez que ela perpassa a possibilidade de haver um refinamento da sensibilidade.

Outra questão divergente em relação à minha proposta é a sugestão de apenas o/a professor/a selecionar a obra musical para apreciação, excluindo a participação e a bagagem de experiências musicais dos/as estudantes. Em minha visão, o/a discente deve desempenhar o papel de protagonista, participando ativamente, inclusive com seu repertório de experiências musicais.

Em relação ao pensamento de Schiller, julgo importante sua ideia de superação do homem fragmentado, ou seja, do homem sensível e do homem da razão; segundo o autor estas duas instâncias deveriam atuar em conjunto. Para ele, essa harmonia só seria atingida pela arte, pois a beleza faz com que o homem caminhe do sensível ao racional. É aqui que aparecem as primeiras divergências, pois noto uma visão elitista da arte e da ideia de belo. Para ele, apenas a arte que apresenta um valor moral seria considerada bela. Em contrapartida, na educação estético-musical deve-se expandir essa concepção de belo, aqui a beleza está na experiência estética, ou seja, no encontro do receptor com o objeto estético. Esta experiência não requer necessariamente que o objeto estético seja belo ou possua um valor moral, ou melhor, um ensinamento moral. É evidente que pela ótica bakhtiniana o estético também é considerado ético, mas não como uma espécie de lição moral; o objeto estético

deve ser compreendido como um conteúdo enformado por um dado material, resultado de uma posição axiológica do autor-criador.

Por fim, apresento as convergências da educação estético-musical com as concepções de Gonçalves, principalmente quando o autor traça as noções de beleza e criatividade como plurais, incluindo as narrativas do cotidiano em contextos de opressão e marginalização. Visão que possibilita a inclusão do contexto dos/as estudantes, afinal, segundo Schroeder e Schroeder (2011), é mais fácil sermos criativos nos gêneros que dominamos. Assim, defendo uma educação estético-musical que considera o/a estudante como um coautor do objeto estético, afinal, de acordo com Bakhtin (2014), só porque vemos ou ouvimos algo não quer dizer que já percebemos sua forma artística. É preciso ingressar como criador no que se vê ou ouve, e desta forma superar o caráter determinado, material e extra-estético da forma, superando a ideia de coisa.

Segundo essa visão, a obra deixa de existir no nosso exterior como um material percebido e organizado de modo cognitivo, transformando-se na expressão de uma atividade valorizante que penetra no conteúdo e o transforma. Em outras palavras, a relação estética não se dá na simples percepção passiva do contemplador, mas sim a partir de uma relação ativa-axiológica. Essa atitude possibilita a ultrapassagem do caráter de coisa do objeto estético, ou seja, ele passa a ser compreendido como um conteúdo organizado pela sua forma arquitetônica; não se tratando de uma estrutura completamente fechada, cuja existência se dá através desse trânsito entre o criador e o contemplador. Sendo que é a forma arquitetônica que permite a relação axiológica do contemplador com o conteúdo do objeto, possibilitando a plena realização das funções estéticas da forma no que tange ao conteúdo, assim como a educação estético-musical que proponho nesta tese.

Portanto, sem querer traçar ou propor uma metodologia rígida para a educação estético-musical aqui defendida, julgo que o ponto de partida para uma prática pedagógica, seja em música ou qualquer outra disciplina, deveria ser a experiência estética. Esta se daria através da apreciação de uma obra musical, selecionada a partir do contexto dos/as próprios/as estudantes. Após a escuta, far-se-ia uma análise da obra no que se refere ao seu conteúdo, material e forma. Possibilitando assim a eles/elas produzirem sentidos a partir das estruturas sonoras. O objetivo desta análise é desvendar e alcançar o verdadeiro conteúdo

que o autor-criador isolou e enformou com um dado material sonoro, compreendendo assim o ato de criação artística.

Ao realizar esta tarefa, o/a estudante passa a ser considerado um/a coautor/a da obra, afinal é como se a obra não existisse antes e tampouco depois de sua apreciação, ela necessita do contemplador (neste caso do/a estudante) para se realizar, para produzir sentidos, afinal um objeto estético não tem a função de objetivação, ou seja, seus sentidos não estão fechados e acabados intrinsecamente nas estruturas sonoras, mas sim abertos e passíveis de interpretações e relações axiológicas. Após análise, cabe ao professor/a “direcionar” didaticamente convergindo para o conteúdo que deseja trabalhar, podendo este ser uma performance, uma composição, uma arte visual, ou até mesmo a compreensão de dado conteúdo musical com uma abordagem mais técnica.

3.4 Considerações sobre o capítulo

Sem querer produzir uma redução das ideias, mas correndo esse risco, apresento, a seguir, um quadro com as concepções apresentadas no capítulo para melhor visualização de uma possível síntese.

Quadro 2 - Concepções de educação estética

	Função da arte/música	Educação Estética
Reimer	-Contra a indústria cultural -Forma de provocar o conhecimento de si próprio e do mundo ao redor	-Educação dos sentimentos
Schiller	-Caminho para a liberdade -Romper a fragmentação entre o homem sensível e o homem da razão	-Função moral e educativa, através do belo
Gonçalves	-Re-existência cultural, identitária e diversidade -Expressão de vozes silenciadas socialmente	-Interrupção do fluxo cotidiano escolar por meio de um acontecimento que tenha natureza de imprevisibilidade
Bakhtin	-Acabamento da relação	

	axiológica do autor-criador com o conteúdo	
Bocca	-Produção de sentidos -Expressão de valores axiológicos de determinado grupo social	-Tornar o/a estudante protagonista no processo de ensino e aprendizagem, considerando-o/a um/a coautor/a do objeto estético -Reconhecimento do ato estético como criação e contemplação -Promover a autonomia do/a estudante na produção de conhecimento

Fonte: O autor (2025)

4 EM BUSCA DE UMA SÍNTESE

Minha última palavra carece de todas as energias conclusivas e positivamente afirmativas, é esteticamente improdutiva. Nela eu me volto para fora de mim e me entrego ao perdão do outro. (Bakhtin, 2011, p. 117)

A título de conclusão, opto por apontar aqui alguns elementos que julgo importantes para arrematar esse texto, que sempre poderá ser considerado ainda inacabado. Tais elementos estão relacionados a mim mesmo, ao outro, ao currículo escolar e à educação musical.

a) Meu ponto de partida e de chegada

Em primeiro lugar, vale dizer que toda a minha motivação para realizar esta pesquisa sempre foi a de encontrar um modo de inserção da música na esfera escolar. Isto porque me vejo como professor antes de qualquer outra posição social que ocupo. Ademais, como professor, venho defendendo nos últimos anos a importante e necessária formação teórica que embasa a prática pedagógica em sala de aula.

Nessa direção, relembro que a arquitetura desta pesquisa se deu em função de acreditar e recomendar que os/as professores/as de música da educação básica deveriam se apoiar em uma fundamentação teórico-metodológica. Penso isso em acordo com Allsup et al (2018) quando afirmam a:

convicção de que questionar e refletir acerca do ensino e da aprendizagem de música pode preparar melhor os educadores musicais para as contingências da vida contemporânea. (...) uma perspectiva filosófica pressupõe uma mente curiosa e flexível, uma disposição por parte do professor para resolver problemas diários. (2018, p. 12)

Posso dizer, hoje, depois de ter passado por todas as leituras que sustentaram esta tese, ou seja, que esta pesquisa requisitou, que me sinto um professor mais preparado para os enfrentamentos diários na escola, bem como mais disponível a mudanças e improvisos. A perspectiva filosófica que venho defendendo como importante para a prática pedagógica, seja em música ou em qualquer outra área de conhecimento, no meu caso foi o diálogo entre campo da

estética e a perspectiva bakhtiniana, que me ofereceu uma nova leitura, não somente da escola, mas da vida. Talvez por conta de que, diz Bakhtin:

Não existe um dever estético, científico e ao lado deles um dever ético: há apenas o que é estética, teórica e socialmente válido e ao que se pode agregar um dever a respeito do qual todas estas validades são de caráter técnico, instrumentais. Tais posições adquirem sua validade no interior de uma unidade estética, científica, sociológica; enquanto adquirem o dever na unidade de minha vida singular e responsável. (2010, p. 47)

Acredito ser essa a dinâmica resultante do diálogo entre a esfera estética com as esferas cognitiva e ética.

b) Cada um com a sua arquitetônica

Neste estudo, destaquei uma determinada arquitetônica para que o/a professor/a construa o seu percurso pedagógico, uma espécie de triangulação entre: a preocupação epistemológica (seus questionamentos sobre a música e a educação musical), a fundamentação teórico-metodológica (as respostas a estas perguntas que ele buscará em alguma teoria) e a formulação de uma abordagem (resultado construído).

No meu caso, minha arquitetônica passou pelo contato com o pensamento de Reimer e Elliot que levaram-me a perguntas em relação à música, ao seu ensino, à estética. Não satisfeito com os pressupostos desses autores, busquei em Bakhtin e o Círculo elementos para fornecer-me bases teóricas sólidas que me levaram a pensar a música como objeto estético e o seu ensino como educação estético-musical.

Para tanto, empreendi esta pesquisa pretendendo identificar e detalhar os conceitos bakhtinianos que poderiam contribuir para a organização deste aporte teórico-metodológico que embasasse, entre outras coisas, a análise de uma obra musical que apresentei acima, visando com isso apontar as reverberações para o ensino da música na perspectiva estética.

Desse modo, Bakhtin e o Círculo descrevem, não apenas sobre a natureza do objeto estético, mas também como se dá a sua criação, e qual a melhor abordagem para analisá-lo - seus apontamentos me possibilitaram respostas à minha preocupação epistemológica.

Vale ainda ressaltar que ao construir minha abordagem teórica, juntamente com a análise da obra musical, pretendi apresentar uma possível faceta da educação estética, sem querer sintetizar ou reduzi-la. Lembro que outras abordagens de educação estética poderiam ser embasadas por outros autores e linhas teóricas, ou até mesmo recorrendo ao viés bakhtiniano. Empregando outros conceitos, de maneira contingente, acarretaria em outras possíveis facetas de uma educação estética. Uma vez que, diz Bakhtin:

Neste preciso ponto singular no qual agora me encontro, nenhuma outra pessoa jamais esteve no tempo singular e no espaço singular de um existir único. E é ao redor deste ponto singular que se dispõe todo o existir singular de modo singular e irrepetível. Tudo o que pode ser feito por mim não poderá nunca ser feito por ninguém mais. (2010, p. 96)

Por conta disso sustento que cada professor/a-pesquisador/a construa a sua arquitetura, sendo a minha uma inspiração teórico-metodológica.

c) Educação estético-musical e o currículo

Julgo importante relacionar a educação estético-musical com o proposto na BNCC, já que este é o documento brasileiro que guia nacionalmente o trabalho pedagógico na educação básica.

Um dos pontos convergentes ao defendido é o fato de o documento apontar a necessidade e a importância de incluir a experiência e a vivência dos/as estudantes nas práticas pedagógicas. Colocando em diálogo essa ideia com minha proposta, defendo que se trata de posicionar o/a estudante como protagonista das aulas, a ponto deste ser considerado/a um/a coautor/a do objeto estético (obra musical). Pois, apesar do objeto possuir um acabamento, ele não está pronto; para se realizar ele necessita da resposta e da produção de sentidos do seu contemplador.

Uma divergência, refere-se à própria abordagem da música por um viés estético. Parece-me que a BNCC enfatiza os aspectos sensoriais recorrendo a uma contemplação até mesmo desinteressada, com o objetivo de percorrer a via da fruição até a compreensão. Para a concepção bakhtiniana, faz-se necessário

ir além da compreensão do objeto estético, é preciso distinguir o elemento ético cognitivo (o conteúdo) do estético.

Outro ponto que questiono, é quanto à questão do porquê ensinar música. A BNCC destaca que a educação musical possibilita, ou deve possibilitar, a inserção e participação crítica e ativa dos/as estudantes na sociedade. É evidente que o ensino de música pode contribuir para isso, mas esta deve ser consequência de uma possível transformação teórico-metodológica, que conduz à produção de conhecimento. A meu ver, tal produção e atribuição de sentidos só é possível com o protagonismo do/a estudante, o que pode possibilitar sua autonomia, afinal quando ele participa de forma ativa, produzindo sentidos a partir de sua experiência estética, o/a discente desempenha o papel de coautor/a do objeto estético, resultando em experiências significativas e transformadoras do sujeito e, por consequência, de seu entorno.

Nessa mesma direção, a educação musical como área de conhecimento não deve ser empregada como um meio para se alcançar outro objetivo, pois epistemologicamente ela, como disciplina escolar, segundo entendo, deveria ser dotada de objetivos, funções, valores e sentidos para a formação do sujeito. E isso me parece não estar contemplado no documento.

Seguindo esse caminho das ressalvas, acredito que a BNCC, por admitir muitas possibilidades metodológicas para a sala de aula, deixa em aberto à escola, ou ao/à professor/a, uma educação musical que pode ser embasada em diferentes, e insuficientes, fundamentações teóricas, uma vez que falta uma profundidade epistemológica no que se refere à música.

d) Educação estética como uma epistemologia para o ensino de música

Cabe aqui ainda mais uma vez destacar acerca da “natureza da música” e o “valor da educação musical para a formação do sujeito”, pois são princípios que repercutem na epistemologia adotada para o ensino de música.

Pautado no referencial bakhtiniano, minha formulação quanto a esses dois elementos (natureza e valor), se centra na compreensão da música como linguagem e da obra musical como objeto estético. Nessa perspectiva discursiva, o objeto estético pode ser considerado a materialização da relação axiológica do

autor com um dado conteúdo, o qual ele isola da vida e oferece um acabamento, uma forma, utilizando um determinado material, no caso os sons e notas musicais.

Sendo assim, os objetivos, funções, valores e sentidos da educação musical, a meu ver, devem consistir em desvendar os princípios do ato de criação, compreendendo a lógica imanente que compõe o objeto estético, pois é assim que é possível ao sujeito alcançar o conteúdo deste objeto, compreendendo as relações valorativas que existe dentro desse objeto. Afinal, o estético é ético. Trata-se de esperar que o/a estudante alcance o conteúdo da obra se relacionando axiologicamente com ele. Pois, é por meio da empatia que o contemplador se relaciona com o elemento ético do conteúdo.

- e) Expandindo a educação estético-musical para outras experiências estéticas e outros objetos estéticos

Os pressupostos apresentados levaram-me a conceber a obra musical como objeto estético com suas devidas especificidades, como os elementos: forma, conteúdo e material, conforme Bakhtin (2014). Para expandir tal compreensão para outras áreas de conhecimento, é necessário debruçar sobre as concepções de estética e suas implicações para o ensino desta área, vislumbrando este estético no próprio cotidiano escolar e no próprio objeto de ensino, desatrelando a experiência estética exclusivamente ao campo artístico, como apontou Gonçalves (2024).

Nessa direção, no presente estudo foi realizada a análise de uma obra musical para indicar uma possibilidade na área da música, ciente, reforço, de que esta abordagem estética possa e deva ser realizada com outros objetos estéticos também. Seja na área das artes, como uma obra visual, dança ou teatro, seja na área das ciências, como história, geografia, matemática, biologia, química, física, ou ainda, na área de língua materna ou estrangeira. O que importa é ter, sempre como ponto de partida, a experiência estética. Sendo que podemos tê-la com relação a qualquer objeto ou acontecimento, independentemente de ser arte ou não, de ser belo ou não, de existir concretamente ou não.

Experiência estética entendida como um potencial de deslocamento no modo de ser do sujeito, uma relação de arranjo e composição entre sujeito e objeto. Experiência que ocorre quando se assume uma atitude estética, uma disposição, que gera efeitos na percepção, em algo do tipo de um sentimento que solicita um corpo, uma materialidade, um substrato para existir. Experiência estética é aquilo que oportuniza ampliar e expandir a subjetividade, dada a abertura para a formação de um sujeito fruidor (Pereira, 2012).

Para finalizar, vale lembrar a epígrafe da introdução desta tese. Nela Bakhtin diz que uma obra está sempre disposta para a resposta do outro e, com isso, está sujeita a diferentes manifestações, sejam de críticas, ou de influências, mas o que importa é a compreensão responsiva que ela possibilita. Essa tese, agora exposta para apreciação (à espera de um ato responsivo), representa uma parte de minhas convicções, de meu pensamento filosófico, educacional e musical, certamente uma obra incompleta ao olhar do outro, mas que para mim foi um ato de criação, até porque “eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (Bakhtin, 2010, p. 44).

REFERÊNCIAS

ALLSUP, Randall; ARROYO, Margarete; CARDOSO, Renato de C. Perspectivas Filosóficas da Educação Musical. **Revista Vórtex**, v.6, n.1, 2018.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2 ed., p. 95-114, 2014

AMUI, Gustavo A.; GUIMARÃES, Fernanda A. N. Música na educação básica: referenciais teóricos de periódicos nacionais publicados entre 2000 e 2010. **Per Musi**, n.34, p.89-112, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos A. Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo:WMF Martins Fontes, 6 ed, 2011.

_____. O Problema do Conteúdo, do Material e da Forma na Criação Literária, In: BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 7 ed, 2014.

BARBEITAS, Flavio. Luzes sobre a música a partir da filosofia da linguagem. **Per Musi**, n.35, p.124-146, 2016.

BARBOSA, Maria Flávia S. Vigotski e psicologia da arte: horizontes para a educação musical. **Caderno Cedes**, v. 39, n. 107, p. 31-44, 2019.

_____. Percepção musical como compreensão da obra musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural. **Tese** (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo. 2009

BARONI, Vivian; CENCI, Angelo V. Uma tarefa para mais de um século: Schiller e os potenciais formativos da educação estética. **Educação em Revista**, v.16, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469820089>

BOCCA, Hugo de O. V. Autoria em música na educação básica: um estudo bakhtiniano. **Dissertação** (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná, Curitiba 2019.

BOCCA, Hugo de O. V; GONÇALVES, Jean C. Música, linguagem e formação estética: um estudo em perspectiva dialógica. **Pro-posições**, v.34, 2023. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-0106>

BORGES, Gilberto André. **Discutindo fundamentos da educação musical**. Florianópolis, 2007. Disponível em <http://musicaeeducao.mus.br>

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2 ed., p. 9-32, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAMPOS, Maria B. O encontro de Bakhtin e Kagan: fontes filosóficas. **Revista Conexão Letras**, v.8, n.10, p. 33-46, 2013.

CARDOSO, Renato de C. O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical. **Tese** (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Música. Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2020

CARLOS, Josely. T. Palavra escrita (Bilac, Lessiênin e Augusto de Campos) e palavra cantada (Toquinho e Belchior): aspectos estilísticos do poema e da canção na Literatura e na MPB. **Per Musi**, Belo Horizonte, n.29, p.86-102, 2014.

CASTRO, Marco Aurélio Alves de Castro; SIQUEIRA, Alysso. O ensino da música no Brasil colonial e suas heranças. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 24, p. 79-91, 2021.

CEREJA, William. Significação e tema. In: In: BRAIT, Beth (org) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 5 ed., p. 201-220, 2017.

CORREA JUNIOR, Roque; VOSGERAU, Dilmeire S. R.; SILLA JÚNIOR, Carlos N.; ZOPPO, Beatriz N. A Educação Musical no Brasil: percurso histórico por meio dos documentos oficiais (1847-2018). **Educação**, Santa Maria, v.48, p. 1-42, 2023.

DAUGHERTY, James F. Why music matters: the cognitive personalism of Reimer and Elliott. **Australian Journal of Music Education**, n.1, p.29-37, 1996.

DEL BEN, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da Abem**, n.8, p.29-32, 2003.

DESTRI, Alana; MARCHEZAN, Renata C. Análise dialógica do discurso: uma revisão integrativa. **Revista da Abralín**, v.20, n.2, 2021.

ELLIOTT, David J. **Music matters: a new philosophy of music education**. New York: Oxford University Press, 1995

FARACO, Carlos A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**. v. 46, n. 1, p. 21-26, 2011.

_____. Autor e autoria. IN: BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**, São Paulo: Contexto, 5 ed, p. 37-60, 2017.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz F. de; MEURER, Rafael P. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, 2016.

FIOR, Neide; SILVA, Rossano. Experiência estética: o caminho para o ensino da arte. In: VAZ, Adriana; SILVA, Rossano, GOES, Anderson (orgs). **Narrativas estéticas, formação e ensino: trilhando rotas de pesquisas sobre educação estética**. São Carlos: Pedro & João, 2020.

FIORIN, José L. Intertextualidade e interdiscursividade. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2 ed., p. 161-193, 2014.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Entre tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Ed UNESP, 2003.

FRANÇA, Cecília C. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? **Música na Educação Básica**, v.10, n.12, p.30-47, 2020.

GOBBO, Gislaine R.R.; COCATO, Karina L. O processo de humanização na educação infantil mediado pelos conteúdos da música. **Olhares**, v.11, n.1, p.1 - 24, 2023

GONÇALVES, Jean C. Discurso teatral, corpo e educação estética: um passeio pela bike autoficcional. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v.18, n.3, p.598-610, 2022.

_____. O que (não) é Educação Estética? **Bakhtiniana**, São Paulo, v.19, n.2, 2024.

GRILLO, Sheila V. de C. Marxismo, psicanálise e método sociológico: o diálogo de Volóchinov, marxistas soviéticos e europeus com Freud. **Bakhtiniana**, v.12, n.3, p. 60-83, 2017

_____. Problemas da obra de Dostoiévski: gênese do texto e fontes bibliográficas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da obra de Dostoiévski**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, p.9-47, 2022

Haidar, Julieta. Iuri Lotman: a análise da cultura segundo a perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade. **Bakhtiniana**, v.14, n.4, p.103-120, 2019.

Kiihl, Raniely do N. Experiência estética e educação: a contribuição filosófica de Theodor Wiesengrund-Adorno. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.

Kraemer, Rudolf D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v.11, n.16, 2000.

Lazzarin, Luiz F. Uma compreensão da experiência com música através da crítica de duas 'filosofias' da educação musical. **Tese** (Doutorado) Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

Machado, Irene. Gêneros discursivos. In: Brait, Beth (org) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 5 ed., p. 151-166, 2017

Maheirie, Katia; Barreto, Fábio R. Vamos brincar de compor? Experiências com criação na educação musical formal. **Caderno Cedes**, v.39, n.107, p.111-123, 2019.

Marchezan, Renata C. Diálogo. In: Brait, Beth (org) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2 ed., p. 115-131, 2014

Maziero, Mariana G. Percussão corporal e crianças pequenas: possibilidades musicais na educação infantil. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, v.22, n.1, p. 61-76, 2020.

Med, Bohumil. **Teoria da música**. 4 ed, Brasília: Musimed, 1996

Mendonça, Joêzer de S. Educação musical como educação estética: diálogos e confrontos. **Revista Eletrônica de Musicologia**, v.XII, mar, 2009.

Monti, Ednardo Monteiro G. Educação musical: contrapontos numa perspectiva histórica. **Travessias**, Cascavel, v. 5, n. 2, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/5424>

Morson, Gary S. The chronotope of humanness: Bakhtin and Dostoevsky. In: Bemong, Nele; et al (Orgs) **Bakhtin's Theory of the Literary Chronotope: Reflections, Applications, Perspectives**. Gent: Academia Press, p.93-110, 2010

Nassif, Silvia Cordeiro; Schroeder, Jorge Luiz. Apreciação musical para não-musicistas: Uma proposta a partir das ideias do Círculo de Bakhtin. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.1, 2019.

NASSIF, Silvia C. Educação musical no Brasil: aonde chegamos, para onde vamos. **Epistemus** - Revista de estudios en Música, Cognición y Cultura, n. 10, v.1, 2022.

NUNES, João A. O resgate da epistemologia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.80, p.45-70, 2008

OLIVEIRA, Olga Alves de; PENA, Maura. Impasses da política educacional para a música na escola: Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v.7, n.2, 2019.

OLIVEIRA, Rafael D. de; BEINEKE, Viviane. Composição, diálogo e conscientização na EJA: um estudo no campo da educação musical. **Educação**, v. 45, n.1, p. 1-31, 2020.

ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. **Em Aberto**. v.21, n.77, p. 15-38, 2007.

PEREIRA, Eliton P.R.; GILLANDERS, Carol. A investigação doutoral em educação musical no Brasil: meta-análise e tendências temáticas de 300 teses. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 105-131, 2019.

PEREIRA, Marcos V. O limiar da experiência estética: contribuições para pensar um percurso de subjetivação. **Pro-posições**, v.23, n.1, p.183-195, 2012.

PETRACCA, Ricardo M. Para uma estética musical da alteridade: uma abordagem bakhtiniana da música. **Tese** (Doutorado em Música). UNIRIO, 2015.

REIMER, Bennett. **A philosophy of music education**. New Jersey: Prentice-Hall, 2 ed, 1989.

SANTOS, Micael C. dos. A educação musical na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - ensino médio: teias da política educacional curricular pós-golpe 2016 no Brasil. **Revista da Abem**, v. 27, n. 42, p. 52-70, 2019.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 3 ed, 1995

SCHLINDWEIN, Luciane M; MARTINS, Aline S.; OLIVEIRA, Rafael D. de. Plunct placit zum: imaginação e criação artística na escola. **Caderno Cedes**, v.39, n.107, p.59-72, 2019.

SCHROEDER, Silvia C. N.; SCHROEDER, Jorge L. Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. **Música em Perspectiva**, v.4, n.2, 2011.

SERODIO, Liana A. Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica. **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2014.

_____ Exercício de análise arquitetônica/bakhtiniana: conteúdo da música na educação. **Revista Porto das Letras**, v. 9, n. 1, 2023.

SILVA, Helena L. da. Escutar para criar e/ou criar para escutar: provocações para a aula de música dos anos finais do ensino fundamental. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n.2, p.213-234, 2021

SOARES, Olavo P.; CERVEIRA, Rosimeire B.; MELLO, Suely A. educação musical na escola: valorizar o humano em cada um de nós. **Caderno Cedes**, v. 39, n. 107, p. 125-138, 2019

SOBRAL, Adail. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. In: BRAIT, Beth (org) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 5 ed., p. 103-121, 2017.

_____ Filosofias (e filosofia) em Bakhtin. In: BRAIT, Beth (org) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 5 ed., p. 123-150, 2017b.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso. **Domínios de Lingu@gem**. v.10, n.3, p. 1076-1094, 2016.

SOUZA, Jusamara. A educação musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, v.22, n. 1, p. 9-24, 2020.

TEIXEIRA, Nilza C. Marcos histórico da educação musical no Brasil. **Dissertação** (Mestrado em Educação) Uninove, 2014.

TEIXEIRA, Sônia R.dos S.; BARCA, Ana P.de A. A organização do meio social educativo para a criação musical na educação infantil. **Caderno Cedes**, v.39, n.107, p.73-86, 2019.

TINOCO, Robson C.; ALEXANDRIA, Maria. Poemas entre músicas: dialogia melopoética e(m) uma didática contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira**, p157-168, 2011.

TORTELLA, Jussara C. B.; FORNER, Vivian A. A música no Ensino Fundamental após a promulgação da Lei nº 11.769/08. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n.5, 2018.

TREZZI, Clovis. Schiller e Freire: um olhar sobre a educação estética. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. v.10, n.1, p. 68-77, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

_____ **A palavra na vida e a palavra na poesia**. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

WITTMANN, Luisa T. Léry e Nóbrega: experiências e narrativas musicais. ANPUH – XXV **Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009.