

Música, linguagem e formação estética: um estudo em perspectiva dialógica^{1 2 3}

Music, language, and aesthetic education: a study from a dialogical perspective

Bocca, Hugo de Oliveira Verardi ⁽ⁱ⁾

Gonçalves, Jean Carlos ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Federal do Paraná - UFPR, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, Curitiba, PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1831-7420>, contatohugodeoliveira@gmail.com

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Federal do Paraná - UFPR, Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, Curitiba, PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-2401-8470>, jeancarlosgoncalves@gmail.com

Resumo

O objetivo deste ensaio é explorar relações entre música, linguagem e formação estética, ampliando possibilidades metodológicas para a educação musical na contemporaneidade. Apresenta reflexões que viabilizam a elaboração de um aporte teórico-prático a partir de fundamentos filosóficos para a música como linguagem, os quais possibilitam sustentar a natureza e o valor da educação musical como formação estética na educação básica. Para estabelecer os diálogos a que se propõe, o trabalho se sustenta nas concepções teóricas de Bakhtin e o Círculo, grupo de intelectuais russos cuja obra e pensamento possuem hoje um vasto espiral de potencialidades para a pesquisa em ciências humanas. O ensaio apresenta possibilidades para a educação musical a partir das experiências musicais dos estudantes.

Palavras-chave: educação musical, educação básica, educação estética, Bakhtin e o Círculo

¹ Editor responsável: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo <<https://orcid.org/0000-0003-2221-5160>>

² Normalização, preparação e revisão textual: Leda Maria de Souza Freitas Farah <leda.farah@terra.com.br>

³ Apoio: Autor (i) - CAPES (PROEX/PPGE-UFPR - Programas de excelência Notas 6 e 7); Autor (ii) - CNPq - Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

Abstract

This article aimed to explore the relationships between music, language, and aesthetic training, pointing out methodological implications for contemporary music education. It presents reflections that enable the elaboration of a theoretical-practical contribution from philosophical foundations for music as a language, which makes it possible to sustain the nature and value of musical education as an aesthetic training in basic education. To establish the proposed dialogues, the paper is based on the theoretical conceptions of Bakhtin and the Circle, a group of Russian intellectuals whose work and thought currently have a vast spiral of potential for research in human sciences. The article presents possibilities for music education based on students' musical experiences.

Keywords: *Music education, Basic education, Aesthetic education, Bakhtin and the Circle*

Introdução

[...] 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)

Muitos são os caminhos para pensarmos a educação musical – 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 à participação ativa dos alunos nos processos musicais desenvolvidos em sala de aula. Outro caminho é aquele relacionado à valorização da técnica instrumental, empregado em conservatórios e escolas especializadas de música. Além desses, também se pode propor uma educação musical priorizando concepções epistemológicas da música. Seja como for, é necessário que se considere o conjunto de esferas de produção e circulação enunciativo-discursiva no qual a educação musical acontecerá, como conservatórios, escolas de música, educação básica, etc.

Neste ensaio aprofundaremos as reflexões concernentes à educação musical no campo da educação básica, com o objetivo de explorar as relações entre música, linguagem e formação estética, apoiadas nas concepções teóricas de Bakhtin e o Círculo. Tais reflexões viabilizam

também a elaboração de um aporte teórico-prático a partir de fundamentos filosófico-estéticos para a música, os quais possibilitam sustentar a natureza e o valor da educação musical na educação básica.

Segundo Fonterrada (2003), a fundamentação filosófica de uma determinada área possibilita que se compreenda qual é o seu espaço perante outras áreas do conhecimento, bem como o seu impacto na sociedade em função daquilo que ela tem a oferecer, ao elucidar seus objetivos, metas e referenciais que podem ser compartilhados com outras áreas. Para a autora, “é a partir disso que novas ideias podem emergir e se transformar em práticas adequadas, salutarens e significativas” (p. 11).

Nossa adesão a tal ponto de vista epistemológico se deve ao fato de acreditar que mais relevantes do que a aplicação de um determinado método, ou o ensino da técnica instrumental para a educação musical na educação básica, seriam a reflexão e a adoção, pelo professor, de uma epistemologia da música. Importa lembrar que muitas são as possibilidades de conceber essa natureza da música: seja por meio da fenomenologia, seja por meio de sua consideração como jogo, entre outras, nossa escolha é a de considerar a música como fenômeno de linguagem.

Sustentamos a ideia de que uma abordagem epistemológica da música possa contribuir para a autonomia na formação do professor de música. Na mesma direção, Del Ben (2003) propõe e acrescenta reflexões acerca da formação do professor de música, a qual deveria se preocupar com a superação da “transmissão” de conteúdos e metodologias a serem “aplicadas” pelo futuro docente em Música.

Para estabelecer relações entre música e linguagem, apoiamo-nos na obra de Bakhtin e o Círculo, cuja visão de linguagem, literatura e mundo se expande e compreende, além do campo das letras, o universo das artes e da produção artística em suas diferentes facetas e dimensões. Para explorar o conceito de formação estética na educação musical, recorreremos a autores como Icle e Pereira (2020), Fior e Silva (2020), Paviani (2011), Ingold (2010), dentre outros.

Desse modo, o texto é composto por três seções: a primeira traz reflexões sobre possíveis concepções epistemológicas da música, enfatizando-a como linguagem e apoiando-se na concepção dialógica da linguagem desenvolvida por Bakhtin e o Círculo. A seção seguinte apresenta a educação musical como formação estética, em detrimento da formação técnica, ou seja, da transmissão de habilidades. A terceira seção decorre da adoção da concepção da música

como linguagem, a qual amplia possibilidades de itinerários metodológicos para o ensino da música. A última seção faz considerações a respeito da centralidade do corpo nos processos cognitivos, inclusive na educação musical.

Música e(é) linguagem(?)

Em toda a sua obra, Bakhtin e seu Círculo lançaram ao mundo da linguagem outras possibilidades para se pensar língua, sociedade e atividade humana. Algumas delas eram advindas da necessidade de expansão do que Saussure já havia discutido, especialmente quanto ao estruturalismo que emergia naquele momento, o qual representava, em alguns aspectos, a ideia de língua como sistema (semi)fechado, desvinculado de valores ideológicos (Macedo, 2009). A noção de língua, para o pensamento bakhtiniano, era defendida, então, não como objeto abstrato, mas como atividade social, fundada nas necessidades de comunicação, de modo que sua natureza seria essencialmente dialógica, e não sincrônica. Bakhtin privilegia a enunciação como realidade da linguagem, afirmando que “a matéria linguística é apenas uma parte do enunciado; existe também uma outra parte, não-verbal, que corresponde ao contexto da comunicação” (Brandão, 1995, p. 9, citado por Macedo, 2009, p. 4).

Para Bakhtin e o Círculo, o ser humano é definido pela linguagem, ou seja, todas as esferas da atividade humana, em suas variadas formas, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A atividade humana, por sua vez, é compreendida enquanto “ato”, ou seja, possui o caráter de ação. Assim, pensar constitui-se uma ação, ouvir é uma ação, verbalizar é ação. E este “ato” é composto por duas naturezas: ele é “responsável” e “responsivo”. Responsável no sentido de que não há alibi para nossos atos, mas sim responsabilidade, e responsivo no sentido de resposta, já que todo ato promove uma resposta do interlocutor (Bakhtin, 2010).

Nesta perspectiva, a linguagem é concebida como interação social, em que o outro desempenha papel fundamental na constituição do significado. Desenvolvendo uma concepção dialógica de linguagem, Bakhtin considerou que o ser humano, por meio da alteridade, é

constituído por suas relações sociais, ou seja, é constituído pelo outro, e o outro é constituído por ele. Vejamos:

O próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é *convívio mais profundo*. Ser significa *conviver*. ... Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha *o outro nos olhos* ou *com os olhos do outro*. (Bakhtin, 2011, p. 341 [destaques do original])

Assim, o emprego da língua se dá pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações. Tal ideia nos leva ao conceito de *Enunciado Concreto*. Segundo Brait (2017), o *enunciado* é concebido por Bakhtin e o Círculo como unidade de comunicação ou unidade de significação, necessariamente contextualizado. O enunciado é único e irrepetível dentro de situações específicas, pois o seu caráter extralinguístico e o contexto em que foi produzido devem ser considerados como requisitos imprescindíveis para o seu entendimento. O enunciado possui caráter de “eventicidade”, ou seja, nunca se repete.

Desse modo, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos, proferidos pelos integrantes de um determinado campo de atividade humana. As especificidades e finalidades desses campos da comunicação determinarão tanto o conteúdo temático quanto o estilo e, finalmente, a construção composicional do enunciado.

Segundo Brait (2017), a realização de um enunciado é, de fato, um acontecimento histórico, pois dá-se existência a algo que não existia antes de se falar e que não existirá depois. Portanto, a enunciação é o processo que produz o enunciado, deixa marcas de subjetividade, intersubjetividade e alteridade, caracterizando a linguagem em uso. Complementando, a autora afirma:

As noções enunciado/enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discurso nela envolvidos. (Brait, 2017, p. 65)

Na obra *A palavra na vida e a palavra na poesia*, atribuída a Volóchinov (2019), o termo enunciado está relacionado ao discurso verbal. Este, segundo o autor, nasce de uma situação pragmática extraverbal, mantendo a conexão mais próxima possível com essa situação, a ponto de não podermos divorciar dela o discurso, para não perder sua significação.

Segundo Volóchinov (2019), as potencialidades, inclusive da forma artística, estão embutidas nas bases do enunciado da fala da vida e das ações cotidianas. Como dito acima, o enunciado está diretamente vinculado ao contexto em que foi produzido, denominado pelo autor como “contexto extraverbal”, composto por três aspectos: “1) *o horizonte espacial comum* dos falantes (a unidade do visível: o quarto, a janela etc.); 2) *o conhecimento e a compreensão da situação comum aos dois*; e finalmente 3) *avaliação comum* dessa situação” (Volóchinov, 2019, p. 118 [destaques do original]).

No conjunto, eles constituem o que o autor define como a parte presumida do enunciado, ou então, o horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes. Portanto, ao produzirmos um enunciado – seja escrito ou oral – na vida cotidiana,, nós o fazemos sempre direcionando a um ouvinte, o qual possui força de determinação sobre o enunciado.

Da mesma forma que conhecemos seu horizonte espacial, sabemos em qual contexto físico o objeto do enunciado e o ouvinte estão inseridos. Por conta disso, presumimos o conhecimento e a compreensão desse receptor acerca da situação, bem como sua avaliação dela. Assim, selecionamos e adaptamos os recursos necessários para a elaboração do enunciado, adequando tanto o conteúdo temático quanto o estilo e a forma, para que ocorra a compreensão ativa nesse ouvinte. Conseqüentemente, um enunciado concreto compreende duas partes: a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida.

Notemos que, diferentemente do enunciado na vida, o discurso na arte não dispõe de todos os recursos do contexto extraverbal. Logo, exige-se muito mais do discurso na arte, pois muito do que permanece fora do enunciado na vida precisa encontrar representação sígnica na arte, nada deve ser deixado como não dito numa obra poética. Mas isto não significa que, na arte, o falante, o ouvinte e o herói entrem em contato pela primeira vez sem nada saber um do outro (Volóchinov, 2019). Isto porque uma obra poética também está estreitamente enredada no contexto não artístico. Os julgamentos de valor presumidos possuem papel importante, pois são essas avaliações sociais que organizam a forma como sua expressão direta.

Segundo Volóchinov (2019), uma obra poética é um poderoso condensador de avaliações sociais – cada palavra está saturada delas. Ainda, sobre os julgamentos de valor, ele afirma que,

antes de mais nada, as avaliações determinam *a escolha da palavra* pelo autor e a percepção dessa escolha (a coescolha) pelo ouvinte. O poeta escolhe as palavras não do dicionário, mas do contexto da vida, onde elas se segmentaram e se impregnaram de avaliações. (p. 131) [destaques do original].

Portanto, podemos afirmar que estes julgamentos de valor são responsáveis pela forma artística, que indiretamente interfere inclusive no conteúdo. Assim, é por meio da mediação da forma artística que o criador assume uma posição ativa com respeito ao conteúdo. Segundo Volóchinov (2019), a forma deve ser estudada em relação ao conteúdo, como sua avaliação ideológica; e, em relação ao material, como a realização técnica dessa avaliação.

Para finalizar este tópico, destacamos que, na busca por estudos que estabelecem analogias entre música e linguagem, encontramos alguns autores que o fazem, embora se distanciem do pensamento dialógico bakhtiniano. Por exemplo, os estudos de Barbeitas (2016); Tinoco e Alexandria (2011); Carlos (2014); Schroeder e Schroeder (2011) manifestam outros propósitos. Barbeitas (2016) contempla aproximações 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. Schroeder e Schroeder (2011) estabelecem analogias entre música e linguagem verbal, para defender essa aproximação, mas não a relacionam à formação estética.

Sendo assim, também visando à superação da “transmissão” de conteúdos ou “aplicações” de metodologias pelo docente em música, como critica Del Ben (2003), propomos reflexões acerca da epistemologia da música, as quais podem nos fornecer itinerários para o seu ensino, e a concepção que mais se adequa aos nossos objetivos é a da música como linguagem. Tal concepção pode nos levar a outra convergência: a da educação musical com a formação estética.

Educação estética musical

Para a estética enquanto ciência, a obra de arte se apresenta, é claro, como objeto de conhecimento, mas essa atitude cognitiva para com a obra tem um caráter secundário, pois a atitude primeira deve ser puramente artística. (Bakhtin, 2014, pp. 21-22)

O ato ético refere-se de forma um pouco diferente à realidade preexistente do conhecimento e da visão estética. Esta relação é habitualmente expressa como relação do dever para com a realidade. (Bakhtin, 2014, p. 32)

Concordando com a perspectiva de enfrentamento teórico sobre estética discutida por Bakhtin (2014), compartilhamos com Fonterrada (2003), importante educadora musical brasileira, os argumentos que embasam a importância de uma reflexão filosófica 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.

Segundo a autora, na segunda metade do século XX ocorreu uma virada teórica que defendeu a educação musical fundamentada na qualidade estética. 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 na ocasião influenciaram a educação musical em vários países, inclusive no Brasil. Também é importante destacar que, na década de 1970, a controvérsia existente entre educadores “utilitaristas” e “filósofos” emergiu: os primeiros centravam-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)

Um desses filósofos que se destaca é o americano Bennet Reimer, que em 1970 publicou a obra *A filosofia da educação musical*. Mendonça (2009) aponta que, para Reimer, a valorização da educação musical exige a construção de uma filosofia que oriente o trabalho do educador musical. Uma justificativa para essa fundamentação filosófica seria justamente a abordagem estética da música. Para ele a educação estética seria a “Educação do Sentido”, devendo, para isso, o educador musical oferecer condições para o sentir, ou seja, valorizar o poder expressivo da música, denominada por ele de “expressividade orientada”. Porém, ao mesmo tempo, deve debruçar-se sobre a sensibilização para elementos da música, a saber, a melodia, a harmonia e o

ritmo. Essa materialidade (os elementos musicais) é que proporcionará a expressividade, propiciando *insights* do sentimento humano, o que ele chamou de “formalismo sensível”.

No entanto, segundo Fonterrada (2003), Reimer não reconhece a música como linguagem, pois descreve uma série de argumentos que demonstram como o processo criativo se distancia do comunicativo e, portanto, da linguagem. Para ele, no processo de comunicação há uma relação unidirecional entre o emissor e o receptor da mensagem, e 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. 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, para ele, 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. Desse modo, a experiência estética do aluno, para Reimer, está voltada à escuta musical em detrimento da prática.

Outro autor de destaque é David Elliott, discípulo de Reimer, que em sua obra *A música importa: uma nova filosofia da educação musical* (1995) se contrapõe ao mestre, por defender que o termo “estética” sugere mera contemplação, e não “ação”. Elliott refuta a ideia de música como representação específica dos sentimentos humanos, pois ela depende da prática. Também aponta que estética não é sinônimo de Filosofia da Arte. Ainda, afirma que durante a percepção estética os ouvintes percebem e respondem somente às qualidades estéticas e, conseqüentemente, há ausência de conexão entre sons e outras áreas humanas, além da homogeneidade da diversidade musical (Borges, 2007).

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

Dessa forma, Reimer e Elliott concordam que música é cognição, porém Reimer defende que tal cognição deve ser alcançada por uma rota estética. Já Elliott afirma que tal rota é praxial, centrada na prática musical. Diante desse quadro, Fonterrada (2003) destaca que o conceito de arte e estética não está suficientemente discutido entre esses educadores musicais.

Em acordo com esta avaliação, apresentamos o conceito de experiência estética baseado no texto de Fior e Silva (2020), que esclarecem que a palavra “estética” remete a “aquele que nota, que percebe”, ou seja, é a habilidade de perceber sensorial, emocional e intelectualmente. Em outras palavras, a experiência estética é afetada pelos sentidos, para depois ser materializada. E não se restringe apenas à subjetividade do estudante, pois ele partilha essas sensações, emoções, experiências e conhecimentos por meio da narrativa estética. Segundo os autores, “cada vez que o estudante passa por uma experiência estética o(a) professor(a) está sensibilizando esse aparato de percepção tanto sensorial e emocional, quanto intelectual” (p. 35).

O termo “experiência estética” pode, nesta perspectiva, ganhar um reforço significativo a partir do momento em que passamos a reconhecer a estética como “uma interrupção inesperada no fluxo do cotidiano” (Gumbrecht, 2010, p. 55). Esta acepção se refere, assim, à manifestação de um sentimento que ultrapassa tanto as dimensões quanto os conceitos a partir dos quais enfrentamos o mundo e a vida. O caráter múltiplo da abordagem desenvolvida por Grumbrecht distancia, então, a noção de estética de sua acepção erroneamente vinculada ao belo e/ou ao esplêndido, o que contribui para as reflexões deste ensaio, já que é nas relações entre os sujeitos e suas formas de experienciar o diálogo entre música e educação que está o foco deste estudo. Concordamos com Bakhtin (2014), para quem “a análise estética não deve estar diretamente orientada sobre a obra na sua realidade sensível, e ordenada somente pela consciência, mas sobre o que representa a obra para a atividade estética do artista e do expectador, orientada sobre ela” (p. 22).

Acrescentando, Icle e Pereira (2020) discorrem a respeito da apropriação dos conceitos de estético e poético em pesquisas acadêmicas realizadas na esfera da Educação, com temáticas relacionadas à Educação Estética. Os autores destacam que nesses estudos as qualidades estéticas e as potencialidades poéticas têm sido empregadas sem os devidos aprofundamentos – ou então, são abordadas de forma destacada, como se o estético estivesse reservado apenas ao receptor da obra estética, e o poético destinado apenas ao artista que produziu a obra.

Assim, na proposta que segue, defendemos os conceitos de estético e poético de forma integrada, estabelecendo uma concepção que visa embasar a ideia da educação estética musical. Com isso, esperamos superar a concepção da formação estética como mero refinamento da sensibilidade estética, ou ainda, como transmissão de códigos estéticos refinados. Ora, se a

formação estética consistisse apenas nisso, estaríamos falando da formação de contempladores de arte. No entanto, acreditamos que tal formação vai muito além.

Segundo Icle e Pereira (2020), uma fatia considerável dos estudos no campo educacional com pesquisas relacionadas à educação estética “toma como ponto de partida a experiência de fruição das obras de arte, compreendida como o principal dinamismo (e, por vezes, o único) de um processo formativo compreendido como motor de refinamento da ‘sensibilidade estética’ ” (p. 197).

Apoiados em Paviani (2011), também relacionamos a educação estética à educação do corpo, pois, segundo a autora, corpo e linguagem, num certo aspecto, são a mesma coisa. O sujeito é constituído a partir da educação de seu corpo e, simultaneamente, da educação linguística, conforme as palavras da autora:

para poder entender essas afirmações, é necessário, antes de tudo, voltar o pensamento para o enigma do corpo, para o corpo como expressão, para o corpo como elemento que inaugura o conhecimento humano e é o meio de explosão da consciência de si no mundo. São múltiplos os acessos ao corpo, desde a Biologia até a Psicologia; no entanto, é na arte que talvez se manifeste uma das compreensões mais profundas das relações entre o corpo e a linguagem. (p. 2)

Dessa forma, fica evidente que, ao tratarmos de educação estética, estamos lidando com a educação do corpo. Como dito acima, a autora defende a arte como esfera de manifestação de relações efetivas entre o corpo e a linguagem. Pois a dança, o canto, a pintura, a música e outras formas de linguagem, a cada momento, num processo incessante, procuram ultrapassar seus próprios limites. Ainda, Paviani (2011) defende que a linguagem do corpo e o corpo da linguagem são, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos de educação. Em outras palavras, o corpo e a linguagem não podem ser considerados meios da educação, mas sim fins da educação. Mas o que pode um corpo?

É a grande questão levantada por Spinoza e resgatada por Mossi (2015), segundo a qual aprender seria, antes de receber algo pronto endereçado à mente, construir outro corpo, um novo corpo com o objeto apreendido. Mas que tipo de corpo estamos interessados em construir por meio da educação?

um corpo dócil, útil, disciplinado, letrado, capaz de seguir e repetir padrões pré-formulados ..., ou ... um corpo esquizoide, corpo do esquecimento, corpo maquínico, conectado a toda sorte de outros corpos, em que nenhum é o centro dos processos. Um corpo polifônico que se faz, refaz e perfaz na antropofagia de outros corpos. (Mossi, 2015, p.1543)

Nesse excerto percebem-se nitidamente duas ideias antagônicas de corpos, as quais relacionamos com a ideia defendida neste ensaio, a da educação estética musical. Mas qual corpo estamos interessados em construir com a formação estética? Um corpo dócil, útil e letrado, capaz de decifrar códigos sofisticados, ou corpo polifônico, que “se refaz e perfaz na antropofagia de outros corpos [...]”? (Mossi, 2015, p. 1543).

Para responder a esta pergunta recorreremos a Ingold (2010) em seu texto, *Da transmissão de representações à educação da atenção*, que sugere a ideia de *educação da atenção*, definindo-a não como uma transmissão de representações, mas uma questão de “cópia”. Copiar, para ele, não é fazer transcrição automática de conteúdo mental de uma cabeça para outra, mas, em vez disso, trata-se de seguir o que as outras pessoas fazem, envolvendo um misto de imitação e improvisação. Nesse sentido, o processo de aprendizado por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar.

Ainda Ingold (2010, citando Gatewood, 1985) sugere que “em vez de falar de ideias, conceitos, categorias e elos, deveríamos pensar em fluxos, contornos, intensidades e ressonâncias” (p. 216). Em outras palavras, devemos pensar o conhecimento não 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.

Considerando a educação da atenção, proposta por Timothy Ingold, julgamos que a prática pedagógica deva ser elaborada de tal forma que proporcione experiências de fluxo, as quais, para Williges (2018), são experiências de integração entre indivíduo e ação, um tipo de ação em que mente e mundo se integram, como que anulando as perspectivas usuais de afastamento e exterioridade adotadas pela mente inquieta, que julga “de fora” aquilo que vivenciamos.

Para isso, tal experiência de fluxo exige presença, corporeidade, sensorialidade, exige viver o presente. Seria um tipo de cognição profundamente dependente dos aspectos em que o corpo interage com o ambiente. Assim, cabe ao educador transformar a sala de aula nesse

ambiente, onde é ofertada ao aluno a possibilidade de vivenciar, por meio do seu corpo, experiências sensoriais – corpóreas – com o seu objeto de estudo: o conteúdo curricular. Assim, tais corpos presentes, ao se relacionarem com o ambiente – neste caso, musical – por meio de ações e “cópias”, são transformados, e novos corpos se formam por meio dessa interação, por meio da experiência de fluxo.

Expostos 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, apresentamos a seguir possibilidades metodológicas advindas da defesa da educação musical pelo viés estético.

(Cor)Possibilidades⁴ Metodológicas

Diante das considerações apontadas nos tópicos anteriores, em que defendemos o ensino da música por um viés estético, podemos afirmar que uma determinada obra musical, entendida como enunciado concreto, é única, e também necessariamente contextualizada. Para compreendê-la não basta analisarmos apenas seus elementos musicais expressos em uma partitura, por exemplo. Faz-se necessário um olhar mais abrangente sobre ela, investigando quando, onde, quem a compôs e, principalmente, para quem essa obra musical foi composta. Afinal, as estruturas sonoras são resultados da seleção dos recursos materiais, realizada pelo compositor, como a tonalidade, elementos rítmicos, melódicos e harmônicos. Neste caso, esta seleção se dá em função dos julgamentos de valor de um determinado grupo social em que este enunciado musical foi produzido. O compositor leva em consideração seu receptor presumido, ou seja, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são determinados e influenciados por ele, a fim de que essa obra musical alcance, comunique, produza sentidos e cause uma atitude responsiva em seu ouvinte.

Como dito, tal concepção epistemológica da música como linguagem 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

⁴ O termo (cor)possibilidades vem sendo utilizado em outros estudos que apontam possibilidades teóricas e metodológicas em diálogo com questões voltadas ao corpo, a saber: Gonçalves, Koehler e Gonçalves (2018) e Gonçalves (2020).

musical, como: Materiais, Expressão, Forma e Valor (Swanwick, citado por Grossi, 2004). Quanto às respostas dirigidas a Materiais, as pessoas relacionam o som à fonte sonora, “sensorial”, depois “manipulam” os materiais, transformando o prazer sensorial em exploração e vontade de controlar os materiais. Em relação à dimensão Expressão, esta aparece primeiro de forma “pessoal”, associada com sentimentos, movendo-se para o “vernáculo”, ao reconhecer que a música é narrada em termos de convenções musicais, como frases e organização métrica. Dentro da dimensão da Forma, os alunos começam a “especular” sobre possíveis relações entre os eventos, associando as formas com o idioma ou vocabulário musical, “idiomático”. Por fim, no Valor, a forma e o caráter expressivo são unificados em enunciados coerentes e musicais.

Semelhantemente a este entendimento musical, relacionamos ao que Schroeder (2009) explica sobre como uma criança adquire a linguagem: seu primeiro contato é com a concretude da língua, ou seja, a criança está imersa no sistema concreto, no nível discursivo, o qual lhe possibilitará, mais tarde, apropriar-se dos demais sistemas abstratos – fonológico, sintático e semântico. Na mesma direção, Lock (1980, referido por Ingold, 2010) afirma que não é por meio da transferência de conteúdo sintático e semântico específico que a criança desenvolve a capacidade de falar como se fala na sua comunidade. Nesse sentido, a linguagem não é adquirida. Em vez disso, ela está sendo gerada e regenerada continuamente nos contextos desenvolvimentais de envolvimento de crianças nos mundos da fala.

Sendo assim, para este primeiro contato com as obras musicais, defendemos que o objetivo é estimular os estudantes a desenvolverem a *escuta efetiva*, como defende Fonterrada (2003). Tal escuta seria proporcionada pela experiência estética com a obra musical, pois sustentamos que o objetivo da educação musical na educação básica não é formar instrumentistas, mas sim ouvintes críticos.

Posto isto, apontamos agora possíveis encaminhamentos teórico-práticos para o ensino de música na educação básica, que proporcione experiências musicais ativas e transformadoras, perpassando por reflexões acerca dos gêneros musicais e ressaltando seus aspectos históricos, estéticos e culturais.

Para isso, faz-se necessária a compreensão do conceito de experiência ativa. Segundo Dewey (mencionado por Vieira, 2016), “A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver” (p. 115). No entanto, segundo o autor, Dewey distingue uma experiência comum, cotidiana e

passiva, de uma experiência intelectual ativa, pois aquela, “com certeza, trata-se de uma atividade suficientemente ‘prática’, ... com a consistência permitida pelas circunstâncias” (p. 115).

Já, uma experiência intelectual ativa é constituída por uma peculiaridade que perpassa a experiência inteira: é delineada pelos anseios dos resultados finais, pelos interesses encontrados no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, pelos sentimentos para os quais os obstáculos possam contribuir, relacionando-se com as experiências anteriores e culminando em um movimento contínuo. Essa é a experiência desejável no ambiente escolar.

Sendo assim, apresentamos o esboço de uma proposta centrada na educação estética que viabilize a musicalização a partir das experiências musicais dos alunos. Ela se dá no âmbito do dialogismo bakhtiniano, na medida em que uma etapa se constitui a partir das demais, buscando alcançar como resultado sentidos mais profundos, representativos e relacionais em cada uma das etapas, isto é, o que foi expresso em uma etapa está relacionado com o vivenciado antes e o que virá depois.

A proposta divide-se em cinco etapas, descritas resumidamente a seguir.

- a) Identificação: – as experiências musicais: identificar as experiências musicais vivenciadas pelos alunos, bem como seus gostos e os modos de acesso às suas músicas preferidas: o que ouvem? Qual o modo de acesso a essa música? Ouvem no celular, no carro, no ambiente familiar? Quem escolhe? Nesta etapa o objetivo é produzir informações para compreender as relações dos alunos 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 – o familiar: esta etapa traduz-se na atividade de apreciação das músicas mencionadas pelos alunos durante a etapa anterior. O objetivo é proporcionar experiência estética com obras musicais já familiarizadas pelos alunos, pois acreditamos que a familiaridade pode facilitar essa experiência. Aqui os alunos 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 – o inexplorado:** consiste, basicamente, na mesma atividade realizada na etapa anterior, porém com obras musicais selecionadas pelo educador. O objetivo é trazer composições que, talvez, não façam parte do universo desse aluno, mas que de alguma maneira se relacionam com o repertório já mencionado pelos discentes durante as etapas anteriores.
- d) **Narrativa estética – a produção de sentidos:** incentivar os alunos, por meio de debates, a expressarem suas percepções, sensações, emoções, vivências, relações, afetos e sentidos despertados pela apreciação das obras musicais, instigando os alunos a estabelecer relações entre ambos os repertórios apreciados.
- e) **Produção estética – o fazer artístico:** A quinta etapa é voltada para a produção textual, ou seja, à escrita de letras musicais desenvolvidas a partir da ideia dos gêneros musicais, possibilitando aos alunos a manifestação de suas percepções, sensações, emoções, vivências, relações, afetos e sentidos enunciados na etapa anterior. As letras podem ser produzidas baseando-se na atividade “*O binômio fantástico*”, proposto por Gianni Rodari em *Gramática da fantasia* (1982). A atividade consiste na escolha de duas palavras suficientemente estranhas uma à outra, em que a aproximação se dá de maneira incomum, causando situações inusitadas. Segundo o autor:

não basta um polo elétrico para provocar uma faísca, são precisos dois. Uma única palavra “age” apenas quando encontra uma outra que a provoca, que a obriga a sair do seu cotidiano binário e se redescobrir em novos significados. Não há vida onde não há luta. (Rodari, 1982, p. 21)

Portanto, Rodari (1982) defende que, ao aproximarmos duas palavras “estranhas”, escolhidas ao acaso, nós as retiramos do seu contexto cotidiano, ou, em termos bakhtinianos, distanciamos ambas dos seus campos de produção e circulação enunciativo-discursiva, rompendo suas significações e sentidos relativamente estáveis, os quais recebem o nome de gêneros do discurso. Sendo assim, a atividade “*O binômio fantástico*” pode ser adaptada e aplicada à educação musical aqui proposta, com o objetivo de os alunos criarem suas próprias letras musicais.

Assim, espera-se, através da vivência em cada etapa, um aprofundamento nas qualidades estéticas que a obra musical contém, reconhecendo a importância da natureza da música,

constatando a relação da arte com a vida, sem ater-se apenas a uma experiência intelectual de reconhecimento e apreciação da forma, nem tampouco favorecer apenas os aspectos de externalidade, ou seja, a procura de mensagens embutidas nos efeitos não artísticos da música.

Considerações finais

Retomando o objetivo deste ensaio: explorar as relações entre música, linguagem, formação estética e suas possibilidades metodológicas para a educação musical na contemporaneidade, procuramos, no percurso do texto, apresentar reflexões no intuito de viabilizar a elaboração de um possível aporte teórico-prático a partir de fundamentos filosóficos que se configurem como argumentos para discutir possibilidades epistemológicas para enfrentar o tema no campo da pesquisa em educação.

Destacamos que refletir e defender uma perspectiva epistemológica da música é fundamental para a educação musical. Os motivos para tal defesa é que ela proporciona diferentes implicações nesta educação. Uma primeira implicação se refere ao papel do docente em sala de aula: sua função não é mais a de transmitir o conhecimento, mas a de assumir-se como mediador entre o conhecimento elaborado historicamente e os alunos. Assim, cabe ao professor mostrar, por meio de seu próprio corpo, como seria possível relacionar-se com esse conhecimento musical, possibilitando-lhes a oportunidade de “copiar” este processo. E como resultado desse relacionamento surge um novo corpo com o objeto de conhecimento apreendido, pois, ao copiar, os alunos improvisam, ressignificam, imprimem sua própria autoria e, conseqüentemente, produzem subjetividades, ao relacionar suas bagagens experienciais com o novo objeto apreendido.

Desse modo, destacamos também a centralidade do corpo nos processos cognitivos, seja na esfera da educação musical, seja na aquisição da linguagem verbal. Defendemos que a educação deva assumir o corpo como um modo de dizer, pois, segundo Paviani (2011), “o corpo como um modo de dizer pode expressar-se de forma silenciosa, contida, sentida, sofrida, resignada, como pode manifestar-se de forma efusiva, escancarada, expansiva, alegre ou triste, exaltada” (p. 5). Sendo assim, cabe ao educador perceber e ler essas manifestações, interpretando-as como atitudes responsivas, advindas como respostas à prática pedagógica proposta em sala de aula.

Outra implicação seriam os percursos metodológicos a serem construídos pelos próprios docentes. Procuramos apontar mudanças na relação professor-aluno, na valorização da posição do aluno como protagonista no diálogo em sala de aula, ao trazer suas bagagens e experiências musicais, superando com isso práticas pedagógicas pautadas em visões utilitaristas da música ou de técnicas instrumentais ou do fato de conceber o aluno como alguém que apenas recebe conhecimentos.

A nossa escolha, neste ensaio, foi de considerar articulações possíveis entre música, linguagem e educação estética, pois tomamos este como um dos caminhos para que ocorra em sala de aula a expressão de subjetividades, a manifestação de afetos, a ressignificação de sentidos – enfim, a produção da autoria, seja do professor, seja do estudante.

Referências

- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável* (Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco, Trads). Pedro & João Editores.
- Bakhtin, M. (2011). Arte e responsabilidade. *Estética da criação verbal* (6ª ed.) Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1924/2014). O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In Mikhail Bakhtin, *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (Aurora Fornoni Bernardini et al., Trads, 7ª ed). Hucitec.
- Barbeitas, F. (2016). Luzes sobre a música a partir da filosofia da linguagem. *Per Musi*, 35, 124-146. doi: <https://doi.org/10.1590/permusi20163507>
- Borges, G. A. (2007). *Discutindo fundamentos da educação musical*. http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/BORGES_GilbertoAndre_fundamento_sdaeducacaomusical.pdf
- Brait, B. (2017). *Bakhtin: conceitos-chave* (5ª ed.). Contexto.
- Carlos, J. (2014). Palavra escrita (Bilac, Sesini e Augusto de Campos) e Palavra cantada (Toquinho e Belchior): aspectos estilísticos do poema e da canção na literatura e na MPB. *Per Musi*, 29, 86-102. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-75992014000100010>

- Del Ben, L. (2003). Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da ABEM*, 8, 29-32. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/412/339>
- For, N., & Silva, R. (2020). Experiência estética: o caminho para o ensino da arte. In Adriana Vaz et al. (Orgs.), *Narrativas estéticas, formação e ensino: trilhando rotas de pesquisas sobre educação estética*. Pedro & João Editores.
- Fronteirada, M. T. O. (2003). *Entre tramas e fios: um ensaio sobre música e educação* (2ª ed.). UNESP.
- Gonçalves, J. C. (2020) Teatro, linguagem e educação: (cor)possibilidades bakhtinianas. In Jean Carlos Gonçalves, Marynelma Garanhani, & Michelle Gonçalves, *Linguagem, corpo e estética na educação*. Hucitec.
- Gonçalves, J. C., Koehler, R., & Gonçalves, M. (2018). Teatro e performance na Educação Infantil: [cor]possibilidades para uma educação sensível. *Revista Teias*, 19(52), 121-136. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29255> doi: <https://doi.org/10.12957/teias.2018.29255>
- Grossi, C. (2004). As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. *Debates*, 7, 23-38. <http://www.seer.unirio.br/revistadebates/article/view/4033/3594>
- Gumbrecht, H. U. (2010) *Produção da presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Contraponto; Editora PUC-Rio.
- Icle, G., & Pereira, M. (2020). Formação estética e suas (in)definições: do estético e do poético. In Jean Carlos Gonçalves, Marynelma Garanhani, & Michelle Gonçalves, *Linguagem, corpo e estética na educação*. Hucitec.
- Ingold, T. (2010). Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, 33(1), 6-25. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/6777/4943>
- Macedo, W. (2009). Por Saussure e Bakhtin: concepções sobre língua/linguagem. In *Anais do CONLIRE – Congresso Nacional de Linguagens e Representações: Linguagens e Leituras*. Ilhéus, 1-6. http://www.uesc.br/eventos/iconlireanais/iconlire_anais/anais-53.pdf

- Mendonça, J. (2009). Educação musical como educação estética: diálogos e confrontos. *Revista Eletrônica de Musicologia*, XII. http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr12/13/joeser_souza.htm
- Mossi, C. (2015). Teoria em ato: o que pode e o que aprende um corpo? *Educação & Pesquisa*, 41 (nº especial), 1541-1552. doi: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508142951>
- Paviani, N. (2011). Corpo, linguagem e educação. *DO CORPO: Ciências e Artes*, 1(1), 1-9. https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/08_Corpo_linguagem_e_educac%C3%A7%C3%A3o.pdf
- Rodari, G. (1982). *Gramática da fantasia* (3ª ed.). Summus.
- Schroeder, S. (2009). A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, 21, 44-52. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/235>
- Schroeder, S., & Schroeder, J. (2011). Música como discurso: uma perspectiva a partir da filosofia do círculo de Bakhtin. *Música em Perspectiva*, 4(2), 127-153. doi: <http://dx.doi.org/10.5380/mp.v4i2.27495>
- Tinoco, R., & Alexandria, M. (2011). Poemas entre músicas: dialogia melopoética e(m) uma didática contemporânea. *Estudos de Literatura Brasileira*, 37, 157-168. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-40183710>
- Vieira, M. (2016). A produção de experiências ativas na escola por meio dos jogos musicais: um olhar a partir de Dewey. In *Anais do SEFim*, Porto Alegre, 2(2), 330-331.
- Volóchinov, V. (2019). *A palavra na vida e a palavra na poesia* (Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, Trans.). Editora 34.
- Williges, F. (2018). O que caminhar ensina sobre o bem-viver? Thoreau e o apelo da natureza. *Cadernos IHUideias*, 271(16), 2-22. <http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/271cadernosihuideias.pdf>

Dados da submissão:

Submetido à avaliação em 03 de setembro de 2021; revisado em 12 de abril de 2022; aprovado para publicação em 16 de junho de 2022.

Autor correspondente:

Bocca, Hugo de Oliveira Verardi - UFPR – Educação, Rua Rockefeller 57, Curitiba, PR, 80060-000, Brasil.

Contribuições de autoria:

Bocca, Hugo de Oliveira Verardi - Conceituação (Liderança).

Gonçalves, Jean Carlos - Administração de projeto (Igual).