

Educação musical pelo viés estético: Reimer, Elliott e Bakhtin

Comunicação

Hugo de Oliveira Verardi Bocca
UNINTER
contatohugodeoliveira@gmail.com

Resumo: Trata-se de um estudo que tem por objetivo desenvolver um aprofundamento teórico acerca da educação estética, baseando-se em três autores: Bennett Reimer, David Elliott e Mikhail Bakhtin e o Círculo, visando o delineamento de uma perspectiva metodológica para o ensino da música nas escolas da educação básica. Tomando como foco a educação musical, este artigo destaca a importância de uma concepção filosófica que dê suporte ao docente desta área. Reimer aponta que a educação estética seria a principal abordagem para a elaboração dessa concepção filosófica. Já para Elliott, seria o fazer musical criativo, a performance, o principal elemento para o ensino da música. Bakhtin e o Círculo vêm para dialogar com ambos os autores. Para finalizar apresenta-se um delineamento metodológico para uma educação musical estética.

Palavras-chave: Educação musical; Educação estética; Filosofia da educação.

Introdução

O objetivo deste artigo é realizar um aprofundamento teórico acerca da educação estética, baseando em três autores: Bennett Reimer, David Elliott e Mikhail Bakhtin e o círculo, visando ao delineamento de uma perspectiva metodológica para o ensino da música na educação básica.

A escolha desses autores se dá por considerar os dois primeiros os fundadores do debate entre educação musical e educação estética. Já Bakhtin e o círculo oferecem suporte teórico e epistemológico à música como linguagem e como obra estética.

A contribuição deste estudo está em trazer uma abordagem metodológica para o ensino da música na perspectiva da experiência estética a partir do diálogo entre diferentes autores.

Por entender que o conceito “experiência estética” é polissêmico trago Fior e Silva (2020), para quem a palavra estética remete à habilidade de perceber sensorial, emocional e

intelectualmente. Assim a experiência estética se dá pela afetação dos sentidos para depois ser materializada, mas tal experiência não se restringe apenas à subjetividade do estudante, pois ele partilha essas sensações, emoções, experiência e conhecimento por meio da narrativa estética.

Portanto, na Educação Estética, a beleza não está no objeto, tampouco no sujeito, mas na relação, no encontro de ambos. Segundo lembra Fior e Silva (2020), a escola lida com conhecimentos científicos e culturais, visando a formação da consciência crítica e reflexiva, oferecendo ao aluno condições para exercer efetivamente sua cidadania. O professor possui a função de pesquisador e mediador entre o conhecimento histórico elaborado e o aluno. Neste caso, no que se refere ao ensino da Arte, sua finalidade seria a Educação Estética, a qual possibilita o refinamento da percepção e da sensibilidade do aluno.

Fior e Silva (2020) afirmam ainda 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 do aluno. Portanto, ensinar Arte é criar situações de aprendizagem a partir de uma Experiência Estética, levando à autonomia do aluno receptor, mediada pelo prazer.

O presente artigo está dividido em seções. A primeira apresenta as propostas de Reimer, Elliott e as ideias Bakhtinianas. A segunda faz um diálogo entre os autores e por último teço considerações acerca de uma proposta metodológica.

Em busca de uma filosofia da educação musical

Para Fonterrada (2003), até meados do século XX predominava um modelo de educação musical utilitária, pautada em antigos métodos de ensino, que já não conseguia cumprir sua função. Assim, na segunda metade deste século, ocorreu uma virada teórico-prática que defendeu a educação musical fundamentada na qualidade estética.

Segundo a autora, a América do Norte se destacou, pois em 1958 a Sociedade Nacional para o Estudo da Educação Pública forneceu direções para uma filosofia da educação. Os filósofos John Dewey, Suzanne Langer e Leonard Meyer impulsionaram a educação musical nessa direção. Os dois últimos influenciaram Reimer no desenvolvimento de sua estética da educação musical.

Importante destacar que para Fonterrada (2003) na década de 1970 existia uma controvérsia entre educadores e filósofos. Os primeiros preocupavam-se com organização da sala de aula, currículo e conteúdos. Já os segundos com a reflexão sobre a prática, priorizando a natureza e o valor da música e da educação musical.

Solidário a essa posição acredito que a investigação dos aspectos valorativos e a determinação da natureza da música deveriam anteceder à organização da prática pedagógica.

Bennett Reimer e a filosofia da educação musical

O americano Bennett Reimer (1932 – 2013), autor de várias obras, dentre elas se destaca *A Filosofia da Educação Musical*, publicada em 1970, teve uma segunda edição em 1989 e em 2003, uma terceira edição revisada e lançada com o título *A Filosofia da Educação Musical: Avançando a Visão*.

Fonterrada (2003) aponta que Reimer pertence ao grupo de filósofos que emergiram a partir da década de 1970, 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.

Segundo Mendonça (2009), para Reimer a música é um modo básico de cognição, uma função complexa da mente. Ela distingue-se de outros processos cognitivos por suas qualidades não-conceituais e não-discursivas. Para ele, a música se trata de uma experiência subjetiva do sentimento, ocasionada pela forma expressiva da obra musical. Essa sensação, via forma expressiva, constitui o significado da música e leva à cognição ou à objetivação. A obra musical, por sua vez, é considerada uma entidade autônoma, segundo o autor.

Mendonça (2009) destaca que, para Reimer, a valorização da educação musical exige a construção de uma filosofia que oriente o trabalho do educador musical. Uma alternativa para essa fundamentação filosófica seria a abordagem estética da música, ou seja, a educação musical deve dispor do entendimento da natureza e do valor estético da música. O autor aponta três parâmetros estéticos:

a) Referencialismo – ligado à noção de externalidade (emoções e ideias) de uma obra musical, favorecendo os aspectos não artísticos. Para Mendonça (2009), o referencialismo

está presente nas escolas pelas mãos dos professores que procuram “mensagens” na obra musical, sendo ele quem decide o que é próprio para a escuta dos alunos, baseando-se nos efeitos não artísticos da música.

b) Formalismo – segundo Reimer, deter-se apenas à forma não seria adequado para uma filosofia da educação musical, pois esta é contrária a uma estética das emoções. Desse modo, o formalismo trata a arte apenas como uma experiência intelectual de reconhecimento e apreciação da forma.

c) Expressionismo – segundo Reimer, este é superior aos anteriores, pois não somente reconhece a importância da natureza da arte, mas também assume a relação da arte com a vida, norteando a educação estética. A compreensão da arte não surgiria da externalidade da obra, nem de suas referências não artísticas, mas de um aprofundamento nas qualidades estéticas que a obra de arte contém. O enfoque expressionista confere à música o poder de atingir redutos profundos da psique, por meio de seus procedimentos simbólicos. Lembrando que o valor da obra de arte não está diretamente ligado à questão de referir-se ou não a uma realidade externa, mas aos valores intrínsecos que carrega.

Ainda, segundo Mendonça (2009), Reimer assume a Educação Estética como “Educação do Sentimento”. Dessa forma, para a educação musical se tornar Educação Estética faz-se necessária a utilização de material musical variado, ou seja, multicultural, que Reimer denominou “pluralidade seletiva”.

Também, para o autor, o educador musical deve oferecer condições para o sentir, ou seja, valorizar o poder expressivo da música (expressividade orientada) e também debruçar-se sobre a sensibilização para elementos da música, a saber, a melodia, a harmonia e o ritmo. Essa materialidade (os elementos musicais) proporcionará a expressividade, propiciando insights do sentimento humano, chamado por ele de “formalismo sensível”.

No entanto, segundo Fonterrada (2003), Reimer não reconhece a música como linguagem, descrevendo uma série de argumentos que distancia o processo criativo do comunicativo. Para ele, no processo de comunicação há uma relação unidirecional entre emissor e o receptor da mensagem, sendo que a boa comunicação só ocorre se emissor e receptor tiverem conhecimento do 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 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.

Por fim, o educador musical, para Reimer, deve ter uma linguagem descritiva, pois esta não deve estipular o que se deve sentir. Sendo assim, a apreensão das qualidades estéticas de uma obra oferece uma “experiência de”, mais que uma “informação sobre”. A experiência estética de Reimer está voltada à escuta musical em detrimento da prática.

David Elliott e a filosofia contextual da educação musical

David Elliott, nasceu em 1949 no Canadá. Sua principal obra é *A música importa: uma nova filosofia da educação musical*, de 1995. Em 2015, junto com Marissa Silverman, publicou a segunda edição com alterações nos conceitos de música, educação e personalidade.

Segundo Fonterrada (2003), Elliott é crítico à proposta de educação “estética”, não concordando com Reimer a respeito da similaridade entre música e sentimentos ou da educação musical enquanto educação dos sentimentos. Elliott discorda, também, quando Reimer concebe a obra musical como entidade autônoma, pois, para ele, música é uma prática humana e está imersa num contexto histórico, político, econômico e cultural, derivando sua natureza e significados das circunstâncias que ocorrem seu uso e sua produção.

No entanto, Daugherty (1996) aponta que Elliott concordava com Reimer 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 é um conhecimento processual, um “saber-fazer” não verbal que se distingue do “saber” verbal próprio do conhecimento formal.

Porém, Elliott, segundo Borges (2007), defende que o termo estética sugere mera contemplação e não “ação”. Elliott refuta a ideia de música enquanto representação específica dos sentimentos humanos, pois ela depende da prática. Também aponta que

estética não é sinônimo de Filosofia da Arte. Afirma que durante a percepção estética os ouvintes percebem e respondem somente às qualidades estéticas, conseqüentemente ocorre uma ausência de conexão entre sons e outras áreas humanas, além da homogeneidade da diversidade musical.

Para Elliott, segundo Mendonça (2009), música é ação e as obras musicais devem ser entendidas enquanto performances, onde músicos e ouvintes estão em ação. Valorizando o fazer musical e a inserção multicultural, o autor afirma que estas atividades propiciam o desenvolvimento da criatividade e a valorização cultural e social. Ação não é uma categoria separada do pensamento, mas uma forma não-verbal de pensar e conhecer, ações do fazer e ouvir música envolvem pensamento (cognição) que se manifesta na própria ação.

Segundo Daugherty (1996, p.32, tradução do autor), Elliott defende que as obras musicais “podem ser vistas em seis dimensões inter-relacionadas: 1) uma performance ou interpretação de; 2) uma forma musical que evidencia; 3) padrões e tradições de prática; 4) expressões das emoções; 5) representações musicais e 6) informações ideológica-culturais”. Para ele, as dimensões “4” e “5” podem não estar presentes em todas as obras musicais. Elas não são objetos idealizados, mas conquistas musicais que são conhecidas e se comunicam da seguinte maneira: expressando tradições; como meio expressivo de emoções; transmitindo representações musicais e caracterizações de pessoas, de lugares e coisas; manifestando valores culturais; como crescimento pessoal e exercendo influência causal sobre indivíduos e comunidade; transmitindo interpretações pessoais.

Outro ponto discutido por Elliott, conforme Fonterrada (2003), é a natureza e o valor da escuta das obras musicais. Para ele, a escuta musical envolve a construção de informações e o estabelecimento de relações e significados inter e intra-musicais. A musicalidade, para Elliott, envolve vários tipos de conhecimentos; os formais (conceitos verbais, fatos, teorias, descrições), os procedimentais (conhecimentos práticos, técnicas), os informais (experiência), os impressionísticos (intuição, sentimentos) e o supervisional (aquilo que ajuda o indivíduo a dirigir o avanço de sua musicalidade ao longo do tempo). Para ele, fazer música é uma questão de conhecimento procedimental.

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. 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.

Bakhtin e o Círculo: por uma filosofia da linguagem

Trago alguns conceitos de Bakhtin e o Círculo com objetivo de fundamentar uma filosofia da educação musical. Em especial sua concepção dialógica de linguagem, que envolve o falante e o ouvinte e a estética por ele defendida.

De acordo com Sobral (2017), os bakhtinianos ressignificaram as “razões” kantianas: a razão pura (o teórico), a razão prática (o ético) e o juízo (o estético). A concepção acerca do estético não se baseia no sublime, nem no belo de Kant, mas 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. Conceito explicado por Sobral (2017, p. 109):

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.

Assim, na visão bakhtiniana é a partir da posição exotópica que é possível o trabalho estético. A construção do objeto estético 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.

Para compreendermos o objeto estético em Bakhtin é preciso considerar a relação entre forma arquitetônica e forma composicional. A primeira, diz respeito à estruturação

dos diversos elementos de modo integrado pelo sentido, ela integra material, forma e conteúdo, organizando o espaço, o tempo e o sentido, definindo o “gênero”. No caso da música, é o projeto estrutural de peças musicais. Equivale à organização das partes (introdução, A, B, C, coda) de uma obra musical, criando um plano de como elas aparecerão na obra.

Já a forma composicional é considerada a junção mecânica do material que organiza o espaço e o tempo por alguma ligação externa, sem integração pelo sentido. Na música, está relacionada às estruturas sonoras (notas, rítmica, harmonia, etc.) escolhidas para compor uma obra musical. A organização composicional do material se dá a partir da concepção arquitetônica, articulando a criação da totalidade estética.

Sobral (2017) também aponta que o domínio estético ocorre em diferentes momentos: o do conteúdo (o objeto estético), o do material (a obra exterior) e o da forma (a organização composicional do material a partir da concepção arquitetônica). Portanto, para uma Educação Estética devemos considerar a importância de todos estes momentos de forma integrada. Pois, em uma experiência estética o primeiro contato do receptor é com a forma, contato com o material e com o conteúdo, sendo impossível separar forma de conteúdo.

Volóshinov (2019) discorre sobre os métodos sociológico e não sociológico para analisar a obra estética. A abordagem sociológica não seria suficiente para se alcançar a dimensão estética porque acarreta na ruptura entre forma e conteúdo. Para ele, a forma é dotada de sua própria natureza e lei artísticas específicas, que não são sociológicas. Assim, é necessário primeiro uma análise imanente (não sociológica) da essência da obra estética e das suas leis autônomas internas. Pois, o artístico é uma forma específica da inter-relação entre criador e contempladores.

Volóshinov (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 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. Para ele, por mais que analisemos todas as propriedades do material, nunca seremos capazes de encontrar seu significado

estético. Já o segundo ponto de vista, limita-se ao estudo do psiquismo, ora do criador, ora do contemplador. Nele, o pesquisador procura encontrar o estético no psiquismo individual do criador ou do contemplador. Para Bakhtin, ambos os pontos de vista pecam pelo mesmo defeito: procuram encontrar o todo na parte.

O pensamento bakhtiniano apresentado nos direciona sobre qual seria a abordagem mais adequada da obra estética, a fim de alcançar seu significado estético, base da comunicação artística. Concepção de suma importância quando considerada a obra estética no contexto educacional.

Dialogando Reimer, Elliott e Bakhtin

Apresento agora convergências e divergências entre os autores relativas à concepção de linguagem.

Segundo Fonterrada (2003), Reimer não reconhece a música enquanto linguagem, recorrendo argumentos para mostrar o quanto o processo criativo se distancia do processo comunicativo e, portanto, da linguagem verbal. Nota-se que, ao criticar a visão utilitarista da música, o autor utiliza da mesma visão referente à linguagem, quando aponta o processo comunicativo como elemento essencial da linguagem. A comunicação é compreendida por ele, enquanto processo claro, objetivo, estável e monodirecional. Neste caso, a mensagem é preparada pelo emissor, que tem uma ideia clara e precisa a respeito do conteúdo que quer transmitir. Já no processo criativo, Reimer afirma que o emissor não parte de uma ideia precisa, mas, como dito acima, de um impulso.

No que se refere ao receptor, é concebido por Reimer, como um ouvinte de mente vazia, a ser preenchida com a mensagem do emissor, não levando em conta que ele lê e decodifica baseando-se em seu contexto existencial (FONTERRADA, 2003).

Em contraposição a esta concepção de linguagem, Bakhtin e o Círculo criticam a ideia de língua enquanto (puro) sistema de regras. Desprestigiando a autonomia da língua, pois em sua visão, ela vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato de suas formas, tampouco no psiquismo individual dos falantes. Logo, a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada por enunciações, ou seja, dialógica

Bakhtin privilegia a enunciação enquanto 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” (BRAIT, 2017, p. 64)

Quanto à relação entre os interlocutores em uma determinada comunicação discursiva, Bakhtin e os membros do Círculo divergem da concepção de Reimer. Este, ao considerar o processo comunicativo o faz apenas do ponto de vista do falante, sem a relação (necessária) com outros participantes da comunicação discursiva. O outro, quando considerado, tem apenas o papel passivo de ouvinte. Já para Bakhtin, este outro (o ouvinte) merece a mesma atenção que o falante, uma vez que para ele toda compreensão é prehe de resposta. Sendo assim, toda compreensão é ativa e responsiva, desta forma, conseqüentemente o ouvinte se torna falante. Ainda, o ouvinte possui uma certa força de determinação sob o emissor, que por sua vez adequa sua enunciação de acordo com o receptor.

Quanto ao terceiro autor, Elliott, apesar de não trazer considerações explícitas e analogias entre música e linguagem, manifesta relativa convergência entre seus apontamentos a respeito da música e as concepções de linguagem de Bakhtin e o Círculo. Elliott, ao discordar de Reimer, que concebe a obra musical como entidade autônoma, afirma que a música é uma prática humana, e sendo assim, está imersa num contexto histórico, político, econômico e cultural. Assim, sua natureza e seus significados derivam das circunstâncias em que ocorrem seu uso (apreciação) e sua produção.

Na mesma direção, Bakhtin e o Círculo afirmam, conforme Brait (2017, p. 63), que o enunciado é concebido “como unidade de comunicação, ou unidade de significação, necessariamente contextualizado”. Desse modo, os enunciados são únicos dentro de situações específicas, o caráter extralinguístico e o contexto em que foram produzidos devem ser considerados como requisitos imprescindíveis para seus entendimentos.

Portanto, observo semelhança entre os apontamentos de Elliott e Bakhtin quanto à importância do contexto para a produção de sentidos, seja no que se refere à apreciação ou à produção da música, bem como para a compreensão do enunciado concreto.

Como dito acima, o enunciado está diretamente vinculado ao contexto onde foi produzido, denominado por Volóshinov e Bakhtin (1976), como “contexto extraverbal”.

Este, compreende três fatores: a) o horizonte espacial comum dos interlocutores, ou a unidade visível; b) o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores;

c) a avaliação comum dos interlocutores dessa situação.

Assim, esses três elementos constituem o que o autor define como a parte presumida do enunciado, ou então, o horizonte espacial e ideacional compartilhado pelos falantes. Em outras palavras, o horizonte espacial comum dos interlocutores relaciona-se ao ambiente físico em que os interlocutores estão inseridos. Já o conhecimento e a compreensão comum da situação diz respeito ao que os interlocutores sabem sobre o contexto histórico-social em que o enunciado está sendo proferido. Finalmente, a avaliação comum dos interlocutores dessa situação refere-se ao julgamento de valor que eles fazem desse contexto.

Portanto, estes três fatores explicam como um enunciado é recebido e compreendido pelos interlocutores em suas relações com o contexto em que estão inseridos. Demonstrando o quanto a situação “extraverbal” determina os sentidos dos enunciados proferidos.

Delineando uma perspectiva metodológica

Reforço minha defesa por uma educação musical abalizada pelo viés da Educação Estética pautada também na filosofia bakhtiniana. Tal defesa se deve por conceber a música enquanto linguagem, de cuja concepção derivam consequências práticas para o seu ensino, a saber, a música se torna enunciado, professor e alunos interlocutores e a educação musical, campo de atividade humana.

Trazendo a música como linguagem para o campo da cognição, entende-se que quando uma criança adquire a linguagem, a faz justamente a partir do contato com a língua na sua concretude, ou seja, no nível discursivo. Assim, são os enunciados concretos que possibilitam que ela se aproprie do sistema fonológico, sintático e semântico. Consequentemente, na aprendizagem musical, o nível discursivo, equivalente aos enunciados musicais, deveria ser o ponto de partida. Pois, na estética musical toma-se como ponto de partida a própria música, para daí destrinchá-la e alcançar os níveis de

entendimento musical: Valor, Forma, Expressão e Materiais (SWANWICK, *apud* GROSSI, 2004).

Aponto algumas etapas metodológicas para o ensino da música centrado na Experiência Estética, a partir dos três autores apresentados:

- 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. 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. Aqui os alunos buscarão sentidos proporcionados pelas estruturas sonoras, se atendo aos elementos musicais como melodia, harmonia e ritmo, além da dinâmica, estrutura e forma musical.
- c) Apreciação Estética – o inexplorado: aqui consiste, basicamente, a 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 – produzindo sentidos: incentivar os alunos, por meio de debates a expressarem suas percepções, sensações, emoções, vivências, relações, afetos e sentidos produzidos durante a apreciação das obras musicais, instigando os alunos a estabelecer relações entre ambos os repertórios apreciados.
- e) Produção estética – o fazer artístico: estimular os alunos a produzirem desenhos, dança, textos, teatro, música, enfim uma obra estética que manifeste as percepções, sensações, emoções, vivências, relações, afetos e sentidos enunciados na etapa anterior.

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. Não atendo-se apenas a uma

experiência intelectual de reconhecimento e apreciação da forma, tampouco favorecendo apenas os aspectos de externalidade, ou seja, a procura de mensagens embutidas nos efeitos não artísticos da música.

Para finalizar, ressalto que a apresentação deste encaminhamento metodológico, não corresponde à apresentação de uma “receita” pronta, fechada e acabada, mas uma possibilidade adaptável a diferentes contextos educacionais.

Referências

BORGES, Gilberto André Borges. *Discutindo fundamentos da educação musical*. Florianópolis, 2007. Disponível em <http://musicaeeducacao.mus.br>. Acesso em 20/07/2020.

BRAIT, Beth. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (org) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, p. 63 - 86, 2017

DAUGHERTY, James F. Why Music Matters: The Cognitive Personalism of Reimer and Elliott. *Australian Journal of Music Education*, n. 1, p.29-37, 1996. Disponível em: <https://cmed.ku.edu/private/daugherty.html>. Acesso em 14/03/2020.

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

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

GROSSI, Cristina. As ideias de Keith Swanwick aplicadas na percepção musical. *Debates*, p.23-38, 2004.

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

, Adail. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em ciências humanas. In: BRAIT, Beth (org) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, p. 103-121, 2017

VOLÓSHINOV, Valentin. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLOSHINOV, Valentin. N.; BAKHTIN, Mikail. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). Tradução de Cristóvão Tezza e Carlos Alberto Faraco (para fins didáticos). Título original: Discourse in life and discourse in art – Concerning sociological poetics. Publicado em V. N. Voloshinov, *Freudism*, New York: Academic Press, 1976.