



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

SARA CECILIA CESCA

ABORDAGEM REVELATIVA E EXPRESSIVA EM LUIGI PAREYSON: APLICAÇÕES
ESTÉTICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*REVEALING AND EXPRESSIVE APPROACH IN LUIGI PAREYSON: AESTHETIC
APPLICATIONS IN MUSIC EDUCATION AND TEACHER TRAINING*

CAMPINAS

2020

SARA CECILIA CESCA

ABORDAGEM REVELATIVA E EXPRESSIVA EM LUIGI PAREYSON: APLICAÇÕES
ESTÉTICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*REVEALING AND EXPRESSIVE APPROACH IN LUIGI PAREYSON: AESTHETIC
APPLICATIONS IN MUSIC EDUCATION AND TEACHER TRAINING*

Tese apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção do título de Doutora em Música, na área de Música: Teoria, Criação e Prática.

Thesis presented to the Arts Institute of the University of Campinas in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor in Music, in the area of Music: Theory, Creation and Practice.

ORIENTADOR: JORGE LUIZ SCHROEDER

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA
PELA ALUNA SARA CECILIA CESCA, E
ORIENTADA PELO PROF. DR. JORGE LUIZ
SCHROEDER.

CAMPINAS

2020

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Artes
Silvia Regina Shiroma - CRB 8/8180

C337a Cesca, Sara Cecilia, 1983-
Abordagem revelativa e expressiva em Luigi Pareyson : aplicações estéticas em educação musical e formação de professores / Sara Cecilia Cesca. – Campinas, SP : [s.n.], 2020.

Orientador: Jorge Luiz Schroeder.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Pareyson, Luigi, 1918-1991. 2. Estética. 3. Educação musical. 4. Formação de professores. I. Schroeder, Jorge Luiz, 1960-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Revealing and expressive approach in Luigi Pareyson : aesthetic applications in music education and teacher training

Palavras-chave em inglês:

Pareyson, Luigi, 1918-1991

Aesthetics

Music education

Teacher training

Área de concentração: Música: Teoria, Criação e Prática

Titulação: Doutora em Música

Banca examinadora:

Jorge Luiz Schroeder [Orientador]

Adriana do Nascimento Araujo Mendes

Silvia Cordeiro Nassif

João Flávio de Almeida

Maria Flávia Silveira Barbosa

Data de defesa: 27-02-2020

Programa de Pós-Graduação: Música

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-0965-0029>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8230816596315009>

COMISSÃO EXAMINADORA DA DEFESA DE DOUTORADO

SARA CECILIA CESCA

ORIENTADOR: JORGE LUIZ SCHROEDER

MEMBROS:

1. PROF. DR. JORGE LUIZ SCHROEDER
2. PROFA. DRA. ADRIANA DO NASCIMENTO ARAUJO MENDES
3. PROFA. DRA. SILVIA CORDEIRO NASSIF
4. PROF. DR. JOÃO FLÁVIO DE ALMEIDA
5. PROFA. DRA. MARIA FLÁVIA SILVEIRA BARBOSA

Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas.

A ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros da comissão examinadora encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DATA DA DEFESA: 27.02.2020

Ao meu pai Euripedes (*in memoriam*), à minha
mãe Edith e aos meus irmãos Moisés William
(*in memoriam*) e Américo.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Edith Ribeiro Muniz, pela vida. Pelo seu jeito alegre de ser, por seus gestos acolhedores e sábios que amparam minha maternidade todos os dias. Sem sua força física e espiritual este trabalho não seria possível.

Ao meu companheiro Lucas Eduardo da Silva Galon, pelo nosso filho. Nosso rebento, nossa história de vida e de amor. Gratidão pelo apoio e ajuda na retomada pós licença maternidade, me emprestando sua visão de mundo, suas reflexões e encorajamento no retorno dessa pesquisa e dos meus projetos futuros.

Ao meu filho Lucas, pelo encantamento, alegria e beleza de todos os dias. Minha fonte de inspiração!

Ao meu orientador Jorge Luiz Schroeder, gratidão para além dessa pesquisa. A leveza nos diálogos, sua conduta humana, respeitosa e competente em todos esses anos me ajudaram a trilhar grandes desafios. Nessa extensa jornada acadêmica aprendi que pesquisa e vida caminham sempre juntas!

À UNICAMP, seu corpo docente, direção, administração e toda a equipe da secretaria pela competência e suporte em todos esses anos de pesquisa.

À professora e amiga Sílvia Cordeiro Nassif, pelos nossos grupos de estudos em Ribeirão Preto, pelas leituras e orientações. Principalmente pelas palavras de incentivo desde a graduação. Elas encontraram um terreno fértil.

À professora Adriana Mendes, pelas considerações realizadas nessa tese. Gratidão por ter aberto as portas de sua disciplina no Programa de Estágio Docente – período de grandes aprendizados.

À professora Maria Flávia Silveira Barbosa, pelos apontamentos sempre precisos e de grande contribuição para a minha pesquisa.

Ao amigo João Flávio de Almeida e à amiga Tanyse Galon, pelos conhecimentos acadêmicos compartilhados. Dos cafés aos encontros do cotidiano, minha gratidão pelos ensinamentos e momentos preciosos de acolhimento e amizade.

À amiga Mariana Galon e ao amigo Pedro Dutra de Oliveira, pelas leituras em conjunto, nossos momentos de estudos, diálogos amistosos e esclarecedores; sempre muito resolutos e de grande contribuição para a minha pesquisa. Gratidão pela parceria em todos esses anos, na pesquisa e na vida. Grata também por tornarem todas essas experiências no ensino superior à distância possíveis.

Aos meus alunos e alunas do ensino superior, pela convivência ora presencial, ora virtual, pelos diálogos e inspiração desse trabalho.

À professora Shinobu Saito, pelas poderosas palavras de incentivo.

A todos os meus alunos e alunas de violino e seus familiares. Gratidão pela torcida por esses escritos, pelos anos de aprendizados, parceria e por me ensinarem todos os dias em sala de aula que toda criança, toda família e todo(a) professor(a) é capaz!

RESUMO

Num sentido de finalização de um trabalho pensado em duas etapas, cuja primeira encontra agora sua aplicação e complemento, esta tese perfaz a ampliação, o aprofundamento e a conclusão de um longo caminho, cujo *insight* gerou um mero trabalho de conclusão de graduação, que se tornou substancial como pesquisa teórica e compilação de fontes para uma dissertação, e, se pretende por ora finalizado, com aprofundamento teórico-conceitual acumulado em todo o percurso e demonstrações de aplicações práticas em relatos de experiência. O embasamento teórico de todo este percurso é extraído da filosofia de Luigi Pareyson, de sua teoria estética a sua hermenêutica, cuja aplicabilidade se verifica no contexto da educação musical. No atual percurso dessa pesquisa a presente tese investiga no contexto da educação superior na modalidade à distância as contribuições da estética como disciplina prática voltada para a educação musical. Investiga e analisa as possibilidades da estética pareysoniana como instrumental filosófico no processo de formação de futuros educadores e educadoras musicais. Pautada na hipótese de que por meio de experiências estéticas, discentes em processo de formação quando possuem a oportunidade de vivenciar a atividade artística de modo profundo e particular, podem levar consigo nova compreensão sobre o fazer artístico, um modo diferente de olhar e desempenhar sua função docente, atuando como verdadeiros *estetas em sala de aula*. A luz dos conceitos *revelativo* e *expressivo* foi possível compreender quão significativo consiste a estética como instrumental filosófico na formação docente, possibilitando com que alunos e alunas em processo de formação reconhecessem a partir de suas próprias experiências como artistas e também educadores(as), a importância de um(a) educador(a) musical que tem consciência filosófica dos problemas da estética que permeiam o campo da arte. Seja no ato de conduzir uma aula de apreciação musical, no ato de acompanhar o nascimento de uma obra, de vivenciar o nascimento de sua própria obra, na mediação de diálogos reflexivos, na condução de uma execução ou de uma interpretação, seja no incentivo do novo, o verdadeiro *esteta em sala de aula* reconhece a presença formativa da obra e daquele que a faz.

Palavras-chave: Luigi Pareyson. Estética. Educação musical. Formação de professores.

ABSTRACT

Towards the completion of a work thought in two stages, the first of which now finds its application and complement, this thesis completes the expansion, deepening and completion of a long path: whose *insight* generated a mere graduation final paper, which became substantial as theoretical research and compilation of sources for a dissertation, and which is intended for the moment to be concluded, from the accumulated theoretical-conceptual deepening throughout the course and demonstrations of practical applications verified in experience reports. The theoretical underpinning of this whole path is drawn from Luigi Pareyson's philosophy, aesthetic theory, and hermeneutics, which is applicable in the context of music education. In the current course of this research, this thesis investigates, in the context of higher education in distance learning, the contributions of aesthetics as a practical subject focused on music education. It investigates and analyzes the possibilities of Pareysonian aesthetics as a philosophical instrumental in the formation process of future music educators. Based on the hypothesis that, through aesthetic experiences, when students in the training process have the opportunity to experience artistic activity in a profound and particular way, they can take with them a new understanding of art-making, a different way of looking and performing their teaching function, acting as true *aesthetes in the classroom*. In the light of the concepts *revealing* and *expressive*, it was possible to understand how significant aesthetics is as a philosophical tool in teacher education, enabling students in the process of formation to recognize, from their own experiences as artists and educators, the importance of a music educator who has a philosophical awareness of the problems of aesthetics that permeate the field of art. Be it in the act of conducting a music appreciation class, in the act of accompanying the birth of a work, of experiencing the birth of their work, in the mediation of reflective dialogues, in conducting a performance or interpretation, or in encouraging the new, the real *esthete in the classroom* recognizes the formative presence of the work and of the one who does it.

Keywords: Luigi Pareyson. Aesthetics. Music education. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Percurso da pesquisa	17
Figura 2 – Camadas da pesquisa.....	29
Figura 3 – Poema que inspirou o primeiro movimento da composição	34
Figura 4 – Poema selecionado para o segundo movimento da obra.....	34
Figura 5 – Partitura do violino I	36
Figura 6 – Partitura do violino I	36
Figura 7 – Partitura de viola	37
Figura 8 – Partitura de violoncelo	37
Figura 9 – Partitura de contrabaixo	38
Figura 10 – Jardim das delícias (1504), de Hieronymus Bosch	50
Figura 11 – Saturno devorando um filho (1821-1823), de Francisco José de Goya y Lucientes.....	51
Figura 12 – L'Avvocato (1566), de Giuseppe Arcimboldo	52
Figura 13 – Tête réversible avec panier de fruits (1590), de Giuseppe Arcimboldo	52
Figura 14 – Caspar David Friedrich, “Caminhante sob o mar de névoa”, 1817 ca.....	62
Figura 15 – Leonardo da Vinci, “O homem Vitruviano”, 1490 ca.	63
Figura 16 – Gráfico comparativo	90
Figura 17 – Mapa conceitual 1	90
Figura 18 – Mapa conceitual 2	92
Figura 19 – Mapa conceitual 3	96
Figura 20 – Mapa conceitual 4	97
Figura 21 – Mapa conceitual 5	99
Figura 22 – Mapa conceitual 6	100
Figura 23 – Mapa conceitual 7	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro comparativo	18
-------------------------------------	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Hipótese	17
1.2 Problematizações	19
1.3 Condução metodológica: breve apresentação	23
2 PENSAMENTO EXPRESSIVO E PENSAMENTO REVELATIVO: PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	25
2.1 Um novo modo de ver: onde se dão ao mesmo tempo as vias <i>revelativa</i> e <i>expressiva</i> da pesquisa	30
2.1.1 Sinfonia Poética: uma atividade de composição	32
2.2 Conceito de <i>personalidade</i> : essência da singularidade artística.....	43
3 ESTÉTICA: EMBASAMENTO TEÓRICO-FILOSÓFICO	46
3.1 Conceitos pareysonianos: <i>estilo</i> e materialidade da obra	53
3.1.1 Sobre o estilo	53
3.2 Sobre a materialidade da obra. A obra é matéria formada!	56
3.3 Arte como um fazer, exprimir e conhecer	58
3.4 <i>Estética, poética</i> e <i>crítica</i> : ferramentas conceituais para o educador e educadora musical.....	64
4 ARTE É FORMA	69
4.1 Inventividade ou criatividade? Uma distinção filosoficamente necessária.....	82
5 ARTISTA E EDUCADOR: DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO	83
5.1 O mundo das meras <i>coisas</i> e dos <i>entes</i> . Exposição dos conceitos	85
5.2 Interpretação: <i>a prosa do mundo</i>	87
6 EDUCADOR E EDUCADORA MUSICAL: ESTETAS EM SALA DE AULA	94
6.1 Despertar para a estética	101
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109

1 INTRODUÇÃO

A demonstração de possibilidades de aplicação de conceitos oriundos dos estudos da *filosofia estética* ao campo da *educação musical* – de modo que daí sejam levantados problemas, surjam estudos e sobretudo reflexões importantes – é o que venho buscando desde meu primeiro contato com conteúdos desta disciplina, ainda na graduação, na ocasião chamada Estética Musical, como é comum. De forma persistente, permaneço nesse campo de investigação até o presente momento, em uma busca quase missionária por refletir sobre as possibilidades dialógicas entre estes dois campos epistemológicos, extraindo deles possibilidades de aplicação em diversas instâncias, em especial nas que dizem respeito à relação professor-aluno, práticas educativas, formas de abordagem em sala de aula, e agora também formação de professores.

Minha experiência como educadora musical – muito anterior ao meu ingresso na universidade – pôde ser posta em perspectiva após um primeiro contato com a disciplina de estética, quando na graduação tive a oportunidade de um fecundo encontro com o professor Régis Duprat. Destacar a importância dessa disciplina é reconhecê-la não só como parte da minha pesquisa, mas como campo mais importante para os meus escritos relacionados à educação musical e minha atividade docente. Recordar o papel do professor Duprat como fonte inspiradora é registrar também minha profunda gratidão. Uma disciplina ministrada em apenas um semestre, com uma extensa bibliografia, mas que na prática partiu de leituras profundas de apenas um capítulo de um importante livro: *Os problemas da estética*, de Luigi Pareyson (2001). Eis o que me proporcionou as chaves para a compreensão da natureza da estética e do verdadeiro ofício de um esteta em sala de aula. Desde então, os ensinamentos e a postura de um grande mestre ecoam ainda em minhas práticas acadêmicas, que têm partido de uma reflexão sobre os possíveis encontros entre a filosofia estética de Luigi Pareyson e as práticas educativas em música. Dos resultados acadêmicos destaco minha dissertação de mestrado (2015), intitulada *Teoria della formatività: reflexões sobre a invenção e a produção de artística em diferentes contextos educativos*.

À luz dos pressupostos pareysonianos, especificamente de sua *teoria da formatividade*, busquei apresentar então um amplo panorama das etapas do processo formativo, postulando possibilidades de aplicação desses pressupostos ao campo da educação musical. E por que a estética de Luigi Pareyson? Apenas como nota de abertura, me aproprio de seu pensamento pelo seu caráter estritamente filosófico e ao mesmo tempo acessível a todos. Embora minha pesquisa se atenha, particularmente, aos fenômenos da atividade artística, tendo em vista meu campo maior de atuação, que é o da educação musical, a estética pareysoniana também ampara

minha pesquisa em termos de filosofia geral, que é válida também para outros campos da experiência. Uma abordagem estético-filosófica que pode ser lida e aplicada por todos “aqueles que não possuem preparação estritamente filosófica, sobretudo se souberem demorar-se de preferência nas partes menos genéricas e mais próximas à sua experiência” (PAREYSON, 1993, p. 12).

Portanto, concebo a tomada do pensamento pareysoniano como instrumento de análise e reflexão em diferentes experiências educacionais em música. Um ferramental filosófico passível de conseguir transformações e olhares por meio da experiência estética em sua natureza especulativa.

Uma vez concluída minha dissertação de mestrado, me foi forçoso admitir que era preciso prosseguir para uma outra etapa da pesquisa, outro contexto de observação, porém expandindo ainda mais as relações da estética com a educação musical. Sabemos que no desenvolvimento de qualquer pesquisa determinados aspectos – especialmente quando se trata de uma abordagem filosófica – têm que, temporariamente, ser “abandonados”, ou mesmo abordados apenas parcialmente. Como é sabido, isso não aponta uma suposta incompletude do objeto e objetivos outrora trabalhados; antes, parte de um reconhecimento de que nenhuma pesquisa, seja ela realizada em quaisquer níveis de autoridade, é capaz de dar conta de um objeto em todos os seus pormenores. Assumir esse limite é, de saída, uma vantagem. Especialmente no que diz respeito às pretensões de um trabalho acadêmico; isso inclui uma maior consistência no que diz respeito à localização do objeto, ao alcance dos objetivos, à compreensão do objetivo face às suas justificativas. No entanto, a incompletude de determinados aspectos, por assim dizer, revela muito sobre um objetivo ainda maior, sempre pregnante nos recortes realizados para uma dissertação de mestrado. Foi então que percebi que aquilo que outrora não havia sido contemplado representava uma gradação de um patamar a outro – no caso, ia além da *teoria da formatividade*, mas ainda dentro do mesmo escopo –, como era ainda mais abrangente do que minha proposta de dissertação. Grosso modo, o que ficou para trás geraria um trabalho de continuidade e expansão, e não estava de modo algum abandonado ou esquecido.

Hoje, não mais considero como incompletude as etapas anteriores, mas ideias possíveis que guiaram a produção de um texto e não puderam ser expandidas dentro de um contexto recortado, mas que, finalizado o recorte, quiçá deverá apontar, em uma nova fase, para problemas maiores, a fim de uma demonstração de que se tem partido desde o início rumo aos problemas mais essenciais.

É preciso ainda acrescentar que em qualquer trabalho de natureza filosófica certas dificuldades se manifestam de forma clara e, diante das reflexões que apresento com esta tese

de doutorado – assim também no processo da dissertação de mestrado –, combinar dois campos amplos aprofunda ainda mais estas dificuldades. Em especial, pode-se dizer que a natureza especulativa da filosofia estética não nos permite a assertividade tão cara aos trabalhos que são veículos para as ciências (em especial as que trabalham com mensuração, como as empírico-matemáticas). Uma outra questão é que a descrição do trabalho e do processo para sua feitura também encontra paralelos na descrição do objeto e no processo de sua feitura. Por esse motivo, a estruturação eclética desta tese será por vezes interrompida por algum organograma, algum gráfico, alguma explicação em tópicos, alguma redundância. É o ônus que devo assumir para que as coisas fiquem claras e colocadas em seus devidos lugares.

Em minha proposta de “educação estética segundo a ótica pareysoniana” apresentada no trabalho de mestrado, postulei a expressão conceitual de *esteta em sala de aula*. Na ocasião, o objeto de estudo daquela pesquisa eram meus alunos e alunas, bem como suas atividades em diferentes contextos educativos. Tendo me concentrado na análise dos trabalhos a partir de uma aplicação da teoria da formatividade em âmbito educacional e escolar, articulei um trabalho que poderia servir para que pesquisadores se valessem da experiência desta aplicação, visando a melhora das condições reflexivas de professores e alunos.

Baseado nos resultados daquele trabalho pude verificar a necessidade de localizar o papel da estética no processo de interação professor(a)-aluno(a) a partir da aplicação dos conceitos e do método pareysoniano. Após a conclusão daquele trabalho me foi penoso admitir que muito de um precioso trabalho conceitual sobre relatos de experiência de outros educadores e alunos em outros contextos foi descartado, infelizmente, por estarem na periferia do objeto principal. Não era difícil perceber que, se por um lado a aplicação dos conceitos e métodos da teoria de Pareyson para compreender processos de ensino aprendizagem, algo ainda mais precioso poderia ser abordado: como o campo da estética, em especial a de Pareyson, poderia servir para a formação de professores no nível superior. Grosso modo, é a partir desta pergunta e de um amplo material colateral que parto agora.

O projeto desta pesquisa de doutorado nasce então de ideias que foram tocadas, porém não desenvolvidas, e, posterior a ele, o convite para ingressar como docente num curso universitário, no qual tive a oportunidade de compreender de forma mais palpável a fundamental importância de uma filosofia prática no currículo acadêmico, bem como obter o privilégio de um laboratório completo e acessível a mim para a extração de dados verificáveis empiricamente.

O principal salto que busco com esses estudos pode ser então assim definido: enquanto em minha primeira etapa de trabalho (na dissertação) pude onstrar a aplicabilidade da *teoria da formatividade* como um ferramental estético-filosófico olhando diferentes atividades musicais

realizadas por jovens e crianças, pontuando através de cada ato feito ou pensado a presença da *formatividade*, agora me proponho a olhar a importância desse instrumental filosófico no âmbito da formação superior, ou seja, observando a importância do ferramental estético-filosófico no processo de formação de futuros profissionais.

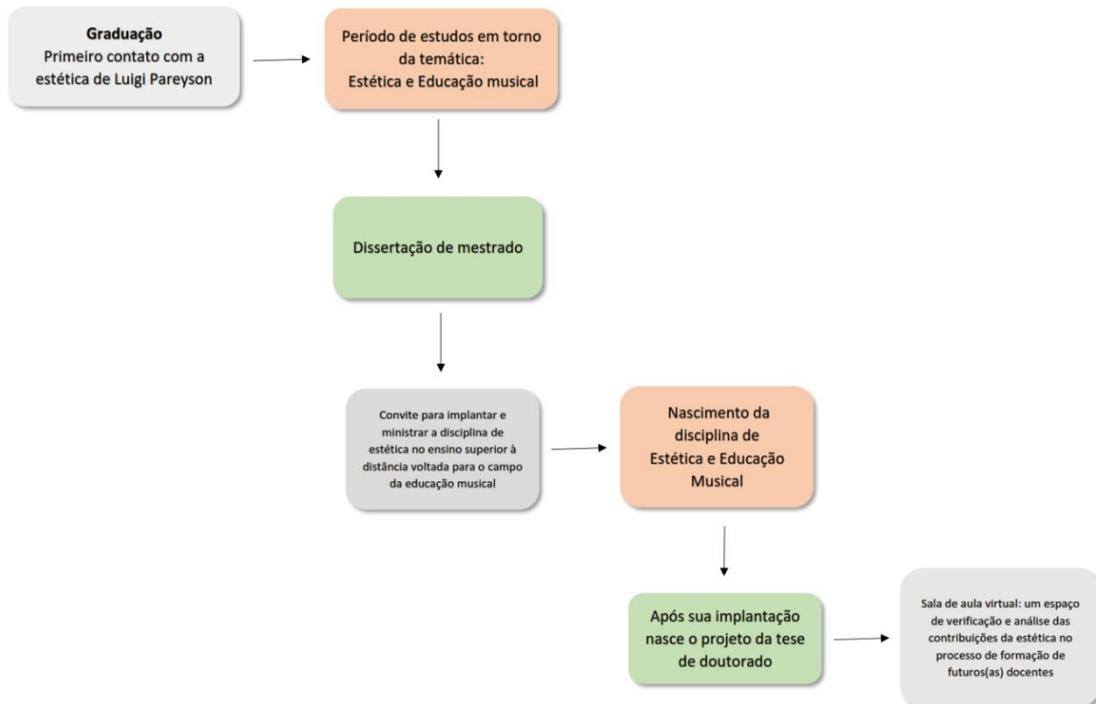
Baseado no pensamento filosófico de Luigi Pareyson, o cenário dessa pesquisa contempla a temática de formação de professores no ensino superior à distância, especificamente no âmbito da formação *estética*. A porta de entrada e espaço de observação para a realização deste trabalho tomará a disciplina de estética de um curso de licenciatura em música, na modalidade à distância, de uma faculdade do interior do estado de São Paulo, cujo nome será preservado. O curso de licenciatura em música que abriga esse campo de observação e análise de dados conta com diversos polos instalados em importantes cidades e estados brasileiros, atendendo alunas e alunos de diferentes regiões do país. Seu público é composto por perfis variados, mas se constitui amplamente por profissionais que já atuam no campo do ensino, bem como musicistas que trabalham especificamente na área da *performance*; em ambos os casos buscam pela certificação acadêmica, sendo a formação à distância uma modalidade de ensino que viabiliza a capacitação desses profissionais.

Se em minha pesquisa anterior pude observar e colher frutos para reflexão e análise restritos às práticas desenvolvidas com meus alunos e alunas com faixas etárias entre sete e quinze anos, agora se perfaz a possibilidade de uma abordagem exclusiva no contexto da educação superior. Embora contemplando ainda um pequeno recorte, as contribuições da estética no processo da formação discente podem se desdobrar como uma pesquisa significativamente ampliada, alcançando alunos e alunas de todas as regiões do país. E por que tomo como ponto de partida, especificamente, esse curso e essa disciplina?

A partir da publicação da dissertação, como também de outros trabalhos científicos publicados, recebi o convite para ministrar a disciplina de estética desse curso, de modo que os conteúdos apresentados por ela fossem ligados estritamente a práticas em educação musical. Digno de nota é que essa foi uma iniciativa louvável da parte da coordenação do curso. Num primeiro momento, de maneira provisória, a disciplina foi ofertada tendo como material de estudo artigos científicos e capítulos de livros. Diante da experiência com essas leituras, pude observar ao término do semestre a importância de um estudo filosófico aliado à prática, assim como foi solicitado pela coordenação. Conforme a oferta da disciplina a cada semestre, fui estruturando seu conteúdo tendo como princípio uma estética alinhada e aplicada ao campo da educação musical – composta fundamentalmente pela estética pareysoniana em diálogo com outros autores e abordagens que compõem seu referencial básico e teórico. Foi após o período de experimentação e implantação da disciplina que floresceu o ímpeto de tomar essa

experiência como combustível para dar continuidade à minha pesquisa. Do convite para atuar como docente aos semestres seguintes em que a disciplina foi sendo estruturada nasceu o ímpeto e vontade de tomar seu contexto como espaço observável da formação estética desses futuros professores e professoras. No gráfico abaixo, uma síntese desse percurso desde o meu primeiro contato com a estética pareysoniana.

Figura 1 – Percurso da pesquisa



Fonte: Autoria própria.

Assim, posso afirmar: um convite e um espaço significativo. Uma oportunidade ímpar! Essencial para se compreender sob uma nova ótica o papel do educador musical como um *esteta em sala de aula*. Desde então, como docente venho tendo a oportunidade de observar de perto as contribuições da estética alinhada à prática desses futuros educadores e educadoras musicais. Assim sendo, a presente tese se pretende um segundo e ainda mais definitivo passo com relação ao que construí em minha dissertação, e que tem sido o mote de minha carreira enquanto educadora e pesquisadora.

1.1 Hipótese

Minha tese assume o contexto da educação superior como espaço de proposição de reflexões, observação e análise de documentos que, interpretados e alinhavados em forma de uma narrativa, me proponho apresentar. Doravante justifico sua importância e fundamental

contribuição no sentido de mostrar a relevância do instrumental filosófico da estética na formação do educador musical, lançando portanto a seguinte hipótese: futuros educadores e educadoras musicais em processo de formação acadêmica que contemplam em seus estudos os problemas da estética de forma teórica e prática – como conceitos e definições determinantes na relação entre o campo da arte e da educação musical – são capazes de compreender a importância de exercer em suas práticas docentes o papel de verdadeiros *estetas em sala de aula*, uma vez que a aplicabilidade da estética como instrumento de reflexão se faz possível no bojo da educação musical e artística, quiçá para a educação como um todo. A partir desta premissa, elenco minha estratégia de abordagem e observação dos desdobramentos da disciplina de estética levando em consideração: a) as relações entre os campos da estética e da educação musical; b) o próprio ferramental filosófico como instrumento voltado para o educador musical; c) o processo avaliativo no que diz respeito à conduta dos alunos e alunas frente à disciplina antes de aprofundarem seus estudos, como também suas percepções e impactos antes e depois de cursá-la; d) a possibilidade de mensurar e refletir sobre os impactos da *formatividade* que opera no processo de compreensão da abordagem de *esteta em sala de aula* por parte desses futuros e futuras docentes.

Apenas como instrumento de mapeamento e compreensão de determinados pontos já apresentados, destaco, de forma mais detalhada, um breve comparativo com a pesquisa anterior, a fim de esclarecer a prerrogativa que pretende ter esta tese como *continuidade*:

Quadro 1 – Quadro comparativo

Pesquisa de mestrado	Pesquisa de doutorado
Público: discentes entre sete e quinze anos em diferentes contextos educacionais.	Público: discentes do ensino superior.
<i>Teoria da formatividade</i> como instrumental filosófico do educador musical.	Conceitos pareysonianos como instrumento de análise e formação de professores.
As contribuições do pensamento pareysoniano como base investigativa em diferentes contextos educativos.	As contribuições do pensamento pareysoniano como base investigativa na formação de professores.
Observação do processo de invenção e realização da obra: do <i>insight</i> até o complexo campo da leitura da obra de arte verificáveis a partir das atividades de alunos e alunas.	Observação do processo de invenção e realização da obra: do <i>insight</i> até o complexo campo da leitura da obra de arte verificáveis pelos próprios discentes.
A <i>teoria da formatividade</i> como suporte filosófico do educador(a).	O pensamento pareysoniano a serviço da formação de professores.

Fonte: Autoria própria.

Para além dos objetivos gerais já deduzidos, em especial aqueles que orbitam a ideia já elaborada de um *esteta em sala de aula*, diante dos novos parâmetros de atuação e objetos de

estudo que compõe essa pesquisa de doutorado, me proponho a analisar e refletir sobre pontos ainda mais precisos, tendo por objetivos específicos os seguintes questionamentos: qual a importância do educador musical em sua atuação como *esteta em sala de aula*? Em que medida essa tomada de consciência e capacitação neste exato sentido são possíveis? Com que profundidade conceitos e práticas podem ser trabalhados, considerando o período de oferta da disciplina (que é justamente o “laboratório” de pesquisa)? Quais estratégias de ensino seriam aplicáveis? De que forma a compreensão e aplicabilidade da teoria pareysoniana podem contribuir para essa tomada de consciência de educador e educadora *esteta em sala de aula*?

Diante desse novo campo investigativo – ensino superior –, apresento caminhos outros que estética e educação musical podem juntas percorrer, sendo o processo de formação docente no âmbito da estética meu foco central. Para tanto, lanço mão mais uma vez da estética pareysoniana como instrumento teórico-metodológico, com o objetivo de olhar o processo desses futuros profissionais.

1.2 Problematizações

Considerando o pressuposto pareysoniano de que *tutte le operazioni umane hanno un carattere formativo* (“toda operosidade humana tem um caráter formativo”), como docente posso afirmar que, desde o processo de elaboração da disciplina – que posteriormente se tornou objeto e laboratório desta tese –, passando pela elaboração de seu material, até a sua configuração nos dias atuais, o que se fez é justamente um itinerário *formativo*. Com o objetivo de proporcionar aos alunos e alunas uma conscientização filosófica voltada para a prática docente, a escolha das leituras e o direcionamento das atividades vêm sendo uma prática de constante construção e reelaboração. Uma via de mão dupla, uma vez que o caminho de formação docente também se dá pela minha própria busca. Uma constante reavaliação do processo, ora ampliando as leituras em torno de diferentes abordagens sobre estética, ora propondo um olhar focado numa só referência, de modo a encontrar caminhos para um estudo sucinto, porém substancial e objetivo, proporcionando aos alunos e alunas um tipo de *leitura lenta e meditada*, buscando uma espécie de “economia reflexiva”.

Como docente, um dos aspectos que me leva a organizar e reorganizar constantemente as leituras diz respeito ao fato de haver um real desejo de que esses estudantes levem consigo mais do que os próprios conteúdos apresentados, mas uma conscientização do valor de suas próprias reflexões, de forma que não haja um *desperdício de experiência*¹. A tomada de

¹ Na fecunda expressão de Boaventura Sousa Santos em *Epistemologias do Sul* (2010).

consciência em torno do *porquê* e do *como* solicitar essa ou aquela atividade parte também de um olhar estético da minha parte como docente; um cuidado e uma particularidade essenciais que os próprios estudos da estética requerem, de modo que esses futuros educadores e educadoras não levem desse curto período de estudos ideias ou fórmulas prontas como um *espelho cristalizado*²; sendo capazes de levar consigo o essencial do ofício de um esteta e filósofo: a habilidade de refletir sobre a *verdade* que é inaugurada na capacidade interpretativa de cada um. De acordo com as reflexões Eduardo Seincman, em sua obra *Estética da Comunicação Musical* (2008),

Qualquer que seja nosso papel – observador, analista, crítico, ouvinte, intérprete ou criador –, somos parte integrante do fenômeno da comunicação musical. Debruçarmos, pois, *a posteriori*, sobre os acontecimentos é uma tentativa de trazer à luz um processo comunicacional que já se deu, de fato, na experiência estética, é efetuar, no campo da estética, o que Karl Popper, no campo da filosofia, chamou de reflexão à segunda potência: refletir a reflexão, interpretar a interpretação, através do que poderemos analiticamente com maior consciência ampliando nossa capacidade de criar, de efetuar sinapses e de aprofundar nossos horizontes (SEINCMAN, 2008, p. 9).

E como parte desse fenômeno de construção e reflexão estética coparticipada, de busca em busca venho percorrendo caminhos pedagógicos de modo que a vivência em torno dos conteúdos da disciplina possa ganhar fôlego na experiência de cada um desses alunos e alunas; de maneira que um *desvelar* tomado como fonte de origem seja tão mais importante quanto o objeto de descoberta.

Retomo aqui o ponto em que busco conscientemente evitar um caminho, a saber, o do *desperdício da experiência*. O conceito desenvolvido por Boaventura de Souza Santos na obra *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência* (2000) discorre sobre a imagem do “espelho cristalizado”, já citado. A referente leitura influenciou meu olhar no decorrer dessa pesquisa, afinal, o modo como se vê, o que se vê e o que se busca no uso recorrente dos espelhos desvela as condições cristalizadas daquele que olha. É inegável que exista de minha parte o engajamento sem isenção tanto na docência como na pesquisa. No entanto, dirijo meu cuidado no intuito de promover uma condução consciente de um processo que se dá ao mesmo tempo aberto e fechado. Fechado pelo fato de ser um contexto no qual minhas atuações como docente e pesquisadora se mostram imbricadas, mas ao mesmo tempo aberta justamente pelo fato de acreditar que somos intérpretes diante do mundo, dotados de uma potência que nos faz buscar e dar sentido a tudo aquilo que nos cerca, instaurando sempre novos olhares para aquilo que já havia sido observado (QUADROS, 1981). Como pesquisadora,

² Metáfora extraída da obra de Boaventura Sousa Santos *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências* (2006).

embora haja uma conduta científica e fundamentada desse trabalho, é inegável que o modo como vejo, o caminho que me leva àquilo que busco contêm traços da minha pesquisa refletida incontornavelmente no outro. Esse fenômeno de repartição e rompimento entre a parte e o todo pode ser análogo à afirmação: “leva o meu espelho, ele não precisa de mim”³ (SANTOS, 2000 p. 46). Porém, esses reflexos se configuram como fagulhas e não totalidade; fina película e não substância. O que garante, espero, a legitimidade de eu poder olhar para além das limitações impostas pelos meus engajamentos, minha história e minha formação.

A reflexão em torno do mecanismo do espelhamento ajuda a compreender práticas e costumes enraizados socialmente, reflexo esse projetado em forma de núcleos institucionais (assim como o recorte de onde colho essa pesquisa), conjunto de normas, ideologias, costumes, pela ciência e seus campos epistemológicos. Ainda segundo Sousa Santos,

Quanto maior é o uso de um dado espelho e quanto mais importante é esse uso, maior é a probabilidade de que ele adquira vida própria. Quando isso acontece, em vez de a sociedade se ver reflectida no espelho, é o espelho a pretender que a sociedade o reflecta. De objecto do olhar, passa a ser, ele próprio, olhar. Um olhar imperial e imperscrutável [...] É como se o espelho passasse de objecto trivial a enigmático super-sujeito, de espelho passasse a estátua. Perante a estátua, a sociedade pode, quando muito, imaginar-se como foi ou, pelo contrário, como nunca foi (SANTOS, 2000, p. 46).

Portanto, podem esses alunos e alunas no percurso dos estudos da estética levar da disciplina apenas aquilo que julgo como superfície de um espelho emoldurado? Sim. E essa possibilidade é incontornável, uma vez que o entendimento de qualquer conteúdo, filosófico ou não, se configure como um fenômeno que foge das mãos daquele que os apresenta.

Teço essas justificativas pelo fato de a minha pesquisa se constituir de uma análise sobre outras análises, pressupondo uma tese com uma dupla camada analítica. Isto é, minha análise parte das análises que fazem meus alunos e alunas. Quiçá, posso ainda nomear uma terceira camada, que se trata da elucidação dos pressupostos da estética pareysoniana e sua aplicabilidade no âmbito da formação de professores pelo fato de entremear e substanciar cada uma das camadas.

Portanto, parto do campo filosófico, ou seja, um campo de reflexão e especulação em torno dos fenômenos da arte (que é o da disciplina estética), de modo a pensar em três importantes questões:

◆ Como se valer do pensamento filosófico para um campo não propriamente de filósofos? De estetas para não estetas, da arte para a não arte, do artista para o não artista?

³ Frase proferida por uma personagem da peça *Happy Days*, de Samuel Beckett.

♦ É possível dizer que em sala de aula residam artistas e educadores estetas?

♦ O campo da estética, considerando seus amplos e diversificados estudos em torno das questões sobre arte podem ser instrumento potencial de cristalização e radicalização de ideias? Aqui já me antecipo, e antes de qualquer resposta simplista, fraca, ou que possa desacreditar a legitimidade do campo da estética, afirmo que sim. Sim, porque toda e qualquer disciplina ou campo epistemológico possui uma dimensão incontornavelmente ideológica, ou seja, não pode ser “neutra”. No entanto, há determinadas tentativas de superar a dimensão ideológica, que, incontornável, é compreendida mais como distorção do que algo de que se possa valer. É bem sabido que toda e qualquer possibilidade hermenêutica está embebida de aspectos ideológicos, mesmo aquelas que se pretendem mais “puras” ou “filosóficas”. No entanto, no sentido que ideologia tem em Pareyson, é possível um esforço em que a filosofia apareça despida de uma dimensão programática, ou seja, quando não se fecha, decaindo em dogmatismos políticos e ideológicos⁴. Neste sentido, a filosofia deve sempre residir nesta busca pela pura reflexão não normativa, uma tentativa de superação de cânones (ou ideias cristalizadas), por difícil que seja. Luigi Pareyson, nos fornece ferramentas teórico-filosóficas para se pensar assim os problemas da arte: supostamente livre destas possibilidades de cristalização, afinal, segundo ele, quando cristalizamos o pensamento, já não estamos no campo da filosofia. Essa é uma das razões pelas quais os estudos filosóficos pareysonianos compõem as bases desse trabalho.

Assim sendo, parto então dessas reflexões apenas com o intuito de trilhar novos caminhos. Caminhos que buscam um trânsito pacífico mais uma vez entre os campos da estética e da educação musical, visando possibilidades de se pensar e compreender – nessa atual etapa – a atividade artística no âmbito da formação de professores.

Ao fim e ao cabo pretendo com as reflexões acima: a) mostrar como as categorias da filosofia pareysoniana no ensino superior são passíveis de proporcionar um olhar elucidativo

⁴ Sobre esta dimensão que leva em consideração a pregnância ideológica na filosofia e a possibilidade de superá-la, dois trabalhos são, para mim, essenciais: em *Verdade e interpretação* (2005), Pareyson aprofunda o que ele entende por ideologia e busca mostrar os efeitos deletérios e distorções provocados por ela em sua associação aos diversos campos do saber – a crítica do filósofo ao marxismo ocorre nesta direção. Pareyson, na verdade, busca essa espécie de “pureza” epistemológica da filosofia, conseqüentemente da estética, antes que se possa associá-la aos outros campos sem maiores riscos. Sobre isso, outro trabalho essencial para a compreensão destas possibilidades é do mais notável aluno de Pareyson, Umberto Eco. Num importante artigo de sua coletânea *A Definição de Arte* (1972), Eco discorre amplamente sobre a pretensão pareysoniana de categorias mais abstratas, ao modo quase aristotélico, confrontando-a com a estética do italiano Dino Formaggio, de tendência mais marxista. No entanto, estes aspectos colaterais da abordagem pareysoniana passam ao largo dos objetivos aqui propostos. De qualquer maneira, vale lembrar que pode-se deduzir em Pareyson que as filosofias chamadas “revelativas” buscam esta superação com relação à ideologia (no sentido do próprio autor): filosofia, neste sentido, é possível se há esta “superação” de pregnâncias ideológicas e políticas, enquanto as “expressivas”, historicistas, estariam mais tendentes às abordagens ideológicas.

do processo formativo em torno do fazer artístico, tanto no contexto das práticas educativas em diferentes contextos e situações do ensino, como também dos próprios educadores em música; b) mostrar como os estudantes, mesmo em processo de formação, podem se valer da experiência de invenção e produção artística, compreendendo as nuances do processo formativo do *insight* até o campo da interpretação; c) uma vez compreendido o uso das ferramentas filosóficas como instrumento teórico-reflexivo, colocadas como pano de fundo do trabalho docente, apresentar exemplos práticos a partir de atividades realizadas pelos próprios alunos e alunas da graduação; d) apresentar o alcance desse instrumental para além da própria estética; e) mostrar que o arcabouço teórico-reflexivo da disciplina de estética, quando voltado para a compreensão do fazer artístico dentro e fora dos espaços formais de aprendizagem, torna-se uma via de mão dupla para uma formação contínua do futuro profissional; f) diante da abrangência nacional que a modalidade à distância do curso viabiliza, mostrar mais uma vez que

Todos se encontram na estética, cada um trazendo, na tarefa comum, a particular sensibilidade e competência que deriva de sua proveniência pessoal e mentalidade. A estética torna-se assim um frutífero ponto de encontro, um campo no qual tem direito de falar os artistas, os críticos, os amadores, os historiadores, os psicólogos, os sociólogos, os técnicos, os pedagogos, os filósofos, os metafísicos, com a condição de que todos prestem atenção ao ponto em que experiência e filosofia se tocam (PAREYSON, 1997, p. 10, grifo meu).

Para tanto, tomarei como documentos de observação e análise diferentes atividades realizadas pelos alunos e alunas que passaram pela disciplina. A leitura e análise desses registros compõe o objeto de estudo dessa tese. A respeito da natureza dos documentos, foram analisadas atividades, como: relatos de invenção, mapas conceituais, planos de aula, fóruns interativos e caixa de mensagens do ambiente virtual. Trata-se de registros que resultam da oferta da disciplina ao longo de três semestres. Por se tratar de um processo de análise de documentos, os excertos que serão apresentados não possibilitam o reconhecimento dos sujeitos na pesquisa. Embora os documentos possam ser estruturados em categorias, opto por apresentá-los ao longo da tese de forma não categórica.

1.3 Condução metodológica: breve apresentação

O objeto de estudo dessa tese olhará para o processo de formação de educadores e educadoras contemplando a estética no âmbito da educação superior; para tanto, lanço mão mais uma vez da própria estética de Luigi Pareyson como instrumento teórico-metodológico,

nesse momento da pesquisa sob o prisma do binômio conceitual residente nos pensamentos *revelativo-expressivo* – binômio que será oportunamente exposto e estudado.

A estrutura da tese será entremeada entre teoria e análise de documentos. Estou ciente de que, dessa forma coloco a compreensão do que será apresentado em risco, uma vez que a pesquisa acumulou diferentes camadas de análise que serão apresentadas no próximo capítulo. Em continuidade, descrevo o modo como os documentos foram analisados e, metodologicamente, a forma com que foram interpretados.

Como professora responsável pela disciplina estive junto a esses alunos e alunas num processo mútuo de transformação; ora elaborando propostas, ora reelaborando-as considerando os desdobramentos e *feedbacks* que eram enviados por eles próprios. Após o encerramento das atividades, ao término da disciplina e no “silêncio” do ambiente virtual, como pesquisadora retomo aos documentos ali anexados com objetivo de colher e analisar as justificativas que me levaram ao projeto de pesquisa.

Os critérios de seleção dos documentos escolhidos para análise foram três: 1. diversidade regional; 2. considerações positivas e negativas; 3. propostas que atestam a aplicabilidade dos conceitos às práticas em educação musical. Tais análises serão apresentadas ao longo de toda a tese, podendo conter exemplos variados para destacar um mesmo ponto teórico-filosófico.

A pesquisa foi desenvolvida em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, conforme o Art. 1º da Lei nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990. Na apresentação das análises e reflexões, foram utilizadas codificações – para Aluno(a) 1, utilizou-se A1, e assim sucessivamente – visando a preservação do anonimato, conforme a lei prescreve.

O itinerário da realização e execução da própria disciplina pode ser concebido também sob o prisma da *formatividade*, ou seja, uma disciplina que, *enquanto faz, inventa seu modo de fazer*; um processo construtivo aberto e fechado ao mesmo tempo, que se configura num *modus operandi* propriamente estético de conceber o ensino. Uma condução propriamente estética, considerando a operosidade humana daqueles que se colocam entregues e abertos à experiência de construção do conhecimento; assim, me coloco junto aos alunos e alunas nesse processo.

Tanto na posição de docente como pesquisadora, atuo como copartícipe, ora de forma direta, ora indireta, e me conscientizo do papel que exerço como *esteta em sala de aula* e como esteta em busca de perscrutar a obra de arte em forma de ideias e reflexões. Para tanto, nesse novo cenário, que é o da educação superior, meu exame será fundamentado segundo os conceitos de pensamento *expressivo* e pensamento *revelativo*. Adentro pois na referida distinção dos conceitos que darão suporte para interpretação e análise dos documentos.

2 PENSAMENTO EXPRESSIVO E PENSAMENTO REVELATIVO: PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nascido em 1918, em Piasco (Cuneo), localizado no vale d'Aosta, Luigi Pareyson realizou seus estudos de filosofia na Universidade de Turin, onde foi aluno de Augusto Guzzo, defendendo em 1939 sua tese sobre *Jaspers e la filosofia dell'esistenza*⁵. Em março de 1943 torna-se livre docente em filosofia com a publicação da obra *Studi sull'esistenzialismo*⁶. Lecionou e produziu importantes obras ao longo de sua carreira⁷, tendo dois importantes discípulos: Giovanni Vattimo e Umberto Eco.

Oriundo de uma linhagem filosófica com afinidades com filósofos como Hans-Georg Gadamer e Paul Ricoeur, mas sobretudo Heidegger e Schelling, a *filosofia da interpretação* de Luigi Pareyson é também motor de sua abordagem estética, uma vez que, ao lado de Heidegger, Pareyson concebe a sua filosofia estética não como um campo específico apartado de sua filosofia geral, mas como sua filosofia inteira. Baseado em suas obras *Verdade e interpretação* (2005) e *Persona e libertà* (2011), escritas ao longo de mais de vinte anos de estudo, Pareyson estabelece dois conceitos filosóficos como instrumento de análise para desenvolver o pensamento sobre *verdade e interpretação*; são eles: pensamento *revelativo* e pensamento *expressivo*. O intuito maior é o de promover uma abordagem alternativa aos problemas que se apresentam tanto à univocidade do idealismo, quanto aos relativismos oriundos de campos não filosóficos, com ênfase especial em uma crítica à ideologia.

E por que os conceitos como *verdade e interpretação* como fundamentação para a pesquisa?

Primeiro, porque não é possível compreender a estética de Pareyson sem concebê-la como sua filosofia inteira: como teoria geral da atividade humana e ao mesmo tempo como teoria da arte. Ambos os caminhos – arte e vida – se constituem inseparáveis. Abordar a estética pareysoniana sem considerar seu caráter essencialmente humano ou aprofundar os fenômenos da arte desconsiderando toda espiritualidade humana que a constitui seria um equívoco. O pensamento pareysoniano se constitui como um tratado filosófico que contempla a obra, o autor e a vida. Afinal, a obra de arte se faz pelas mãos do artista imbuído de sua percepção de mundo.

A obra *Verdade e Interpretação* contempla uma coletânea de ensaios escritos periodicamente em atas no período de 1965 a 1970 e apresenta essencialmente sua teoria em

⁵ *La filosofia dell'esistenza e Carlo Jaspers*, Loffredo, Napoli, 1940; nuova ed. Com aggiunte, Marietti, Casale Monferrato 1983; ristampa, Marietti, Genova 1997 (RICONDA, *apud* PAREYSON, 2001, p. 30).

⁶ *Studi sull'esistenzialismo*, Sansoni, Firenze 1943; nuova ed. Com aggiunte 1950, più volte ristampato (*ibidem*).

⁷ Para saber mais sobre vida e obra de Luigi Pareyson, a curadoria de Giuseppe Riconda em destaque na introdução da obra *Persona e libertà* de Luigi Pareyson (2011) apresenta com detalhes importantes aspectos tanto da sua filosofia, como também de sua carreira e produção bibliográfica.

torno dos conceitos *pessoa-verdade*; encontro inexaurível e singular que nutre o fenômeno da *interpretação*, fenômeno esse fundamental para a compreensão das análises que apresentarei.

A carência de uma abordagem em torno do quesito *personalidade* nos trabalhos acadêmicos anteriores por mim realizados denota uma leitura menos expandida em torno da abordagem. Assim sendo, nesse momento, com o objetivo de observar o processo de formação de professores e professoras no âmbito da estética, faz-se necessário o aprofundamento do conceito de *personalidade*. Um caminho teórico-filosófico passível de fundamentar, perscrutar e desvelar considerações significativas a respeito da importância da estética no processo de formação de professores; afinal, embora trate-se de uma pesquisa cuja grande área concentre-se na estética, deixar de lado o aspecto da *personalidade* ou não assumi-la junto ao fenômeno da *interpretação* resultaria numa inexorável falha de pesquisa no âmbito da formação de professores. Afinal, acerca dos excertos que serão aqui destacados, “trata-se sempre de colhê-la dentro de uma perspectiva histórica, isto é, de uma interpretação pessoal” (PAREYSON, 2005, p. 12). Ainda de acordo com o autor,

A situação histórica, longe de ser um obstáculo para o conhecimento da verdade, como se pudesse deformá-la, historicizando-a e multiplicando-a, é o único veículo para ela, conquanto se saiba recuperar a sua originária abertura ontológica (PAREYSON, 2005, p. 10).

Diante da amplitude do conceito de *interpretação* e das inúmeras interpretações apressadas que possa se fazer do termo, Pareyson faz a seguinte e importante ressalva a respeito do termo:

permito-me indicar aquela nota hermenêutica e, portanto, ontológica, do personalismo que me distingue de qualquer forma de espiritualismo de origem idealista ou de derivação intimista. De tal conceito de interpretação, extraí a idéia fundamental deste livro, ou seja, aquela distinção entre pensamento expressivo e pensamento revelativo, que convida a restituir ao pensamento a sua originária função veritativa contra a instrumentalização a que o submetem o tecnicismo e o ideologismo atuais (PAREYSON, 2005, p. 5).

Antes de adentrar precisamente no âmbito dos conceitos, é importante frisar alguns aspectos que caracterizam a dimensão historicista e que perpassam as discussões e considerações conceituais que serão apresentadas. A concepção historicista, de um modo genérico, atesta que cada época tem sua própria filosofia e que o significado desse pensamento é resultante de um mecanismo que mantém a faculdade do pensar enclausurada e relegada ao tempo histórico. Em outras palavras, esse historicismo nega à filosofia sua maior potencialidade, que reside no nascimento da *verdade*, conferindo-lhe apenas o valor de

expressão do próprio tempo. Nesse contexto, um diálogo especulativo torna-se infrutífero e inoperante.

Embora coeso e rigorosamente conceitual, o pensamento datado e historicista invalida e enfraquece filosoficamente o poder de consciência dos homens que operam no presente. No entanto, conforme pontua Pareyson, a respeito do historicismo, “é preciso encontrar o limite dentro do que é justo aplicá-lo e para além do qual é necessário repudiá-lo” (2005, p. 7). Há filosofias, por exemplo, que almejam alcançar um ideal universal, imprimindo um valor de verdade, resultando apenas numa expressão de seu tempo. Esse tipo de filosofia encontra lugar na abordagem historicista, grosso modo anteriormente mencionada. Por outro lado, no âmbito de um pensamento especulativo, “há filosofias que no ato de exprimirem seu próprio tempo, são, também e acima de tudo, uma revelação da verdade: a elas, o método historicista, entendido daquela maneira” (*ibidem*), não pode ser aplicado.

A conceituação pareysoniana não pressupõe a criação de uma cisão entre a visão historicista e a filosofia especulativa, considerando como modos distintos de compreender a história do pensamento ou como métodos especificamente contrastantes; ao contrário disso, trata-se de dois métodos que filosoficamente coexistem, mas que possuem naturezas e funções distintas. Nas palavras de Pareyson, “realmente há filosofias que, por assim dizer, são somente ‘expressivas’ e filosofias que são sobretudo ‘revelativas’” (2005, p. 8). O pensamento *expressivo*, portanto, reside no método historicista; é produto de seu tempo. Por outro lado, a distinção dos conceitos também não quer dizer que o pensamento *revelativo* seja destituído de uma dimensão *expressiva*: ambos coexistem. Trata-se, portanto, de uma atividade reflexiva fecunda e essencial do campo da filosofia em torno do homem que pode ser definida entre o *ser* história e o *ter* história.

Além de não estabelecer uma cisão entre aquilo que é histórico e aquilo que é de natureza especulativa, a abordagem pareysoniana também não dispõe de normas para enquadrar essa ou aquela narrativa como sendo unicamente pensamento *expressivo* ou *revelativo*, mesmo porque, conforme afirma Pareyson, todo pensamento *revelativo* é ao mesmo tempo também *expressivo*; afinal, “a pessoa é, cada um de seus instantes, uma totalidade infinita e definida, fixa em uma forma singularíssima e inconfundível dotada de uma validade concluída e reconhecível” (2005, p. 43).

Partido do pressuposto em que o *revelativo* se apresenta, examinarei depoimentos que serão aqui apresentados, colhendo a partir deles o modo particular de cada aluno e aluna no que diz respeito à compreensão dos conteúdos e conceitos da disciplina nessa etapa de formação. É importante frisar que os documentos analisados apresentam fortemente os conteúdos da disciplina, e, por assim dizer, dados de uma natureza *historicista*. No entanto, através deles

prestarei uma análise direcionando meu olhar para aquilo que é excedente ao conteúdo, ou seja, a *verdade* de cada aluno e aluna na sua individual capacidade de compreender, articular e expressar a importância conceitual dos estudos da disciplina alinhada ao processo de formação acadêmica. E reitero: não há possibilidade do nascimento de um pensamento *revelativo* sem que haja ao mesmo tempo uma malha histórica para que esse pensamento *expressivo* seja nutrido. Segundo Pareyson,

a situação histórica, longe de ser um obstáculo para o conhecimento da verdade, como se pudesse deformá-la, historicizando-a e multiplicando-a, é o único veículo para ela, conquanto se saiba recuperar a sua originária abertura ontológica; então, a pessoa inteira, na sua singularidade, torna-se órgão revelador, o qual, longe de querer sobrepor-se à verdade, colhe-a na sua própria perspectiva e, por isso, multiplica sua formulação no próprio ato em que a deixa única (2005, p. 10).

Mediante o conceito de pensamento *revelativo* é possível afirmar que todos podem dizer a mesma coisa, mas cada dizer é expresso à sua maneira, de modo próprio e unicamente seu; *todos dizem a mesma coisa*, mas cada um engendrado em sua trama histórica e continuamente irrepetível.

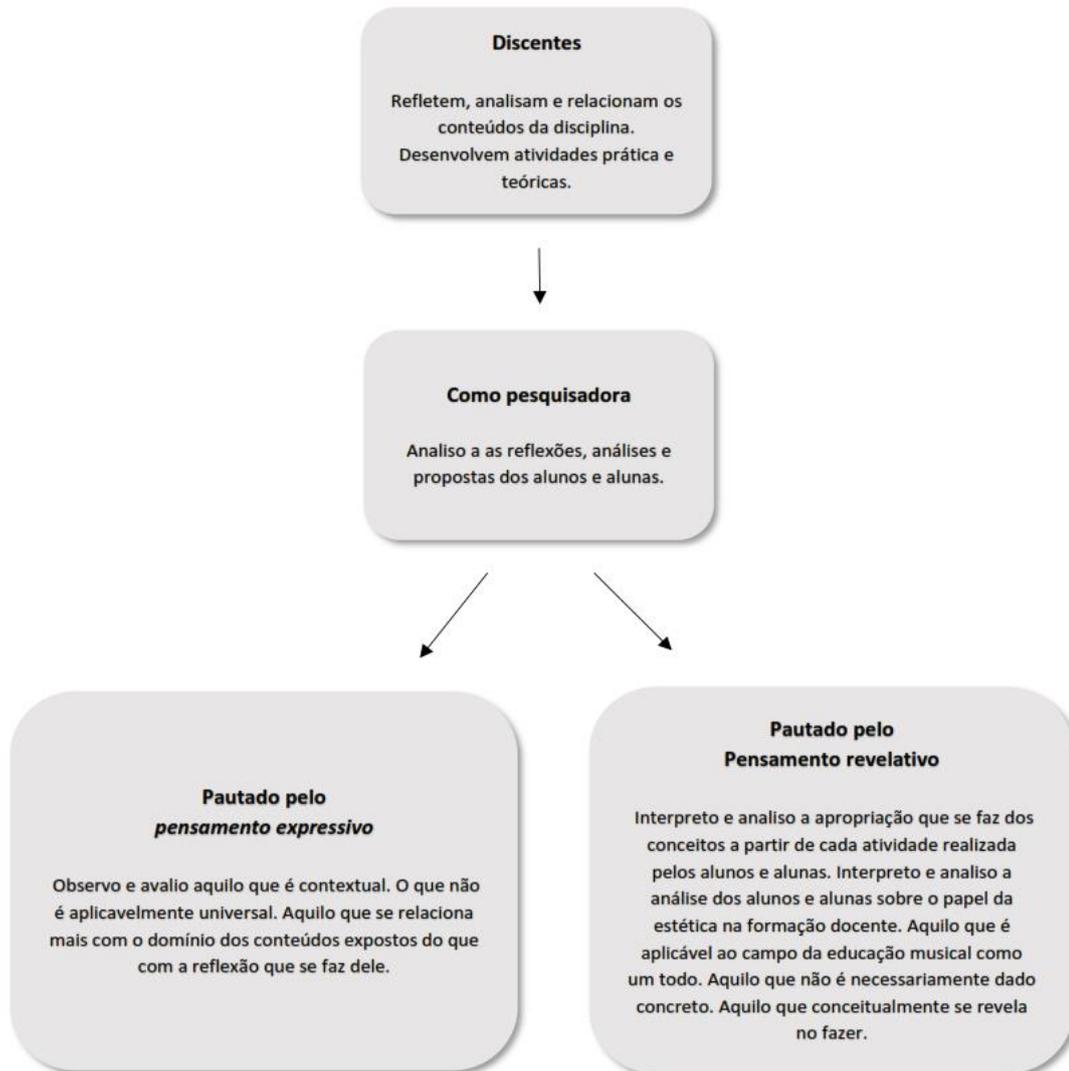
O conceito de *verdade* no pensamento pareysoniano pode ser assim compreendido: como fenômeno que se revela no *ser*. Nas palavras do autor, “a verdade é, portanto, única e intemporal, no interior das múltiplas e históricas formulações que dela se dão”, podendo compreender também que, “[...] no pensamento *revelativo*, a verdade reside mais como fonte e origem do que como objeto de descoberta” (PAREYSON, 2005, p. 11).

Em outras palavras, a concretude do pensamento, no âmbito pareysoniano, pode ser entendida como um ato pessoal unívoco imbricado em sua historicidade. De acordo com o esteta, no momento em que o vínculo entre pensamento ontológico e pensamento histórico cessam, desaparece o *ser*, concretizando o ato em “mera situação histórica”. Assim sendo, a *verdade* é inseparável de cada ato de interpretação. É no ato inexaurível da interpretação que reside a verdade. Em sendo a *verdade* coletada e compreendida como fonte inexaurível, e sendo *precisamente o único modo de colhê-la ‘toda’* (PAREYSON, 2005), tomo, portanto, esse caminho filosófico como veículo de análise e reflexão no intuito de compreender a apropriação dos estudos da estética no percurso da formação docente.

Nesse processo de análise, busco colher a *verdade* em sua natureza *revelativa*, ao contrário de uma busca definitiva sobre ela. Baseado no conceito de *verdade* como pensamento *revelativo* busco “encontrar uma abertura até ela, e extrair-lhe um vislumbre ou um clarão que, mesmo fraco e fugaz, é extremamente difusivo, sendo inexaurível a verdade que aí aparece” (PAREYSON, 2005, p. 10). Pois, se “por um lado todos dizem a mesma coisa”, por outro, “cada um diz uma única coisa [...] do modo que *solum* é seu” (PAREYSON, 2005, p.11).

A seguir, apresento de forma esquemática o modo como será configurado o processo de análise:

Figura 2 – Camadas da pesquisa



Fonte: Autoria própria.

Tomando esse caminho filosófico como também instrumento de análise, assumo os riscos inerentes à necessidade de oscilar entre uma postura ora mais metodológica, ora mais filosófica. Entretanto, se faz imperativa esta “oscilação” como forma de justificar minha pesquisa no âmbito da estética, porém buscando “dados” mais concretos com os quais se possa realizar um exame mais objetivo; um caminho observável ora segundo o pensamento *expressivo*, ora pautado pela análise conceitual de pensamento *revelativo*. Mesmo assim, concebo de antemão minha tese como uma pesquisa de natureza filosófica, estética, tendo sempre em vista que *a obediência à razão sem verdade é a mais intolerável das tiranias*. Sigo, portanto, um conceito de *verdade* que reside no próprio ato de interpretar que

inspira, não domina; estimula, não impera; sustenta, não submete; é um apelo que pede resposta e testemunho, não uma imposição que oprima ou constranja; é um reclamo que coloca o homem diante das suas responsabilidades e o instiga a cumprir livremente a ato com o qual afirma a si mesmo, salvaguardando o próprio ser, recuperando a própria origem, estreitando indissolavelmente o vínculo entre pessoa e verdade (PAREYSON, 2005 p. 28).

Incorro na possibilidade também de fazer com que esses escritos, bem como os excertos, pareçam como fontes de “propaganda” da disciplina. Mas assumo essa tomada, afinal somente através de um conjunto de fatores – apresentados na introdução dessa tese – foi possível viabilizar essa pesquisa. Creio que meu leitor rápido descartará qualquer possibilidade de se interpretar o modo de operação da feitura desta tese como “propaganda” da disciplina.

A seguir, prossigo com a explanação filosófica dos conceitos *pensamento revelativo* e *pensamento expressivo*, fundamentando a análise de dados.

2.1 Um novo modo de ver: onde se dão ao mesmo tempo as vias *revelativa* e *expressiva* da pesquisa

É bom lembrar que compreender o conceito de estética a partir da ótica de Luigi Pareyson pressupõe o entendimento de uma estética que abrange tanto uma teoria geral da atividade humana quanto uma teoria específica da arte, no entanto, sem esquecer-se de que ambas se constituem inseparáveis. Não é possível compreender a estética pareysoniana sem também considerar seu caráter essencialmente humano, ou mesmo adentrar o campo da obra de arte desconsiderando toda espiritualidade humana que a constitui. A trama pareysoniana pressupõe um labor filosófico que contempla obra, autor e vida.

Assim como o próprio pensamento estético dessa tese segue na direção de uma estética também do *ser*, “[...] porque o verdadeiro ver está plantado no fulcro do autêntico ser” (QUADROS, 1981, p. 41), os depoimentos que serão analisados pretendem desvelar diferentes formas que cada aluno e aluna em cada etapa de trabalho pôde extrair daquilo que se configura como essência da disciplina.

Naquilo que a disciplina oferece como um cenário temporal e histórico, tomo como marcas e considerações de um pensamento *expressivo*. Retomemos: embora marcadamente histórico, o *pensamento expressivo* compõe as bases daquilo que é *revelativo* e que é o *ser* de cada um; lugar onde cada um à sua maneira elabora suas impressões sobre o que lhes é chegado. Importante frisar também que o intuito de me valer do pensamento pareysoniano não pressupõe o estabelecimento de “caixas” para sistematizar esse ou aquele fragmento, nomeando-os como

relatos ora *expressivo* ora *revelativo*, mesmo porque, conforme afirma Pareyson, todo pensamento *revelativo* é ao mesmo tempo também *expressivo*. Segundo o autor,

na pessoa se podem encontrar dois aspectos: a *totalidade* e o *desenvolvimento*. Por um lado, com efeito, a pessoa é, cada um de seus instantes, uma totalidade infinita e definida, fixa em uma forma singularíssima e inconfundível dotada de uma validade concluída e reconhecível; e, por outro, é um variar contínuo, aberto à possibilidade de contestações e reelaborações, de revisões e enriquecimentos, de repetições de velhos motivos e novos atos (PAREYSON, 2005, p. 43).

Ou seja, podemos compreender a *totalidade* da pessoa como sendo uma abertura para a sua natureza *expressiva*, e seu *desenvolvimento* como sendo um canal de compreensão para aquilo que é natureza *revelativa*. “De um lado a pessoa é a obra que eu faço de mim mesmo, concluída e definida e a cada instante, e de outro, é a obra de desenvolvimento, aberta e exigindo sempre novos atos e novos desenvolvimentos”. (PAREYSON, 1993, p.176)

Tomando como ponto de partida o primeiro documento a seguir, que juntamente com outros comporá o objeto de estudo da tese, apresento o excerto de uma aluna que será identificada por A.1, de que podemos extrair importantes contribuições suscitados pela disciplina de estética. Seu registro diz respeito a um agradecimento informal; um agradecimento que ilustra de forma positiva a influência das leituras de estética, abrindo caminhos para novas ideias e ressignificações para aquilo que como profissional poderá vir a realizar.

Composta por uma ampla explanação conceitual, o estudo inicial do material de estética foi tomado pela aluna como uma “quebra” de paradigmas. Chamou-lhe a atenção a citação do pesquisador e filósofo Eduardo Seincman – cujo referencial teórico compõe a disciplina – acerca da *recepção* em arte. Podemos extrair dessa mensagem a confluência daquilo que estamos considerando pensamento *revelativo* e ao mesmo tem *expressivo*. Veremos a seguir:

Primeiro quero agradecer por compartilhar a experiência da Sinfonia Poética, imagino quanto o processo foi enriquecedor. Confesso que deixou em mim uma semente para, no futuro, trabalhar a estética de maneira similar. [...] A unidade 1 para mim foi um quebrar de paradigmas, conhecer o conceito de Pareyson e compreender que arte é forma, em todo o seu sentido. Por isso, ao ler a unidade 2, principalmente a reflexão de Seincman: “Quando um compositor finaliza uma obra, ela já não mais lhe ‘pertence’, passando a fazer parte de um campo estético” (A.1).

No entanto, ainda mais *revelativo*, ou seja, para além dos conteúdos ou mesmo aquilo que é notadamente um portal de ideias para a sua prática como educador, A.1 compartilha e declara experiências estéticas vivenciadas em seu cotidiano familiar.

Filha de uma artista plástica, sempre se considerou conhecedora das obras, histórias e particularmente da assinatura de sua mãe. Imersa num berço de inventividade, estava acostumada a ouvir interpretações que se faziam das obras em sua casa, e quando perguntava à

mãe se tais interpretações correspondiam ou se estavam corretas, sua mãe lhes dizia que cada um fazia a leitura e interpretação da obra conforme seu próprio contexto e sua percepção – o que sempre deixou A.1 desconcertada, afinal conhecia de perto o processo da autora e sabia que existia uma premissa original e verdadeira. Segundo a aluna, a problemática em torno do processo interpretativo sempre foi uma tônica em seus diálogos com outros músicos, trazendo à tona problemáticas estéticas reconhecidamente pelos termos de *fidelidade*⁸ e *liberdade*⁹ do processo interpretativo.

[...] dado o exemplo de minha mãe. Por vezes, em longas discussões com outros músicos, era questionado se seguir à risca o que se pedia na partitura era o “correto”. Se, apenas executar, sem notificar a obra não era importante para a sensibilidade do ouvinte [...] resumindo, essa disciplina tem me permitido romper com sofismas que eu mesmo ergui e me dado a possibilidade de pensar em filosofia na arte (A.1).

Conforme a descrição, a imersão nos estudos da estética pareysoniana, a compreensão das etapas do processo *formativo*, do *insight* ao campo da recepção e interpretação vem sendo um momento de transformação do seu olhar não só como artista, mas também como educadora. Assim, o alcance de suas reflexões se configura naquilo que apresento nessa tese como *pensamento revelativo*.

Ainda sob a perspectiva do depoimento acima, A.1 revela seu encantamento diante da atividade nomeada *Sinfonia Poética* apresentada no material da disciplina. A partir do conteúdo exposto a aluna pôde apreciar o exemplo de uma aula reflexiva mediada por perguntas, que ilustra o processo de construção e realização de uma composição coletiva feita por alunos e alunas entre sete e doze anos em uma atividade de prática de orquestra. A atividade de composição demonstra como uma aula de prática de orquestra pode ser instrumentalizada pelo pensamento estético, possibilitando que alunos e alunas se sintam como verdadeiros autores no processo inventivo, compreendendo cada uma das etapas do processo de invenção e realização. A seguir, apresento com detalhes a atividade *Sinfonia Poética* que se destaca como um dos exemplos práticos dos estudos da disciplina de estética e educação musical.

2.1.1 Sinfonia Poética: uma atividade de composição

⁸ A respeito dessa problemática estética, na concepção pareysoniana “o interpretando deve ser interpretado como ele é, descartando-se tudo o que não seja seu. [...] Fidelidade que não conduz à cópia ou à reprodução do interpretado ou a qualquer outro absurdo ideal de adequação ou semelhança. [...] Fidelidade que é a pura recepção da *pessoa reveladora*” (QUADROS, 1981, p. 192).

⁹ Na concepção pareysoniana, *interpretação* e *liberdade* coexistem e são indivisíveis; vejamos: “[...] toda a interpretação é a liberdade do intérprete, a sua individualidade pessoal, o seu modo próprio de ser. Assim que, no mais ingente esforço de isenção, de ‘objetividade’, de impessoalidade, de fidelidade, de revelação, na interpretação a liberdade constitutiva do intérprete é um fato e inevitavelmente se *expressará*” (*ibidem*).

Sinfonia Poética trata-se de uma atividade de composição realizada numa aula de prática de orquestra no contexto de um projeto social com crianças entre 7 e 12 anos. A atividade tem início quando a professora de prática de orquestra do projeto começa a aula perguntando aos seus alunos e alunas se gostariam de produzir um trabalho de própria autoria. A resposta das crianças se dá num clima de suspense pelos olhares desconfiados. No entanto, ainda de forma reservada e tímida as crianças aos poucos começam a se manifestar demonstrando interesse na proposta lançada. A partir desse momento, a professora responsável pela atividade coloca algumas reflexões para sua turma refletir: “Antes de qualquer coisa, é preciso encontrar uma ideia que possa inspirar a composição; algo que sirva de guia” (CESCA, 2015, p. 66). A possibilidade de uma atividade de criação livre poderia ser um caminho; no entanto, a professora opta por uma proposta pedagógica cujo caminho na busca pelo *insight* ou *start* da atividade pudesse nascer da arte de outros artistas, de modo a mostrar ao grupo de alunos e alunas a influência da arte como geradora de ideias, sentimentos e reflexões para a vida como um todo.

Nessa etapa do trabalho a professora disponibiliza aos alunos e alunas obras descritivas e de caráter programático, como por exemplo “as obras em estilo madrigalesco do compositor Gilberto Mendes (1922) sob a influência do movimento literário *Noigrandes*, como *Motet em Ré Menor (Beba Coca-Cola)*, *Vai e Vem* e *Nascemorre e Asthmatour*” (*ibidem*). Com base nas obras apresentadas a professora se apropria de seu contexto poético, dos textos literários e seus gestos, dialogando com os alunos e alunas a respeito da construção da composição. Assim, trocam impressões sobre as relações música-texto, aspectos de instrumentação, influências poéticas, acreditando no potencial educativo da arte, que uma vez aguçado pela curiosidade e diferentes sensações torna-se capaz de agir sobre a emoção de seus receptores e dialogar com a consciência daquele que reclama pela experiência estética, convidando seu expectador a agir também criativamente (PERISSÉ, 2009).

Após trilharem este percurso em busca de um “começo”, os alunos decidiram dar início a composição partindo de uma poesia. Alguns alunos que diziam serem “bons” na escrita de poemas se dispuseram a escrevê-los, e assim vários alunos o fizeram. Por meio de uma seleção o grupo escolheu quatro poesias para compor o trabalho. Para ajudá-los na estruturação do trabalho e no aproveitamento do material (poesias), sugeri que elaborassem uma composição em quatro partes, de modo que cada poema pudesse ser desenvolvido separadamente. Foi assim que iniciamos a construção do primeiro movimento da composição, tendo a poesia como um guia temático e orientador desse processo de criação (CESCA, 2015, p. 68).

Em destaque, a seguir, os poemas escolhidos para compor a atividade de composição.

Figura 3 – Poema que inspirou o primeiro movimento da composição

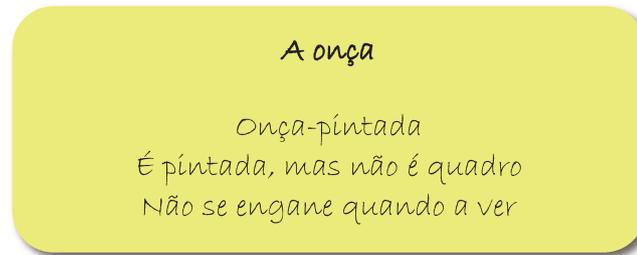
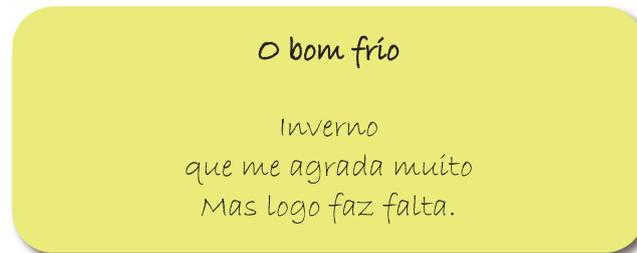


Figura 4 – Poema selecionado para o segundo movimento da obra



Uma das etapas do trabalho após a escolha do poema foi a apreciação e leitura de cada poema de forma demorada, possibilitando a todos um momento fecundo de compartilhamentos sobre suas impressões. Segundo a professora, a cada leitura compartilhada, novas impressões surgiam. Do *insight* à escolha do material (instrumentos sonoros) até o manuseio da matéria, a obra foi adquirindo suas formas e gestos. Nessa etapa da atividade, de dar forma às ideias e de diálogo com a material sonoro, a professora conscientiza a turma sobre o fenômeno de idas e vindas das ideias, de mudanças, de tentativas e novas tentativas, de elaboração e reelaboração presentes nesse processo. Durante as transformações e alterações do percurso a professora procurava deixá-los cientes de que esse fenômeno caracterizava o processo de invenção e criação.

Professora: Vocês estão percebendo que as ideias parecem não ter fim? Por que isso acontece?

Alunos(as): São muitas pessoas criando, respondeu uma aluna.

Professora: Você tem razão... são várias 'cabecinhas' criativas funcionando ao mesmo tempo. É isso que acontece quando começamos a inventar. Parece que nossa imaginação não tem fim. Mas vamos continuar e ver onde essas ideias nos levarão! (CESCA, 2015, p. 70).

Além dos diálogos acerca das infinitas possibilidades inventivas, a professora procura também destacar as múltiplas possibilidades da interpretação que a obra de arte reclama quando finalizada, a variedade de transcrições e traduções que podem ser realizadas após seu

acabamento, sua capacidade de comunicar cada um à sua maneira, a importância de criar um registro, como também fatores como os limites técnicos das habilidades no quesito execução.

Cada uma das considerações estético-filosóficas, como ferramental reflexivo da professora, aos poucos pôde ser utilizada de modo a conscientizar seus alunos e alunas no processo inventivo, ora incentivando-os, ora elucidando o processo formativo, destacando fenômenos que sem uma consciência estética poderiam ser considerados como falhas, falta de capacidade ou até mesmo falta de criatividade. Mas para um professor esteticamente bem formado e ciente do itinerário inventivo, o processo formativo se dá somente para aquele que aprende a “percorrer caminhos inexistentes, porque eles se fazem no percurso”, possibilitando a esses a capacidade de “compreender as respostas e os caminhos antes percorridos” (GERALDI, 2010, p. 96).

É nesse estágio de tentativas e erros que a *formatividade* pareysoniana adquire sua forma de arte. É somente formando, fazendo, realizando e construindo que a obra adquire forma. Um *fazer* que se estende a toda a vida, abrangendo “todos os campos da operosidade humana, o que confirma que seu âmbito coincide com o da *formatividade*, pois toda a vida espiritual é formativa” (PAREYSON, 1993, p. 61). *Forma* que em sua concretude não se exaure. Uma vez que a apreciação e a leitura de cada pessoa colherão da obra pontos de vistas diferentes.

Ao término da elaboração do primeiro movimento da *Sinfonia Poética*, assim denominada pela turma, a professora sugere aos alunos e alunas que transcrevam para a notação musical convencional, uma vez que já era de domínio da turma, os desenhos e gráficos que tinham servido como registro até a finalização do processo. Segundo a professora, os gráficos poderiam até ser mantidos, afinal, faziam todo sentido para o grupo, no entanto, como prática e exercício teórico optou-se pela transcrição. Assim, cada criança se dedicou ao registro do seu respectivo instrumento.

Na ilustração abaixo é possível conferir alguns registros deste trabalho:

Figura 5 – Partitura do violino I

1º movimento
A onça

Handwritten musical score for Violin I, first movement "A onça". It consists of three staves. The top staff is in treble clef with a 2/4 time signature. The middle and bottom staves are in bass clef. The music features a melodic line in the top staff and accompaniment in the lower staves. Dynamics include p, mf, f, and accel. There are also some handwritten markings like 'p' and 'pp' in the lower staves.

Figura 6 – Partitura do violino I

1º Movimento = A onça

Handwritten musical score for Violin I, first movement "A onça". It consists of two staves. The top staff is in treble clef with a 2/4 time signature. The bottom staff is in treble clef. The music features a melodic line in the top staff and accompaniment in the bottom staff. Dynamics include p, M.f, f, and ACCEL. There are also some handwritten markings like 'p' and 'fff'.

Figura 7 – Partitura de viola

Handwritten musical score for viola. The score is written on two staves. The top staff begins with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a 4/4 time signature. The music consists of a series of quarter notes, with a dynamic marking of *mf* (mezzo-forte) at the beginning. A slur covers the first six notes, and a handwritten note "5. mel:" is written above the staff. The bottom staff begins with a bass clef and a 4/4 time signature. It contains a series of quarter notes, with dynamic markings of *pp* (pianissimo), *mf*, *p*, and *pp*. A slur covers the first six notes. The score is handwritten and includes various musical notations such as stems, beams, and dynamic markings.

Figura 8 – Partitura de violoncelo

Handwritten musical score for cello. The score is written on two staves. The top staff begins with a bass clef, a key signature of one flat (B-flat), and a 4/4 time signature. The music consists of a series of quarter notes, with a dynamic marking of *f* (forte) at the beginning. A slur covers the first six notes, and a handwritten note "5. mel:" is written above the staff. The bottom staff begins with a bass clef and a 4/4 time signature. It contains a series of quarter notes, with dynamic markings of *pp* (pianissimo), *p*, and *pp*. A slur covers the first six notes. The score is handwritten and includes various musical notations such as stems, beams, and dynamic markings.

Figura 9 – Partitura de contrabaixo



Após finalizarem as transcrições, e com cada uma das partituras em mãos, a professora indaga seus alunos e alunas:

Professora: Aqui está a composição de vocês. O que faremos com ela agora?

Alunos(as): Temos que tocar!

Professora: Mas isso – (referindo-se ao papel) – não é uma música?

Alunos(as): Não professor, é uma partitura! (CESCA, 2015, p.77).

A pergunta lançada pela professora segue para um diálogo sobre a importância da execução da obra, bem como sobre o essencial papel de seus intérpretes. Vejamos a sequência do diálogo:

Professora: Daqui há alguns anos, vocês estarão trabalhando, cursando uma universidade e talvez até morando em outra cidade, mas a composição de vocês continuará fazendo parte do repertório da Instituição e outras crianças a executarão. Então, gostaríamos de saber de vocês o seguinte: e se estes novos alunos resolverem dar outra interpretação para a música?

Alunos(as): Não, isso não pode acontecer, professor! É errado! Uma resposta quase unânime entre as crianças.

Professor: Nós já interpretamos de formas diferentes músicas de outros compositores! Por que eles não poderiam também?

Alunos(as): Porque fomos nós que fizemos! (CESCA, 2015, p.77).

Assim, encerra a atividade de composição intitulada *Sinfonia Poética*. Uma atividade que tem no encerramento uma abertura para novas problemáticas, cujo objetivo é destacar a natureza inexaurível da atividade humana. A professora fecha o ciclo do trabalho destacando os problemas de natureza filosófica que circundam o campo da obra; do *insight* ao seu caráter parcialmente concluso na condição de *forma formada* à suas múltiplas possibilidades

interpretativas, alunos e alunas concluem que a obra quando “acabada” não mais pertence ao autor, mas sim ao mundo das interpretações e da imaginação daqueles que a encontram. Nas palavras de Seincman, “quando um compositor finaliza uma obra, ela já não mais lhe ‘pertence’, passando a fazer parte de um ‘campo estético’: é nesse palco que irá se consubstanciar seu ‘jogo’” (SEINCMAN, 2008, p. 25).

É interessante quando podemos observar, ainda que em parte, o desabrochar da experiência artística, seus gatilhos e seus tentáculos. A partir do conteúdo apresentado, a aluna pôde resgatar experiências estéticas vivenciadas em família ao lado de sua mãe como artista plástica. Embora sua postura durante algum tempo fosse um tanto normativa e pouco estética frente aos fenômenos da interpretação artística onde se dá a *verdade* inexaurível e potencialidade maior do humano de ressignificar o mundo a sua volta, seu pensamento estético encontra “eco” diante das leituras, justamente porque a experiência estética esteve presente em sua formação. Nas palavras de Pareyson, “o estético deve sempre tirar partido da experiência da arte, quer ele se inspire numa própria e eventual experiência direta, quer ele se atenha ao testemunho alheio, devidamente aprofundado e interpretado” (1997, p. 8).

O olhar da aluna diante do conteúdo apresentado denota um pensamento *revelativo*. Seu olhar reflexivo é um ver estético. “Um ver por inteiro, um ver totalizante, um ver para o qual todas as nossas potências e valências convergem e no qual se concentram, só vendo, só para ver” (QUADROS, 1981, p. 43). Suas considerações após a leitura demonstram uma abertura para o novo – abertura necessária para o esteta, artista e também futuro educador e educadora que se lança no processo formativo presente em toda operosidade humana para se valer de experiências filosóficas e não utilitárias, tampouco, mecânicas.

Compreender a função da reflexão estética para a educação musical é uma tomada de consciência que transcende o conteúdo. Assim, ser capaz de relacionar o conteúdo a outras formas de conhecimento ou experiências torna-se um caminho frutífero para outras novas experiências artísticas, dentro ou fora da sala de aula.

Faço uma análise agora dos registros de outra aluna, pelos quais pude apreciar o modo como os conteúdos e reflexões da disciplina foram assimilados e colocados em prática na atuação da aluna como educadora musical. Vejamos:

A disciplina é muito interessante. Nos faz mudar uma visão pré-estabelecida de estética como um padrão, para o entendimento de diferentes percepções e visões de um assunto. Além disso, tem sido importante para ver de que modo nós, como educadores, podemos ser seres formadores de opiniões e conceitos, sem que para isso precisemos impor “verdades”. As aulas presenciais têm feito vivenciar essa disciplina de forma prática, pois como alunos temos essa liberdade de questionar e de refletir sobre as perguntas feitas pela autora. É uma forma gostosa de aprender, tem sanado muitas dúvidas e acrescentado muito para o trabalho em sala de aula (A.2).

No espaço de interação do ambiente virtual a aluna compartilha com seus colegas uma experiência vivenciada no cotidiano do seu trabalho com duas de suas alunas, uma delas de oito anos. Num dado momento de suas aulas, atuando como professora, A.2 se depara com o espírito inventivo de sua própria aluna. O que antes poderia passar despercebido ou se tornar uma atividade de pouca importância, A.2 valida e não só dá abertura como também estimula e legitima a ação inventiva de sua aluna, e assim, a partir de um *insight* nasce uma composição, e, posteriormente, sob influência dessa iniciativa, uma outra nova composição ganha fôlego. Vejamos o excerto:

[...] uma aluninha minha, de oito anos, trouxe uma música que ela compôs. Fiquei encantada. Pedi que escrevesse em casa e trouxesse na aula seguinte pra que cantássemos juntas (ela faz aula com outra aluninha). Na aula seguinte ela fez como o combinado e trouxe a letra impressa [...] A aula acabou, fiquei com a letra que ela trouxe pra mim em cima do piano, e a próxima aluna entrou e viu a música. Quando soube que uma coleguinha havia feito, imediatamente me disse que também queria fazer uma música. Até então nunca havia feito esse trabalho de composição com nenhum aluno. Pensei: “por onde começar?” Lembrei das perguntas e comecei a indagar algumas: “sobre o que você gostaria de fazer?” (ajudei dando algumas opções e ela gostou de amizade). Tendo tema escolhido, fui perguntando e pedi que ela anotasse tudo que achava que amizade significava. As vezes ajudava, ainda, sugerindo algumas ideias (mas sempre em caráter de pergunta). Foi uma experiência muito bacana! Depois ajudei dando um start melódico para a música e incentivei ela a olhar as palavrinhas que havia anotado, para formar as frases da música. Ela usou todas as palavrinhas que anotou, escolhendo com cuidado a que queria para o refrão [...] fiquei muito impressionada de ver como fluiu, como ela decorou o que fez e o encantamento que demonstrou. Provavelmente eu não saberia como proceder se isso acontecesse antes. Muito grata por todo aprendizado (A.2).

Uma produção gerando outra nova produção, assim procede, e “uma pessoa só aprende a ser ela mesma descobrindo-se nos outros, e não existe outro caminho para a originalidade senão a imitação” (PAREYSON, 1993, p.152). O documento revela como o espírito de curiosidade da aluna, alinhado ao ferramental estético da educadora, pôde servir como fonte de encorajamento e criatividade para a atividade em sala de aula, local de descoberta e abertura para novos caminhos. E assim, por meio de perguntas, diálogos e uma orientação tendo como base a reflexão, A.2 orienta a atividade de composição de sua aluna e vivencia na prática o papel do *educador como um esteta em sala*. Para se aproximar da *verdade* que reside no ato interpretativo de cada um, é preciso sair do posto das respostas dadas *a priori* e seguir na direção das perguntas. Afinal, a *verdade* só é possível em sua forma inexaurível. Acessar o núcleo inexaurível da *verdade* de cada um só é possível percorrendo um trajeto aberto e respeitoso em direção ao outro. Podemos formular ideias ou nos valer de inúmeras impressões, mas é na resposta do outro que conseguimos a possibilidade de um contato mais próximo que podemos obter do *ser*. Na concepção do educador e pesquisador João Wanderley Geraldi,

O professor do futuro, a nova identidade a ser construída, não é a do sujeito que tem as respostas que a herança cultural já deu para certos problemas, mas a do sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas. O ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas. Aprender a formulá-las é essencial. Na lição de Saramago, “tudo no mundo está dando respostas, o que demora é o tempo das perguntas” (GERALDI, 2010, p. 95).

A disciplina de estética oferecida aos futuros educadores e educadoras musicais está sujeita a ser confundida com um receituário de atividades ou mesmo de ser questionada sobre a impossibilidade de sua aplicabilidade considerando as adversidades de cada contexto de sua aplicação. No entanto, quando alunos e alunas compreendem os exemplos práticos como ferramentas meramente ilustrativas, ou quando compreendem precisamente que a estética se trata de um ferramental filosófico, começam a entender a essência de seus estudos e seu alcance para além dos próprios conceitos. Quanto às possíveis interpretações equivocadas, a presente proposta não está isenta. Todavia, a disciplina espera de seu leitor uma compreensão no âmbito *revelativo*, no âmbito da abstração, da reflexão e da ressignificação daquilo que lhe é proposto.

Assim como pôde ser observado nos excertos anteriores, almeja-se com esse instrumental conceitual a possibilidade de se alcançar outras formas de olhar para o processo artístico em sala de aula, capacitando o educador e a educadora musical para uma percepção nutrida pelo pensamento *expressivo*, mas que se faz verdadeira e ainda maior perante a sua natureza *revelativa*. Afinal, o *ver* estético pressupõe também um modo de *ser* (QUADROS, 1981), justamente porque se vê com o todo, todos os sentidos. Com base nessa afirmação retomamos a origem do termo estética, *áisthesis*: sensibilidade. Um modo de ver que precisa ser visitado e revisitado para que de fato *seja* em sua inteireza de sentidos.

É por essa razão que a disciplina não está isenta de um olhar *mecânico* e *utilitário*. De olhares que passarão pelas leituras sem dar-se conta de sua mensagem *revelativa* ou de olhares utilitários que poderão se valer dos exemplos e conteúdos apenas como instrumento de repetição. Mas o estudante de estética cuja entrega e percepção lhes conduzir a um *ver* por inteiro, “um novo modo de ver, de ver o mundo, a natureza, a vida, de a gente mesmo se ver, de ver o outro, o Grande Outro, e tudo o que o homem faz, desde o mais corriqueiro até o supremo nível da arte” (QUADROS, 1981, p. 43), este pode-se valer de uma compreensão do seu papel como verdadeiro *esteta em sala de aula*.

Sobre a qualidade desse novo olhar, alunos e alunas dizem a mesma coisa, mas cada um à sua maneira. Extraídos de um fórum interativo, temos os seguintes fragmentos: “o interessante é que a partir dos conceitos de estética, passamos a olhar a arte de uma nova forma, seja nas suas mais variadas expressões, o nosso olhar já não é mais o mesmo” (A.3); “essa

disciplina abriu os meus olhos para uma nova percepção da Arte e do mundo” (A.4). Ou ainda nas palavras de outra aluna:

Estou gostando muito de estudar este conteúdo. É muito importante propiciar uma experiência estética na sala de aula, propiciar o arrepiar do aluno, o sorriso durante ministração do conteúdo. Eu mesma me “pego” sorrindo durante a leitura dos conteúdos, tão lindo que é. Pretendo continuar estudando o assunto, pesquisando continuamente, mesmo após o término da disciplina e espero que, como futuro docente possa sempre ter a sensibilidade em descobrir como proporcionar uma experiência estética aos meus futuros alunos (A.5).

Ao considerar o conceito de *verdade* como revelação da capacidade inexaurível do ato interpretativo, cada depoimento desvela, ainda que moldado pelo contexto *expressivo* da disciplina, o olhar inteiro desses futuros educadores e educadoras em seu processo de formação. E a *verdade* conceitual que fundamenta a análise desses fragmentos, é, portanto, “única e intemporal, no interior das múltiplas e históricas formulações que dela se dão; mas uma tal unicidade, que não se deixa comprometer pela multiplicação das perspectivas” (PAREYSON, 2005, p. 11). Ainda nas palavras de L. Pareyson,

A interpretação não é, não pode, não dever ser única. Por definição, ela é múltipla. Mas a sua multiplicidade é a das sempre novas e diversas formulações da verdade, isto é, é aquela que, bem longe de compreender e dissipar a unicidade da verdade, antes a mantém e, ao mesmo tempo, dela se alimenta, a salvaguarda e, ao mesmo tempo, dela tira solicitações e sugestões (2005, p. 61).

Através dos registros apresentados até o presente momento, posso de antemão destacar a importância de um pensamento estético e sua aplicabilidade como instrumental filosófico voltado para o processo de formação em educação musical. Afinal, o conhecimento das coisas, como elas próprias circundam o ofício da educação como um todo, traz em sua essência um processo formativo, um percurso realizativo outrora percorrido por alguém que fez; assim, todas as coisas têm algo a dizer e “querem” dizer. Embora “queiram” dizer, as coisas não dizem, mas aos olhos daqueles que as reclamam elas dizem a cada um à sua maneira. É, portanto, o olhar do sujeito que faz emergir o dito das coisas. É, pois, nesse ato, no ato interpretativo que o sujeito instaura um mundo, conforme o pensamento heideggeriano. A compreensão do percurso formativo, a infinitude das formas que se dá em toda operosidade humana do *insight* a sua concretude devem compor o instrumental reflexivo do educador e educadora em seu ofício. Como as coisas “querem” dizer é, portanto, essencial que o sujeito saiba perguntar. Dessa forma, a *formatividade* confirma seu papel abrangente, corroborando para que compreendamos a estética pareysoniana não como “um tratado sobre uma parcela, em análise, do homem, mas

uma perspectiva completa, uma verdadeira antropologia, empostada desde o prisma do estético” (QUADROS, 1981, p. 188).

2.2 Conceito de *personalidade*: essência da singularidade artística

A singularidade que reside na atividade artística é fruto da individualidade de cada autor. Individualidade essa que nos estudos pareysonianos compreendemos à luz do conceito de *personalidade*. A *personalidade* traz impressa toda experiência vivida pelo artista. Aquilo que delineia seu modo de pensar, de inventar, de viver e de fazer qualquer coisa resulta numa conduta própria e particular; assim sendo, a obra de arte enquanto *forma acabada* indica um mundo próprio e singular daquele que a faz. É a *personalidade* do autor presente na obra; *personalidade* que se mantém em constante transformação; *personalidade* em pleno e contínuo processo formativo. Portanto,

se as obras são sempre singulares, pode-se afirmar que é impossível fazê-las sem que ao fazê-las se invente o modo de fazê-las. Seja qual for a atividade que se pense em exercer, sempre se trata de colocar problemas, constituindo-os originalmente dos dados informes da experiência, e de encontrar, descobrir, ou melhor, inventar as soluções desses problemas. Sempre se trata de concluir e levar a cabo operações, ou seja, de produzir, realizando, efetivamente, executando e de concluir o movimento de invenção em uma obra que se esboça e se constrói com base numa lei interna de organização. Sempre se trata de fazer, inventando ao mesmo tempo o modo de fazer, de sorte que a execução seja a aplicação da regra individual da obra no próprio ato que é a sua descoberta, e a obra “saia bem feita” enquanto, no fazê-la, se encontrou o modo como se deve fazer (PAREYSON, 1993, p. 21).

Sempre se trata, portanto, de compreender que no cerne da atividade artística reside a *personalidade* de alguém em contínuo processo de transformação executando, realizando e reinventando. Considerando a estética pareysoniana como uma teoria geral da atividade humana, englobando os fenômenos da arte e tudo aquilo que a circunda, é fundamental que lembremos: vida e obra se constituem inseparáveis!

Embora vivam “as obras de arte como organismos vivendo de vida própria e dotados de legalidade interna” (1997, p. 27), a força motriz que impulsiona e engendra sua organicidade provém das mãos daquele que faz.

Partindo do pressuposto de que toda operação humana é sempre *formativa*, considerando inclusive o ato de pensar, é possível afirmar que através do fazer artístico o educador pode verificar uma complexa malha polifônica de pensamentos formantes em torno de suas ações como também de seus próprios alunos e alunas. Assim sendo, como promover um consenso a partir da pluralidade artística que nasce no trabalho coletivo? Como legitimar e ao mesmo tempo ponderar no bojo da diversidade a *personalidade* que reside nesse extenso fazer

da obra? (CESCA, 2015). É importante compreender que qualquer tipo de construção pressupõe a invenção. Invenção que inventa outras formas já inventadas. Afinal, “uma pessoa só aprende a ser ela mesma descobrindo-se nos outros, e não existe outro caminho para a originalidade senão a imitação” (PAREYSON, 1993, p. 152). Portanto, conclui-se que toda e qualquer atividade individual pressupõe a participação de outras *personalidades*. A conscientização desse constante estado de troca possibilita uma condução estética pautada no respeito e na legítima contribuição de um para com o outro. Segundo, Seincman: “Toda e qualquer experiência só pode se dar em plena atividade, em plena atenção, comunhão, participação e troca” (SEINCMAN, 2008, p. 28).

Outro aspecto importante a ser considerado, pressupõe que o processo formativo em sua condição individual e coletiva implica em decisões práticas e morais a um só tempo, ou seja:

A obra de arte implica, por conseguinte, um compromisso prático e uma decisão moral, a tal ponto que se faltar ao artista qualquer uma decisão moral, a tal ponto que se faltar ao artista qualquer uma dessas condições, e não considerar a arte como uma tarefa a cumprir de modo devido, realiza, ao mesmo tempo que um desvalor artístico, igualmente um desvalor moral (PAREYSON, 1993, p. 28).

Assim, pensamento e moralidade são frutos de uma realidade única e irrepetível que ocorre de maneira distinta na vida de cada pessoa. Parto desse ponto reflexivo como parâmetro para também onstrar como a diversidade cultural e social de alunos e alunas que compõem a disciplina de estética não se apresenta como um problema. Eis a razão de um dos critérios de seleção na análise de depoimentos de diferentes regiões do país.

Uma vez conscientes de que processo inventivo percorre esse tal fazer que vai se transformando na medida que se faz, torna-se possível compreender a dinâmica formativa presente no viver de cada pessoa. Para tanto, é necessário que o futuro educador e educadora compreenda que em sua condução deve preponderar ações dialógicas e respeitosas frente o espírito de *verdade* que reside em cada um. O reconhecimento que se instaura perante as diferenças e a dignificação pessoal que resulta da produção individual abre portas para a construção de um trabalho coletivo artístico e acima de tudo humano, pois “um campo, embora formado de individualidades, é maior que a soma destas, pois o individual e o coletivo se retroalimentam continuamente” (SEINCMAN, 2008, p. 14). Nas palavras de Pareyson:

O interesse despertado pela arte não é só questão de gosto estético, mas também e sobretudo de humanidade; ou melhor, justamente por ser questão de gosto se pode dizer que seja também questão de humanidade, porque como nas obras um espírito se torna estilo e um mundo se torna forma [...] (PAREYSON, 1993, p. 276).

Cabe, portanto, despertar para um estado de conscientização de que a produção e a invenção da pessoa também levam em conta ações concretas e intencionais. Compreender também que, os elementos que nutrem os processos sejam na infância ou na juventude não diferem em essência dos elementos que orientam a inventividade artística que ocorre na vida adulta. De acordo com esta proposta, torna-se possível atingir o objetivo principal que consiste numa prática educativa que almeja instaurar no sujeito uma relação de legítima aceitação de um para com o outro através da arte, afinal, é no encontro que o percurso mútuo da invenção tem início, tornando “as diferenças produtivas [...] como um texto construído por todos” (PERISSÉ, 2009, p. 86). O espírito construtivo, de descoberta ou de criação quando partilhado coletivamente, possibilita, além de ricas trocas de experiências que alimentam a inventividade artística, a invenção da própria vida em sociedade. Nas palavras de Perissé,

A palavra criativa é o melhor recurso de que o professor dispõe. Essa palavra abre espaço para a verdade do encontro, indo em direção ao outro ao mesmo tempo que se encoraja o outro a assumir seu papel no jogo do aprender-ensinar. A aula poética inventa a verdade (PERISSÉ, 2009, p. 87).

Em outras palavras, uma aula na qual há educadores conscientes da *verdade* inexaurível que reside no ato interpretativo e *formativo* de cada pessoa torna-se expansiva na revelação do outro como legítimo outro.

Considerar no bojo dos estudos da estética a valorização do trabalho individual, e ao mesmo tempo suas bases nutridas pelo coletivo, o respeito e compreensão em relação ao processo formativo alheio – como também uma consciência responsabilmente artística na condição de autor, intérprete, leitor ou esteta em sala de aula – propicia-nos uma estética verdadeiramente entremeada de obra e vida. “Havendo troca, comunicação, compartilhamento, nós e mundo nos tornamos dotados de sentido: todos os atores saem de uma experiência transformados” (SEINCMAN, 2008, p. 32).

Num fórum de interação, chamou-me a atenção o registro de um aluno que confessa que inicialmente a disciplina de estética havia lhe chamado a atenção estranhamente tendo outras expectativas para um curso de licenciatura. Analisemos:

[...] no começo achei muito estranho o tema estética como princípio de estudo, como uma visão, como um todo, tornando relevante o estudo das dimensões ética e estética para uma futura formação. O meu modo de pensar era: vc [sic] aprende, se prepara e ensina. No entanto, descobrir que não é bem assim... rrsr [sic] há um campo vastíssimo de riquezas que não digo que esteja oculta ou subliminar, mas antes não tinha olhos para enxergar. Pois bem, bem sei agora que a estética trás [sic] libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que homens e mulheres sejam reconhecidos como sujeitos de sua história e não como objetos. Digo isso porque muitos ensinam a formação de “pessoas objetos” (A.6).

O aluno pontua que compreendia os estudos de formação numa graduação como uma fórmula definida: local onde se “aprende, se prepara e ensina”. No entanto, a experiência com a disciplina aos poucos lhe mostra a amplitude e alcance dos estudos da estética. Interessante observar sua descoberta, quando afirma perceber que tais conhecimentos não estavam ocultos ou subliminares, mas que apenas “não tinha olhos para enxergar”.

Tais afirmações atestam as contribuições reflexivas propostas pela disciplina. Os registros analisados indicam como a estética pode estar a serviço do educador musical como instrumental filosófico. Revelam ainda a *personalidade* que reside do *ser*. Tomando a própria disciplina de estética como “obra” acabada pertencente ao campo da recepção, verificamos nas reflexões desses futuros educadores e educadoras a possibilidade e multiplicidade de interpretações que dela se pode extrair; a arte e o fenômeno do *encontro* – encontro entre obra e intérprete; interpretado e intérprete; alunos e alunas frente ao exercício da reflexão estética, cujo pensamento é também um *fazer*. E no encontro dessas duas direções, resultando apenas em uma única direção e única realidade: “porque, ao mesmo tempo em que o interpretado se revela, o intérprete se expressa. [...] E não há outra forma de o intérprete se expressar que não seja revelando o interpretado” (QUADROS, 1981, p. 191). Assim, é na *personalidade* de cada autor e autora, de cada aluno e aluna, de cada ser humano, que se instaura um “mundo”, e na coletividade mútua a construção dele se faz.

3 ESTÉTICA: EMBASAMENTO TEÓRICO-FILOSÓFICO

O presente capítulo cumpre o papel de contextualizar o leitor em torno da estética no que diz respeito à origem do termo; levanta problemáticas teórico-filosóficas que, além de justificarem a escolha dos autores, mantém seu diálogo essencialmente com o campo da educação musical. Assim, possibilita ao leitor compreender a origem de determinados problemas de natureza estética também presentes no contexto da educação musical, como também a necessária apresentação dos conceitos pareysonianos que são abordados ao longo da tese. A princípio, é importante destacar que:

No sentido ordinário, o termo comumente se associa à proporção das formas, à harmonia das formas, à agradabilidade, à adequação das partes, à perfeição do todo. Assim se entendem letreiros de casas ou academias de “Ginástica e Estética”, e expressões como “cuidar da estética do corpo. [...] Estética e beleza parecem e aparecem como termos correlatos e até sinônimos. Quando não: o estudo da arte cuja característica primacial seria a beleza (QUADROS, 1981, p. 19).

Embora Quadros (1981) destaque a citação “as feias que me desculpem... Mas a beleza é fundamental”, segue na direção contrária, afirmando que “O poeta que nos perdoe e, mais do que ele, as belas que nos desculpem, mas este tipo de beleza não é fundamental. [...] Pois que, mais fundamental do que este tipo de beleza é o *ser*” (QUADROS, 1981, p. 20). Havendo, pois, um divórcio entre a arte e o belo, o sentido de estética que fundamenta o presente estudo consiste numa estética do *ser*; uma estética da vida, da produção e interpretação do *ser* no campo da educação e da arte. E posso afirmar que o diálogo entre estética e educação musical, especificamente, não só é possível, mas urgente – uma urgência pelo despertar para as mais diferentes formas de *ver* e *ser* em sala de aula, um modo diferenciado “de ver a vida, o mundo, a natureza, a arte, o outro, tudo” (*ibidem*). Afinal, o lugar da estética é o lugar onde “exista qualquer fazer humano, de qualquer ordem, dimensão ou nível. Está em todo pensamento, em toda ação e em toda a realização humana” (*ibidem*).

Prossigo apresentando a etimologia do termo *estética*, necessária também para que se possa compreender a raiz de um dos seus problemas, que deriva de sua própria origem. Oriunda do mundo grego, a palavra estética – do grego *aísthesis* – carrega em seu cerne o significado de “sentido” ou “sensibilidade”. O conceito de estética como disciplina filosófica responsável pelos estudos da arte passa a denotar uma epistemologia própria, científica, no século XVIII, quando difundida pelo filósofo alemão Alexander Baumgarten (1714-1762).

No decorrer dos séculos foram atribuídos a esse campo de estudos diferentes linhas de pensamento sobre os fenômenos da arte e da produção artística. De acordo com Luigi Pareyson, a extensão do conceito ao longo dos séculos, bem como as diferentes abordagens de estudo, se configurou como um dos principais problemas do seu próprio campo:

O primeiro dos problemas da estética é o que diz respeito à própria estética: sua natureza, seus limites, suas incumbências, seu método. Nenhuma indicação precisa pode provir do nome “estética”, surgido quando, no *Settecento*, ao tornar-se a beleza objeto do conhecimento confuso ou sensível, e quando, no início do *Ottocento*, ao impregnar-se a arte de sentimento, pareceu natural remeter a teoria do belo a uma doutrina da sensibilidade e a filosofia da arte a uma teoria do sentimento. Desde então, de fato, o termo se foi ampliando cada vez mais, quer para designar as teorias do belo e da arte que, desde o início da história da filosofia, que apresentaram-se sem nome específico, quer para compreender também as teorias mais recentes que não só já não remetem a beleza à sensação ou a arte ao sentimento, como nem mesmo ligam a arte à beleza (PAREYSON, 1997, p. 1).

O filósofo argentino Enrique Dussel (1934) toma como ponto de partida a origem do termo *estética* e pondera a seguinte questão: “se a filosofia da arte chama-se ‘estética’ é porque, no tempo dos que plasmaram esta ciência, essa filosofia era uma filosofia da sensibilidade. E é efetivamente assim” (DUSSEL, 1997, p. 111). Nesse sentido, a natureza da estética, de fato, carrega desde o seu nascimento as marcas de uma filosofia decorrente de fatores sensíveis,

dando origem a juízos estéticos vinculados a propósitos idealistas e subjetivos. Compreendida à luz da sua natureza sensível, pode-se dizer que sua tarefa resultou no encontro das subjetividades, possibilitando experiências que poderiam ser vivenciadas entre os mais diferentes espectadores imbuídos ou não de uma compreensão elevada; ou seja, uma vertente de estudos na qual não se pode descartar a subjetividade de seus diálogos.

Dussel chama também a atenção para o contexto de seu nascimento e o pensamento corrente sobre arte entre os gregos, especificamente a partir de Platão. Apreciemos:

[...] as artes superiores, não as meramente manuais, manifestavam o belo. O belo era a manifestação do *eidós*; esta idéia se transforma na *morfé*, que vem a formar o composto com a matéria. A beleza da obra estava ligada a forma que permitia a presença da coisa na qual consistia o ser dos entes. A arte era então imitação da idéia primigênia (DUSSEL, 1997, p. 111).

Baseadas nessas considerações, as categorizações do belo manifestas por meio da fusão entre ideia e fisicidade do material nas chamadas artes superiores, ou seja, *eidós* que se concretiza na *morfé* – conforme a citação acima –, se perpetraram ao longo dos séculos como instrumento criativo, mimético e revelador de ideias profundas. Assim sendo, o pensamento grego se estendeu ao longo dos anos influenciando decisivamente os pensadores até o século XVIII, culminante numa abordagem teórica relativa à beleza expressa mediante sua potencialidade sensível. Podemos nos certificar de sua pregnância como paradigma teórico “quando essa ideia se torna subjetiva no pensamento moderno como ideia clara e diferente primeiro, como juízo estético, como vivência psicológica ou ainda como valor estético em nosso tempo” (DUSSEL, 1997, p. 111). Assim sendo, é tomando emprestado o aspecto sensível e subjetivo da natureza estética que podemos identificar a origem dos problemas do seu próprio campo, bem como a importância de tomá-la como filosofia ampla e abrangente em torno do sujeito que a concebe.

A contribuição de Luigi Pareyson para estética do século XX se manifesta em diferentes temáticas, sendo uma delas a concepção de estética como filosofia *inteira*. Embora autor de uma filosofia estética, o esteta não abandona o essencial que dá origem ao termo; a propósito, defende o pensamento estético-reflexivo como fruto da interpretação e *pessoalidade* daquele que vive a experiência. A obra de arte emerge de um processo formativo e reclama por suas leis internas, mas a força operativa provém das mãos daquele que a produz.

O pensamento pareysoniano adentra o campo da estética e a concebe como filosofia inteira e não meramente como um braço da filosofia (PAREYSON, 1997)¹⁰, cabendo a ela dar

¹⁰ Lembremo-nos que Heidegger, autor de uma das mais importantes obras sobre a arte (*A Origem da Obra de Arte*, de 1925) sequer considera o termo estética. Para ele, bem como para Pareyson, a estética é toda a filosofia.

conta de questionamentos filosóficos para além dos fenômenos que circundam o belo em arte. Em sua obra *Os problemas da estética* (1997), Pareyson apresenta de forma ampla aspectos que delineiam sua natureza e tarefa, bem como seu caráter filosófico, pontuando que, embora existam correntes que sustentem que a estética não é filosofia e que sua especificidade reside entre a filosofia e a história da arte, o autor defende que a estética é e não pode deixar de ser filosofia,

sob a condição de apresentar-se como indagação puramente filosófica, isto é, como reflexão que se constrói *sobre* a experiência estética e, por isso, não se confunde com ela [...] na qual entra toda experiência que tenha a ver com o belo e com a arte (PAREYSON, 1997, p. 4).

Experiência e reflexão estética: duas vias inseparáveis. Devido a esse encontro, a filosofia sempre se renova; estimulada por novos problemas, contextos diferentes, por uma multiplicidade de situações, fatores e perspectivas, o caráter filosófico da estética adquire fôlego diante da multiplicidade humana. Uma via sempre especulativa e outra sempre histórica. Uma via sempre aberta e outra sempre fechada, “já que em filosofia a experiência é objeto ao mesmo tempo de reflexão e de verificação do pensamento e o pensamento é, ao mesmo tempo, resultado e guia da interpretação da experiência” (PAREYSON, 1997, p. 5).

Determinadas linhas filosóficas lidam com arte no âmbito da especulação abstrata, desconsiderando a experiência artística concreta. Nesse sentido, muitos problemas podem ser gerados, podendo ser evitados, segundo o autor, uma vez que a reflexão filosófica é compreendida como uma reflexão sobre a experiência humana, em busca de uma leitura que se ocupe de seus significados, valores e acima de tudo, possibilidades. Luigi Pareyson parte, portanto, de uma definição filosófica em arte movimentando experiência real e concreta, se propondo a analisar não somente os limites e fatos artísticos, mas estendendo a reflexão a toda operosidade humana (PAREYSON, 2011).

Também nesse sentido, Dussel coloca importantes problemas estéticos que somente por meio de uma filosofia podemos dar os primeiros passos de análise. Se não for pelo caminho da estética em sua natureza filosófica, como poderíamos explicar, por exemplo, “os monstros horríveis da arte genial de um Goya?” (DUSSEL, 1997, p. 112).

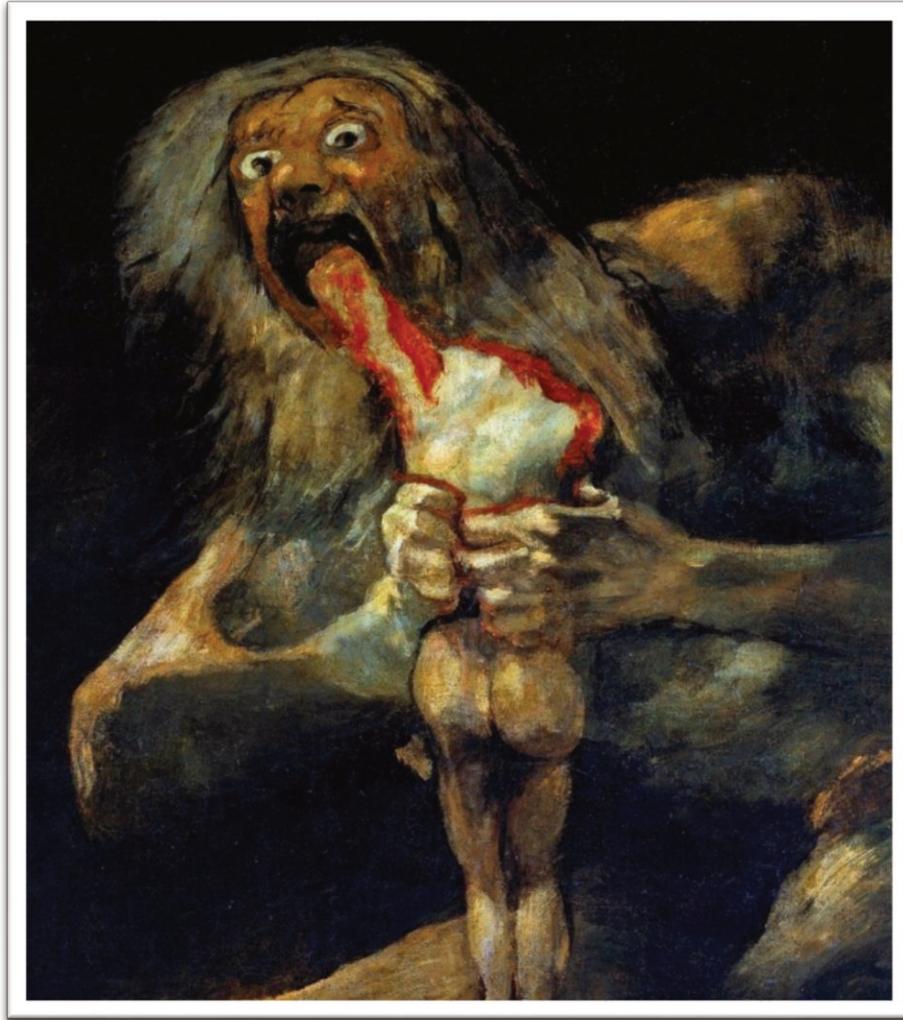
Como compreender, por exemplo, a representação do belo no tríptico *Jardim das delícias*, em que Hieronymus Bosch descreve a história do mundo? Há uma ideia de beleza nessa obra? Encanta-nos a simbiose de gestos e ideias ali expostas? Afinal, cumpre a arte o papel apenas de encantar? Apreciemos as seguintes obras tendo como pano de fundo a importância de uma filosofia estética:

Figura 10 – Jardim das delícias (1504), de Hieronymus Bosch



Fonte: <https://thecreatorsproject-images.vice.com/content-images/contentimage/noslug/a33aa11bf492fc0632127492498033c5.jpg>.

Figura 11 – Saturno devorando um filho (1821-1823), de Francisco José de Goya y Lucientes



Fonte: <http://sobrehistoria.com/los-pintores-espanoles-mas-famosos-de-la-historia-y-sus-obras-mas-importantes/>.

Quando nos deparamos com a obra “Saturno devorando um filho” de Goya, somos invadidos pelas problemáticas que permeiam o próprio campo da estética no que diz respeito aos padrões do belo. Onde estaria a beleza dessa composição?

Onde estaria o ideal de beleza das faces representadas pelo pintor renascentista Giuseppe Arcimboldo (1527-1593) ao imbricar elementos do gênero “natureza morta” e “autorretrato”? Vejamos nas imagens a seguir:

Figura 12 – L'Avvocato (1566), de Giuseppe Arcimboldo



Fonte: https://es.wikipedia.org/wiki/El_jurista.

Figura 13 – Tête réversible avec panier de fruits (1590), de Giuseppe Arcimboldo



Fonte: https://fr.wikipedia.org/wiki/T%C3%AAt%C3%A9_r%C3%A9versible_avec_panier_de_fruits.

Estaria o belo presente na construção poética e estilística de cada um dos autores? Ou estaria nos pressupostos da técnica usada para execução? Na engenhosidade da ideia?

Para compreender as diferentes manifestações artísticas que parecem ter em algum momento se divorciado dos paradigmáticos ideais de beleza, geralmente, nos valem do seu

próprio contexto histórico para elucidar tais singularidades, de modo que seja possível explicar a partir de uma abordagem sincrônica determinadas manifestações artísticas. No entanto, “como explicar o fato de que a arte não é mera expressão de uma subjetividade fechada sobre si mesma e que busca em sua essência o espectador?” (DUSSEL, 1997, p. 112).

É diante de reflexões dessa natureza que o pensamento pareysoniano impulsiona a disciplina de estética a uma categoria de filosofia, compreendendo-a não somente como braço da filosofia, mas como filosofia inteira.

A estética, portanto, não pode pretender estabelecer o que dever ser a arte ou o belo, mas, pelo contrário, tem a incumbência de dar conta do significado, da estrutura, da possibilidade e do alcance metafísico dos fenômenos que se apresentam na experiência estética (PAREYSON, 1997, p. 3).

Dito anteriormente, compreender o conceito de estética sob a ótica de Pareyson pressupõe compreender dois importantes aspectos: de um lado uma teoria geral da atividade humana e por outro como uma teoria específica da arte; no entanto, ambas são inseparáveis. Não é possível compreender a teoria estética de Luigi Pareyson sem considerar seu caráter essencialmente humano e ao mesmo tempo adentrar o campo da obra de arte desconsiderando toda espiritualidade humana que a ressignifica, que emana luz e força vital para a sua constituição. A análise filosófica pareysoniana pressupõe uma estética que enlaça em sua trama obra e vida, ou, nas palavras de Quadros (1981), o pensamento estético de Pareyson nos convida aos seus estudos pela sua ampla abordagem em torno do homem, ou seja,

ao mesmo tempo que se evidencia, uma vez mais, que a estética não é um tratado sobre uma parcela, em análise, do homem, mas uma perspectiva completa, uma verdadeira antropologia, empostada desde o prisma do estético (QUADROS, 1981, p. 188).

3.1 Conceitos pareysonianos: *estilo* e materialidade da obra

3.1.1 Sobre o estilo

De que forma podemos dizer, por exemplo, que o mundo do artista se materializa na obra? Analisemos: a energia formante empregada pelo autor no ato de formar deixa marcas na forma, ou seja, tanto no processo formativo como na obra em sua concretude podemos captar seu *estilo*. O estilo pressupõe a *singularização do homem artista*, através de tudo aquilo que integra o seu fazer. Podemos afirmar também que toda espiritualidade humana pressupõe um

estilo, ou seja, “che ogni spiritualità há il suo stile, ogni civiltà la sua forma d’arte”¹¹ (PAREYSON, 2011, p. 51).

Embora o fazer artístico esteja presente em toda operosidade humana, sua produção pode ser distinguida do fazer comum através “da singularização que envolve não apenas o homem e a sua personalidade, a sua individualidade, mas também as contribuições que a sociedade sempre oferece ao artista” (QUADROS, 1981, p. 109). O processo de singularização e individualidade do homem é fruto de sua própria experiência vivida. E sua estilística, no âmbito da individualidade, não se aprende; se constitui como condição única e particular de *estar* no mundo. Nas palavras de Quadros,

A cada momento, portanto, a cada nova situação, em cada obra, a individualidade pessoal de um homem se singulariza de um modo diverso. É a mesma personalidade circunstanciada que se torna singular, aqui e ali, desta ou daquela maneira. E cada singularização diferente da mesma individualidade é um estilo diferente, ainda que expressão da mesma individualidade pessoal. Porque foi o modo pelo qual aquela pessoal individualidade conseguiu se manifestar, naquele ato, naquele fazer (QUADROS, 1981, p. 109).

Observar e captar o estilo do autor pressupõe perceber elementos técnicos que se encontram no interior da obra. Na observação de uma pintura, por exemplo, observar seus planos, volumes, a combinação das tonalidades e particularidade de cada elemento conhecer as técnicas do autor chegando ao seu estilo (QUADROS, 1981). No caso de uma obra musical, por exemplo, a escolha do conjunto de instrumentos, a combinação timbrística desses instrumentos, a textura musical, seus padrões rítmicos, suas dinâmicas e gestual melódico deflagram os traços estilísticos do autor. O conjunto desses elementos técnicos imbricados a todo tipo de experiência, tanto na arte como na vida, definem estilo em sua *singularidade e pessoalidade*.

As considerações e excertos que serão apresentados a seguir resultam de uma atividade de invenção musical da disciplina de estética e educação musical solicitada em duas etapas: sendo a primeira uma etapa de invenção juntamente com a gravação de um vídeo, e a segunda uma etapa descritiva sobre o processo, ou seja, uma análise que pode ser observada tanto do ponto de vista da *estética*, como da *poética*. O objetivo da atividade consiste na possibilidade de que alunos e alunas da graduação vivenciem o itinerário inventivo da atividade artística do nascimento do *insight* até a obra em sua etapa como forma formada. Consiste também numa experiência artística que lhes favoreça uma percepção da etapa de adoção da matéria, do reconhecimento de suas leis internas, a possibilidade dos limites técnicos, do diálogo que se estabelece entre autor e matéria ao longo de todo o processo inventivo e sua potência

¹¹ “Que toda espiritualidade tem seu próprio estilo, toda civilização sua forma de arte” (Tradução minha).

comunicativa. Dos registros que apresentam a etapa descritiva extraio aquilo que julgo *revelativo* e necessário como fonte de análise e aprofundamento teórico.

Tomo como ponto de partida a descrição do processo inventivo de um aluno que será identificado como A.7. A descrição do seu percurso apresenta aspectos interessantes pelo fato de sua experiência ter sido realizada juntamente com seus companheiros de banda. Nos primeiros passos em busca do *insight*, o aluno relata que na experimentação dos elementos e gestos musicais o gênero musical *reggae* se fez presente como influência e *insight* para o grupo.

Cada composição traz suas características, seu estilo próprio; e é nessas características tão únicas que notamos as influências que recebemos no âmbito musical. Nossa canção [...] é um *reggae*, fruto da nossa convivência e admiração por este estilo musical. Somos ouvintes assíduos de bandas como “Natiruts”, “Maneva”, “Planta e Raiz”, dentre outras, e trazemos, nesta composição, pequenas características destes grupos musicais (A.7).

Na passagem acima, os desdobramentos dessa experiência estética proporcionaram a cada um dos integrantes envolvidos na atividade a observação e o reconhecimento de suas influências artísticas no âmbito musical. Para além do fato de ser um trabalho que o aluno realizou num contexto de músicos, diante da experiência formativa o aluno pôde atestar que o processo inventivo resulta de um processo coletivo mútuo. Chama a atenção na descrição da sua atividade também, o aspecto da *recepção e crítica*. Analisemos:

Compor é um processo coletivo! Comprovamos tal afirmação quando, ao encerrarmos tal atividade, indagamo-nos qual será o nível de aceitação de nossa canção em meio ao ambiente em que vivemos! Não podemos negar que ficamos apreensivos e receosos quando pedimos a opinião de terceiros sobre a composição, se esta agrada os ouvidos daquele que a ouve. Pudemos notar também, enquanto escrevamos, que a experiência é extasiante enquanto acontece, e demasiado gratificante quando temos em nossas mãos a canção composta! Estabelece-se, assim, uma relação de amor-admiração com a matéria criada (A.7).

O diálogo em torno do impacto da obra no campo da recepção, bem como a apreciação do nascimento do novo, ou seja, da obra, demonstra uma relação de íntima ligação do autor com a matéria criada.

A consciência da *pessoalidade* do artista na obra, suas influências, de uma experiência que se reconhece somente fazendo, realizando e executando, possibilita que os alunos e alunas, autores do processo, reconheçam o trajeto e a presença da *formatividade*. Ainda que de forma breve é fundamental que educadores e educadoras em processo de formação vivenciem práticas inventivas, de modo que aprendam a reconhecer nelas suas influências e tudo o que integra a *pessoalidade* e individualidade daquele que faz, de modo que em suas práticas futuras tenham ferramentas e o entendimento da *pessoalidade* e individualidade artística que também se faz

presente na atividade artística de seus alunos e alunas. Essencial que se compreenda também que a obra é mais do que arte “é um mundo. Um mundo humano” (QUADROS, 1981, p. 177), e o mundo do artista faz o seu conteúdo.

O fragmento anterior também permite que abordemos um importante conceito apresentado pelos estudos da disciplina que corresponde ao *estilo*. O estilo, especificamente no contexto apresentado pelo aluno, está relacionado à *poética*¹², devendo ser compreendido numa esfera essencialmente histórica, como por exemplo aquilo que conhecemos pelos gêneros trágico, lírico, cômico ou também de estilos que fazem menção a determinados movimentos que marcaram a história da arte ocidental, como o *classicismo* e o *romantismo*, para citar apenas dois, ou *estilos* ainda mais específicos que podem ser encontrados em diferentes gêneros musicais, como o *reggae*, o choro e o samba canção, para citar apenas alguns. A esses programas de arte, gêneros e movimentos de natureza *poética*, tomo como conteúdos *expressivos* nas análises, pois se constituem de parâmetros normativos, porém “como atitudes independentes em si mesmas e que, eventualmente, alguém pode ‘estilisticamente’ se servir delas” (QUADROS, 1981, p. 110).

Ainda sob análise descritiva do A.7, é possível trazer outra questão de natureza estética: o ponto em que a arte funda uma *socialidade*. O aluno afirma que ele e seus companheiros, ao finalizarem a composição, refletiram sobre a aceitação e crítica da obra frente ao público. Afirmam que ao término de suas composições ou execuções ficam apreensivos e receosos quando solicitam a terceiros que façam comentários a respeito de suas obras e *performances*. A descrição demonstra a preocupação do grupo no que diz respeito ao *campo da recepção*, elucidando a questão da relação entre artista e público que é próprio do campo da estética. Vejamos nas palavras de Pareyson:

A relação entre o artista e o público é constitutiva da arte; tanto isso é verdade, que até o artista não visa outra coisa senão tornar-se espectador da própria obra: o processo artístico pode ser interpretado como um movimento em que o autor tende a transformar-se em espectador, uma vez que a obra não pode dizer-se bem sucedida senão no momento em que, autônoma e viva por conta própria, reclama reconhecimento e aprovação de todos, e, em primeiro lugar, daquele mesmo que a produziu (PAREYSON, 1997, p. 122).

Assim, o breve exercício de invenção cumpre seu objetivo como experiência estética, à medida que faz com alunos e alunas reconheçam, identifiquem e vivenciem em suas práticas o percurso da natureza formativa em diferentes etapas.

3.2 Sobre a materialidade da obra. A obra é matéria formada!

¹² Aquilo que está relacionado aos movimentos e programas de arte.

A matéria é, necessariamente, matéria física. Para que o cada aluno e aluna no percurso da disciplina compreendam o ponto sobre materialidade da obra e os problemas estéticos que se apresentam, convido-os a realizarem uma atividade¹³ de invenção. O objetivo da tarefa consiste numa vivência realizativa, proporcionando a todos uma experiência prática e reflexiva de cada uma das etapas do processo formativo. Do *insight* à execução pública da obra, a escolha do material que dá corpo e consistência física à obra consiste numa das etapas do processo formativo. A atividade de invenção ajuda que alunos e alunas de estética compreendam na prática a definição pareysoniana de *arte como forma*. “Porque na arte *formar* significa formar uma matéria, e a obra outra coisa não é senão matéria formada” (PAREYSON, 1993, p. 13).

Uma vez chegado o *insight*, inicia-se a laboral empreitada de encontrar e dar forma. De acordo com Quadros (1981), uma grande parcela de autores não alcança o êxito. Não conseguem atravessar essa decisiva etapa de enlaçamento dialógico entre autor e matéria. O processo intuitivo, as inspirações e as grandes ideias sempre clamam pela forma, e quando o autor se dispõe a formar, eis o drama. Um dos motivos da não realização “é o de que a forma formante, o por formar, impõe uma legalidade quase sempre inalcançável e irrealizável por aquele homem (que conhece apenas o fazer comum)” (QUADROS, 1981, p. 171). E não há outra forma de *fazer* arte se não fazendo. A única coisa que se pode fazer é *fazer*, e esse fazer pressupõe tentar, procurar, inventar. “É procurar tentando. A forma exitosa só aparecerá como resultado de tentativas” (QUADROS, 1981, p. 145). Portanto, a materialidade da obra se apresenta como etapa essencial da atividade artística. Em música, a materialidade pode ser compreendida no âmbito da concretude sonora, do registro fonográfico e de sua escrita – convencional ou não convencional, e seu aspecto técnico é inevitável. Acerca desse ponto, sobre aquilo ser trabalhoso e árduo na busca pela forma, pode ser observado na descrição da aluna mediante suas impressões.

Uma aluna descreve que encontrou dificuldades de ordem *técnica* para desenvolver a composição que havia imaginado. Sua obra fora concebida para ser executada num piano, e, embora possua capacidade para se expressar por meio dele, aponta que limitações técnicas dificultaram seu processo de realização. Vejamos:

O instrumento que eu escolhi para fazer a atividade foi o piano, que é um instrumento novo para mim, e tenho descoberto uma variedade enorme de formas de como me expressar por meio dele; a dificuldade técnica para desenvolver essa composição, foi muita [...] A adaptação depende da habilidade, no caso do piano sinto muita dificuldade ao coordenar as duas mãos e o ritmo, mas isso não me impediu de compor.

¹³ Embora os documentos que aqui serão apresentados em sua maioria sejam compostos por excertos de atividades de invenção, é importante frisar que outras atividades práticas da disciplina, como atividades reflexivas de apreciação musical, não foram possíveis de apresentar como dados oficiais por questões éticas.

[...] e através de muitas tentativas, de improvisos e algumas frustrações de não conseguir expressar o que eu queria, aos poucos foi fluindo alguns dedilhados que deram forma a esse resultado final. A atividade proposta de composição musical pode contribuir no processo de aprendizagem de diversas maneiras, estimulando a criatividade do aluno, que descobre outras formas de mostrar o que está sentindo através da música. O processo de composição do aluno deve fluir naturalmente pois ao mesmo tempo que pode motivar também pode ser uma frustração que bloqueia toda essa criatividade que ele possui (A.8).

Determinadas habilidades de ordem técnica não desenvolvidas, porém, clamadas pela obra em sua forma embrionária – assim como descreve a aluna – se configuram como um dos problemas nesse percurso. E seu uso não pode ser desprezado. Afinal,

A técnica, portanto, é o elemento essencial para o aparecimento da obra. É o elemento que concorre intimamente na formação, na constituição da organicidade simétrica e semântica da obra artística. É, portanto, o elemento que, dinamicamente, vai construindo aquela unidade que a obra de arte demonstra, ao apresentar-se como ser singular (QUADROS, 1981, p. 103).

A citação pontua a técnica e sua importância no âmbito da concretude da obra, no entanto é essencial que saibamos identificar suas instâncias, sendo elas: a técnica mecânica ou instrumental corresponde a uma técnica que pode ser aprendida e ensinada; consiste numa prática repetitiva e somente com a própria repetição aperfeiçoa-se, produzindo mais e mais habilidades em torno daquilo que se exercita.

Diferente da técnica mecânica ou instrumental, a técnica da arte é de produção única e singular. Pressupõe um modo peculiar de se constituir e fazer. “Um fazer que, ao operar, formula para si, isto é, para a ação que está fazendo, as próprias normas, e formulando, singularmente produz elementos novos” (QUADROS, 1981, p. 104).

Portanto, o *insight* como fruto singular de cada autor cria diversas demandas nesse processo de diálogo entre autor e matéria; a escolha do material, as leis internas de cada objeto sonoro, suas próprias normativas e convenções, cobram por suas especificidades; e não há como evitá-las. A materialidade é, portanto, um aspecto essencial e imprescindível da arte.

E, por isto, toda obra de arte só existe enquanto objeto físico e material. Como o homem. Exatamente porque, dentro do pensamento estético de Luigi Pareyson, só algo materialmente existente pode aspirar a ser forma pura (QUADROS, 1981, p. 171).

3.3 Arte como um fazer, exprimir e conhecer

Tomemos como ponto de partida a reflexão do filósofo argentino Enrique Dussel (1975)¹⁴: “como explicar o fato de que a arte não é mera expressão de uma subjetividade fechada sobre si mesma e que busca em sua essência o espectador?”. Primeiramente, a partir da ótica pareysoniana podemos compreender três importantes definições de arte, que o esteta destaca como sendo definições reconhecidamente mais marcantes na história do pensamento; são elas: a arte como *fazer*, como *expressar* e *conhecer*. Esse seria o primeiro ponto em busca de uma resposta ao questionamento de Dussel. A segunda possibilidade, que também complementa a primeira, diz respeito ao caráter comunicativo da obra de arte. Abordemos o primeiro aspecto.

As três definições sobre arte atribuídas por Luigi Pareyson, embora distintas e conceitualmente opostas, segundo a filosofia pareysoniana ora se alinham, ora se contrapõem, ora se ocultam, mas permanecem definitivamente como sendo três pilares necessários na produção de qualquer atividade artística.

É certo que em determinados momentos da história cada uma dessas definições de arte atingiu um ápice, assim como no romantismo prevaleceu a arte em sua forma de *expressão*, isto é, residindo num padrão artístico cuja beleza se propaga “na íntima coerência das figuras artísticas com o sentimento que as anima e suscita” (PAREYSON, 1997, p. 21), ou como prevaleceu na antiguidade o culto ao *fazer*, tendo como elemento acentuado seu aspecto *executivo, fabril e manual*. O destaque para a definição de arte como *conhecer* pode ser identificado em todo decurso do pensamento ocidental, quando se atribui a arte um papel exclusivo de *conhecimento, visão e contemplação* que coloca em xeque e até de forma dispensável o aspecto *executivo* e *expressivo*. No entanto, embora distintas, essas concepções colhem caracteres essenciais da arte, conquanto não sejam isoladas entre si e absolutizadas (*ibidem*).

Assim sendo, a filosofia pareysoniana examina o imbricamento dessas três definições e destaca que em toda operação humana reside a força expressiva daquele que executa, portanto, a arte possui um caráter *expressivo*. Porém, a força expressiva não pode caracterizá-la essencialmente, uma vez que para se alcançar determinada expressividade é preciso a constante operosidade do *fazer*. *Fazer* esse que “revela, frequentemente, um sentido das coisas e faz com que um particular fale de modo novo e inesperado” (*ibidem*), e a cada olhar que inaugura uma nova maneira de ver e perceber a realidade, a arte também se expande no ato de *contemplar* e *conhecer*.

¹⁴ Penso ser oportuno trazer determinadas reflexões deste autor por um motivo bastante específico: trata-se de um filósofo que traduz de forma bastante clara o pensamento heideggeriano, colocando-o em perspectiva bastante afinada com a abordagem de Luigi Pareyson no que diz respeito à arte. Em especial no seu ensaio *Estética e Ser*, que compõe a obra *Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação* (1997).

Nesse sentido, podemos já de antemão considerar na reflexão de Dussel que a arte, a princípio, “não é mera expressão de uma subjetividade fechada sobre si mesma” justamente porque seu mundo pressupõe ao mesmo tempo uma natureza formativa, tanto no âmbito do fazer como no conhecer, assim “como o olho do pintor, cujo ver já é um pintar e para quem contemplar se prolonga no fazer” (PAREYSON, 1997, p. 23). Prolongamento esse que se dá através do encontro com o observador, sua vontade e disponibilidade a uma experiência estética. Assim, seu ciclo e essência *formativa* se completam, encontrando no espectador nova fonte de abertura e ressignificação; é nesse ponto que podemos compreender sua natureza de ligação com aquilo que é externo. Nesse sentido, retomamos à natureza comunicativa mencionada anteriormente.

Não é possível que uma obra seja *mera expressão de uma subjetividade fechada sobre si mesma*, justamente pelo fato de a obra possuir um caráter comunicativo. Segundo Reicher,

artistas têm como objetivo transmitir uma experiência estética. Para esse fim, elas produzem objetivos dos quais acreditam que podem transmitir as experiências estéticas intencionadas a um grupo adequado de receptores. Elas procuram moldar esses objetos exatamente de tal maneira que os receptores, quando observam os objetos, têm experiências estéticas correspondentes (REICHER, 2009, p. 191).

A arte também não pode ser reduzida a *mera expressão de uma subjetividade fechada sobre si mesma* pelo fato de ser ela mesma *fundadora de socialidade*. Para o bem ou para o mal não saímos incólumes de uma experiência artística (PERISSÉ, 2009). A arte é, portanto, responsável por alterar estados de ânimo e costumes “a ponto de ser considerada, na sua pura qualidade de arte, como condição indispensável de civilização e fator importantíssimo da educação” (PAREYSON, 1997, p. 122), sendo a atividade artística uma produção destinada ao mundo, cuja nascente reside nele próprio. Na sua potência comunicativa, há ainda outro aspecto que impede a obra de ser *fechada sobre si mesma*: trata-se da diversidade de leituras que circundam seu entorno, cabendo a ela a capacidade de falar e comunicar a todos, e, resguardando seu caráter singular, falar a cada um à sua maneira. Essa maneira singular pressupõe o *ver* e o *fazer* de cada pessoa: *fazer* e *ver* que é único e irrepetível que leva a *verdade*, recordando que a *verdade* pareysoniana é fruto do pensamento *revelativo* e se dá somente no plano inexaurível da interpretação.

Como se valer do pensamento filosófico para um campo não propriamente de filósofos? De estetas para não estetas, da arte para a não arte, do artista para o não artista? Assim como já venho apresentando pontos através dos quais estética e a educação musical se tocam, mediante fenômeno experiência e reflexão, afirmo também que os conceitos delineados

por Luigi Pareyson contribuem para a elucidação filosófica das diferentes práticas em sala de aula.

A compreensão das três definições sobre arte lançadas pelo esteta possibilita ao futuro educador e educadora musical um reconhecimento e localização de suas próprias práticas. Segundo Perissé, “um poeta, um romancista, um dramaturgo, um cineasta, um músico, um escultor nos educam na medida em que nos fazem ver” (2009, p. 38), nos incitam a agir, seja imitando ou nos influenciando de diferentes formas, seja através do conhecimento implícito na obra, seja na força expressiva de seus traços. Compreender a ampla dimensão do fazer, do conhecer e do exprimir que reside em cada obra possibilita que, como educadores, reconheçamos e saibamos extrair da obra aquilo que reside sua maior potência comunicativa.

De acordo com as reflexões sobre arte de Alfredo Bosi (1986), as definições pareysonianas adquirem espaço e são elucidadas pelo autor com exemplos significativos. Bosi apresenta o processo artístico como sendo resultado de uma produção humana e resgata o período da Antiguidade como um momento histórico onde havia um apreço ao fazer e à técnica. *Techné*, assim chamada entre os gregos, consistia no “modo exato de perfazer uma tarefa” (BOSI, 1986, p. 130).

Entre os gregos, a produção humana era concebida e diferenciada de acordo com as condições econômicas e sociais daqueles que produziam. Conhecidas por *artes liberales* e *artes servilles*, as atividades adquiriam posto superior ou inferior mediante a origem de seu autor. As *artes liberales* eram identificadas e reconhecidamente legítimas quando realizadas por homens livres. Esses eram concebidos então como artistas. Ao contrário disso estava a produção dos homens que pertenciam a um contexto economicamente baixo. Toda produção oriunda desse contexto social era reconhecida como uma produção servil, ou *artes servilles*. O domínio da técnica adquire um *status* ainda maior no contexto das *artes liberales*, à medida em que o aspecto executivo e artesanal se alinha a um pensamento teórico.

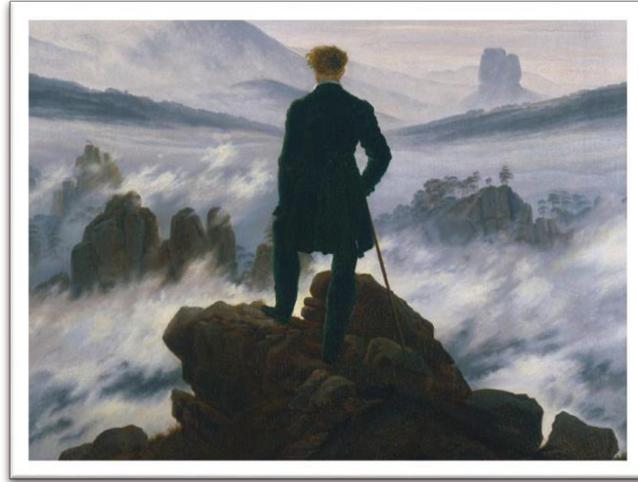
O aspecto técnico e executivo oriundo da antiga tradição grega perderá suas forças com a chegada do cenário do século XIX. Nas palavras de Pareyson (1997, p. 21), é no romantismo que a arte estabelecerá seus valores como forma de expressão, fazendo:

[...] com que a beleza da arte consistisse não na adequação a um modelo ou a um cânone externo de beleza, mas na beleza da expressão, isto é, na íntima coerência das figuras artísticas com o sentimento que as anima e suscita.

Bosi definirá a atividade artística do romantismo como sendo uma produção que reclama pela expressividade humana. Nesse momento histórico a concepção artística volta seu olhar para a potência expressiva do homem e sua capacidade de revelar e comunicar seu mundo

por meio da arte. Um período de busca incessante pela origem e pelo sentido da vida – um traço clássico nas obras desse período. Nas artes visuais as ruínas e as montanhas se tornaram símbolos da imensidão e busca do próprio homem. Vejamos na obra de Caspar David Friedrich (1774-1840):

Figura 14 – Caspar David Friedrich, “Caminhante sob o mar de névoa”, 1817 ca.



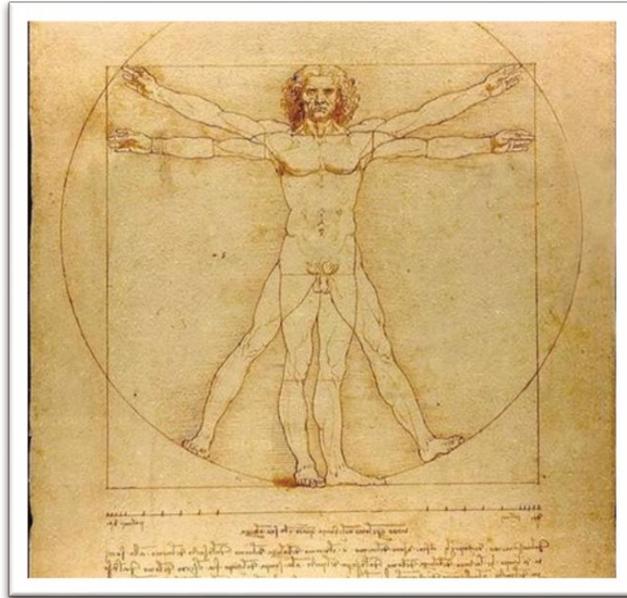
Fonte: <https://www.ilgiornaledellarte.com/articoli/2018/5/129322.html>.

Artistas encontram na música o fenômeno maior de falar ao homem. Nas palavras de Enrico Fubini, “la música no tiene necesidad de expresar lo que el lenguaje común, dado que va mucho más lejos: capta la Realidad a um nivel mucho más profundo, repudiando toda expresión del mundo, la Idea, el Espíritu, la Infinitud”¹⁵ (2002, p. 254).

A arte como forma de conhecimento tem sua origem na tradição científica do ocidente. Exemplos de uma produção reconhecida como forma de conhecimento e ciência são os estudos de Leonardo da Vinci, como *O homem vitruviano* (1490).

¹⁵ “A música não precisa expressar o que está impresso, e isso significa muito mais: ela captura a realidade a um nível mais profundo, repudiando toda expressão do mundo, a ideia, o espírito, a infinitude” (Tradução minha).

Figura 15 – Leonardo da Vinci, “O homem Vitruviano”, 1490 ca



Fonte: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/o-homem-vitruviano-leonardo-da-vinci/#more-11987>.

A compreensão dessas definições possibilita ao futuro educador e educadora musical ferramentas investigativas e reflexivas voltadas para a prática em diferentes contextos educativos. Como educadores musicais, é importante que saibamos transitar por esses conceitos e definições, de modo que nossa conduta como mediadores e apreciadores do processo artístico em diferentes situações do ensino incida numa prática de aproveitamento das riquezas que compõem o processo inventivo e realizativo dos alunos e alunas que se aventuram na atividade artística, ora mais expressiva, ora mais fabril, ora mais científica. Nas palavras de Perissé, “o contato com a arte é pessoal, único e intransferível” (2009, p. 49), e para que haja apropriações estéticas significativas da arte como um *fazer*, um *conhecer* e um *expressar* no processo de formação do futuro educador e educadora musical, é preciso uma formação que englobe ouvir música, apreciar pinturas, a leitura de livros, não apenas para identificar seus gêneros, estilos ou escolas, mas como exercício estético. Independente da trajetória de vida e do seu repertório,

a mediação do professor jamais substituirá o diálogo, fácil ou problemático, entre um indivíduo e a obra de arte. A mediação poderá colaborar e muito, estimular, orientar... mas não deverá “poupar” o aluno daquela fundamental e valiosa lição de que falava parágrafos atrás – a lição de *não entender* (PERISSÉ, 2009, p. 48).

O material de estudo que compõe a base de leituras dos alunos e alunas da disciplina de estética e educação musical traz em destaque em sua primeira unidade os conceitos apresentados. Assim, ora lidamos com ideias onde o *fazer* se sobressai, ora o *conhecer*, ora o

exprimir, sem nos esquecermos de que na totalidade do processo artístico se darão sempre de maneira imbricada e complementares um ao outro.

Milena Guerson, autora do artigo “Ana Mae Barbosa e Luigi Pareyson: um diálogo em prol de “re-significações” sobre ensino/aprendizagem de artes visuais” (2010), apresenta também um panorama sobre as três respectivas definições pareysonianas, em consonância com a proposta triangular da arte-educadora Ana Mae Barbosa, e destaca a importância dessas definições como saber ferramental do educador e educadora. Nas palavras da autora,

É relevante que o professor de Arte, em sua formação, compreenda as pertinências das áreas aqui explicitadas, adquirindo a capacidade de conferir ao fazer, à contextualização, à leitura da obra de Arte, o que de maneira diferencial for pertencente à Técnica, à Poética, à Crítica, à História, à Estética (GUERSON, 2010, p. 6).

Diante das considerações que historicamente definiram o percurso da arte ocidental ao longo dos séculos, é possível compreender, segundo a ótica de Pareyson, que “estas diversas concepções colhem caracteres essenciais da arte, conquanto não sejam isoladas entre si e absolutizadas” (1997, p. 22). Assim, podemos dizer que a atividade artística presume uma qualidade expressiva, mas definir a arte unicamente como forma de expressão conduz a um desvio de sua completude. Toda operação humana contém a expressividade daquele que se empenha e se dedica ao fazer. Portanto, não há possibilidade de um ato expressivo sem uma ação, ou seja, sem a força motriz do fazer, tampouco um fazer neutro, nulo e isento da personalidade daquele que faz. “Dizer, por exemplo, que a arte é ‘expressão dos sentimentos’, pode ter importância no plano da poética, mas é uma perigosa asserção no plano da estética” (PAREYSON, 1997, p. 22). Mas o que seria o plano da poética? O que a distingue no que diz respeito à estética e à crítica? Vejamos no tópico seguinte.

3.4 Estética, poética e crítica: ferramentas conceituais para o educador e educadora musical

A primeira unidade que compõe o material de estudo da disciplina apresenta os conceitos de *estética*, *poética* e *crítica* segundo a ótica pareysoniana, trazendo possibilidades didáticas de incorporar esses conceitos à prática em sala de aula.

Lembremo-nos, pois, que o conceito de estética, ao longo dos séculos, carregou definições conceituais diversas em torno dos fenômenos da arte. Embora a extensão do termo, bem como suas definições no âmbito da arte, tenham sido ressignificados, a estética prevalece como disciplina e campo científico responsável pelos estudos da arte. Assim, neste campo

filosófico a estética pareysoniana constitui-se apenas como uma vertente dentre as muitas abordagens que permanecem sendo investigadas até os dias de hoje.

Compreendamos, pois, a definição do termo segundo a ótica pareysoniana. De acordo com o esteta:

A estética é constituída deste duplice recâmbio ao caráter especulativo da reflexão filosófica e ao seu vital e vivificante contato com a experiência: não é estética aquela reflexão que, não alimentada pela experiência da arte e do belo, cai na abstração estéril, nem aquela experiência de arte ou de beleza que, não elaborada sobre um plano decididamente especulativo, permanece simples descrição (PAREYSON, 1997, p. 8).

Assim, podemos compreendê-la como ofício do filósofo. Sua natureza especulativa e não normativa a definem. Seu propósito reside num diálogo reflexivo e especulativo em face da experiência artística. Retomemos, pois, um importante ponto: estética e experiência caminham juntas. A reflexão estética não é possível sem que haja uma experiência artística num plano especulativo. Portanto, uma experiência artística pautada pela descrição ou informação sobre a obra não pressupõe uma experiência estética no sentido do termo. A reflexão sobre a arte “ou é filosófica, como a estética, e então torna a entrar na filosofia, ou é trabalho de crítico, ou de historiador, ou de teorizador da arte, e então entra na experiência estética, como objeto da filosofia” (PAREYSON, 1997, p. 4).

Assim sendo, a definição pareysoniana possibilita que compreendamos não somente uma nova conceituação para o termo, mas sua função e natureza primordial filosófica – não como braço da filosofia, mas *filosofia inteira*; filosofia que reclama pela experiência; reflexão e experiência a um só tempo, sintetizando um ato especulativo e concreto.

Já o conceito de poética caracteriza-se por sua natureza normativa; podemos compreendê-la como ofício do artista. Nas palavras de Pareyson,

A poética é programa de arte, declarado num manifesto, numa retórica ou mesmo implícito no próprio exercício da atividade artística; ela traduz em termos normativos e operativos um determinado gosto, que, por sua vez, é toda a espiritualidade de uma pessoa ou de uma época projetada no campo da arte (1997, p. 11).

O campo da poética se consolida pelas marcas do estilo, da técnica, do conteúdo, bem como toda espiritualidade do autor consubstanciadas na obra.

Quando dirigimos nossa atenção para determinadas manifestações artísticas buscando compreender suas normas e expressões ideológicas, adentramos o campo da poética. Como exemplo de programa, retórica ou manifesto de arte, podemos citar o *pontilhismo*, o *cubismo* e o *fauvismo* na pintura, o *dodecafonismo* e o *atonalismo* na música, ou mesmo *concretismo* na literatura. São apenas alguns exemplos no intuito de ilustrar programas de arte. Num âmbito

mais individualizado, a poética nos remete à personalidade daquele que faz e realiza, embora seja também uma experiência estética. Nesse sentido, é possível destacar no bojo da *personalidade* o estilo, seu contexto social, influências oriundas de outras manifestações artísticas, bem como preferências técnicas. Assim, quando direcionamos nossos sentidos a essas especificidades da obra, embora amparados pela ação reflexiva, adentramos uma contemplação no âmbito da poética.

A reflexão crítica “não tem caráter filosófico: o crítico, enquanto tal, não é filósofo, mas leitor e avaliador, intérprete e juiz” (PAREYSON, 1997, p. 12).

Termo presente no nosso cotidiano, o conceito de crítica se distingue da estética e da poética por sua ação de julgamento e avaliação. O trabalho do crítico não é filosófico e nem se alinha lado a lado, “[...] antes, põe-se ao lado do artista e ambos são objeto da estética, um enquanto produz arte, o outro enquanto aprecia e julga” (*ibidem*).

Uma das atividades da disciplina Estética para a Educação Musical consiste na reflexão e apropriação dos conceitos acima (*estética, poética e crítica*) dirigidos a uma proposta prática. Após as leituras e compreensão dos conceitos é solicitado aos alunos e alunas a elaboração de um plano de aula fictício. Um plano de aula que apresente de forma implícita a apropriação desses conceitos e formas de alinhá-los a uma abordagem prática.

O contexto de aplicação do plano de aula, a faixa etária dos alunos(as), como também o próprio conteúdo é de livre escolha, no entanto, em essência, a proposta exige que o plano de aula apresente, especificamente, uma atividade onde haja espaço para a reflexão estética. Uma reflexão sobre a própria prática e experiência artística.

Interessante observar que, mesmo após a conclusão das propostas, contendo aquilo que em essência foi solicitado, é possível notar por meio delas, por exemplo, que mesmo numa aula em que a ênfase resida no exercício da reflexão estética, quando nos colocamos a serviço da especulação filosófica, é possível encontrar na tentativa de uma obra, além de suas etapas realizativas, a espiritualidade e a personalidade daquele que toma a iniciativa de fazê-la, ou seja, observamos a um só tempo sua força expressiva (me refiro à atribuição pareysoniana mencionada anteriormente). Poderemos notar na descrição e análise das atividades diferentes formas de conceber o *fazer*, sendo ele muitas vezes um *fazer* que diz respeito ao próprio ato do pensamento.

A proposta do plano de aula para o ensino fundamental I a seguir ilustra o modo como as definições pareysonianas caminham juntas, ora ressaltando o *fazer*, ora o *conhecer*, ora o *expressar*. A aluna organiza seu planejamento em dois momentos: o primeiro momento da proposta é destinado a uma atividade de apreciação musical. A temática central da sua proposta

corresponde ao jogo de percepção e análise dos contrastes sonoros, como, por exemplo: silêncio e ruído, pausa e organização dos sons.

Sua proposta ilustra como as definições pareysonianas podem juntas caminhar ora evidenciando o *fazer*, ora o *conhecer*, ora o *exprimir*. A aluna organiza seu planejamento em duas etapas: a primeira etapa do plano de aula é destinada a um momento de apreciação musical. Guiada por perguntas, a proposta inicial de apreciação musical nesse caso contempla a definição de arte como *conhecimento*. Assim, a proposta tem como início perguntas gerais, que possibilitam uma abertura de natureza estética, como: “O que é música na sua opinião? Após ouvir a resposta de cada aluno que se prontificar a responder, fazer outra pergunta: Todos podem fazer música?” (A.9). Na sequência do planejamento, a autora do plano de aula sugere a apreciação musical da obra *4'33''* de John Cage (1912-1992). Após apreciação da obra, lança outras novas perguntas concedendo um espaço fecundo para que a experiência estética se concretize. Vejamos um fragmento da proposta:

O que vocês acham que o compositor da obra gostaria de nos mostrar através desta obra? Vocês acham que ele tem razão em chamar a sua obra de “música”? Por quê? O silêncio faz parte da música? No caso da obra de John Cage, por que vocês acham que ela teve tanto sucesso, até os nossos dias? (A.9).

Na sequência, após o momento de reflexão estética, a proposta segue para a etapa da invenção e realização, ou seja, etapa do *fazer*. No plano de aula da A.9 é possível observar o modo como sua proposta contempla de forma coesa e imbricada uma produção em que o *fazer*, o *conhecer* e o *exprimir* se entrelaçam mutuamente. Para tanto, confirmamos com as palavras de Luigi Pareyson: “toda operação implica antes de mais nada um ‘fazer’. Não se opera a não ser executando, produzindo e realizando” (PAREYSON, 1993, p. 20). Assim, o próprio exercício do pensamento requer e exige um *fazer*:

[...] sem o que não se concretizariam em atos práticos ou de pensamento. Não se pode pensar a não ser efetuando movimentos de pensamento com que se passa de juízo a juízo e de raciocínio a raciocínio, sempre ligando e sistematizando, isto é, realizando uma totalidade completa e, sobretudo, formulando explicitamente os pensamentos, isto é, realizando-os em proposições [...] De sorte que tanto o pensamento como a vida moral exigem o exercício daquela atividade realizadora e produtiva sem a qual nenhuma obra é possível (*ibidem*).

O primeiro momento da atividade se configura como um espaço de troca de ideias, experiência estética e busca pelo *insight*. Já na segunda parte da proposta, a aluna descreve como será conduzida a etapa de realização e invenção: cientes (público alvo do plano de aula) de que realizarão uma atividade inventiva, instrumentos são disponibilizados podendo ser explorados e manuseados livremente. A aluna propõe que a atividade seja realizada em grupo

e destaca que a organização sonora e disposição dos membros para a execução ficará a cargo de cada grupo. O plano de aula prevê um espaço para o fazimento da obra, bem como ensaios e uma apresentação final. Uma atividade que nasce de uma proposta sobre a arte como um *conhecer*, proporcionando olhares e considerações frutíferas para o nascimento do *insight*, seguidos da produção e realização da obra até o campo da execução e recepção. Vejamos um excerto da sua proposta:

Agora é hora de deixar que os alunos façam a sua composição, de forma livre e espontânea, usando materiais sonoros que a escola disponibilizar:

- Distribuir os instrumentos da bandinha (ou os objetos que produzem algum tipo de som).
- Deixar que manuseiem livremente, explorem a sua sonoridade e escolham um para ser usado em sua apresentação.
- Propor que façam grupos, duplas para ensaiarem uma música para apresentarem para os colegas.
- Explicar que a música poderá ser criada livremente, que poderá ser acompanhada pelas suas vozes, que cada um poderá fazer uma parte ou todos tocarem juntos o tempo todo, que poderá ser de forma livre ou seguindo um padrão rítmico.
- Deixar que se organizem e ensaiem durante algum tempo para a apresentação final.

Após os ensaios, fazer as apresentações em grupo, valorizando-a através de palmas da turma, mesmo que forem apresentações bem simples! (A.9).

Embora a proposta da aluna contemple *en passant* as etapas de realização da obra, sua atividade resulta de forma coesa e adequada num exemplo prático de como a estética pode estar à serviço das práticas em educação musical.

Na análise de outro plano de aula, podemos encontrar uma temática de aula na qual se propõe uma reflexão em torno dos sons naturais e sons produzidos pelo homem. Nesse plano de aula chama a atenção o fato de a atividade contemplar o próprio pensamento como uma atividade do *fazer*. A proposta tem início com o exercício de reconhecimento das propriedades e características timbrísticas de cada instrumento. No plano estão descritos os instrumentos que serão apresentados aos alunos e alunas, tais como: saxofone, trompa, violão, violino, piano, bateria entre outros. Após o exercício de reconhecimento dos timbres apresentados, alunos e alunas realizam uma caminhada ao ar livre com o objetivo de identificarem sons da natureza. O intuito da atividade consiste na percepção e análise daquilo que pode ser considerado como sons naturais (da natureza) e sons produzidos pelo homem.

Na segunda parte da atividade, após o exercício de percepção dos sons, a aluna indica de forma prática a apropriação que faz da reflexão estética – ponto essencial para avaliação da atividade – na condução da sua proposta. Assim, elabora perguntas capazes de instigar uma especulação fecunda em torno da atividade. Analisemos o trecho:

Propor aos alunos um desafio a respeito do silêncio. Em um papel sulfite escrever “o silêncio não existe, tente encontrá-lo”. Antes de iniciar a atividade ter um momento reflexivo com as crianças e formular algumas perguntas. Onde está o silêncio? Como se obtém o silêncio? Vocês podem me propor algumas maneiras de como fazer isso? O silêncio é uma coisa? É um lugar? Experimentar algumas sugestões se os alunos assim o fizerem na ora de realizar a atividade

a) Perguntar a eles onde está o silêncio? Pedir aos alunos que evitem produzir qualquer tipo de ruído. Propor a eles que percebam tudo o que puderem ouvir durante 1 ou 2 minutos.

b) Esgotado o tempo, cada aluno deve anotar em uma folha de papel os sons ouvidos (A.10).

Após o diálogo sobre a natureza do silêncio, alunos e alunas são convidados a registrar numa folha – numa espécie de diário de campo – os sons que permearam toda a atividade. Interessante notar na descrição da proposta da aluna, como o pensamento se configura como um modo de *fazer* ao mesmo tempo em que o *silêncio* se torna objeto da estética. E tomando o silêncio como objeto da estética, a proposta se revela como um exercício de praticar a arte da pergunta, influenciando alunos e alunas futuramente a seguirem o exemplo (PERISSÉ, 2009).

4 ARTE É FORMA

*...a personalidade do artista se faz, ela mesma energia formante, vontade e iniciativa de arte, antes, modo de formar, isto é, estilo.*¹⁶

Arte é *forma*. O conceito de forma é central no pensamento de Luigi Pareyson, justamente porque a beleza reside no *formar* e todo êxito é fruto de um processo formante. Assim Pareyson define arte: arte é *forma*, pois deriva de um processo *formativo*. O leitor poderia se perguntar: mas *forma* no sentido da estrutura? Ou seja, aquilo que é sua concretude palpável, como as formas de uma escultura ou o traço de um desenho? Não, o conceito pareysoniano concebe *forma* como organismo vivo que possui vida própria, como energia em movimento única e irrepitível que dá vida às formas concretas. Nas palavras do próprio autor:

[...] irrepitível em sua singularidade, exemplar em seu valor, independente em sua finalidade interna, perfeito e coerente em suas leis internas, inteiro na adaptação recíproca entre as partes e o todo, concluído e asperso, juntos em sua definição que encerra um infinito. A forma é essencial para ser um resultado, ou seja, o sucesso de um processo (PAREYSON, 2011, p. 48, tradução minha).¹⁷

¹⁶ PAREYSON, *apud* QUADROS, 1981, p. 179.

¹⁷ [...] irripetibile nella sua singolarità, esemplare nel suo valore, indipendente nella sua finalità interna, perfetto nella sua intima legge di coerenza, intero nell'adeguazione reciproca fra le parti e il tutto, concluso e asperto, insieme nella sua definitezza che recchiude un infinito. Alla forma è essenziale l'essere um risultato, cioè la riuscita d'um processo (PAREYSON, 2011, p. 48).

Assim sendo, podemos afirmar que o processo formativo é inerente a toda vida espiritual. De acordo com Pareyson, “todos os aspectos da operatividade humana, desde os mais simples aos mais articulados, têm um caráter, ineliminável e essencial, de formatividade” (1993, p.20). Viver, portanto, é um ato inventivo, e toda produção humana pressupõe uma prática executiva e realizativa. Não há operosidade humana isenta de um *formar*, tampouco, em arte, que é pura *forma*; *forma* que percorre um amplo percurso formativo e que reclama pelo seu êxito. Qual seria, então, a finalidade do êxito? Respondo: o puro êxito. Devido ao ímpeto humano de *formar por formar*, de buscar pelo *puro êxito* por meio daquilo que se forma, podemos dizer que fazemos tudo com arte. Considerando, pois, a essência do *fazer* como *forma*, é possível compreender a origem da força que nutre, que dá substância e que é responsável pela singularidade como a força motriz que emerge das mãos daquele que faz.

Tomar a arte como *forma* e como puro êxito originária da força e vontade daquele que se debruça no labor do fazer, abre caminhos para o diálogo estético com os “monstros horríveis” da arte de Goya. E é justamente pelo fato de a *forma* residir em toda operosidade humana e no processo artístico consistir puro êxito que o diálogo e a experiência com a arte em diferentes faces nos são possíveis. “Se não fosse assim, a arte nunca poderia ser, acima de tudo, uma realização humana, aberta à compreensão e reconhecimento de todos os homens”¹⁸ (PAREYSON, 2011, p. 56).

Portanto, o modo de fazer, inventar, e até mesmo descobrir, provém daquele que faz, cuja própria vida consiste em pleno processo de constituição única e irrepitível; modo de fazer, inventar e descobrir que se constitui mediante o diálogo com a matéria e somente através desse percurso se alcança a concretude da forma. Assim, é o autor quem encontra, descobre, e inventa soluções para os problemas da arte enquanto forma nascente. E somente tomando o *fazer* como ação única e contínua, num fazer e refazer a obra alcança êxito em sua “[...] individual e irrepitível realidade, enfim separada de seu autor e vivendo vida própria, concluída na indivisível unidade de sua coerência, aberta ao reconhecimento de seu valor e capaz de exigilo e obtê-lo” (PAREYSON, 1993, p. 20). A *Formatividade* pode ser definida, portanto, como

Um tal fazer que, enquanto faz, inventa o modo de fazer: executar, realizar, inventar, mas não qualquer coisa predeterminada de acordo com uma regra pré-arranjada, mas algo que se inventa enquanto faz, de acordo com uma regra que é descoberta no decorrer da execução (PAREYSON, 2011, p. 49, tradução minha).¹⁹

¹⁸ “Se così non fosse, l’arte non potrebbe mai sogere, e soprattutto non sarebbe un fato umano, aperto ala comprensione e al riconoscimento di tutti gli uomini” (Tradução minha).

¹⁹ Tal fare che, mentre fa, inventa il modo di fare: eseguire, realizzare, *poiein*, ma non qualcosa di predeterminato secondo una regola predisposta, bensì qualcosa che s’inventa facendolo, secondo una regola che si scopre nel corso del fare (PAREYSON, 2011, p. 49).

Sob a ótica da formatividade, não há, pois, como separar invenção de produção. Os meios para fazer o que se faz pressupõe o trajeto formativo. Assim, toda atividade humana possui a essência formativa. A própria reflexão pressupõe uma teia de imagens e ideias que se relaciona a outras tantas teias dialógicas e históricas.

Dotada de leis internas que em essência caracterizam a *individua e irrepitível* natureza da *forma*, o viver próprio da obra se prolonga no campo da execução e das inexauríveis possibilidades interpretativas do humano, suscitando e reclamando para aquele que ouve, que vê ou que sente perspectivas dialógicas (CESCA, 2015). De acordo com Seincman,

Uma obra de arte só é um objeto finito quando isolada do fenômeno comunicacional, pois, em sua relação com os sujeitos cria-se um terceiro lugar, o lugar da transcendência e da polissemia. Assim, a comunicação artística transcende a mera relação sujeito-objeto e, depois de lapidada, a matéria bruta das obras, com sua quantidade finita de elementos, passa a ser um meio de conteúdo inesgotável (SEINCMAN, 2008, p. 25).

Para compreender de forma ainda mais prática as etapas do processo inventivo, dentre as atividades que compõem os ciclos de aprendizagem da disciplina de estética e educação musical, retomo aqui excertos da atividade de invenção solicitado aos alunos e alunas como proposta de apreciação e reflexão do próprio processo inventivo.

A etapa descritiva da atividade do aluno a seguir, mostra sua dificuldade nos primeiros passos que ligam o *insight* à *forma*. Da ideia inicial aos gestos primeiros da obra em sua materialidade, embora ressalte as dificuldades, descreve que foi possível perceber o processo formativo em seu trabalho ao longo de todo o processo. Uma das dificuldades iniciais, segundo o aluno, foi a escolha do instrumento musical.

A composição é sempre uma tarefa difícil, tive algumas dificuldades no processo, principalmente na hora de registrar em vídeo. O primeiro passo foi timbrar o instrumento, escolhendo e afinando de acordo com o que o tema pensado, o segundo foi a construção do tema e no que ele se baseava, buscou influencias de bandas e culturas onde se explora bastantes timbres de tambores, como: o Cordel do Fogo Encantado, Nação Zumbi, o Batuque etc. (A.10).

Na descrição, podemos analisar também que escolha do instrumento revela não somente o estágio de adoção da matéria como também aquilo que a obra (em forma de ideia) em sua qualidade física e material exige e reclama. Nas palavras de Pareyson,

Assim como a intenção formativa escolhe e adota a matéria em consonância com as próprias exigências, e só então começa e ser tal e a definir os próprios objetivos, assim também a matéria é adotada e escolhida justamente porque sua natureza e suas características se prolongam em inúmeras possibilidades reclamadas, para a própria realização, pela intenção formativa (PAREYSON, 1993, p. 47).

Uma vez feita a escolha do material (do instrumento, no caso), o aluno adentra o campo da experimentação, e descreve de forma consciente a busca pela forma por meio do *diálogo com a matéria*.

O diálogo entre o autor e a composição ocorre em todo processo, desde o ponto de partida até a sua conclusão, devido a todo processo de elaboração, escolha de elementos, sentidos e estrutura. Essas experiências musicais no agrega valores fundamentais que contribuem com o trabalho do educador musical, o processo em si gera uma pesquisa, e ela nos leva a analisar, apreciar e contemplar referências de obras [...] (A.10).

O aluno afirma reconhecer o diálogo entre autor e matéria ao longo de todo o percurso do processo inventivo e finaliza a descrição da sua experiência como sendo de fundamental importância na formação do educador e educadora musical, suscitando pesquisa, análises e experiências estéticas através da apreciação e contemplação de obras que se configuram como referências – verdadeira experiência estética.

Outro ponto que pode ser extraído da passagem acima diz respeito ao *conteúdo* da obra. Como adentrar o conteúdo da obra considerando a descrição do aluno? As influências musicais de diferentes artistas e bandas que encontravam eco em seu processo formativo, direta ou indiretamente, revelam o pano de fundo daquilo que se constitui como marcas e histórias de uma experiência vivida. A esse respeito,

Um modo de formar se torna comum sobretudo pela participação em uma mesma situação histórica e no ambiente cultural em que estão igualmente imersos os vários autores, por um lado ligados a seu tempo e, por outro, capazes de reagir livre e originalmente à sua época. De tal sorte que, assim como um semelhante modo de pensar, viver, sentir liga os espíritos de um determinado tempo, da mesma forma os vincula um modo semelhante de formar (PAREYSON, 1993, p. 36).

Tomando o contexto da descrição acima em consonância com os estudos que a disciplina de estética e educação musical oferece, retomo o ponto sobre arte como forma de *expressão*: Afinal, o que expressa a arte? Como sendo resultado de uma experiência humana, a arte expressa aquilo que o artista possui e pode oferecer: seu próprio conteúdo e experiências vividas. O conteúdo da obra revela, expressa e comunica o mundo do artista. E qual seria o conteúdo do artista? Tudo aquilo que viveu e nele contém, afinal, “nós nos contemos a nós mesmos. Do mesmo modo, a arte, contendo o humano, se contém a si mesma, é ‘continente’ de si” (QUADROS, 1981, p. 94). Portanto, ser artista, esteta ou educador musical requer estudo, treino e abertura para o novo. Estudo alinhado a uma prática em constante experimentação, buscando “fazer um pouco melhor a cada dia [...] tudo isso vai confirmando a nossa vocação. A vocação profissional traz embutida a vocação para estudar” (PERISSÉ, 2009, p. 96).

Portanto, dar forma a uma matéria é expressar um conteúdo próprio. Conteúdo que tem origem no vivido, que nasce da prática, do treino, de cada experiência, seja do autor, da autora, de cada grupo social. Um conteúdo que através do ato realizativo da atividade artística adquire forma e expressividade enquanto se forma. Artistas se comunicam por meio da obra, depositando nela seu mundo, suas ideias, suas impressões, seus conhecimentos, seus traços, suas marcas, suas experiências vividas e aquilo que eles próprios são. Nas palavras de Pareyson, “certamente, o conteúdo da arte é a própria pessoa do artista, sua espiritualidade, sua reação pessoal ao ambiente histórico em que vive, seus pensamentos, costumes, sentimentos, ideais, crenças e aspirações” (1993, p. 30). Assim, no âmbito da *personalidade* estamos certos de que o conteúdo desvela o mundo do autor, mas é importante localizar o emprego desse tipo de afirmação, pois quando numa esfera artística e programática projetam na obra um ideal que resulta em “expressar os sentimentos, traduzir a vida interior, cantar a humanidade tal qual se reflete em uma experiência pessoal”, é bom que se lembre que “isso tem a ver com determinada poética, com um programa artístico, e não com a própria essência da atividade artística” (*ibidem*).

Diante da experiência inventiva, observamos no excerto a seguir que o aluno não somente demonstra estar ciente dos primeiros passos realizativos que englobam as dificuldades de um *formar* que reclama por uma matéria que traz um modo próprio de *formar*, mas também no diálogo com a matéria se mostra consciente da expressão de um conteúdo (que é seu); assim, a atividade prática de invenção como exercício de verificação e análise do processo formativo cumpre sua função e proposta pedagógica.

Outro fragmento que revela as particularidades do percurso inventivo reforça que cada etapa deve ser encarada como uma conquista repleta de novas ideias e aprendizados. Que os *insights*, elementos materiais e reflexões sobre o processo ao longo do processo vão adquirindo novas formas, se consubstanciando como experiências a serviço da prática docente. Vejamos o trecho:

Insight é o início de um processo inventivo e até finalizar a obra temos diversos obstáculos que não devem ser determinantes para não concluir um projeto, pelo contrário, devemos tomar uma série de cautelas para que cada etapa se transforme em conquistas repleta de novas ideias e aprendizados. Durante o processo as ideias surgem e desaparecem, esse é o momento de fazer anotações, descartes, de explorar instrumentos, sonoridades diferentes, pesquisar, fazer experiências novas, investir nos estudos, exercitando para abranger os limites técnicos que vão surgir e insistir tentando, corrigindo, descobrindo até atingir o objetivo e tornar dessa experiência um novo aprendizado, bagagem para ensino, complemento, desenvolvimento de novas ideias e de novos alunos proporcionando essas mesmas sensações a eles dando a possibilidade de um momento criativo e reflexivo (A.11).

E no fluxo das ideias ou na falta dele, no fluxo daquilo que nasce ou que logo cai no abandono ou esquecimento, importa saber que os elementos que possam se configurar como obstáculos “não devem ser determinantes para não concluir um projeto”, mas sim como meio de revisão, reavaliação e tentativa, pois, nas palavras de Pareyson,

Certamente a idéia vem ou não vem, não há vontade capaz de fazê-la nascer ou regra que promova a sua invenção. Mas uma coisa é certa: se não se esperasse, jamais viria. Se o terreno não fosse já fértil, semente nenhuma conseguiria fecundá-lo. Ou melhor, a idéia é constituída em si mesma por aquela mesma preparação que lhe solicita e evoca o surgimento. A violência do ímpeto se recusa aos conscientes pressupor as lentas mas seguras operações de uma espera oculta e fecunda, com que a idéia foi nutrida antes mesmo de nascer (1993, p. 89).

A descrição a seguir compartilha de outros problemas que também foram observados pelos alunos e alunas no decorrer da atividade. De acordo com a descrição abaixo, o aluno reconhece certas dificuldades pelo fato de nunca ter sido incentivado ou “treinado” para a prática inventiva em música, e também por “não saber tocar um instrumento”. Mesmo se sentindo “sem chão” perante o exercício solicitado, o aluno se empenha e vai aos poucos tentando dar forma a uma ideia que reclama por êxito. Afinal,

Tentar significa, precisamente, figurar uma determinada possibilidade e testá-la tentando realizá-la ou prevendo-a realizada, e se ela não se mostra adequada à consecução de um bom resultado, imaginar outra e testá-la também e proceder assim, de teste em teste, experiência em experiência, para chegar finalmente à descoberta da única possibilidade que nesse ponto a própria operação exigia para ser levada a termo ou conduzida a bom porto, e que se revela então, uma vez descoberta, como aquela que se deveria saber encontrar (PAREYSON, 1993, p. 61).

Analise sua descrição:

Quando foi passada a atividade para fazer uma composição, “tremi nas bases”, pensei: não sei por onde começar. Desde pequeno nunca fui treinado para criar minhas próprias melodias e sim cantar as dos outros. Quando comecei a estudar canto, só era o que eu fazia cantar canções prontas. Hoje, percebo o quanto me deixou debilitado nesse sentido em não saber como e para onde devo ir ao criar uma música. Outra deficiência é por não saber tocar um instrumento. Eu reconheço que isso me deixa limitado musicalmente. Quando comecei a tentar criar uma melodia, senti-me sem “chão”, mas mesmo assim, procurei fazer algo. Vieram algumas melodias no momento e cada vez que eu voltava ao trecho musical para decorá-la, eu vinha outra em mente. Foi uma luta interior, vários pensamentos tentando se organizarem. Mas na medida em que fui deixando fluir a música, percebi que estava acontecendo uma comunicação naquele momento, porém eu ainda não estava seguro no que eu estava fazendo. No decorrer da canção, eu não estava preocupado em si com qual seria o nome da canção. Ao me ouvir novamente, sentindo a música e observando o que eu estava cantando, que pude dar nome a música (A.12).

No excerto abaixo, verifica-se que embora seja um processo desafiador o ato de compor, o aluno dispõe de ferramentas musicais, tornando possível a ele um processo mais amplo de escolhas dentro daquilo que lhe confere.

Compor é sempre um desafio [...] Ao surgir as ideias sobre este tema “música”, logo me deparei com a primeira dificuldade, que era colocar o que estava em mente, na prática. O maior desafio relacionado à técnica aplicada foi: conciliar e executar harmonia e melodia juntos no instrumento; e a criação da melodia também apesar de não ser tão complexa. As influências mais marcantes passam por vários estilos e ritmos desde o rock, blues, jazz, música brasileira... mais a principal, predominante ao longo dos estudos, predominam a música brasileira e o jazz. (...) Ao se falar sobre o relacionamento entre autor e a matéria, é interessante o diálogo implícito que ocorre ao longo da composição (...) A despeito às tentativas e possíveis erros que surgem durante o processo de composição, é comum uma coisa ou outra não casar bem em alguns trechos, mais nem por isto deve-se parar de insistir, perseverar. O ser humano é dotado de uma inteligência fenomenal, cuja determinação em um processo de criação novas ideias se apresentarão, e possíveis erros que são percebidos durante uma releitura, poderão ser corrigidos. Durante um costume cotidiano de tocar violão, guitarra e etc., logo veio à mente uma harmonia a qual por repetidas vezes fui tocando. Ao continuar a tocar esta harmonia, surgiu a ideia de uma melodia que comecei a cantar e logo procurei uma forma de transportar para o instrumento. Durante todo o processo, experimentei unir harmonia e melodia classificado como *chord melody* (A.13).

Por meio da prática de tocar violão e guitarra e de uma curiosidade como intérprete suas ideias inventivas foram nascendo e adquirindo forma para o cumprimento da atividade. Sua descrição revela consciência perante as influências musicais, como também o processo dialógico entre autor e matéria. Nesse sentido, verificamos que “quando o artista se esforça para dar forma ao insight e desenvolvê-lo, não lhe acrescenta uma atividade estranha, mas prolonga a própria no mesmo ato que procura e adota a lei individual de organização nele contida” (PAREYSON, 1993, p. 83).

No excerto a seguir, é possível observar um aspecto diferente daquilo que foi exposto até o presente momento. Há uma intencionalidade que conduz ao gênero da canção e um *insight* que clama pelo conteúdo das palavras. Possivelmente, um problema estético do gênero musical em especial. Vejamos a descrição do processo:

Bem, com esse material todo na cabeça, chega a hora de colocar no papel, e agora? Como começar? Cadê a experiência para compor? Como é que se escreve tudo isso? Passei então a pesquisar e procurar dicas, mas nada se encaixava com minhas ideias. Foi aí que comecei a escrever palavras aleatoriamente, pensando na minha infância e na dos meus amigos de então e fui jogando tudo no papel, ao passo de ter uma folha de sulfite cheia de palavras e frases dos dois lados, e pra organizar tudo isso? Colocar rimas? (A.14).

Segundo o aluno, foi pensando em sua infância, nos amigos do passado e naquilo que fortemente marcou sua juventude que o aluno foi buscando imagens. Assim, transformando imagens em palavras registrou os primeiros passos do processo. Ao tomar o instrumento violão

no processo de busca pela forma, afirma que de imediato se apropria de um ritmo de samba que lhe fazia lembrar compositores cuja arte apreciava, e foi partindo de pequenas estruturas musicais que frases e estrofes começaram a tomar forma. Nas palavras de Pareyson, “o verdadeiro artista é aquele que encontra sempre insights em torno de si, não precisa procurá-los: basta-lhe olhar em torno de si para logo ser assediado por sugestões não solicitadas (PAREYSON, 1993, p. 80). Embora a descrição do aluno nos dê uma impressão de término da atividade, quando nasce o samba “[...], letra e música juntos, isso já pelas tantas da madrugada”, o aluno retoma ao processo na manhã do dia seguinte e experimenta uma sensação de falta e incompletude.

Peguei então o violão e de cara me veio o ritmo de samba, lembrando-me de antigos compositores como Agepê, Luiz Américo entre outros e então consegui, com muita dificuldade, organizar as frases e estrofes, ou seja, com o ritmo e três acordes, dois menores e um com sétima nasceu o samba [...], letra e música juntos, isso já pelas tantas da madrugada. Ao acordar pela manhã, verifiquei que a música estava inacabada, estava faltando algo, um fechamento talvez, e então com um pouco mais de paciência a terminei [...] E assim foi a minha primeira experiência como compositor, uma verdadeira maratona, mas acredito que deva me ajudar bastante no futuro como educador musical, transmitindo para os alunos, maneiras de se iniciar um projeto, seja ele qual for, as dificuldades que encontrarão e como as superar (A.14).

O aluno afirma ter compreendido em essência o processo formativo e, acima de tudo, adquirido lições para reconhecer, saber orientar e compreender o processo inventivo seus alunos e alunas como futuro educador musical.

Analisando o fragmento a seguir, podemos observar outra busca do complexo e aventuroso itinerário pelo qual o artista, tentando, corrigindo e refazendo produz a obra que é, em suma, uma ideia, um fazer, uma invenção e a concretização de uma forma (PAREYSON, 1993), e somente tentando e fazendo a encontra. Do *insight* de uma frase ao que aluno pôde compreender por *estilo*, seu registro evidencia aquilo que delinea a personalidade e individualidade do artista. Ainda que de forma singela, uma simples temática abriu portas para as experimentações musicais ao aluno e, por meio delas, no exercício inventivo, pôde compreender não somente a força e ímpeto de um *insight*, mas aquilo que marcadamente reconhece como sendo *estilo*; assim, pôde verificar na prática que o êxito antes de se sua totalidade corresponde a um simples gesto ou pensamento. E foi experimentando sonoridades em seu violão inspiradas nas canções de John Lennon que o aluno identificou gestos musicais presentes em seu estilo de compor. Nesse sentido, a estética pareysoniana nos ajuda a compreender que:

o modo de formar não é ainda espiritualidade *que se fez* estilo, mas espiritualidade que *utiliza* um estilo herdado ou imitado, e então existe uma certa clivagem entre a

espiritualidade e o modo de formar, pois a primeira é pobre e imatura e precisa de se definir melhor e esclarecer para poder aspirar a uma vocação formal e nesse meio tempo se exercita em um estilo acolhido de fora, até o momento em que, tendo-se esclarecido no próprio caráter, irá buscar o seu próprio estilo e, melhor dizendo, os processos irão pari passu, em que a espiritualidade se esclarece a si mesma e em que ela define e realiza a própria vocação formal (PAREYSON, 1993, p. 37).

O aluno encerra seu depoimento destacando que o ato inventivo está vinculado aos processos de tentativa e fracasso em todas as operações humanas, artísticas ou não. Apreciemos o excerto:

Em minha experiência, em comparação aos relatos de crianças em sua iniciação criativa, devo salientar que do surgimento de uma pequena frase ou poema que seja, pode-se emergir um vasto horizonte criativo, seja este poético, musical ou de qualquer ordem artística. Bastou surgir apenas uma frase sobre a luta pela paz, para que logo eu começasse a me lembrar de uma das minhas grandes influências, John Lennon. Logo vieram acordes e estereótipos de suas composições, claro que de forma subconsciente. Uma das dificuldades então era me desvincular de tudo isso para criar minha própria composição, mesmo sendo influenciado por sua obra. Acredito, que através do processo e da experiência de criação musical, o educador pode influenciar e encontrar formas de estimular a criatividade do educando, dando-lhes a consciência de que a criação, mesmo sem valor artístico momentâneo, pode ser o início de um percurso de um artista promissor. Reforço aqui a idéia de Pareyson (baseada em minha própria experiência criativa) de que a criação está vinculada à tentativa e fracasso, ordem e desordem, em todos os processos operacionais humanos, artísticos ou não (A.15).

A descrição apresentada a seguir demonstra com clareza a força das experiências vividas pelo autor na construção e elaboração do inventivo. Demonstra o quanto a vida do autor se revela na obra. Dotado de ampla experiência como instrumentista e familiaridade com um repertório diversificado e ciente das obras que influenciaram seu processo de invenção, o aluno afirma que essas mesmas obras que marcaram sua infância também impulsionaram sua composição. Provido de ferramentas técnicas e fecundas experiências musicais, o aluno descreve o tempo que disponibiliza em seu trabalho em busca da forma²⁰. Embora sua descrição revele competências técnicas, a própria busca do aluno por uma forma musical no sentido mais técnico de sua composição denota também a busca pela forma da obra como *matéria formada*. Assim, no amplo registro do aluno, na descrição do seu aparato técnico, bem como de suas habilidades como músico, mais uma vez, por meio da estética, nos certificamos de que

não é necessário que haja uma condensação lírica e um ato de contemplação para explicar como toda vida espiritual penetra na obra, tornando-se o seu conteúdo, pois tudo entra diretamente na arte, pensamento e vida moral, filosofia e aspiração religiosa, cultura, paixões, sentimentos, e crenças e lutas políticas, mas sempre e apenas como espiritualidade pessoal que se faz estilo. Há obras que não expressam nada e nada dizem, mas o seu estilo é eloquentíssimo, por ser a própria espiritualidade de seu autor (PAREYSON, 1993, p. 41).

²⁰ Aqui, entenda-se forma como elemento estrutural da composição, técnica composicional.

Apreciemos a descrição:

Durante o processo de composição eu tive a oportunidade de lembrar muitas influências que tive para chegar a esta composição, entre as quais, as mais marcantes foram a música do pianista e compositor francês Claude Debussy, tive também, a influência do Chico Buarque e do Hermeto Pascoal; mas a maior influência, e isso somente percebi depois que toquei a peça para mim mesmo, foram as lembranças da música ouvida e vivida de minha infância [...] Música de folia de Reis e outras músicas semelhantes, tocadas por rabecas e gaitas de taquara, acompanhadas por tambor e violas ou violões. [...] sou clarinetista, a escolha da clarineta como instrumento executante ocorreu espontaneamente, inclusive a afinidade ente a clarineta e as gaitas de taquara, facilitou o despertar do tema e da composição inteira. O aspecto que me causou maior gasto de tempo e exercício e que me custou para decidir foi a escolha da forma. Quando comecei a cantarolar o tema me ocorreu a possibilidade de organizar o material de diversas maneiras. A primeira possibilidade que pensei foi a forma de rondó, inclusive cogitei de empregar o modelo do choro, finalmente resolvi organizar a peça na forma das danças do suíte barroca herdada das danças da Idade Média que aliás, serve ainda hoje como parâmetro para a música folclórica do interior do nordeste brasileiro. Empreguei a forma minueto e trio, cuja forma foi largamente utilizada em diversas danças da suíte barroca, além do minueto propriamente dito. O primeiro bloco consiste de duas frases, que eu encurtei ao mínimo. A primeira frase sofre uma modulação para a tonalidade da dominante e depois do *ritornello*, a segunda frase, que inicia na tonalidade da dominante, retorna ao tom principal que é Si bemol maior. O segundo bloco que consta de uma única seção repetida, termina com a volta da primeira parte de duas frases. Nesta execução, a volta para a primeira parte é executada sem os ritornelli para economia de tempo no vídeo. Tratando de insight, quando compus o tema eu pensei ter me inspirado na peça de Claude Debussy chamada *Le Petite Nègre* e na canção Cotidiano do Chico Buarque, todavia, depois do material pronto notei alguma semelhança com O Ovo, música de autoria de Hermeto Pascoal. Para mim, esta composição foi, principalmente, um exercício de organização da forma musical a fim de apresentar algo que soe coerente. Quanto a contribuição que este exercício poderia oferecer para a atividade de educador musical me parece ser essa mesma de levar os alunos a compreender o significado de forma musical, e nesse contexto o aluno que viesse a ser músico no futuro teria o conhecimento de algumas possibilidades de organizar o próprio material de trabalho, e os alunos que não serão músicos terão uma oportunidade de compreender o material de outras composições musicais organizadas em formas semelhantes, que vierem a ouvir e, compreendendo, apreciar (A.16).

Diante da análise dos fragmentos extraídos da atividade inventiva vivenciada por diferentes alunos e alunas, observamos aquilo que julgamos ser de ordem estética; aquilo que julgamos ser de essencial compreensão do futuro educador e educadora musical e também aquilo que imprime ser de natureza *revelativa*.

A partir dos excertos, poderíamos aventar a possibilidade de inferir ou mapear algum tipo de lei para a atividade artística? Não há, de fato, uma lei geral e predeterminada em arte, caso houvesse, não haveria inventividade, tampouco, formatividade, mas há leis que residem internamente na própria obra e são requeridas por ela. Assim, podemos dizer que na arte a única “lei geral é a regra individual da obra a ser feita” (PAREYSON, 1997, p. 184). Portanto, em arte não há uma lei geral senão as leis individuais apresentadas pela própria obra. Em toda atividade artística e em todo o percurso formativo prevalece a liberdade inventiva, não há leis.

Assim, a única lei que se dirige ao artista é a própria obra que faz. Essa tal lei oriunda da particularidade de cada obra “implica uma legalidade pela qual o artista deve obedecer à própria obra que ele está fazendo, e, se não lhe obedece, nem mesmo consegue fazê-la” (PAREYSON, 1997, p. 184).

Assim, torna-se possível compreender de forma mais profunda os anseios e dificuldades enfrentados por alguns alunos e alunas no momento de dar forma ao *insight*, pois o próprio pensamento como obra em sua forma embrionária como fagulha de *insight* possui suas leis internas, que fogem do nosso controle, afinal “durante o processo as ideias surgem e desaparecem, esse é o momento de fazer anotações”, ou ainda, quanto à escolha do instrumento na qualidade de suas leis internas: “o primeiro passo foi timbrar o instrumento, escolhendo e afinando de acordo com o que o tema pensado”. Portanto, podemos concluir que “a lei universal da arte é que na arte não há outra lei senão a regra individual. Isto quer dizer que a obra é lei daquela mesma atividade de que é produto [...] a única lei da arte é o critério do êxito” (PAREYSON, 1997, p. 184).

É, pois, a invenção um processo duplo: de formação e transformação do conteúdo e da matéria. Não é possível formar um conteúdo sem que ao mesmo tempo esteja se formando uma matéria. Dessa forma a estética de Luigi Pareyson “ultrapassa a antinomia do intimismo e do tecnicismo e a divisão entre o formalismo e conteudismo”. Propondo um caminho de “inseparabilidade de forma, conteúdo, matéria e humanidade” (QUADROS, 1981, p. 179), integrando artista, obra e vida.

Baseado nos registros, foi possível verificar uma série de problemáticas estéticas descobertas pelos próprios alunos e alunas durante o processo. Dificuldades pelo fato de muitas vezes não estarem cientes de tudo aquilo que se faz imerso na *formatividade*; a começar pelo fato de ser desconhecida também a imanência do *insight*, “pois todo o processo artístico há de precisamente consistir em definir e determinar o *insight* nessa sua independência até fazer dele uma obra que viva com vida própria”. E o que seria “essa independência do *insight* sem a atividade do artista, que não apenas o reconhece e acolhe, mas também o espera e prepara?” (PAREYSON, 1997, p. 79). Este é o grande mistério da arte: a fusão entre arte e vida. Da independência do *insight* que se revela num fazer dotado de leis internas até a obra como formada a obra, a obra se faz, no entanto, o artista a faz.

Diante dos excertos analisados até o presente momento foi possível verificar que a atividade artística mesmo em situações e contextos diferenciados é passível de ser contemplada em sua forma como um ato reflexivo e valorativo em torno das questões que permeiam o seu processo do nascimento – *insight* – até o complexo campo de recepção e leitura da obra. A conscientização dos obstáculos, descobertas, tentativas e transformações que permeiam o

itinerário de invenção pelo qual percorrem artistas e todo aquele que se propõe a formar por formar, contribui substancialmente na formação do futuro educador e educadora musical na medida que emprega esse mesmo olhar para o processo de seus alunos e alunas.

Assim sendo, estudos em diferentes contextos educativos que se prestam a serviço da pesquisa como objeto de estudo *in loco* atestam as contribuições do fazer artístico como ferramenta do desenvolvimento humano. Vivências artísticas que contemplam a criatividade, a invenção, a realização e a execução acompanhadas de diferentes formas de interpretação e ludicidade contribuem de forma significativa para o aperfeiçoamento ético, na medida em que cada um fazendo à sua maneira compreende que faz na coletividade mútua, que o processo criativo e realizativo se dá no presente alinhado às memórias do passado e a imaginação que instaura um futuro; uma dinâmica inventiva e realizativa imbuída do viver daquele que a constitui. Familiarizar-se com o processo formativo presente no fazer dos grandes artistas contribui para uma mudança de olhar na medida em que estas podem ser observadas em outros fazeres, especificamente quando o educador ou educadora cuja prática educacional transita pela artisticidade reconhece em seus próprios alunos e alunas tal fenômeno *formatividade*. Nesse sentido, o fazer artístico nos ajuda a olhar para além dele, e a estética se constitui, de certa maneira, como verdadeiro estudo e campo ético-estético-educativo.

O viver é incerto e o processo artístico enquanto dinâmica inventiva traz-nos considerações significativas e palpáveis desse evento operantemente inconcluso. Assim sendo, é importante que o educador compreenda a importância dos parâmetros estético-filosóficos como ferramentas especulativas e investigativas do processo inventivo. Na citação a seguir, Pareyson traz em destaque o pensamento de Platão e Schelling com o objetivo de ilustrar os riscos da prática filosófica, em suma, as agruras do ofício filosófico, e por que não do educador esteta em sala de aula?

Quando Platão exaltava a beleza do risco, aludia ao fato de que a filosofia requer audácia e coragem; e é quando, em tempos mais recentes, recorda Schelling: “Quem verdadeiramente quer filosofar, deve renunciar a toda esperança, a todo desejo, a toda nostalgia, não deve querer nada nem saber nada, sentir-se pobre e só, abandonar tudo para ganhar tudo” (PAREYSON, 2005, p. 6).

Os meandros do campo da estética em diálogo com a educação musical podem se tornar arriscados e perigosos quando não sustentados por uma orientação teórico-filosófica; é preciso ter cautela de forma a não incorrer no risco de uma proposta vazia e a crédito, pois a maior contribuição desse encontro entre estética e educação musical reside num alcance que está para além da própria arte. Afinal, nas palavras de Gabriel Perissé (2009, p. 36),

A arte educa na medida em que, atraindo nossa visão, encantando nossa audição, agindo sobre nossa imaginação, dialoga com a nossa consciência. Mais do que nos fazer reagir à melodia, à rima, à composição pictórica, às cenas do filme, esses estímulos que nos chegam pela arte criam um espaço de liberdade, de beleza, no qual nos sentimos convidados a agir criativamente.

Na medida em que alunos e alunas em sala de aula reagem e dialogam com os fenômenos que delineiam o fazer artístico, se deparam com as dificuldades advindas desse processo de invenção, ou seja, dificuldades e fenômenos que não diferem – em essência – da experiência vivenciada pelos grandes artistas e inventores, a atividade pedagógica ganha fôlego, confiança e alcança a compreensão de que qualquer atividade humana se constrói somente baseada no labor, no *fazer*, no respeito e na referência mútua das experiências coletivas. Em sendo toda atividade humana constituída de atos operosamente formativos, é possível concluir que viver é um ato de criação e que toda atividade humana presume práticas inventivas, realizativas e executivas. Afinal, “todos os aspectos da operosidade humana, desde os mais simples aos mais articulados, têm um caráter, não eliminável e essencial, de formatividade” (PAREYSON, 1993, p. 20).

Assim sendo, é possível afirmar que vivemos em plena condição *formante*. Baseado nesse princípio filosófico podemos compreender a ampla relevância de sua teoria estética para o campo da educação musical, pois a partir dos estudos realizados ao lado de artistas, críticos, intérpretes e apreciadores, importantes questões que permeiam o complexo itinerário da produção artística, do seu nascimento até o campo da recepção, abarcando também questões da obra em face do desgaste do material, de suas múltiplas possibilidades reprodutivas e até mesmo do esquecimento do homem, nos é concedido colher empiricamente o mesmo ao lado daqueles que se dispõem a esse longo percurso inventivo.

Assim, a iluminação pareysoniana é passível de ser tomada como ferramenta filosófica – prática e teórica – na formação do futuro educador e futura educadora musical. Uma contribuição substancial para um olhar estético e humano que circunda o processo inventivo e realizativo da produção artística também no campo da educação musical. Ainda, de acordo com Quadros, sua teoria nos apresenta bem mais do que uma proposta filosófica, “mas como maneira mesma pela qual a realidade humana, no mundo, se dá e se explica” (1981, p. 203). Faz ainda outra observação: a teoria da *formatividade* nasce no seio da estética e por essa razão a ela pertence. Assim, Quadros afirma e compactua da concepção de completude da estética como filosofia inteira e não somente como um desdobramento de seus estudos, justamente por ser capaz de olhar e compreender o ser do homem no mundo do ponto de vista da estética.

É importante frisar que o conceito de formatividade presente nos atos da vida humana não pressupõe que qualquer fazer humano seja simplesmente arte, como também que toda arte

propriamente nomeada carregue garantias de uma atividade inconfundível. “E o que significa, aqui fazer com arte? Significa alimentar com invenção, com inventividade, o que estamos fazendo, assim que o consigamos fazer bem feito, ou aquele fazer alcance, de algum modo feliz, o êxito requerido” (QUADROS, 1981, p. 205). Arte é forma. Portanto, o educador ou educadora imbuídos de um pensamento formativo cujo olhar é capaz de captar manifestações da vida humana como obras, sejam elas reflexivas, de ordem moral ou prática, saberá identificá-las e observá-las como fruto de uma *forma formante*, e saberá que contemplar a beleza que exala da *formatividade*.

4.1 Inventividade ou criatividade? Uma distinção filosoficamente necessária

Na abordagem pareysoniana a distinção do termo se faz necessária pelo fato de que tudo o que começamos realizar na condição humana já foi de certa forma iniciado e começado. Qualquer que seja nossa ação ou influência para produzir algo, esse algo já foi idealizado e realizado de alguma outra forma. “No ato em que nos damos conta de nós, percebemo-nos como um ser já dado. Nós fomos dados. Nós fomos recebidos” (QUADROS, 1981, p. 58).

Somos seres dotados de potência ativa e receptiva. Não é possível que sejamos somente seres receptivos ou somente seres dinâmicos de pura atividade. Isto é, não é possível que sejamos somente seres passivos ou somente seres plenos de puro ato criativo. Todo ato receptivo pressupõe uma atividade intrínseca e toda atividade, seja ela qual for, pressupõe um ato receptivo. Compreender a função e entrelaçamento desses dois aspectos próprios do homem possibilita que compreendamos a distinção dos termos. Assim, “no homem, não há receptividade sem atividade, nem atividade sem alguma receptividade. Isto significa que, no homem, não há criatividade pura. Assim como não há mera passividade” (*ibidem*).

Somente um ser unicamente ativo pode criar, e por essa razão podemos dizer que o homem não cria. Ele produz, forma e inventa aquilo que de outra forma fora outrora produzido, formado e inventado. Não há atividade humana despida de qualquer estímulo ou movimento anterior, a começar pelo nosso primeiro movimento de ser, que não foi nosso. Toda atividade humana pode ser compreendida como prolongamentos de uma dada receptividade, assim não há possibilidade de uma ação sem a recepção. Portanto, não existe na natureza humana criatividade. “Criar é divino. Formar é humano” (*ibidem*).

Isto posto, podemos dizer que o homem não cria, mas forma; que seu processo de invenção nasce a partir de algo já dado e opera aquilo que lhe chega por meio da inventividade, tentando, fazendo, refazendo, buscando encontrar forma em sua concretude. Opera rumo ao êxito. A natureza de um percurso que se reinventa enquanto faz é impensável no âmbito

absoluto da criação. O fazer humano é essencialmente puro tentar, processo marcadamente formativo.

5 ARTISTA E EDUCADOR: DA ARTE PARA A EDUCAÇÃO

Como se valer do pensamento filosófico para um campo não propriamente de filósofos? De estetas para não estetas, da arte para a não arte, do artista para o não artista? Eis algumas das questões que levanto no início dessa tese.

Designados na antiguidade como *seres* entusiastas e *habitados por deuses*, os artistas buscavam a todo momento uma percepção transcendental, que pudesse superar o embotamento cotidiano, uma espécie de compreensão aguda e profunda em torno das coisas, dos entes e de sua própria condição humana, de modo que pudessem alcançar o entendimento, isto é, o *intus-legere* (entender).

Malgrado as distorções estereotipadas que a condição do *ser* artista “habitado por deuses”²¹ imprimiu ao longo dos séculos, o ofício do artista em diferentes contextos sociais se faz presente. Imerso num campo de pura atividade formante o artista atua desvelando o oculto e esquecido do seu próprio *ser* através da obra de arte. Nas palavras de Dussel:

É nesse momento que a coisa se desvela, se desnuda, se mostra em seu ser oculto, e é quando a arte, a grande arte, pode se instaurar. Por isso, o artista deve ser antes de tudo um ser humano, que junto ao metafísico cumpre a missão suprema dentro de uma cultura: recuperar o sentido do ser de uma época. Sua função não é intuir a beleza, mas primeiramente o ser (DUSSEL, 1997, p. 113).

O artista é antes de tudo um ser humano, afirma Dussel no excerto. Somente o humano é dotado de uma potencialidade inventiva capaz de ressignificar e humanizar o cosmo com sua presença, capaz de transformar e recuperar o já existente. Dussel, então nos ajuda a compreender – num viés heideggeriano – que, para além da pecha do “belo em arte”, a atividade do ser-artista cumpre o papel de desvelar o oculto do próprio *ser*. O “belo em arte” transfigurar-se-á como o oculto do *ser* revelado. Nas palavras de Dussel, “a partir do ser, as coisas se mostram em sua beleza transcendental, nessa beleza ontológica que é perfeitamente compatível com o horripelmente feio”.

²¹ “O artista, como dissemos, começa sua tarefa por uma compreensão do ser, por sua intuição. Este momento gerador de obras geniais da arte foi chamado na antiguidade de entusiasmo, que significa, em grego, ‘ser habitado pelos deuses’. Com efeito, tocar com a mão o ser nu dos entes, compreendê-lo com a faculdade intelectual, é um dom pouco comum entre os homens. Os grandes artistas sentiram necessidade de se separar do mundo conformista do homem cotidiano. Queriam descobrir o ser esquecido num mundo que, por tanto viver nele, havia-se como que desbotado. Por isso, os artistas mostram-se às vezes inconformados, como se estivessem ‘fora do mundo’, um tanto desviados.” (DUSSEL, 1997, p. 113).

Ao tomar a filosofia como suporte de reflexão e instrumento de verificação para o campo da educação musical, compreendo assim que não só artistas “habitados por deuses”, mas também o educador ou a educadora musical podem ser dotados de um olhar sensível, capaz de ressignificar e recuperar aquilo que pelo esquecimento teve a existência ameaçada, e pelo caminho da formatividade mostrar estes também podem mostrar aos seus alunos e alunas as diferentes etapas de realização daquele que se propõe a fazer, de mostrar as diferentes formas de se chegar ao mesmo lugar e continuamente abrir caminhos para trilhar outros novos.

Qual seria então o papel do educador musical nesse cenário mutavelmente cósmico? Desvelar, portanto, “o ser oculto do ente” (DUSSEL, 1997, p. 115) assim como o artista. Mas se tudo é ressignificado pela existência do ser humano, desvelar o oculto dos *entes* e das *coisas* não seria ressignificar o que outrora possuiu seu significado original? Sim. Paradoxalmente, de tanto habitar o mundo, este se desgasta mediante as infindas ressignificações. Nas palavras de Dussel,

O homem de tanto habitar seu mundo, torna-o sem brilho, opaco, habitualiza-o pelo uso; o mundo cotidiano perde o sentido e tudo se trivializa no impessoal, na inautenticidade, nas coisas instrumentais cujo ser jaz no esquecimento. Se os homens não tivessem quem lhes mostrasse o ser esquecido dos entes e do mundo, tudo voltaria à escuridão original (DUSSEL, 1997, p. 113).

À luz da abordagem filosófica de Dussel podemos compreender a essencial função do ofício do artista. Fazendo uma apropriação teórico-filosófica é possível verificar como a filosofia pode elucidar o pensamento em educação e o ofício do artista nos ajudar a compreender de forma mais substancial a prática do educador e da educadora diante da experiência estética de seus alunos e alunas. Além de ser dotado de uma ampla compreensão, seguida do *intus-legere*, o ofício desocultador do artista não se esgota nessa única função. Essa etapa diz respeito apenas ao início de sua atividade. Segundo Dussel, “o segundo momento de sua tarefa, e certamente o mais fácil, é expressar o ser compreendido. A realização da compreensão do ser é efetuada pelo artista em sua obra, nessa obra que se chama de arte” (DUSSEL, 1997, p. 115). Considerando as diferentes práticas musicais pedagógicas como instrumento de observação e realização artística do educador e educadora musical, nesse sentido cabe ao futuro e futura profissional dispor de ferramentas filosóficas que os ajudem nas diferentes instâncias de mediação, seja entre professor e aluno, como também aluno e obra. A seguir, apreciaremos registros extraídos de um espaço de interação em que alunos e alunas compartilham suas impressões sobre a disciplina, imprimindo aquilo que tomo por pensamento *revelativo*:

Vou compartilhar com vocês um vídeo que foi sugerido pela professora [...], achei o conteúdo incrível. Além de comentar sobre todos os temas abordados nas unidades estudadas, uma pontuação que me chamou atenção foi: ‘desenvolver no aluno o gosto de continuar se aprofundando num assunto sem a obrigação de fazê-lo’. Ou seja, criar no aluno o gosto desse ou aquele aprendizado sem se tornar obrigatório. Se encontrarmos esse caminho, nosso trabalho como esteta, estará bem feito (A.17).

Interessante quando ela diz também que o importante dentro de um processo de aprendizagem não é cobrir o currículo e sim revelar o currículo! Faz toda a diferença! (A.18).

Muito importante suas colocações. E o que me tocou foi o trecho: “desenvolver no aluno o gosto de continuar se aprofundando num assunto sem a obrigação de fazê-lo”. Isso no remete ao sentido da verdadeira aprendizagem! E ela de fato existe quando o aluno deseja continuar se aprofundando num assunto sem a obrigação de fazê-lo. Vou ilustrar um pouco com o que vejo na minha área, a do movimento. Sempre proponho brincadeiras nas aulas e percebo quando as crianças realmente as assimilaram quando passo no recreio e as vejo brincando longe do olhar do professor... e isso é muito gratificante e nos motiva a buscar e aprender cada vez mais! (A.19).

Aqui, futuros educadores e educadoras musicais se alinham com o mesmo propósito, num ato de compreensão e reconhecimento de suas atuações como verdadeiros artistas e *estetas em sala de aula*. Proporcionando que a obra de arte como veículo de transformação e ressignificação faça parte da formação de seus alunos e alunas, e que na experiência estética, ou seja, no encontro entre autor e obra, obra e intérprete, as possibilidades interpretativas sejam compreensíveis e passíveis de instaurar um novo olhar recuperando antigos sentidos e promovendo outros novos tanto da arte para a vida, como da vida para arte.

5.1 O mundo das meras *coisas* e dos *entes*. Exposição dos conceitos

De acordo com as origens filosóficas gregas, no espaço *cósmico*²² o mundo das meras *coisas* e o mundo dos *entes* simplesmente coexistem. Independentemente da influência do *ser*, isto é, da presença humana, o encontro dessas espécies se constitui como condição de vida; *entes* e *coisas* são passíveis de se desenvolver e multiplicar, porém, não são capazes de adentrar espiritualmente à sua própria condição, suas vidas residem na materialidade.

Nesse mesmo espaço cósmico reside o ser humano. O homem habita esse espaço e a ele também pertence. Mediante esta pertença e estada mundana, o ser humano humaniza seu entorno o transformando e ressignificando, pois somente ele detém a potencialidade de penetrar

²² *Cósmico*, neste contexto, alude a *cosmo*. Segundo a descrição terminológica do Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2000, p. 215): “O mundo enquanto ordem (cf. PLATÃO, *Górg.*, 508 a; ARISTÓTELES, *Met.*, I, 3, 984 b 16). Segundo Diógenes Laércio, os pitagóricos foram os primeiros a chamarem o mundo de C.; mas ele mesmo nota que isso era atribuído a Parmênides por Teofrasto e a Hesíodo por Zenão (DIÓG. L., VIII, 48). Essa palavra é usada indiferentemente em lugar de “mundo” e sua noção constitui uma das interpretações fundamentais da noção de mundo”.

sua própria condição material, e nesse processo de compreensão, entendimento e ressignificação o mundo cada vez mais se humaniza.

Primeiramente, é importante frisar que o conceito de humanização pelo qual a abordagem de Dussel percorre, em sentido mais geral, representa a condição de um local mediado pelas ações dos seres humanos, independente da carga de juízo de valor, ou seja, para o bem ou para o mal, um espaço humanizado só é possível devido à presença humana. O fenômeno humanizador se dá pelo fato de o ser humano deter a potencialidade de compreender e dar significado a sua condição, bem como a condição existencial de tudo o que o cerca. Perante os significados que o ser humano deposita ao seu redor, “o cosmo se ilumina e cobra o aspecto de mundo; mundo que só pode ser humano” (DUSSEL, 1997, p. 113).

Stuart Hall desenvolve seus escritos em torno desse *ser* que ressignifica sua estada mundana a partir da linguagem. Linguagem e pensamento se retroalimentam, e na medida em que esses instrumentos de comunicação próprios do humano são lançados, incluídos e convalidados, *entes*, *coisas* e todo o seu entorno cósmico são ressignificados. Segundo Hall, “os objetos não existem no mundo independentemente da linguagem que utilizamos para descrevê-los?”. Lançamos aqui outra pergunta: *entes* e *coisas* não existem no mundo independentemente do significado que atribuímos a eles? Hall, nos responde: “Num sentido, é óbvio que sim [...] uma pedra ainda existe a despeito de nossas descrições dela” (HALL, 1997, p. 28). Para tanto,

a identificação que fazemos da mesma como “pedra” só é possível devido a uma forma particular de classificar os objetos e de atribuir significado aos mesmos. Os objetos certamente existem também fora destes sistemas de significação [...]; os objetos certamente existem, mas eles não podem ser definidos como “pedras”, ou como qualquer outra coisa, a não ser que haja uma linguagem ou sistema de significação capaz de classificá-los dessa forma, dando-lhes um sentido, ao distingui-los de outros objetos (*ibidem*).

Baseado nesse mesmo princípio teórico-filosófico, Stuart Hall desenvolve seu pensamento em outra direção, a saber, em torno dos conceitos de linguagem e cultura, compreendendo seus elos por meio de um processo dinâmico e constitutivo, fruto desse movimento mediado pelos instrumentos próprios do ser humano, originando a cosmicidade mundana. Condicionados a sua própria estrutura dinâmica e inconclusa, os fenômenos discursivos lançados mediante a linguagem responsavelmente moldam o processo inventivo e dinâmico da vida cultural. Nesse sentido, a cada momento, a cada ato e encontro, a vida segue em seu processo de *formatividade*. Considerando toda a vida espiritual do homem como potência formativa, o conhecer humano ou o interpretar se configuram também como atos dessa potência.

Então, em que medida o conhecer é um exercício de formatividade? [...] conhecemos somente enquanto formamos, das coisas, uma figura. Enquanto produzimos, dos entes, uma imagem. E a medida de verdade deste conhecer está em que, esta figuração, esta representação, esta “imaginação”, coincida, ao máximo, com o objeto representado, ou mais precisamente, que a coisa representada *seja* na nossa representação (QUADROS, 1981, p. 194).

Uma vez entendido que todas as coisas já denominadas nascem desse processo dinâmico e inconcluso mediados por uma rede de significados e significações produzidas pelo humano, é possível conceber o homem como um intérprete no mundo. Afinal,

dizer que uma pedra é apenas uma pedra num determinado esquema discursivo ou classificatório não é negar que a mesma tenha existência material, mas é dizer que seu significado é resultante não de sua essência natural, mas de seu caráter discursivo (HALL, 1997, p. 29).

Nesse sentido, compreendemos que “as coisas têm *ser*, mas apenas o homem o conhece. Ao conhecer o ser, o homem transcende as coisas e as compreende na ordem novamente instaurada do mundo” (DUSSEL, 1997, p. 113) e isto é conhecer, sendo igualmente um ato de interpretação. A criação do mundo e toda sua natureza não dizem respeito ao homem, porém *enquanto o mundo é para o homem*, o homem é para o mundo o *ser* que lhe dá sentido num contínuo processo de produção, reinvenção e interpretação. E assim se constitui como *um formador, um produtor de formas* de conhecimento e cultura. Através do conhecer o homem deposita sentidos, portanto, o conhecer também se estabelece como *um modo de formar* (QUADROS, 1981).

5.2 Interpretação: a prosa do mundo

Considerando a pregnância do *ser* nas coisas, reconhecidamente identificada e instaurada somente pelo homem, é possível afirmar que no lugar comum, onde esse homem ordinário reside e habita, mora também uma consciência e uma força inventiva. Estamos submetidos a uma consciência ordinária: “estamos embarcados, sem a possibilidade de fuga ou de totalização. É a ‘prosa do mundo’ de que falava Merleau-Ponty”; no entanto, “as científicas se permitem esquecer-la para constituir-se, e as filosofias acreditam dominá-la para autorizar-se a abordá-la” (CERTEAU, 1998, p. 70). Longe de se prestar como uma filosofia unívoca e totalizadora, o pensamento pareysoniano se apresenta como uma via que olha para o homem como um ser formador que instaura seu próprio mundo.

O espaço cósmico é um lugar ordinário. Ele é também o lugar de todos. Ele é o ponto de partida para todas as transformações. Consiste num lugar que *veio a ser*, oriundo de um percurso comum e ao mesmo tempo particular.

É a partir desse ponto que o homem cria, modifica e combina o seu entorno. É a partir desse mesmo ponto e lugar que o homem renasce a cada nova leitura instaurando também um novo mundo. Em outras palavras, dotado de uma potência inventiva e transformadora, o homem ressignifica o estado das *coisas* e dos *entes*; nas palavras do poeta Fernando Pessoa (pelo heterônimo Alberto Caeiro) um processo de “eterna novidade do mundo”. Um mundo eternamente inaugural sob o olhar humano. Na dinâmica constante e fluida com que esse mundo histórico-cultural vem sendo humanizado, conforme foi destacado na epígrafe deste capítulo, “de tanto habitar seu mundo”, esse cenário cósmico, paradoxalmente, também sofre com o desgaste excessivo de vida. O *modus operandi* quase que mecânico do cotidiano ofusca o seu brio e sua potência inventiva.

No bojo dessa cosmicidade, o ser humano estabelece e organiza seus ofícios. Cada qual voltado para a compreensão e desenvolvimento de tudo o que nele habita. Nesse sentido, “o filósofo expressa conceitual e analiticamente seu pensamento. O artista expressa sintética e pré-conceitualmente sua compreensão do ser” (DUSSEL, 1997, p. 115). Para tanto, lançamos a seguinte pergunta: o que pode trazer de novo o traço expressivo? A expressão não seria também a própria ressignificação do que antes fora ressignificado? Nesse sentido, mais uma vez o ofício do artista se coloca em ação. Quando destacamos o movimento cíclico que conduz à estagnação ou propriamente ao esquecimento dos *entes*, das *coisas* e do próprio ser humano, devido ao desgaste do próprio existir, compreendemos essencialmente que o ofício do artista “retira do mundo cotidiano o ente descoberto em seu ser [...], retira-o do círculo desgastador de coisa pragmática” (*idem*, p. 116). Ainda nas palavras do próprio autor,

Ao comunicar o intuído pela obra, produz uma ruptura expressa que mostra o representado na obra em sua “individualidade imediata e nua”. Através dessa individualidade original e concreta, a coisa aparece em seu sentido mais profundo, em seu ser; com isso, já que o mundo é um sistema significativo intencional, todo um mundo se apresenta diante de nossos olhos ao contemplar a mais simples obra de arte de um artista genial (*ibidem*).

Na potência inventiva desse ser essencialmente inconcluso e dotado de ferramentas discursivas, o ser-artista, cuja vocação e ofício se voltam para desvelar o oculto do próprio *ser*, das *coisas* e dos *entes*, é capaz de abrir um mundo a partir de uma “fibra de realidade”. Na concretude do seu *métier* a obra de arte pode ter êxito na representação de algo e até mesmo na representação do todo. Diante dessa potencialidade, Dussel afirma que o ofício artístico se constitui como fundador de profecias:

Não porque anuncie verdades futuras, mas porque, ao abranger com sua compreensão o fundamento, permite às gerações futuras se edificarem sobre tal embasamento. Não se avança para o futuro como futuro; avança-se para o fundamento do presente que descobre em seu olhar penetrante e desvelador, que intui em seu entusiasmo artístico o ser esquecido em sua época, em sua cultura, em sua pátria. E cria. Ou seja, expressa o compreendido sob a luz patentizadora do ser do ente. Cria, porque manifesta o ser oculto. Não que crie o ser do ente, mas, ao descobrir seu sentido esquecido, rediscute-o (*ibidem*).

Assim sendo, é possível afirmar que a obra de arte desoculta narrativas e sentidos do *ser* dos *entes* e do próprio humano esquecidos na frouxidão cotidiana. É importante compreender que a ressignificação dos olhares outros contribui para uma continuidade do existir nesse constructo simbólico e na sua contínua prosa mundo a fora.

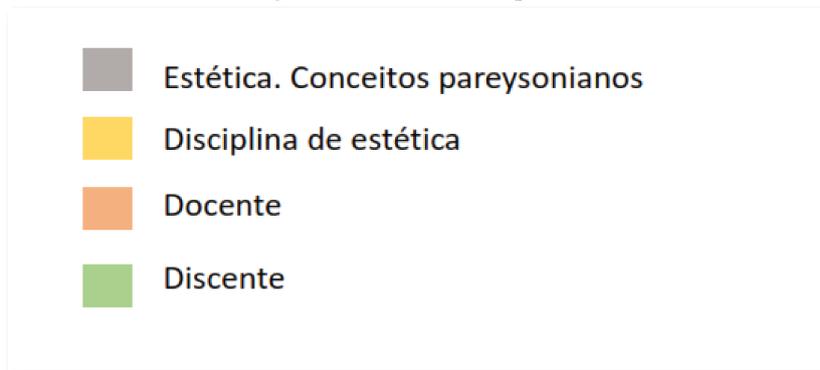
Considerando os diferentes espaços habitados pelo homem, e, conseqüentemente, sua pregnância humanizadora, é possível afirmar então que, os sentidos do *ser*, dos *entes* e do próprio ser humano esquecidos na frouxidão cotidiana podem ser resgatados e encontrados na atividade artística? Sim. No fragmento abaixo, destaco uma afirmação que aponta para a importância dos estudos da estética para o campo da educação musical. Vejamos:

[...] estamos percebendo que somos peixes dentro d'água. Já éramos estetas sem sabê-lo. Aprendendo a ser estetas, sendo (aprendendo a fazer, fazendo). E estamos gostando disso, entusiasmados. Trilhamos o caminho do grupo, universal; e o individual, particular, singular. Nesse trem, um por todos e todos por um. Que maravilha ver a gente, juntos, acontecendo! E os papéis de aluno e professor, por sua vez, não são, necessariamente, imutáveis e engessados. As coisas da vida estão sempre mudando, se transformando, são cambiantes. Como falou nosso colega (anteriormente): "Para trocar novos conhecimentos e saberes, temos que estar abertos e dispostos a reciclar os 'velhos' conceitos. Sim. E como já disse o Chico Buarque, em "Carolina": "O tempo passou na janela, só a Carolina não viu" (A.20).

A cotidianidade traz consigo o esquecimento, levando com ela lembranças que nos escapam, de modo que "o tempo passa e Carolina" não vê. Nesse sentido, a atividade filosófica se apresenta como uma tomada de conscientização de que "a atividade da filosofia não está em condições de estabelecer e impor a norma das várias atividades humanas"; sua própria experiência pressupõe "libertá-la das sombras em que a envolveram o esquecimento e a negligência do homem, e propô-la à obediência pessoal e à execução responsável de cada um" (PAREYSON, 2005, p. 259). Por essa razão, as ferramentas filosóficas contribuem para a formação do professor possibilitando um olhar sensível para aquilo que é primário; uma tomada filosófica que se apresenta longe de ser conclusão, mas recuperação da origem, como afirma Pareyson: "não o fechamento da consciência reflexiva, mas o frescor do alvorecer do mundo" (PAREYSON, 2005, p. 259).

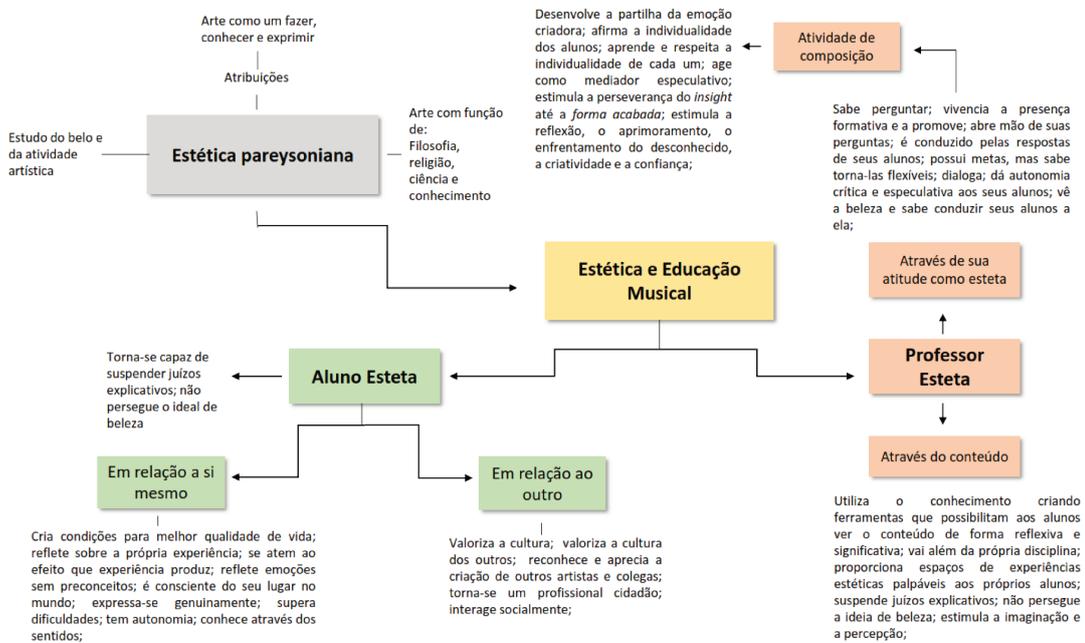
Os mapas conceituais a seguir se configuram como outra atividade da disciplina, e têm por objetivo mapear de forma concisa e objetiva a relação dos conteúdos e conceitos tendo como eixo central dois importantes aspectos: aqueles que ligam a estética pareysoniana à educação musical e suas possíveis aplicações práticas. O *layout* dos documentos foi editado e padronizado por mim, de modo a preservar o anonimato de seus autores. Conforme a edição realizada por mim, destaco por meio de cores quatro importantes aspectos observados nesses trabalhos:

Figura 16 – Gráfico comparativo



Vejamos a apresentação do primeiro mapa conceitual:

Figura 17 – Mapa conceitual 1



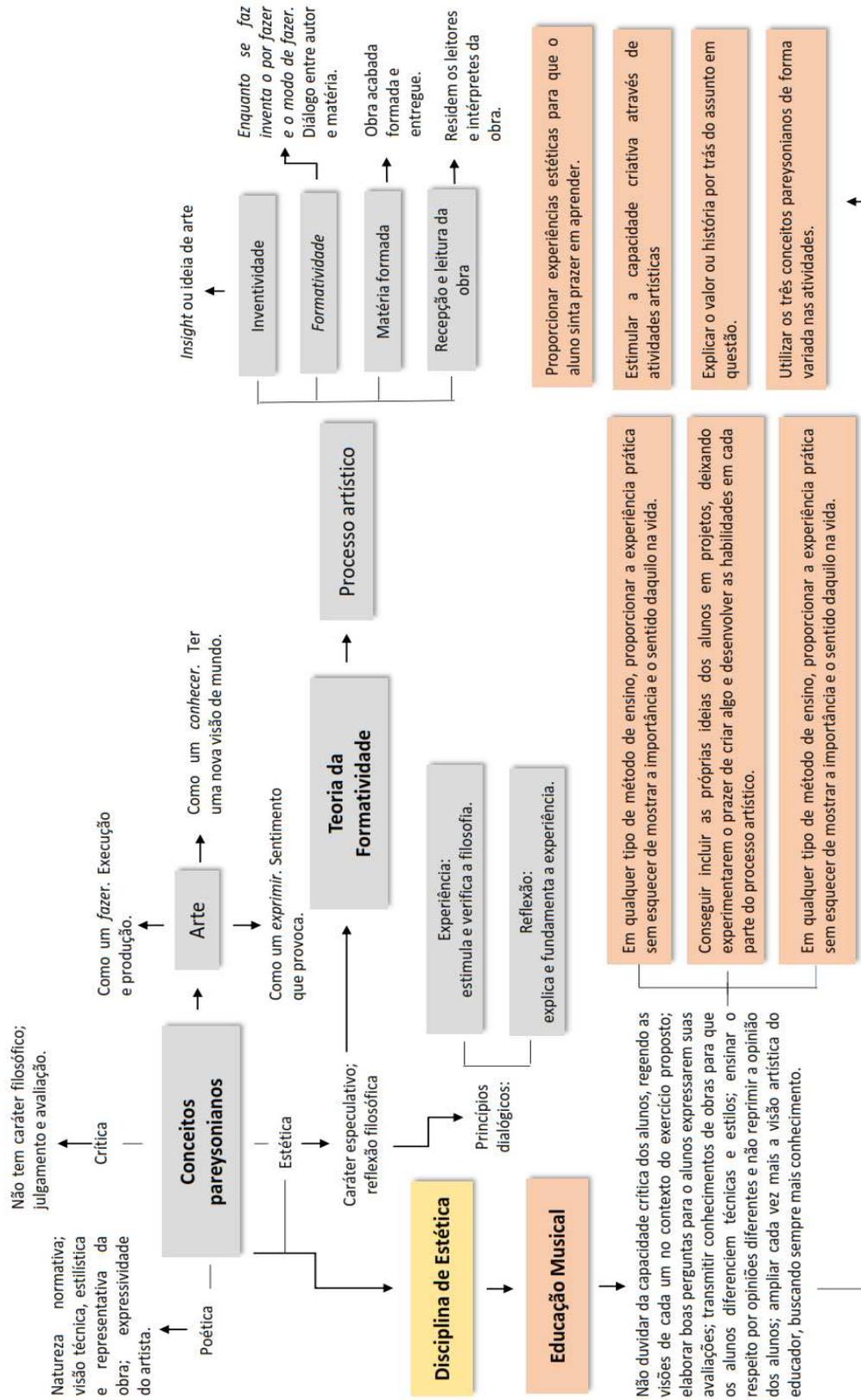
Nas relações trazidas pelo mapa conceitual 1, é possível verificar o modo como as contribuições filosóficas do campo da estética podem se expandir para o campo da educação

musical, tanto na prática dos professores como de seus alunos e alunas. Segundo a aluna, a tomada de uma consciência estética (pelo professor) pode ser marcada por aspectos como: um educador que “vê beleza e sabe conduzir seus alunos a ela”; que possibilita “autonomia crítica e especulativa aos seus alunos”, que “dialoga”; que toma como ponto de partida apenas suas metas iniciais; que “sabe perguntar”; que é capaz de “abrir mão de suas respostas”; que sabe conduzir sua aula por meio das “respostas de seus alunos” e que se mantém atento ao processo formativo no percurso das atividades inventivas, possibilitando uma conduta transformadora em seus alunos e alunas. Em se tratando de uma formação para além da atividade artística, nesse mesmo mapa conceitual analisamos também a probabilidade de que o aluno ou a aluna tenham “melhor qualidade de vida”; que “reflita sobre sua própria existência”, assim, conscientes da sua própria experiência e responsabilidades, é capaz de conquistar autonomia e aprender o valor daquilo que é sua própria produção e colaboração mútua.

No mapa conceitual 2, a seguir, encontramos vários pontos relacionados de forma significativa, dentre eles a relação que pode ser feita a partir do conceito de *arte*. Compreendida à luz da definição de Luigi Pareyson – no que diz respeito ao atributo da arte como um *conhecer* – o aluno relaciona em seu mapa conceitual “arte e conhecer” ligado diretamente a capacidade humana de alcançar “uma nova visão de mundo”. Destaque para a colocação do aluno no ponto acerca dessa “nova visão”, afinal, visão que ressignifica e instaura um novo modo de ver, e que é ao mesmo tempo um ato *revelativo*; aquilo que compreendemos ser a capacidade do homem de interpretar o mundo. Afinal, “a interpretação é o próprio modo de o homem conhecer. Qualquer processo de conhecimento é um processo de interpretação” (QUADROS, 1981, p. 193).

A contribuição da estética para a educação musical, conforme pode ser analisada na elaboração do mapa conceitual 2, apresenta a perspectiva de que alunos e alunas sintam “prazer em aprender”; sintam-se descobridores de sua capacidade de formar, de dar sentido e significado. Se reconheçam como descobridores e intérpretes, descobridores do nosso modo humano de conhecer (QUADROS, 1981). Uma vez conscientes da sua própria experiência, lugar no mundo e responsabilidade nessa realidade cósmica na atividade artística, é capaz de não só de encontrarem, mas provocarem mudanças no olhar daquele que se dispõe como receptor, e num processo formativo do próprio *conhecer* desocultarem ideias e sentidos do *ser* dos *entes* e do próprio humano por vezes esquecidos na frouxidão cotidiana. Apreciemos na página seguinte as relações tecidas no mapa conceitual 2.

Figura 18 – Mapa conceitual 2



Cada fruto artístico recém-formado pode ser compreendido como um ato missionário (histórico, social e profético) inicialmente proposto, assim, as considerações apresentadas até o

presente momento nos ajudam a superar a condição unívoca da “estética como teoria subjetiva da vivência sensível do belo” (*ibidem*). Segundo Dussel,

A sensibilidade, na posição que rapidamente indicamos, fica assumida numa visão do homem muito mais profunda. A compreensão do ser inclui o ente sensível, mas é apreendido em seu fundamento. A vivência subjetiva, a emoção que pode produzir o belo, permanece radicalmente compreendida numa comoção do ser do homem diante do ser descoberto do ente (1997, p. 117).

O desocultar do *ser* como atividade e ofício do artista nos leva ao entendimento de que a arte não subsiste apenas como mera vivência expressiva. Antes de ser tradução e expressão de um *insight*, a obra traz consigo significados imanentes do próprio mundo do autor. Nesse sentido, podemos afirmar que o campo da arte deixa de ser somente o da estética, cobrando uma ampla condição epistemológica que possibilite verificar para além do estético o físico, o social, o metafísico e o histórico desse ser humano produtor de arte.

Dussel conclui, em seus apontamentos sobre filosofia, que “a arte deixa de expressar apenas beleza que às vezes pode ser entendida como harmonia e imitação de um conformismo adulator”, destacando também que “a filosofia da arte é metafísica, ontologia, já que deverá dar conta do ato fundamental pelo qual o homem é homem: a compreensão do ser” (DUSSEL, 1997, p. 117). Diante desse pensamento, podemos falar não somente do belo e do feio em arte, mas do humano em sua concretude existencial, pois uma vez compreendido que a arte cumpre uma das

[...] tarefas mais urgentes e eminentes que o humano possui, uma tarefa inigualável e insubstituível: expressar diante da História, diante de seus próprios co-gestores da cultura, o sentido radical de tudo aquilo que habita o mundo dos homens (*ibidem*).

A arte deixa de se ocupar da expressão de um ideal raso, efêmero e pouco revelador. No entanto, não afirmaremos ser uma tarefa fácil, “já que não é fácil ouvir a voz do *ser*, sobretudo quando nos recrimina, quando nos grita nossa falsidade” (*ibidem*). Conforme dito anteriormente, compreendemos que nesse imenso habitat humanizado a cultura nasce, se transforma e se recria sob as égides do significado humano. Cada grupo social cumpre o papel de humanizar, segundo suas condições instrumentais e *modus operandi*, o *modus vivendi* desse contexto. Assim sendo, toda operosidade humana é lançada mediante uma demanda que se retroalimenta nesse fazer social. “Em todo fazer e agir como tal, esconde-se um fator de grande peculiaridade, a vida como tal opera sempre numa atitude determinada, a atitude em que se opera e a partir da qual de opera” (DUSSEL, 1997, p. 29).

Nesse sentido, o *modus vivendi* de cada grupo social transformar-se-á conforme as marcas, valores e significados herdados de seus antepassados. Pode-se dizer que os hábitos

herdados não pressupõem significados imutáveis, no entanto, o processo de mútua assimilação dita essencialmente valores universalizantes. Assim vão se constituindo o contínuo fluxo de seus próprios sistemas. Nesses núcleos, tais valores são moldados e ressignificados, e, segundo Dussel, “têm por conteúdo os fins de todo o sistema intencional, que chamamos já no início de *mundo*” (1997, p. 31).

Diante do *modus vivendi* de cada grupo em sua potência de inventar e ressignificar, foram-se desenvolvendo valores e estabelecendo sistemas. Podemos nomear o conjunto desses fatores – considerando distintos grupos sociais – como *estilo de vida*. Vejamos em Dussel: “Chamaremos de estilo de vida a modalidade peculiar da conduta humana como totalidade, como um organismo estrutural com complexidade, mas dotado de unidade e sentido” (DUSSEL, 1997, p. 33).

Podemos, então, compreender as ações e manifestações de cada grupo social segundo seus valores, como *estilos de vida*. Considerando que o mundo habitado por humanos se torna um mundo culturalmente ressignificado e dotado de formas expressivas diferentes, compreendemos, pois, nosso lugar e nossa capacidade como seres formadores de arte e de vida.

6 EDUCADOR E EDUCADORA MUSICAL: ESTETAS EM SALA DE AULA

O ofício daquele que ensina traz consigo as marcas de uma formação que antecede a formação universitária. Para o bem ou para o mal, carregamos as marcas da nossa experiência escolar primordial. De um jeito ou de outro dessas marcas derivam a escolha pela carreira docente (ou qualquer carreira); ou porque em determinado momento nos identificamos com algum professor, ou porque se busca reverter algum quadro maléfico, que leva a uma direção contrária o propósito do ofício. Por diferentes razões optamos pela profissão do ensino. Fato é que nossas experiências escolares acrescentam forte influência. Pensando nisso, em se tratando de práticas pedagógicas mediadas pela música no contexto da formação superior, é importante estar atento à bagagem cultural que esses futuros professores e professoras trazem consigo, e num processo misto de acolhimento e legitimidade, oferecer-lhes outras novas formas de olhar. De acordo com Maria Assunção Flores,

Aprender e ensinar constitui um processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial de professores e é influenciado por um conjunto de variáveis, de perspectivas, de crenças e de práticas, por vezes conflituais, que marcam a transição de aluno a professor (FLORES, 2001; FLORES & DAY, 2006), destacando-se a ‘aprendizagem pela observação’ (LORTIE, 1975) durante a experiência escolar no contexto da sala de aula onde os futuros professores observaram a atuação dos seus professores (FLORES, 2014, p. 219).

Na mensagem a seguir, podemos ilustrar essa questão. Diante da entrega da atividade de mapa conceitual, o aluno diz o seguinte:

Saudações professora. Aqui está o mapa conceitual. Espero ter cumprido com as expectativas. Estou tentando me envolver mais com filosofia, mas admito que tem sido bem desafiador, pois no meu ciclo social não tenho muito convívio com as questões. Portanto, esse estudo tem sido de grande valia para mim, me tirando da zona de conforto e agregando conhecimentos. Já tenho usado em minhas aulas alguns conhecimentos adquiridos aqui. Votos de felicidades (A.21).

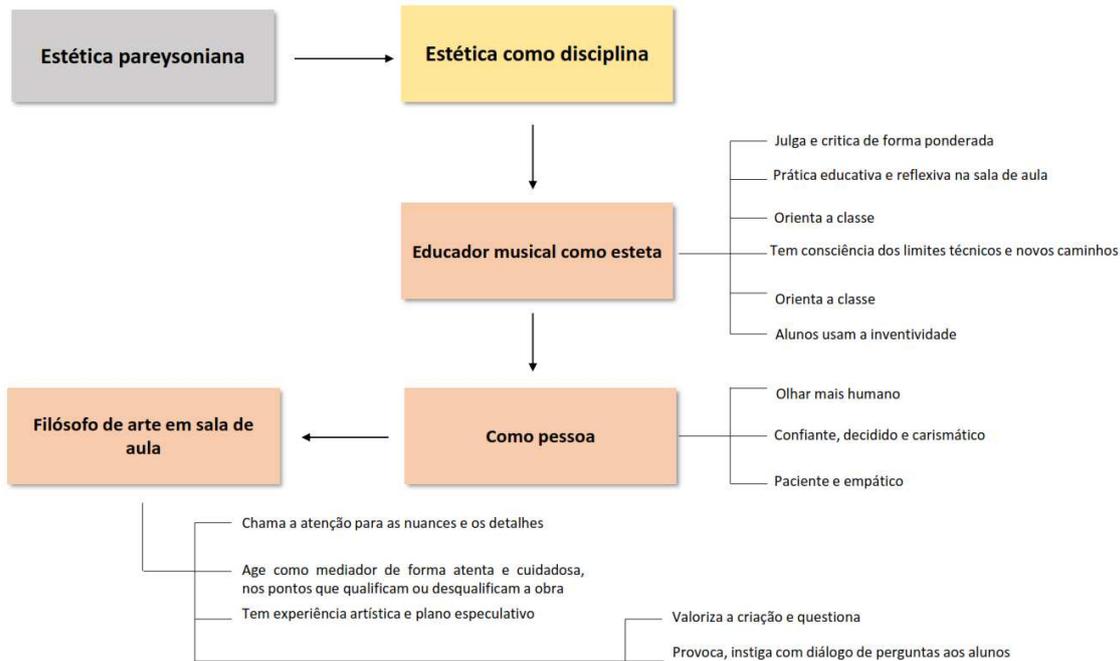
Sua mensagem é acompanhada do envio de uma atividade e a colocação do aluno ao pontuar “no meu ciclo social não tenho muito convívio com as questões”, o que atesta a citação de Flores, sobre ensinar e aprender como sendo um “processo complexo e multifacetado que começa antes da entrada num curso de formação inicial” (2014, p. 219).

Segundo Lauand, um dos obstáculos para que o educador possa pensar a prática educativa e transformadora sob a ótica da arte aparece pelo fato do próprio professor não ter vivenciado experiências estéticas outrora.

É que nós, professores, carecemos de experiências estéticas significativas, pois nossa formação para a beleza, para a arte, para a criação é deficiente. Dá-se que, em consequência, seja deficiente, nesse aspecto nossa prática educativa (LAUAND, *apud* PERISSÉ, 2009, p. 7).

Assim, oferecer a esses alunos e alunas em percurso de formação a possibilidade de um aprendizado reflexivo e a compreensão de que só fazendo, vivenciando e buscando na própria experiência artística e filosófica é possível encontrar aquilo que é próprio da natureza estética, integra ao ofício e exercício do esteta em sala de aula não somente uma competência filosófica, mas também competência para a aquisição de uma consciência da dimensão afetiva. No mapa conceitual a seguir, por exemplo, é possível analisar nas relações apresentadas, especificamente no âmbito pessoal, considerações de cunho afetivo do educador e educadora esteta em sala de aula. Para além das relações que foram tecidas em torno da estética pareysoniana, trago no recorte apenas o excerto daquilo que cabe à função do educador e educadora como estetas. Apreciemos as considerações:

Figura 19 – Mapa conceitual 3



Atuar de forma ponderada, mediar atenta e cuidadosamente, valorizar o processo inventivo de cada aluno e aluna, conforme é demonstrado na atividade acima, pressupõe antes de mais nada estar imbuído de uma conduta “paciente e empática”, conforme pontua uma das alunas.

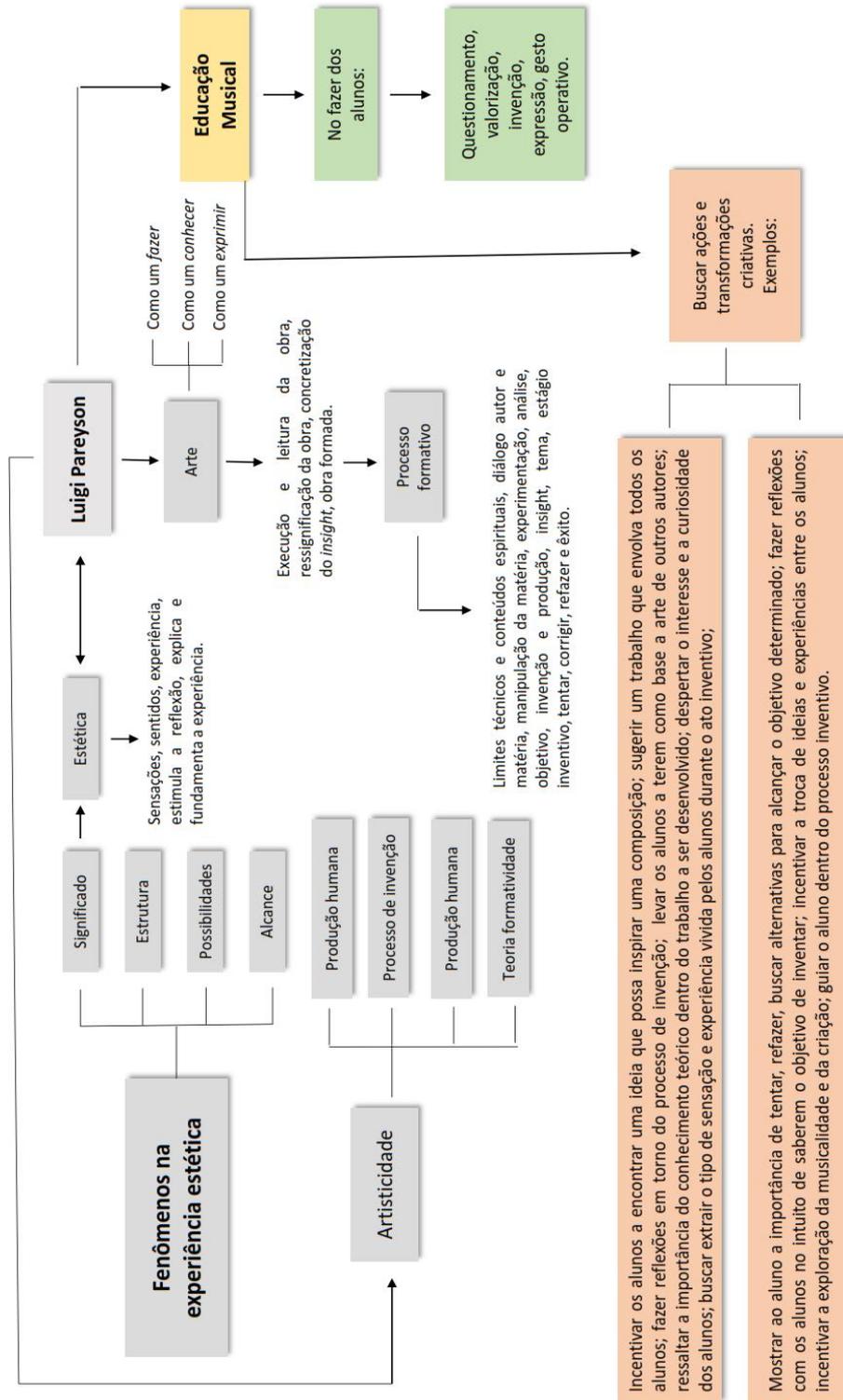
Assumir as ferramentas da estética como instrumento de mediação e reflexão em práticas musicais, sejam elas de apreciação musical, invenção, execução ou interpretação, requer uma atitude consciente que tome alunos e alunas também como verdadeiros artistas, estetas e intérpretes. Artistas no sentido de que são capazes de inventar, descobrir, transformar e ressignificar. Autores e autoras dotados de competência inventiva e realizativa, potência que é própria do humano.

O papel do educador e educadora esteta pressupõe, primeiramente, um modo de pensar e de agir que concebe o processo artístico seja qual for o contexto educacional. Um profissional que para além de suas propostas, metodologias e estratégias pedagógicas possui instrumental filosófico no amparo daquilo que se apresenta como um problema da estética. Para o educador e a educadora esteta em sala de aula o processo formativo se faz presente em qualquer contexto. Suas estratégias de ensino, essencialmente, pressupõem o exercício do pensar. Um modo de *fazer* e um *conhecer* do próprio pensamento. É um profissional dotado de recursos capazes de trazer à consciência de seus alunos e alunas o percurso *formativo*.

Nas relações do mapa conceitual 4, na página seguinte, o papel do esteta em sala de aula se substancia quando há espaço para um trabalho “que envolva todos os alunos”; quando há possibilidades de tecer reflexões em torno do processo de invenção; quando alunos e alunas são

convidados a terem “como base a arte de outros autores”; quando a importância do conhecimento teórico dentro do trabalho a ser desenvolvido é ressaltada; ou quando as experiências e sensações vividas pelos alunos e alunas no processo inventivo são concebidas legitimamente. Analisemos a seguir:

Figura 20 – Mapa conceitual 4

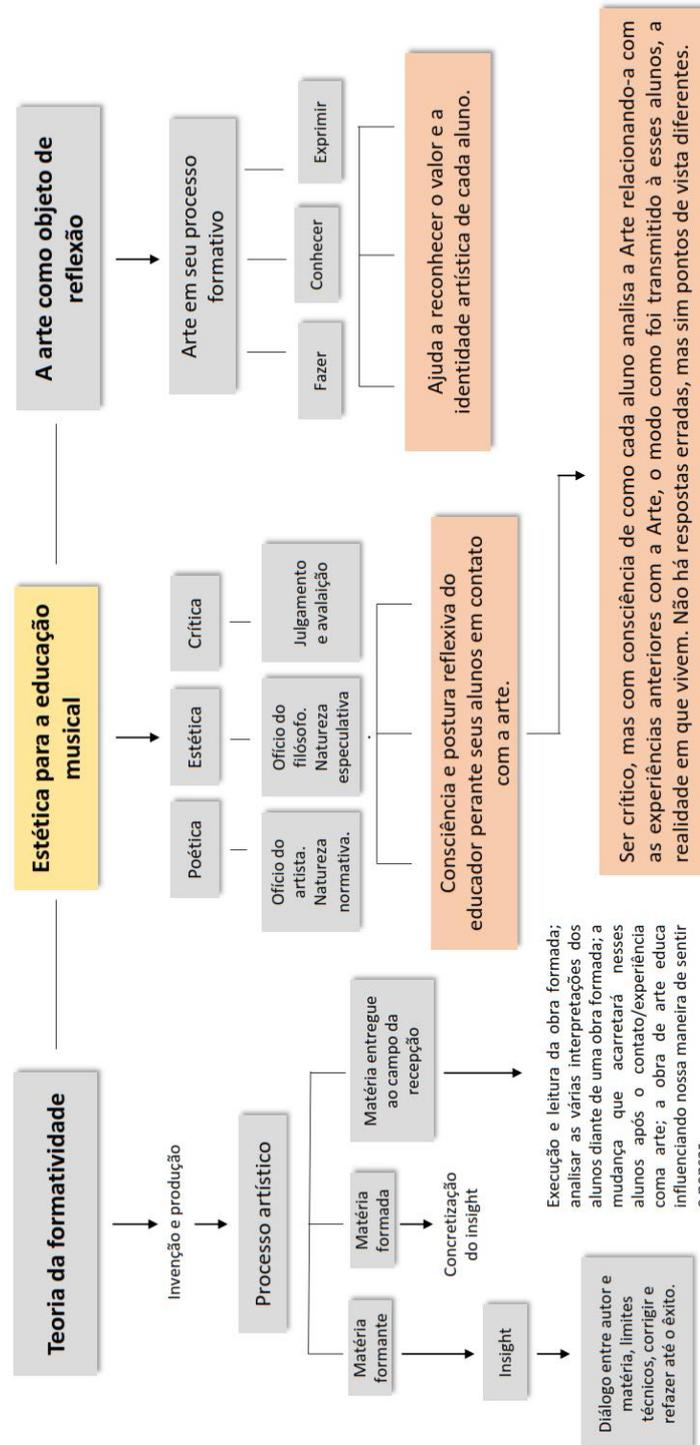


Resistir aos obstáculos que se fazem presentes no percurso de cada aluno e aluna, com o objetivo de orientá-los numa perspectiva inventiva, se configura numa tarefa em que, para tal, educadores e educadoras precisam dispor de recursos, de modo a criar condições para ajudar naquilo que precisam, para além da própria atividade artística. A estética se configura então como uma espécie de “caixa de ferramentas” criativas e especulativas. Uma forma de sempre estarmos repensando e reavaliando a forma como ensinamos arte. Um exercício didático para o educador e a educadora cujo enfoque se concentra num pensamento crítico, especulativo, realizativo e executivo em torno do *fazer*. Afinal,

Todos podemos reavivar em nós este segredo do fazer inventivo. Quanto não se arrancará da rotina e da monotonia e se fará com alguma arte. Os fazeres aprendidos podem, no máximo, auxiliar, ou condicionar, mas, no caso da arte, nunca determinar. Ninguém jamais será artista repetindo meramente fazeres aprendidos, ainda que dos melhores mestres (QUADROS, 1981, p. 105).

A tomada de consciência do educador e educadora esteta passa também pela sua capacidade de desenvolver um trabalho sempre pelo viés da comunicação e do diálogo. No mapa conceitual 5, é possível analisar, por exemplo, estes dois quesitos. É, portanto, no diálogo que nasce o respeito para com as diferenças e o cultivo de um comportamento ético e valoroso frente às relações humanas, ao entorno social, e, principalmente, o ato de uma consciência individual. Vejamos:

Figura 21 – Mapa conceitual 5



Nesta mesma atividade verificamos também relações que apontam para o papel da estética no que diz respeito ao reconhecimento da individualidade e identidade de cada aluno e aluna. De acordo com os pontos elencados, por meio de uma consciência e postura reflexiva, o esteta em sala de aula pode, através da arte – reconhecidamente na estética pareysoniana como um fazer, um conhecer e um exprimir –, identificar em seus alunos e alunas aquilo que

consideramos como invenção, *estilo* e *mundo* do artista, que se revela na forma e que é o seu próprio conteúdo. Nas palavras de Quadros,

Formar uma forma é formar uma matéria. E formar uma matéria é formar um conteúdo. E formar um conteúdo é tornar a espiritualidade e a personalidade de um homem no mundo conteúdo da arte. É pôr-se na obra e pôr, nela, um mundo (1981, p. 179).

Ou, conforme a descrição de uma aluna:

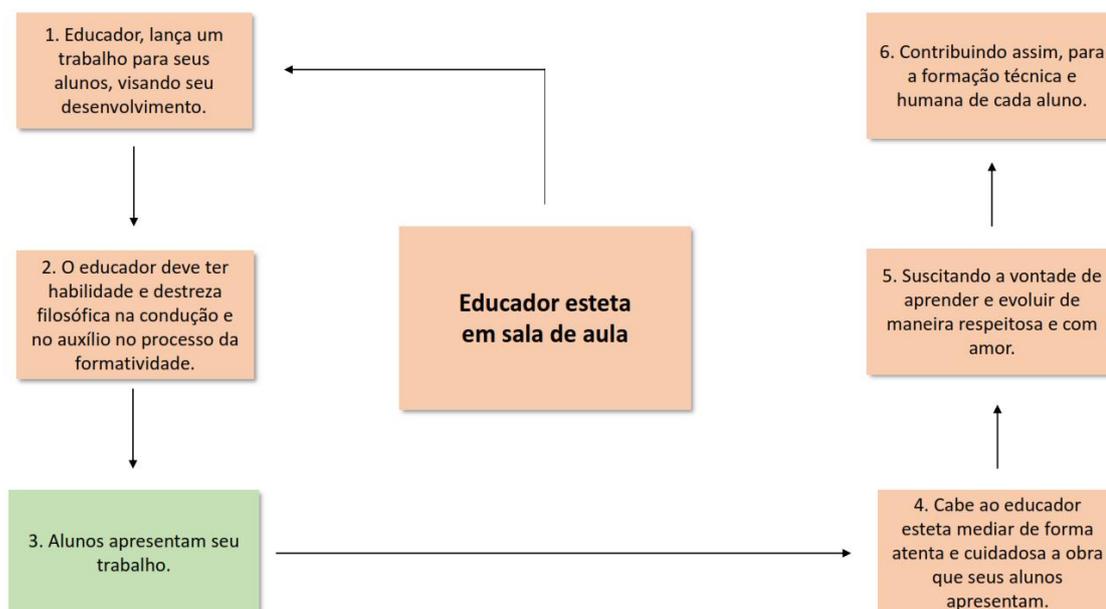
A partir de um olhar humano, as experiências de cada indivíduo no processo de formação de uma obra, ou até na execução de uma atividade, como cada um enxerga determinada obra ou se emociona ao ouvir uma determinada música, está diretamente relacionado as suas experiências vividas, de coisas que estão na lembrança, partindo da ideia de que todas opiniões e diferentes olhares em torno do mesmo objeto devem ser consideradas e agregadas. O educador esteta, assim como o artista não deve ter medo de ser surpreendido, não deve temer a surpresa. Nesse ponto as experiências e as filosofia se convergem e fluí a arte (A.22).

Na atividade do mapa conceitual 7, na página seguinte, podemos observar mais uma vez o ponto onde a dimensão afetiva toca a conduta do esteta em sala de aula. Afinal,

Se aprender não for uma experiência humanizadora, para que servem a sala de aula, os livros didáticos, a ficha de chamada ou mesmo os atuais recursos tecnológicos a serviço da escola? Um professor que só sabe instruir não está suficientemente preparado para educar (PERISSÉ, 2009, p. 41).

Apreciemos no fragmento a seguir a atividade do mapa conceitual 7:

Figura 22 – Mapa conceitual 6



Para além dos objetivos gerais apresentados até o presente momento, em especial aqueles que orbitam a ideia já elaborada de um *esteta em sala de aula*, compreender a importância do educador musical em sua atuação como *esteta*, a tomada de consciência na etapa de formação docente, o alcance dos estudos de uma abordagem estética aplicada à prática em educação musical, bem como seu modo diverso de ser compreendido, perfazem as questões iniciais dessa tese e que puderam ser explanadas conforme os documentos e registros apresentados.

6.1 Despertar para a estética

Posso afirmar, portanto, que o despertar para uma atitude estética nasce quando o educador e a educadora buscam ter conhecimento dos problemas da estética que se apresentam tanto em suas práticas, como na de seus próprios alunos e alunas. Problemas não exatamente de um ponto em específico, mas todos aqueles que de uma forma ou de outra se apresentam nos desdobramentos da atividade artística, como foi possível observar. E nesse caso, a estética de Luigi Pareyson, em seu amplo tratado estético-filosófico, possibilita que tomemos ciência ponto a ponto desses problemas que o ofício do filósofo, do esteta, do artista, do crítico, do intérprete, do público e também do educador e educadora musical nos apresentam. Nos registros abaixo podemos captar o impacto e profundidade dos estudos nas palavras de duas alunas. Vejamos o fragmento da mensagem da primeira aluna:

Muitas das vezes por causa deste mundo que tem se tornado um caos, nos esquecemos de ver a beleza do que está a nossa volta, seja ela, nas músicas, nos quadros, nos gestos, e a estética me abriu os olhos para essa visão que já estava fechada; Através da teoria da formatividade de Luigi Pareyson, vemos que a arte começa muito antes de ver ou ouvir, começa pelo insight, que é aquela idéia [sic] que temos quando algo (como por exemplo: paisagens, sons, momentos etc.) nos passa um sentimento e surge um desejo de colocar esse sentimento em prática, ou seja, em música, quadros, danças e etc. (A.23).

Isto posto, Perissé corrobora ao afirmar que a experiência estética pode “torna-nos mais confiantes no poder criativo do ser humano, em nossa capacidade para admirar belezas, ansiar verdades, realizar coisas boas” (2009, p. 94). Na mensagem da segunda aluna, apreciemos um trecho do seu depoimento:

[...] a visão pareysoniana nos convida a sermos agentes transformadores na formação de indivíduos autônomos, reflexivos, criativos e com ampla abertura filosófica, fazendo da Educação Musical, um instrumento de liberação por meio da experiência estética. Com isso, mostramos que o entendimento e a compreensão dos fenômenos

artísticos podem prover do ato de transcender a Arte e seus próprios conceitos por meio de um olhar crítico e meditativo (A. 24).

Despertar para a estética em seu amplo percurso como educador musical pressupõe: atingir plena consciência para o complexo itinerário pelo qual percorrem artistas, alunos, alunas e todos aqueles que tentando, corrigindo e refazendo buscam dar forma à obra; dispor de orientações que favoreçam o diálogo do autor com a matéria e o domínio sobre ela conseguido justamente através da obediência que ela reclama; proporcionar aos alunos e alunas no percurso inventivo o reconhecimento daquilo que não são falhas ou incapacidades, mas antes limites técnicos e espirituais; conduzir alunos e alunas de forma motivada e consciente para aquilo que diz respeito ao “tema” ou “esboço” e à obra acabada; fomentar uma conduta de acolhimento para o ponto em que a obra revela seus antecedentes, a pessoa do artista, seu conteúdo, suas influências e sua biografia; pontuar a correspondência entre o estilo e a humanidade histórica e pessoal; estar atento à divisão e à distinção das artes – suas possibilidades de tradução, transcrição, redução e reprodução; tornar alunos e alunas cientes acerca das alterações físicas da obra, como por exemplo, o desgaste do material, o esquecimento do homem, as ranhuras do tempo; compreender diferentes caminhos no processo de formação do artista, incluindo o ensino da técnica e a orientação por meio de imitação de modelos; compreender aquilo que compete ao âmbito da poética: as escolas, os estilos, os gêneros, a tradição, e a possibilidade da história da arte; ter ciência do caráter social e comunicativo da arte e as possíveis relações entre arte e moral e entre arte e filosofia; dispor de ferramentas especulativas com o objetivo de compreender o ímpeto profundamente humano de formar por formar; saber distinguir os conceitos de poética, estética e crítica e identificá-los em sua aplicação; criar possibilidades para o processo de interpretação da obra artística; proporcionar diálogos acerca da “fidelidade” ou “liberdade” da execução; compreender os problemas que nascem da obra em sua forma acabada naquilo que confere à etapa de execução pública da obra de arte; instrumentalizar por meio da estética o pensamento crítico, assim também como sua vertente especulativa (PAREYSON, 1993). Em suma, um modo de ver que possibilita ir além, e, portanto,

[...] um modo de ver que implica em um modo de ser. E se esse ver for um novo modo de ver, isto só se exercitará com um novo modo de ser. Um modo de ser que vê com todo o ser. Um ser que é vendo. E um ver que vê o ser. *Este é o ver estético*. O ver abrangente. Um novo modo de ver e de ser [...] É ver com “áisthesis”. É o ver da sensibilidade (QUADROS, 1981, p. 42).

Ou, conforme o fragmento anterior, um ato que se concretiza numa compreensão transcendente da arte “e seus próprios conceitos por meio de um olhar crítico e meditativo” (A.24).

Despertar para a estética em seu amplo percurso como educador e educadora pressupõe também “um aprender ou de um reaprender a ver, que é ao mesmo tempo também um aprender a ser” (QUADROS, 1981, p. 43), ou, como nas palavras do aluno “[...] estamos percebendo que somos peixes dentro d’água. Já éramos estetas sem sabe-lo. Aprendendo a ser estetas, sendo (aprendendo a fazer, fazendo)” (A.20). Na colocação de outro aluno já mencionado, sua experiência com a disciplina lhe ajudou a perceber que o *ver* estético não estava oculto ou subliminar, mas que apenas “não tinha olhos para enxergar” (A.6).

Importa que o educador e a educadora não tenham medo de seus percursos, tampouco do percurso de seus alunos e alunas. Despertar para a estética é acordar para tudo aquilo que está fora do controle; é proporcionar caminhos, deixando que outros sigam nele traçando outros novos. Despertar para a estética requer abrir-se para o novo e compreender que a arte daquele que ensina pressupõe uma jornada “repleta de incertezas quanto ao desenrolar dos acontecimentos [...] Incertezas não assustam o artista. A vida é incerta, a despeito dos nossos esforços e conjecturas” (PERISSÉ, 2009, p. 88). Ou como foi colocado anteriormente por um aluno: “O educador esteta, assim como o artista, não deve ter medo de ser surpreendido, não deve temer a surpresa. Nesse ponto as experiências e as filosofia se convergem e flui a arte” (A.22).

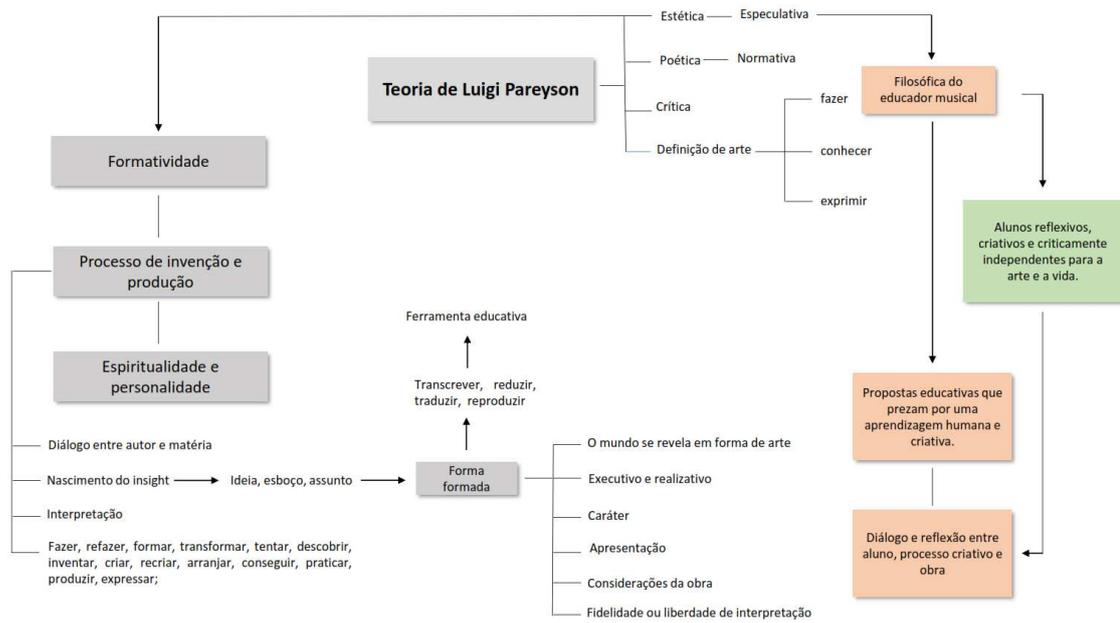
Ter uma conduta de esteta em sala de aula significa estar ciente de que sua função como educador e educadora em sala de aula

[...] não precisa dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada, mas é seu dever organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis; é aqui que a pesquisa começa, é aqui que o caminho começa a ser construído e ele somente passa a ter existência depois de percorrido, na narrativa que se escreve deste processo de produção (GERALDI, 2010, p. 97).

Eis um processo de produção no qual todos criam, modificam e combinam o seu entorno a um só tempo. E partindo desse mesmo lugar cada um renasce na sua particularidade instaurando mutuamente seu próprio mundo. “Embora o mundo não tenha sido inventado e produzido pelo homem [...], ele se dá ao homem, no sentido. Enquanto o homem o interpreta” (QUADROS, 1981, p. 194).

E somente por meio de perguntas, do diálogo, da curiosidade e da reflexão o educador esteta “estará abrindo a porta para a tomada de decisão e valorização de cada pensamento mediante as respostas e conclusões, ampliando o conhecimento, bem como a valorização da obra, do artista e também a do educador e de seus educandos” (A.25), proporcionando se tornarem pessoas criativas e “criticamente independentes para a arte e para a vida” como apresenta a descrição do mapa conceitual 5, na sequência:

Figura 23 – Mapa conceitual 7



Despertar para a estética é ter olhos para ver aquilo que é essencial ao *fazer*: a vontade de fazer. A vontade de alcançar êxito. Vontade de estudar, praticar e se lançar naquilo que sempre será novo e desconhecido: os encontros da sala de aula. Um espaço que requer disposição e vontade de todos para que se torne núcleo e laboratório de invenção, realização, pesquisa e descoberta.

O educador esteta em sala de aula (mais bem formado) saberá olhar de forma diferenciada o cotidiano de suas práticas, pois olhará de modo especial seus alunos e alunas, concebendo legitimidade a todos em sua potência de fazer qualquer coisa com arte; saberá olhar com respeito ao *fazer* de cada um, sempre atento a presença *formativa*, sua vontade e desejo de êxito (PERISSÉ, 2009).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo esta exposição retomando pontos que inicialmente foram colocados como problemáticas, trazendo em destaque considerações da operosidade do pensamento pareysoniano em cada questão.

Primeira questão: Como se valer do pensamento filosófico para um campo não propriamente de filósofos? De estetas para não estetas, da arte para a não arte, do artista para o não artista? Pois bem, tomar o pensamento filosófico como instrumento de análise e reflexão para o campo da educação musical, em específico, torna-se possível quando educadores e educadoras compreenderem que suas considerações, *a priori*, só terão valor quando resultarem de uma reflexão sobre a experiência (PAREYSON, 1993). Experiência que não seja reduzida e nem limitada a uma descrição. Experiência que não seja tomada como um jogo de palavras banais e despidas de um plano especulativo (PAREYSON, 1993). Tomar a estética como ferramenta e instrumento de análise para o campo da educação musical leva em conta a concepção de sua natureza concreta e ao mesmo tempo especulativo, encontrando nela critérios para interpretá-la e avaliá-la.

A própria filosofia nos ensina que pensamento e experiência caminham juntos e de modo inseparável, e o movimento circular da qual necessita não a engessa, tampouco a torna viciosa, mas se configura essencial na medida que a prática se constitui como objeto e material de verificação para o próprio pensamento. A estética pareysoniana pode ser concebida como uma abordagem *revelativa* da própria experiência estética; um estudo sobre os fenômenos da atividade artística e não um tratado de definições sobre arte; um estudo propriamente do *fazer* artístico, sobretudo um estudo da potencialidade própria do humano que faz a arte.

A estética pareysoniana se dispõe a todo aquele que diante da experiência artística, com sua particular sensibilidade e competência original, não se esqueça do ponto que a resulta, isto é, quando experiência e filosofia se tocam. Vale lembrar também o duplo caráter da estética de Luigi Pareyson, que, sendo uma doutrina filosófica, se apresenta ao mesmo tempo sempre aberta, podendo ser lida e retranscrita “em termos de filosofia geral, também válida também para outros campos da experiência [...]” (PAREYSON, 1993, p. 12), podendo, inclusive, ser lida por todos aqueles “que não possuem preparação estritamente filosófica, sobretudo se souberem demorar-se de preferência nas partes menos genéricas e mais próximas à sua experiência” (*ibidem*).

A estética pareysoniana também se torna uma teoria possível de enlace com os demais campos,

no qual tem direito de falar os artistas, os críticos, os amadores, os historiadores, os psicólogos, os sociólogos, os técnicos, os pedagogos, os filósofos, os metafísicos, com a condição de que todos prestem atenção ao ponto em que experiência e filosofia se tocam, e experiência para estimular e verificar a filosofia, e a filosofia para explicar e fundamentar a experiência (PAREYSON, 1997, p. 9).

Por essas questões a teoria estética pareysoniana possibilita que façamos uma apropriação de seus conceitos como estudo dirigido para um campo não reconhecidamente de filósofos, tampouco da grande arte. No entanto, possibilita que sejamos capacitados para agir como estetas e pensar sobre os fenômenos da arte em sua grandeza formativa; e consciente do conceito de *formatividade* tenha preparo para saber identificar e conceber a atividade artística como sendo tudo aquilo que consiste num *fazer* com arte, afinal,

precisa-se de arte para fazer qualquer coisa, e nada se pode fazer bem sem “arte”: não existe ocupação humana, por humilde, singela e insignificante que pareça, que não exija, de quem a ela se dedica, alguma “arte”, ou seja, a capacidade de inventar o modo de fazer fazendo, e de fazer sabendo fazer, e em nada se obtém um bom resultado se o fazer não se faz inventivo além de produtivo, tentativa e figurativo, além de executivo e realizador (PAREYSON, 1993, p. 64).

Segunda questão: É possível dizer que em sala de aula residam artistas e estetas educadores?

Sim. Na medida em que o educador e educadora musical dispõem de antemão de um pensamento que conceba a arte como possibilidade de um *fazer*, de um *conhecer* e um *expressar* que, entrelaçados, revelam a potência da operosidade humana. Educador e educadora musical tornam-se estetas em sala de aula quando são capazes de se dirigir aos seus alunos e alunas com as *mãos cheias de perguntas*, e diante dos encontros e da diversidade que lhes chegam, se manter conscientes de que sozinhos não precisam “dar conta dos sentidos todos de cada um dos elementos constituintes da resposta à pergunta formulada [...]”, porém, sabem que seu papel “é organizar com os alunos mais perguntas e buscar em colegas, em profissionais, nas fontes, na herança cultural, os esclarecimentos disponíveis: é aqui que a pesquisa começa [...]” (PERISSÉ, 2009, p. 96). É aqui que seu instrumental filosófico dará suporte e subsídios para uma orientação devidamente estética, poética ou crítica sobre os fenômenos da arte que lhe possam surgir em qualquer que seja o contexto de trabalho.

É possível que existam educadores estetas quando educadores e educadoras musicais possuem consciência de que a arte é forma e se revela por meio do *fazer*, do *conhecer* ou do *expressar*. É possível que existam estetas em sala de aula quando estão cientes de que podem fazer do ensino verdadeira obra de arte, capazes de compreender cada etapa do percurso da atividade artística, do *insight* ainda como forma embrionária até o campo da recepção e leitura da obra.

É possível que encontremos estetas em sala de aula quando nos deparamos com profissionais conscientes e preparados para o complexo itinerário pelo qual percorrem artistas, alunos, alunas e todos aqueles que tentando, corrigindo e refazendo buscam dar forma à obra. É possível que encontremos estetas em sala de aula quando nos deparamos com profissionais que favoreçam e proporcionem um terreno fértil para o desabrochar da obra, no acolhimento de cada uma de suas etapas formativas até que alunos e alunas consigam domínio sobre ela conseguido justamente através da obediência que ela reclama.

É possível afirmar que em sala de aula residam estetas quando educadores e educadoras são capazes de encorajar seus próprios alunos e alunas em relação àquilo que não deve ser concebido como falta de capacidade ou falha no percurso da inventividade, mas antes aspectos que se revelam no processo como sendo limites de ordem técnica; quando apresentam aos seus alunos e alunas aspectos que revelam o *conteúdo* da obra, questões de *estilo*, suas possibilidades de tradução, transcrição, redução e reprodução; quando lhes apresenta uma abordagem sobre arte naquilo que toca sua natureza *estética, poética e crítica*.

É possível reconhecer educadores e educadoras estetas quando o estudo e o treinamento para ser artista passam a fazer parte de sua vida. Quando se dispõem a “empurrar o talento até o limite, ir um pouco mais rápido, fazer um pouco melhor a cada dia” (PERISSÉ, 2009, p. 96), com a ânsia e a vontade de ver e trilhar caminhos ainda mais distantes. Uma vocação profissional que traz embutido uma vocação de expansão e êxito.

É possível afirmar que em sala de aula resida estetas, quando o modo de ver a atividade artística implica também num “modo de ser que vê com todo o ser [...] O ver abrangente” (QUADROS, 1981, p. 42). Modo de ver e de ser que emerge da vontade de formar; vontade de formar alunos e alunas, e, conseqüentemente, a vontade de os ver transformados da arte para a vida. Um movimento e uma trajetória capaz de inspirar alunos e alunas, “indicando-lhe portas para aquelas qualidades. E essas qualidades, impregnadas de valor, influenciam a sensibilidade do aluno, incentivando-o a ver-se como ser criativo” (PERISSÉ, 2009, p. 55).

Do contato vivo com intérpretes, críticos de arte e artistas, Luigi Pareyson pôde observar problemas, extraindo deles as bases que deram forma a sua extensa teoria estética, e a partir deste processo de observação “tanto em seu trabalho [dos artistas] em ato como nas suas preciosas reflexões e declarações a esse propósito” (PAREYSON, 1993, p. 17), nos legou caminhos para que façamos o mesmo, desde que na função de estetas saibamos o ponto que orienta a estética, ou seja, aquele de convergência entre pensamento e experiência; no qual “a experiência é ao mesmo tempo objeto de reflexão e verificação do pensamento; e o pensamento é ao mesmo tempo resultado e norma da interpretação da experiência” (*ibidem*). Minha pesquisa, mais uma vez ao tomar como ponto de partida a experiência estética de meus alunos

e alunas, se apresenta no intuito de fazer filosofia partindo também do senso comum, com o objetivo de tecer relações diretas com o campo da educação musical.

E assim, de volta para o lugar de senso comum, da prática e de um fazer palpável, sua teoria pode contribuir para que educadores e educadoras reconheçam a *formatividade* presente em toda operosidade humana. Potencialidade própria do humano. Afinal,

O senso comum não é o reino do anônimo, do massificado, do vulgar: o verdadeiro senso comum é a *similaridade*, não o nivelamento; não a despersonalização, mas a comunhão entre as pessoas. O *comum* é comum entre semelhantes, isto é, entre pessoas: ele se encontra no nível da personalidade e não da massa, na qual não há verdadeira comunidade porque não há singularidade. A verdadeira *comunidade* é similaridade: aprofundamento da personalidade, não a sua negação (PAREYSON, 2005, p. 267).

Suas considerações estéticas dão suporte ao percurso da docência quando a própria *formatividade* se revela naquilo que é puro fazimento, pois “não se inventa primeiro e depois se faz. Não se pensa primeiro e depois se executa. Não se idealiza primeiro e depois se produz [...] Mas se inventa fazendo” (QUADROS, 1981, p. 211); invenção que se resolve unicamente no fazer.

Que a estética como instrumento reflexivo possa fazer parte da formação de todos aqueles que dela souberem extrair verdadeiras preciosidades que se revelam por meio da atividade artística. Que a própria descoberta na experiência estética possa gerar outros novos frutos como verdadeiros objetos da filosofia e da estética, reafirmando mais uma vez seus pontos de convergência: onde experiência e pensamento se retroalimentam. Lembrando sempre “que um não pode estar sem o outro, e que o pensamento filosófico mais alto reconfirma o senso comum mais profundo” (PAREYSON, 2005, p. 271), como o próprio percurso da teoria estética de Luigi Pareyson nos pôde mostrar.

8 REFERÊNCIAS

ALVARES, Sonia Carbonel. **Educação Estética para jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

BOSI, Alfredo. **Reflexões sobre arte**. São Paulo: Ática, 1986.

CARBONELL, Sonia. **Educação Estética para Jovens e Adultos**. A beleza no ensinar e no aprender. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: as artes de fazer**. Editora Vozes: Petrópolis, 1998.

CESCA, Sara Cecília.; SCHROEDER, Jorge Luiz.; GALON, Lucas Eduardo da Silva. Experiência estética: reflexões para o ensino de música no século XXI. **Actas 9ª Conferencia Latinoamericana y 2ª Panamericana de la Sociedad Internacional de Educación Musical**, ISME. Chile, 2014. Disponível em: <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/Actas%20ISME%20Chile%202013%202of3.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018.

CESCA, Sara Cecília. **Teoria della formativtà**: reflexões sobre a invenção e a produção artística em diferentes contextos educativos. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP: [s.n], 2015.

DUPRAT, Régis. Musicologia e Hermenêutica: teoria e prática. **Revista de Ciências, Educação e Artes Don Domenico**, São Paulo, v. I, n. 2, p. 29-38, 2001. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/giselehaddad/rgis-duprat-musicologia-e-interpretao-teoria-e-prtica>. Acesso em: 14 jul. 2018.

DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1997.

EAGLETON, Terry. **A ideologia da estética**. Tradução de Mauro Sá Rego Costa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

ECO, Umberto. **A definição de arte**. Tradução de José Mendes Ferreira. Lisboa: Edições 70, 1972.

FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. Campinas: Papirus, 2001.

FERREIRA, L. H.; MATTAR, S. Estética da docência: a arte no processo de formação sensível do professor. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins; SERODIO, Liana Arrais (Orgs.). **Diálogo e conflito: por uma escuta alteritária**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2013.

FLORES, Maria Assunção. Introdução: da relevância da formação de professores. In: FLORES, Maria Assunção (Org.). **Formação e Desenvolvimento Profissional de Professores**. Coimbra: Editora Almedida, 2014.

FUBINI, Enrico. **La estética musical desde la Antigüedad hasta el siglo XX**. Madrid: Ed. Cast., Alianza Editorial, S.A., 2002.

GALLO, Sílvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e a filosofia da diferença**. [2015?]. Disponível em: <http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/GalloEuOutroOutros.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2018

GERALDI, João Wandelely. BENITES Maria, FICHTNER Bernd. **Transgressões convergentes: Vigotski, Bakhtin, Bateson**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

GUERSON, Milena. Ana Mae Barbosa e Luigi Pareyson: Um diálogo em prol de “re-significações” sobre ensino/aprendizagem de artes visuais. *Existência e Arte – Revista Eletrônica do Grupo PET. Ciências Humanas, Estética e Artes da Universidade Federal de São João Del-Rey*, Ano V, n. V, jan./dez. 2010. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/5_Edicao/ana_mae_brasosa_e_luigi_pareyson__milena_guerson_milena_guerson.pdf. Acesso em: 14 jul. 2018.

HALL, Stuart. A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *In.: Media and Cultural Regulation*, organizado por Kenneth Thompson. **Educação e Realidade**, Inglaterra, p. 15-26, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Lisboa: Edições 70, 2005.

PAREYSON, Luigi. **Estética: Teoria da Formatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. **Os Problemas da Estética**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Verdade e interpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Persona e libertà**. Brescia: Editrice La Scuola, 2011.

PENNA, M. Ensino de arte: um momento de transição. **Revista Pro-Posições**, v. 10, n. 3, nov. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644068>. Acesso em: 14 jul. 2018.

PERISSÉ, Gabriel. **Estética e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** Tradução de Yan Michalski. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial LTDA, 1973.

QUADROS, Odone José. **Estética: da arte, da vida da natureza**. 2. ed. (1986). Porto Alegre: Editora Acadêmica, 1981.

REICHER, Maria E. **Introdução à estética filosófica**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

- ROSEN, Charles. **A Geração Romântica**. tradução Eduardo Seincman. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula [Orgs.]. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. Porto: Edições Afrontamento, 2000.
- SARAMAGO, José. **Memorial do Convento**. Lisboa: Editores Reunidos Lda, 1994.
- SEINCMAN, Eduardo. **Estética da comunicação musical**. São Paulo: Via Lettera, 2008.
- SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2014.
- TALON-HUGON, Carole. **A estética**. Histórias e teorias. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2008.
- TOMÁS, Lia. **Música e Filosofia: estética musical**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2005.
- TOURINHO, Irene. Um compositor, uma educadora, muitas perguntas e algumas reflexões sobre prática de ensino de Música. **Revista da ABEM**, Salvador, n. 3, p. 65-75, 1996.
- ZANOLLA, Sílvia Rosa da Silva (Org.). **Arte, Estética e Formação Humana: Possibilidades e críticas**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.