

EXERCÍCIO DE ANÁLISE ARQUITETÔNICA/BAKHTINIANA: CONTEÚDO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO

ARCHITECTONIC/BAKHTINIAN ANALYSIS EXERCISE: MUSIC CONTENT IN EDUCATION

Liana Arrais Serodio¹

Universidade Estadual de Campinas

Resumo: Exercício de análise arquitetônica em uma obra de arte musical. São levados em conta os valores/as escolhas do conteúdo dispostos formalmente em relação aos centros de valor, enfrentando as exigências do material no arco da cultura em perspectiva da linguagem e da educação. Valores humanos podem ser reconhecidos na escuta (pensamento musical, abdução-indutivo) e nomeados verbalmente (pensamento verbal, indutivo-dedutivo), graças à capacidade de linguagem ou jogo de fantasiar ao lidar com signos e linguagens. O desafio discursivo – ético, cognitivo e estético – é que na música seus signos (mais icônicos) não definem ou conceituam os valores de seus heróis como os signos verbais (mais simbólicos). Justifico a metodologia narrativa de pesquisa para pensar o discurso musical com o discurso verbal a ele relacionado; narrar e musicar são raciocínios-expressões simbólico-verbais e icônico-musicais que se tornam vivências/conhecimentos. Porém, na linguagem musical (tomando música instrumental) cuja arte é livre conceitualmente, os heróis são os movimentos sonoros no tempo e espaço de tensões e atrações acústico-rítmico-harmônicas lineares-horizontais e simultâneas-verticais percebidas no material extraestético como emoções-volições da vida enformada esteticamente pelo autor-criador que também é autor-contemplador. Toda esta trilha fornece modelos ou culturas que enfatizam o que a sociedade considera valor em música conforme os valores e conhecimentos impregnados na visão de histórico-cultural mundo. Considero que esta análise acerca dos conteúdos da música contribui com os discursos, suas formas, seus valores/conteúdos no material verbal que pode instigar a escuta musical, além de uma boa discussão para o ensino e valorização (do papel) da música na escola.

Palavras-chave: Educação musical; Filosofia da linguagem; Conteúdo artístico; Estética arquitetônica.

Abstract: Exercise of architectural analysis in a musical work of art. The values/choices of the content formally arranged in relation to the value centers are taken into account, facing the demands of the material in the arc of culture in perspective of language and education. Human values can be recognized in listening (musical thinking, abductive-inductive) and named verbally (verbal thinking, inductive-deductive), thanks to language capacity or the play of musement when dealing with signs and languages. The great discursive challenge (ethical, aesthetic and cognitive), is that in music, musical signs (more iconic) do not define or conceptualize the values of their heroes as verbal signs do (more symbolic). I justify the narrative research methodology to think the musical discourse the verbal discourse related to it; narrating and musicing are symbolic-verbal and iconic-musical reasoning-expressions that become experiences/knowledge. However, in musical language (taking instrumental music) whose art is conceptually free, the heroes are the sound movements in time and space of the linear-horizontal and the simultaneous-vertical acoustic-rhythmic-harmonic tensions and attractions perceived in the extra-aesthetic material as

¹Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); pesquisadora-colaboradora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: laserodio@gmail.com.

emotions-volitions of the life aesthetically shaped by the author-creator who is also author-contemplator. This whole track provides models or cultures that emphasize what society considers valuable in music according to the values and knowledge impregnated in the historical-cultural worldview. I consider that this analysis about the contents of music contributes with the discourses, its forms, its values/contents in the verbal material that can instigate musical listening, besides a good discussion for teaching and valuing (the role) of music in school.

Palavras-chave: Music education; Philosophy of language; Artistic content; Aesthetic architecture.

Submetido em 08 de fevereiro de 2022.

Aprovado em 16 de fevereiro de 2023.

Introdução

Uma criança pode fazer música com a mesma facilidade/dificuldade que aprende a falar, a andar, a brincar se estiver em ambiente musical (SERODIO, 2013; 2014). Ou seja, para tomar consciência dos fenômenos musicais é preciso, socialmente, produzir vivências² ao fazer música: ao musicar³. Do ponto de vista da educação, por princípio, quem ensina deve atuar com não indiferença (BAKHTIN, 2010) nas relações com seus estudantes e conhecimentos na área que ensina. Sendo música, que conhecimentos é preciso ter?

A música tem sido bastante estudada para conhecimento da sua estrutura. No método formal, “relativiza totalmente o conteúdo” fazendo “do conteúdo um elemento da forma” (BAKHTIN, 2014, p. 37), ou na estética expressiva, “interpretava a atividade estética como empatia” (BAKHTIN, 2003, p. 56). Para escapar da “filosofia do belo como filha das sensações”, Hanslick (1992) diz ser preciso que a investigação aproximada das ciências naturais, identifica o conteúdo com a forma, pelo fato de nosso pensamento ser “organizado em conceitos determinados” e da música não ter “nenhum conteúdo denominável” (HANSLICK, 1992, p. 159). Ou seja, toma o não denominável como inexistente.

² Alguns tratam ‘vivência’ como sinônimo de experiência de vida. Há relações, mas é muito diferente. Por ‘vivência’ estou denominando o pensamento que só após externalizado, materializado de alguma maneira, passa a fazer parte da vida e da cultura e se transforma em conhecimento. ‘Vivência’ aparece no livro de Volóchinov (2017) com tradução direta do russo para o português, publicado pela editora 34. Porém na tradução da Huicitec, traduzido do francês para o português e atribuído a Bakhtin, o termo foi traduzido por ‘atividade mental’. De novo, há relações, mas ‘vivência’ é mais abrangente e menos sugestivo de atividade psicológica ou neurológica, pois lida com diferentes signos, é ideológica.

³ *Musicing* (ELLIOTT, 1995, p. 40) é a contração de *music* (música) com *making*, maneira gramatical de se referir à prática de determinada área, em inglês. A partir de Elliott (1995), ‘musicar’ abarca as várias formas do fazer e da contemplação ou engajamento musical, quando atos de linguagem musical equivalentes ao tocar, cantar, compor, improvisar, reger, arranjar, etc. Já *musiciking* (SMALL, 1998 apud SUGIMOTO, 2018, [s.d]) traduzido também como musicar na etnomusicologia, é usado para estudar “como a localidade impacta o processo do musicar e vice-versa. (SUGIMOTO, 2018, [s.d]).

A “direcionalidade harmônica” (MENEZES, 2002, p. 33) não deixa de ser um objeto a ser pesquisado. “Escutar é ouvir direções” (MENEZES, 2002, p. 31), e assim se insere o sujeito axiológico no centro de decisões das direções na música. Centrando-se no conhecimento do objeto, esquece-se que há um conhecedor, que na escuta entra em cena. E também mostra que ouvir direções e sentir atrações e emoções nos sons é introduzir um sujeito que pensa seus valores na música.

Estes valores são o conteúdo que o sujeito precisa dar forma de acordo com as características e maneiras de se movimentar no seu material, que uma criança pequena e mesmo um bebê já começa a tatear e dar alguma forma. Ao pôr o sujeito que escuta direções no centro da música orientando-se em direção a outro (som ou sujeito) sem que seja preciso denominar os movimentos, qualificamos/valorizamos as relações das vidas com suas qualidades e valores no centro, e podemos compreender o interesse do fazer música para alguém que a escuta (SERODIO, 2014).

Ao ensinar objetivando o conhecimento do som e não o musicar, praticamente se impede às crianças, aos bebês e jovens de pensar musicalmente lidando diretamente com o conteúdo da música, dando sentido aos materiais sem ter que antes, responder às estruturas culturais formalizadas. O que seria equivalente a ensinar as regras gramaticais para uma criança aprender a falar.

1. O que se repete para ficar diferente: principais fundamentos relacionados

Pensando com a filosofia da linguagem bakhtiniana, as diferenças entre o material verbal e o musical – não definido objetivamente-conceitualmente (BAKHTIN, 2014, p. 21) – contribuem para discutir sobre o conteúdo da música, inclusive para que tomemos posições diante do ensino de música.

Com intenção de pensar no conteúdo da música apresento aqui um exercício de análise arquitetônica (BAKHTIN, 2014), procurando (dar a) ver os valores dispostos de acordo com exigências do material que os realiza na forma estética, tomando uma música instrumental com valor artístico reconhecido no mundo da cultura musical – a *Gigue* (BACH, 1972, p. 12-13) em Ré menor/BWV 812. Nela vejo as tensões/atrações acústico-rítmico-harmônicas dos acontecimentos sonoros verticais decorrentes da linearidade horizontal (MENEZES, 2002) das diferentes vozes. E vejo que as emoções da obra são as tensões e outros valores do material acústico da linguagem que icônica/abduzivamente (PEIRCE, 2010) dão forma (e história e memória, etc.) às mais diversas emoções humanas. Noto também que na obra há um jogo de fantasiar (PONZIO, 2008; 2018) com

as tensões e tempos sonoros de acordo com os valores que no grande arco cultural, passam a ser usadas para estimular certas emoções em detrimento de outras.

Sabemos que a reforma protestante estava impondo um ‘novo’ gênero musical para a popularidade dos serviços religiosos, a forma coral⁴ que representava a igualdade das vozes perante o deus único. As tensões harmônicas passam a ser exploradas nos movimentos verticais resultantes dos movimentos lineares-horizontais das vozes independentes do estilo fugato que caracteriza a música do mestre de capela Johann Sebastian Bach (1685-1750). As tensões e atrações e abstrações harmônicas horizontais e verticais são percebidas como se fossem (iconicamente) emoções humanas. Estas deixam de ser material extraestético e passam a fazer parte do material bruto – o som ‘puro’, que rigorosamente dizendo, não é possível quando a ele são atribuídas qualidades acústicas e temporais valorizadas emocionalmente e os tornam centros de atração/tensão na atividade estética.

Conforme a emoção-volição singular do autor e seus conhecimentos se alteram historicamente, cotidianamente a história e a cultura e as suas emoções-volições singulares são alteradas.

Na música esses valores são reconhecidos na escuta (pensamento musical, abdução) e nomeados verbalmente (raciocínio indutivo-dedutivo) (SOUZA, 2006), porém, apesar de ser a linguagem verbal que orienta e organiza os pensamentos de todas as demais linguagens (PONZIO, 2020; PETRILLI, 2013), para tomar consciência ou ter vivência dos fenômenos musicais é preciso musicar. “Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 204). Por isso uma criança pode fazer música com a mesma competência que aprende a falar e a andar, se estiver em um ambiente musical ou se na escola for oferecida a ela a oportunidade de musicar, no sentido de conversar ou jogar-brincar música (SERODIO, 2014).

Para nomear o pensamento musical é preciso palavras/enunciados que se referem ao *musicar* e não o uso mecânico ou explicativo da verbalização. Todavia se quem pensa for um sujeito indiferente ao valor da vida, por exemplo, se optar pela explicação que abarca o mundo e não pelo valor de certa explicação para certo alguém, o pensamento tenderá a não participativo, pelo não reconhecimento do outro e seu valor e produzirá uma cultura indiferente às próprias pessoas que produzem cultura ao viver.

⁴ Forma vocal em que todas as vozes cantam a mesma letra ao mesmo tempo, resultando em blocos verticais de sons, os acordes.

A cultura e a vida são dois mundos de natureza tal que não podem interagir, não há condições para tanto. Não é possível viver culturalmente. Não posso viver aplicando uma teoria ou uma música ao meu viver. Posso sim, fazer música vivendo. Este ato pode ser responsável por realizá-lo o melhor (amorosamente) possível. E assim pode produzir uma cultura de valorização das vidas. A vida que se vive e seu produto (ciências, artes, tecnologias etc.) só podem se unificar na unidade de nosso ato responsável, não indiferente tanto às qualidades das vidas quanto aos seus produtos culturais. Sem responsabilidade ou com indiferença, o desastre social baterá às portas da casa de quem tem portas em sua casa, se é que tem casa.

Pensamento sobre o mundo e pensamento no mundo. O pensamento que procura abarcar o mundo, e o pensamento que sente a si mesmo no mundo (como parte deste). O acontecimento no mundo e a participação nele. O mundo como acontecimento (e não como ser em prontidão). O pensamento só conhece os pontos convencionais: o pensamento apaga todos os pontos antes colocados. (BAKHTIN, 2017, p. 67).

A partir desta assertiva bakhtiniana, procuro pensar no mundo, por saber-me e sentir-me parte deste, parte dos acontecimentos nele, por sentir/intuir que não preciso me preparar para vir aqui dizer o que penso, mas enquanto vou narrando vou pensando o que penso. Uma vez dito e pensado, ao compartilhar coloco um novo elo/acontecimento na corrente discursivo-cultural. E o que fica de fora é apagado e só voltará a ser cogitado quando algum acontecimento o suscitar novamente. É nesta dimensão que vejo o pensamento musical⁵ como um elo para a noção de música enquanto linguagem não verbal tendo por base um entendimento de harmonia e tempo (MENEZES, 2002) que já havia na música modal, mas foi quase apagado pela cultura musical dominante baseada em acordes harmônicos.

Há no mundo interior do eu antes de começar a se delinear um pensamento, conexões entre impressões, sensações, intuições das quais não tomo consciência: psiconeurológicas, endócrino-emocionais, corporais/interior-exterior, socioculturais. Os pensamentos, antes de se constituírem em uma expressão, não são determinados por linhas de pesquisa, por assim dizer, nem se separam por disciplinas científicas, ou tomam saberes populares como objetos. Pensamentos antes de se formarem são valores para a vida em relação, no limite, com alguém. São participativos. Assim, é preciso ser também filósofo ou, no mínimo, tomar questões filosóficas, para ser educador/a musical.

⁵ Refiro-me à introdução e às páginas iniciais de *Por uma direcionalidade harmônica – do sistema modal à saturação da tonalidade* (MENEZES, 2002, p. 27-31).

Ao colocar junto música e educação, como nós explicamos a natureza e o valor da educação musical de maneiras suficientemente lógica, compreensiva, e convincente para assegurar a nós mesmos e aos outros (por ex., pais, administradores, comunidades e governos) que entendemos (1) por que a música é valiosa para as pessoas aprenderem em situações formais e informais de ensino musical; (2) o que é melhor ensinar (por ex. habilidades musicais e entendimento e/ou “apreciação,” e/ou comportamentos cívicos e sociais, ou outra coisa?); (3) como devemos envolver pessoas de todas as idades e tendências em encontros educativos, éticos e comoventes com a música e experiências musicais; (4) onde, quando e quanto (e assim por diante) ensinar; e (5) como sabemos quando a educação musical tem conseguido capacitar as pessoas a alcançar os valores mais importantes da música? Estas são todas questões filosóficas (ELLIOTT 2012, p. 65-66, tradução livre).

Tomo as questões na filosofia da linguagem bakhtiniana, na qual qualquer resposta ou pergunta é um texto (BAKHTIN, 2003) que se dá por enunciados concretos (BAKHTIN, 2003; VOLÓCHINOV, 2017) e na qual toda arte é constituída por conteúdo, material e forma (BAKHTIN, 2014) e tem linguagem própria, sendo um pedaço da vida abstraído valorativamente e enformado em um plano estético realizado com seu material. O conteúdo sempre vem da vida.

O conteúdo de uma obra é como que um fragmento do acontecimento único e aberto da existência, isolado e libertado pela forma, da responsabilidade ante o acontecimento futuro, e, portanto, tranquilo, autônomo, acabado no seu todo, tendo absorvido a natureza isolada na sua tranquilidade e na sua auto-suficiência. (BAKHTIN, 2012, p. 60).

Consciente de que a forma dá forma à música, mas não é o conteúdo e de que ambos se submetem à natureza do material, procuro desvelar o conteúdo da música por meio do conhecimento de seus centros de valores, e até especular se há mais do que um, quantos seriam e, se acontecer de se englobarem, como se realizam. Porém, a música fica de fora do espírito conceitual do objeto, em relação à linguagem verbal.

Diferente de qualquer outro meio, a música e a linguagem oral se endereçam ao ouvido, não na sua função de ouvir, que tem ligação com o sensual puro, mas na sua função de escutar, onde o sensual é superado como mero sensual. Segundo Kierkegaard, a música é também linguagem e o que se exprime no musical é o imediato determinado espiritualmente, determinado, porém, de um modo a transbordar do espírito e, portanto, para fora da linguagem verbal (PONZIO, 2018, p. 69, tradução livre).

Quem o realiza é um indivíduo sociocultural, singular e responsável-responsivo, espiritualmente determinado, contudo, a música escapa, por exemplo, das informações situacionais que o autor precisa dar sobre a personagem na literatura⁶. A música torna possível musicar o espírito. Acredito que nos termos de Bakhtin (2003), buscando compreender seu conteúdo, para poder ensinar, sem separá-lo da forma e do material,

⁶ *O autor e a personagem na atividade estética* (BAKHTIN, 2003, p. 3-192).

contribuímos com o ensino de música por meio do musicar, pois os estudantes não vivem na biografia dos gênios, como o espírito do mercado os determinou.

Enquanto um/a escritor/a, ao tomar a vida como conteúdo na literatura, trabalha com palavras do mundo da vida e do mundo da cultura (BAKHTIN 2010), ele/a se coloca em uma posição axiológica (ética e cognitiva) em relação ao acontecimento, cria uma forma de comunicar esteticamente fora ou tangente ao viver. Ou seja, ele diz ativamente o que pensa. Por ver-se e ser visto na “pupila dos olhos dos outros” (BAKHTIN, 2003, p. 21), chega a produzir no leitor a impressão de viver o que lê como se fosse ‘a sua própria’ realidade de vida e não um plano estético. A linguagem verbal é formada pelo tipo *sígnico*⁷ “mais capaz de elaboração ideológica” (PETRILLI, 2013, p. 317). Mas como é isso na música?

A escritura verbal possibilita fazer um/a leitor/a sentir como se também participasse do mundo nela afigurado, correndo inclusive o risco de perder a noção de que aquilo que lê não é o mundo da existência, mas somente um plano estético dele, que, a depender da responsabilidade do autor com a vida e com a arte, possibilita também perceber e dar valor ao vivido e às vidas nele esteticamente *presentes*. Lendo esteticamente o texto ele rememora e ressignifica sua vida também. Há algo de existencial e re-existencial nessa subsistência/consistência de autor/a-criador/a e autor/a/contemplador/a (ou leitor/a) de literatura. E na música, o que é que cativa o ouvido e existe/subsiste?

Como seus signos não têm diferenciação cognitiva, seja o que for que nos cativa está ligado diretamente ao seu material. Aliás, como na linguagem verbal, nas artes visuais figurativas etc., a música toma da vida as emoções-volições em um pensamento pré-cognitivo de quem, além de se ver refletido na pupila do outro, sente empaticamente o som do coração do outro pulsando, ambos participantes do acontecimento no mundo.

Dizer que a vida é conteúdo da música, é dizer que ela toma da vida as vivências das emoções-volições do pensamento não verbal de quem, como em qualquer arte, é parte do acontecimento no mundo. É, porém, um pensamento, assim como os demais “que só conhece os pontos convencionais”, mas não “apaga todos os pontos antes colocados” (BAKHTIN, 2017, p. 68), pois o pensamento musical vive no momento do ponto

⁷ “A nossa consciência da realidade é uma consciência mediada por procedimentos *sígnicos*. Enquanto tal, é condicionada pelas nossas experiências pregressas individuais e coletivas e pelos valores, pelas ideologias e pelas orientações específicas de uma determinada comunidade que encontra a máxima expressão no signo verbal, enquanto o signo mais capaz de elaboração ideológica e no qual, logo, a materialidade semi-ideológica encontra máxima expressão.” (PETRILLI, 2013, p. 316-317).

colocado, em sua predominância icônica, o que permite realizar sentidos amplos do diálogo, inclusive devido aos índices que se relacionam simbolicamente nele. Imitar a vida nos movimentos musicais amplia a vida.

Sabemos com Bakhtin que “a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir” (BAKHTIN, 2010, p. 44)⁸. Por outro lado, a vida não se realiza como atividade estética, enquanto o pensamento na atividade estética é permeado de micro atos responsáveis pela arte e pela vida (BAKHTIN, 2003, XXXIII-XXXIV). Não há um plano estético, mas vida: o pensamento na vida e na prosa cotidiana, a lida com a casa, a criação dos filhos, nos encontros amorosos, nas conversas etc. Um ato complexo, mas não atividade estética.

Nas aulas, as atividades estético-musicais são realizadas com o outro, conforme minha posição filosófica (bakhtiniana) de educação. Ambas se submetem às especificidades dos materiais de cada linguagem, externalizadas enquanto vivências estético-ético-cognitivas refletidas mais ou menos conscientemente, sempre emotivo-volitivamente, ou seja, por ‘desejo’ do autor em relação ao seu personagem e ao contemplador, o outro. Nunca inteiramente, pois passam, sem escapatória pela refração cultural em algum pensamento/ato: o espírito, os sistemas ideológicos, um gênero do discurso etc.

Porém o conteúdo da música não pode descrever um acontecimento, explicar analiticamente um encontro. Esperando vivenciar o compartilhamento de um encontro, a música leva ao ouvinte as emoções (movimentos) das emoções do acontecimento nas atrações, tensões e movimentos dos sons com valores musicais (BAKHTIN, 2014) emotivo-volitivamente (BAKHTIN, 2010) enformados esteticamente (BAKHTIN, 2003; 2014).

Vou à origem do sentido de harmonia, conforme Menezes (2002), em Aristóteles que associa música ao movimento e à emoção. Para este, sons simultâneos não emocionam. Assim, “harmonia surge, primordialmente como dado sequencial e não sincrônico ou simultâneo” (MENEZES, 2002, p. 28-29). A linguagem musical de raízes europeias desde o movimento linear, como a linguagem verbal, “trilhou o caminho em

⁸ “Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja o histórico-individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável (BAKHTIN, 2010, p. 44)”.

direção a uma cada vez maior simultaneidade dos sons” (MENEZES, 2002, p. 28-29) que nos fez tomar a concepção de harmonia como encadeamento de sons simultâneos ou acordes.

Ela não consegue definir seu objeto, a não ser parcialmente quando aliada com outros signos, outros materiais, outras linguagens, ou seja, como nem a música nem o ouvinte podem explicar a emoção da audição, deve-se duvidar inclusive de que é esta a sua maior potência. O fenômeno acústico da harmonia guarda as tensões e prazeres da vida no musicar⁹. E as emoções na escuta revivem as emoções da vida. Música não é emoção. Mas pode ser emocionante musicar.

Na música, os movimentos de sua linguagem, para fazerem sentido contam com as emoções dos próprios movimentos sonoros/rítmicos. É no material acústico ou na harmonia (MENEZES, 2002) enformada que se localizam enquanto obra, essas vivências do/a autor/a e do/a intérprete. É no material acústico que o/a músico/musicista “escritor/a” em sua atividade estética põe em movimento, dá forma às tensões do centro de irradiação que reflete e pelo qual refrata sua emoção-volição¹⁰ (BAKHTIN, 2010).

Por exemplo, ela pode não falar do racismo como faz Silvio Almeida (2022), mas pode trazer cruamente as emoções que produziram o racista, tendo que ser decifrado seu poder revolucionário. Villa-Lobos provocou polêmicas com marchas e canções cívicas criticadas como ufanistas.

Contier explicou que, através de seu projeto de educação musical, Villa-Lobos procurava aproximar-se das massas, objetivando incutir-lhes os ideais de civismo, disciplina e ordem. De acordo com este historiador, pela primeira vez no Brasil, um grande número de pessoas, em coro, teria entoado marchas e canções cívicas (ALMEIDA, 2022).

Também já é história a apropriação indevida e sem autorização da canção *Roda-viva* (HOLLANDA, 1968), para propaganda a favor da ideologia contra a qual o autor lutou toda a sua vida profissional, com suas próprias músicas (ALMEIDA, 2022).

⁹ Realizar música; é uma forma de evitar citar tantas possibilidades de realização musical (ELLIOT, 1995; ELLIOTT, 2012).

¹⁰ Para Abbagnano (2012) emoção é “qualquer estado, movimento ou condição que provoque no animal ou no homem a percepção do valor (alcance ou importância) que determinada situação tem para a sua vida, suas necessidades, seus interesses” (ABBAGNANO, 2012, p. 362). Para Lalande (1993) volição é “ato de vontade, num caso determinado” e “diz um pouco mais do que resolução. A resolução pode ser apenas uma decisão de princípio, cuja execução virá mais tarde; a volição é o ato de espírito que desemboca imediatamente nessa execução” (LALANDE, 1993, p. 1224-1225). Para Bakhtin (2010) emoção-volição constitui a singularidade do ato na existência de um pensamento participativo. “Este existir não é definível pelas categorias de uma consciência teórica não participante, mas somente pelas categorias da participação real, isto é, do ato, pelas categorias do efetivo experimentar operativo e participativo da singularidade concreta do mundo” (BAKHTIN, 2010, p. 59).

Portanto, a mesma música pode ir contra a ditadura militar ou exaltar movimentos a favor dela. A mesma música constrói ou destrói sentidos de pátria comum a todos e de civilidade.

2. Arquitetônica estética: vivência e contemplação entre linguagens e signos

(...) como forma de ordenação do material sonoro, empiricamente percebido, audível e cognoscível, o ritmo é composicional; controlado emocionalmente, relativo ao valor da aspiração e da tensão interiores que ele realiza, o ritmo é arquitetônico. (BAKHTIN, 2014, p. 24).

O modo melhor para esclarecer <?> a disposição arquitetônica do mundo da visão estética em torno de um centro de valores – um ser humano mortal – é fornecer uma análise (conteudístico-formal) da arquitetônica concreta de uma obra qualquer. (BAKHTIN, 2010, p. 130).

Três premissas que procuro não perder de vista: (a) não há atividade estética sem haver também expressão/vivência e contemplação; (b) não se pode desvincular as diversas linguagens da arte na cultura; (c) para analisar uma atividade estética é preciso compreender sua arquitetônica ou valores.

(a) O pensamento do autor-criador e do autor-contemplador (BAKHTIN, 2014, p. 62). Enquanto criador eu realizo uma atividade estética de expressão/vivência. Enquanto linguagem, musicar é (condição para) realizar música. Assim tocar, cantar, reger, compor, arranjar e também dançar, produzir trilhas sonoras para filmes, etc. é musicar tanto quanto pensar música. Porém na música o autor é ao mesmo tempo contemplador. Na música, contemplar é escutar ativamente. O autor lida com a contemplação na escuta compreensiva da música ao musicar. A contemplação é também uma forma de expressão criadora, portanto também atividade criadora de vivência.

Isso não ocorre por ser uma arte que existe com o tempo. Artes cênicas e danças ocorrem no tempo e não permitem a contemplação simultânea. Este tipo sógnico (mais icônico), ao ressoar e reverberar concretamente no corpo faz a vida ser refletida e refratada na arquitetônica da obra durante o seu acontecimento.

(b) A música quando não reproduzida mecanicamente, é sempre um acontecimento novo durante sua realização para quem a realiza, ao tocar/cantar/interpretar, mesmo quando totalmente submetida ao mercado cultural. Diferente da dança, só dá acesso ao resultado de sua performance no corpo interior como “ativismo passivo” (BAKHTIN, 2003, p. 125) só pode ser vista por quem a realiza posteriormente, em uma gravação de vídeo. No momento da performance só há condições de sentir o interior e o esforço de seu corpo ou saber cognitivamente do resultado, ou

sentir a acolhida da plateia. A dança dança em quem dança que não pode se ver ao dançar – o espelho é falso.

A música realizada já retorna a quem a realiza no momento da realização. Na pintura, em seu resultado estático depois de acabada, não se realiza no tempo, não lida com a durabilidade (MENEZES, 2002) na obra, mas o tempo não deixa de estar presente na vida. Tomemos a seguinte conversa um desenho de animação japonês entre dois estudantes de arte visual:

- Usar a textura da tela para criar nudez... seria “a nudez é a essência”? Você usou bastante tinta na roupa dos candidatos...!
- Exatamente.
- Que irritante: desvio o olhar por um segundo e você se torna bom assim.
- Sério? Eu melhorei?
- Eu acho... provavelmente... (BLUE PERIOD, 2021, ep. 12, 7m – 8m45s)

A grande quantidade de tinta usada na roupa dos demais candidatos da sala de exame de vestibular em contraste com a nudez, o movimento provocado pela exploração na textura da tela irrita o colega, que reconhece o objeto estético e o valor do trabalho. Apesar de competirem pela mesma vaga, a irritação é principalmente consigo mesmo, que em “um segundo” põe xeque sua própria visão de arte... Conversam sobre a composição visual, mas o assunto, no fundo, é a arquitetônica: os valores das escolhas.

c) Para compreender a arquitetônica é preciso ver o valor da vida para o sujeito da compreensão, como embrião da criação, que ressoa na obra a partir do seu ativismo estético:

Meu ativismo estético não reside na atividade especial do artista-autor, mas na vida singular não diferenciada nem liberada dos elementos não estéticos, vida essa que encerra uma espécie de embrião da imagem plástica da criação, manifesta-se numa série de atos irreversíveis que partem de mim e afirmam axiologicamente o outro nos elementos do seu acabamento externo: o abraço, o beijo, o afago etc. (BAKHTIN, 2003, p. 38).

O estético não tem o que fazer com o abraço real, mas com o valor dos laços estreitados no encontro dos corpos; não o beijo na boca ou na testa definido por palavras, mas o calor individualmente vivido; não a imaginação do afago, mas o próprio arrepio na espinha.

Integram o objeto estético todos os valores do mundo, mas com um determinado coeficiente estético; a posição do autor e seu desígnio artístico devem ser compreendidos no mundo em relação a todos esses valores. O que se conclui não são as palavras, nem o material, mas o conjunto amplamente vivenciado do existir; o desígnio artístico constrói o mundo concreto: o espacial com o seu centro axiológico – o corpo vivo –, o temporal com o seu centro – a alma – e, por último, o semântico, na unidade concreta mutuamente penetrante de todos (BAKHTIN, 2014, p. 176).

A nudez da modelo na sala de exame não é o objeto estético, mas meio de dar forma aos valores de todo trabalho estético para chegar a esta obra, de na obra, criar o objeto estético: a nudez é a essência da própria nudez do pintor. No animê, o colega, ao perceber que o ‘objeto estético’ na obra é ‘a nudez como essência’ – percebe com o valor da obra para ele, provavelmente, apesar de seus primeiros passos em arte terem sido tardios em relação a ele, segundo seus valores, como diz Bakhtin, enquanto unificação e organização dos valores cognitivos comunicado na obra.

Agora estendo a ideia de arquitetônica, como “unificação e (...) organização dos valores cognitivos e éticos” (BAKHTIN, 2014, p. 57) em uma obra, realizando um exercício de análise arquitetônica não exaustiva de uma obra de arte musical, em parte na análise funcional da harmonia resultante da realização linear (contrapontística), como visão de mundo do autor histórico-socialmente referenciada e pelos valores desta contempladora que vos fala, por seu posicionamento ativo e tendo o ensino de música em seu horizonte. Quiçá baste dizer: farei uma arquitetônica da obra.

Talvez fale dos elementos musicais mais ou menos como falam os protagonistas-pintores de *Blue Period* (2021), a respeito da obra de um deles, se referindo à obra do outro. Mas, se até dá para imaginar cores, texturas, nudez, em uma obra visual, na música, é melhor ouvir. Para isso, lembro que já ofereci em notas de rodapé da introdução, alguns links para quem quiser ouvir a *Gigue* (BACH, 1972, p. 12-13), sua suíte completa e outras suítes francesas em duas interpretações diferentes, para pensar na escuta.

3. Começando pela busca conteudístico-formal dos centros de valor na *Gigue*

Tomei de J. S. Bach (1972) a *Gigue* da Suite Francesa nº 1, em Ré menor/BWV 812. E a escolhi a partir do pensamento *sobre* a obra (o mundo criado) ao pensar *na* obra (no mundo criado), ao vivenciar os pensamentos e emoções-volições enquanto toco, que é muito diferente de quando escuto qualquer outro intérprete. Só quando toco o ambiente e o horizonte (VOLÓCHINOV, 2017) que vivencio empaticamente (BAKHTIN, 2010) por meu excedente de visão (BAKHTIN, 2003) me atingem como se eu fosse o autor-criador na sua atmosfera circundante, vendo outra cultura e época olhando para a minha. E também escuto o que foi e o que será, pois meu corpo mantém vivo o que fez e o que virá, em retrospectiva-ressonante-reverberação e em prospectiva-antecipação-projeção. Em cada voz no interior da obra em contraposição às demais e orientando-se para fora da obra simultaneamente, antecipando/intuindo as diversas emoções-volições nos corpos dos outros ouvintes potenciais da mesma música.

(...) para quem escuta é interpretante mental de identificação e de compreensão respondente com certo grau de coloração emotiva – compreensão respondente tácita para quem escuta um concerto, ou expressa com a dança para quem escuta música dançando, ou com o próprio som se se está tocando lendo uma partitura e seguindo os gestos do maestro da orquestra ou se está improvisando musicalmente, como no jazz (PONZIO, 2018, p. 12, trad. livre).

Vamos à *Gigue* (BACH, 1972, p. 12-13), pensar em centros de valores na música, se se englobam e como, na luta simbolizada em material sonoro não verbal, para fazer este humano exercício investigativo em uma obra ‘pequena’, com valor didático e social, para ensinar a musicar e para escutar o outro. “Compreender o objeto estético na sua singularidade e estrutura puramente artística, estrutura que a partir de agora chamaremos de objeto estético arquitetônico, é a primeira tarefa de análise estética” (BAKHTIN, 2014, p. 22).

Penso que o objeto estético da *Gigue* (BACH, 1972, p. 12-13) é a polifonia modal experimentando a polifonia tonal no gênero dança tradicional-popular levada aos salões modernos. Cheguei a ele por intuição, mas não acreditei no que intui. Então escolhi um caminho histórico-social, com Erwin Leuchter (1956). Lembrei que Bach escuta, estuda e compõe diversos gêneros musicais a ele contemporâneos e outros mais tradicionais que com eles coexistem e responde com o seu estilo individual, a sua palavra, a sua posição no mundo, que à época refletia o espírito do movimento da Reforma protestante.

A força espiritual da Reforma Protestante emana de três elementos: da unidade litúrgica, como Lutero havia previsto em seu plano original de reforma; do seu estreito contacto com a consciência popular, manifestado numa música litúrgica baseada no canto religioso popular; e suas raízes nas tendências espirituais do momento histórico (LEUCHTER, 1946, p. 106, trad. livre).

Tanto a “imitação canônica” (LEUCHTER, 1946, p. 63) quanto a monodia de caráter “cantável”¹¹, (LEUCHTER, 1946, p. 57) que são respectivamente reflexo/refração tanto do ideal democrático de igualdade das vozes que tiveram palco na renascença francesa e na polifonia flamenca – “nenhuma voz devia sobressair do conjunto” (LEUCHTER, 1946, p. 61, trad. livre) – quanto do ideal individualista que ao mesmo tempo outra corrente estética desenvolvia a partir da canção cavalheiresca (LEUCHTER, 1946), do *lied*¹².

¹¹ Que dá para cantar, ou cantável.

¹² Canção. Melodia que se canta com um acompanhamento instrumental. Mas também quando em uma música instrumental, uma melodia que se poderia cantar em uníssono mas a voz é substituída por um instrumento. Ainda muito comum hoje.

Esse outro movimento começou na ocidentalização das raízes orientais da música na longa época de ouro da cultura popular, chamada Idade Média e tomou o Iluminismo e o Barroco. E assim destaco o estudo de Bakhtin sobre Rabelais, para não esquecer que já temos quase cinco séculos de métodos modernos a nos separar da cultura popular.

(...) a linguagem das formas e símbolos carnavalescos, dotados de uma riqueza e originalidade surpreendentes. O objetivo essencial de nosso estudo é tornar compreensível essa linguagem semi-olvidada, da qual alguns matizes já nos parecem obscuros. Porque foi essa a linguagem que Rabelais utilizou. Sem conhecê-la bem, não poderíamos compreender verdadeiramente o sistema de imagens rabelaisianas. (...) Sem conhecer essa linguagem, é impossível conhecer a fundo e em todos os seus aspectos a literatura do Renascimento e do barroco. Não só a literatura, mas as utopias do Renascimento e a sua própria concepção do mundo estavam profundamente impregnadas pela percepção carnavalesca do mundo e adotavam frequentemente suas formas e símbolos (BAKHTIN, 2013, p. 10).

E não dá para pensar o ensino sem pensar o riso, o carnavalesco, a morte da ignorância que vive no novo saber de cada criatura no cotidiano escolar. E que a música, sua linguagem, seu discurso profundamente dialógicos, alteritário, como diz também Petracca (2018), pode ser a materialidade do sentimento, da emoção, do desejo, da memória enquanto acontecem gerando novos.

Com isso, não posso deixar de dizer que para mim, Bach carnavalesco o sacro, profanando-o e sacralizava o profano, estetizando-o conforme construía seu mundo. Sua obra, assim compreendida, eterniza as emoções de toda uma cultura em mudança concepção de mundo, com nada menos do que a sua impressionante obra.

Olhando com a filosofia bakhtiniana, vejo que Bach agregou os valores da tradição popular e canônica carnavalesca e da reforma protestante para criar, pela tangente do mundo, suas músicas com as emoções que vivia: umbilicalmente via o ser humano empírico em sua vida e vivendo criava um plano estético-musical para as emoções que queria levar a ele, sem deixar de lado sua fé. Antes ele parece ver mais longe, talvez na escuta e na informação das emoções e volições das tantas pessoas à sua volta na sua vida pessoal e profissional.

4. Objeto estético na *Gigue* e no mundo da vida historicamente contado e os centros de valor

Assim, seu objeto estético é a polifonia modal experimentando a polifonia tonal no gênero dança tradicional-popular levada aos salões modernos, por ele colocada no plano estético.

“O reflexo de si mesmo no outro empírico, através do qual preciso passar para sair da direção do eu-para-mim (poderá esse eu-para-mim ser só?)” (BAKHTIN, 2003, p. 373), em Bach é antecipado pelo conhecimento musical do percurso cultural que atravessou toda a Idade Média, as emoções medievais populares-tradicionais em suas lutas criativas (como o carnaval das festas populares e a carnavalização na literatura de que nos fala Bakhtin em seu estudo sobre Rabelais) que via nos bailes e festas populares, com a hierarquia da igreja – “O estado medieval-teocrático era considerado como uma “instituição divina”” (LEUCHTER, 1946, p. 112) – que se manteve como poder praticamente totalitário, mas que sofre abalos com a Reforma e a corte em bailes como aqueles que Shakespeare nos apresenta, por exemplo em Romeu e Julieta.

A voz de Deus manifestada na monodia dos cantos litúrgicos primitivos, gregorianos e sua progressiva evolução à polifonia – graças também à tecnologia da grafia musical – em que cada voz de cada cantor ou instrumento, por intenção ideológica, deve ser independente ao mesmo tempo em outra corrente, como manifestação democrática, vem a ser seguida pelo canto coral em que as vozes na música devem ser iguais, perante Deus, como na ordem teocrática que se impõe.

Na Idade Média, a música e a literatura absorviam tanto os ritos sagrados quanto a cultura popular. E Bach absorve também as canções populares que depois viriam a se desenvolver nos *lied* e nas óperas, chegam à voz de jovens acompanhados pelo alaúde ou atualizando, ao violão nos intervalos das aulas e de *rappers* e de repentistas, ao cantar-recitado em festas e feiras.

As emoções musicais de Bach são as emoções polifônicas do *eu* no mundo da vida entre culturas, em que o *outro* é presente nas ideias musicalmente polifônicas, antes de Dostoiévski (1821-1881) haver criado seu estilo de romance, que Bakhtin define polifônico. Polifonia que traz tanto as raízes das técnicas litúrgico-contrapontísticas quanto das danças e festas na praça pública.

Quanto a mim, posso sentir quando toco, não “uma expressão subjetiva e solitária do autor, apesar de entender que, para o estabelecimento de suas relações sonoras, o compositor poderia promover um diálogo com elementos ‘externos’ à composição” (PETRACCA, 2018, p. 21), mas “a relação do compositor com a alteridade, isto é, o outro externo ao sistema em que se dá a criação” (PETRACCA, 2018, p. 21). Enquanto toco vivo o encontro com pessoas que amo, me oriento no movimento da percepção/emoção do outro que se torna outra emoção/percepção minha, com ele.

Desse modo, vou aos centros de valores na obra artística, ao outro que integra o conteúdo musical (PETRACCA, 2018, p. 21) com suas emoções-musicais, portanto no diálogo amplo e consciente interior e exterior, novamente musical, da alteridade, que “poderia ser considerada intrínseca à própria obra sem a necessidade de constituir sistemas autônomos e externos a ela” (PETRACCA, 2018, p. 21). As emoções-volições estão nela, iconicamente construídas na linguagem musical, em suas tensões harmônicas.

5. A análise da forma da *Gigue* entre outras danças nas suítes e no estilo fugato bachiano

Última dança da primeira das Suítes Francesas¹³, a *Gigue* (BACH, 1972, p. 12-13) é uma música em estilo fugato, comum na obra de Bach, é diferente do que encontramos *Concerto Italiano* (BACH, 1965), por exemplo, ainda que entre a linha de baixo no II Movimento/Andante, realize um contraponto em relação à melodia, o *ostinato* rítmico não deixa de ser um acompanhamento harmônico da melodia extremamente lírica.

Esta *Gigue* (BACH, 1972, p. 12-13), como outras, estilo *fugato* – algo parecido com uma trama de perseguição e fuga, pensando nos temas como personagens –, e é praticamente uma Invenção só que não a duas, mas a três vozes, denominada Sinfonia, por ele. Se não fossem escritas todas na mesma tonalidade, se não tivessem seus temas relacionados, desde a *Allemande* (BACH, 1972, p. 6-7), primeira dança da suíte, não se caracterizariam tanto como um conjunto e deixariam dúvidas quanto a outras intenções, além do caráter de atividade social, feita para dançar. E assim ambas poderiam ser tocadas isoladamente, sem perda para nenhuma das duas. Acontece o inverso nas Invenções e Sinfonias que acabei de citar por seu estilo fugato. São peças independentes, seu caráter é mais diretamente didático para o ensino de teclado, em vários aspectos: cada uma é escrita em uma tonalidade, com a exposição dos temas que parecem ser criados para a realização de contrapontos tonais (não modais, como os contrapontos medievais), muito mais do que quando os apresenta com diferentes consequências do que com ele, com a música, diz, em termos ético-cognitivos.

A *Gigue* (BACH, 1972, p. 12-13) começa com a presença de uma ausência: a intuição da falta de som no primeiro tempo! Ou poderia dizer que é a respiração quando se percebe que há que entrar mesmo já tendo passado a sua hora. Mas essa falta é

¹³ Suíte é uma forma musical utilizada por Bach, que contém músicas de dançar. Suíte francesa com danças de salões da nobreza francesa da época. Apesar disso, *Gigue* (BACH, 1972, p. 12-13) é uma dança alemã, adaptada ao gosto francês. Bach também compôs um álbum de suítes inglesas.

minimizada quando a nota lá, quinta da escala menor de Ré, dá o impulso para entrada na dança/no palco, na semicolcheia final para entrar na segunda metade do primeiro tempo. Estamos em compasso binário com a mínima como unidade de tempo – o pulso é calmo, solene –, assim essa entrada é quase como entrar no palco vazio, simulando a dança com o baile já começado, mas ciente dos passos – ligeiros em contraste com a calma solenidade do pulso. Em um intervalo de quarta justa¹⁴ ascendente, a nota Lá (quinto grau – 5º) se atira no Ré (1º), que é a principal nota ou Tônica menor¹⁵ (t) da escala – que ajuda no clima solene com passos impulsivos –, e dá impulso ao passo de entrada. Mas como logo entra a Subdominante menor (s) que torna ambígua a escalada à Dominante Maior (D), à tensão desse acorde, respectivamente no segundo tempo e sua subdivisão. Agora sim, tendo apoio do tempo inicial, entra no compasso a segunda personagem, do primeiro grau do acorde de Tônica menor (Ré em t) para a Dominante Maior (Dó# e Lá em D) logo voltando à Tônica menor (Ré e Fá em t), conduzindo uma esperada/surpreendente Subdominante Maior (S) e não menor (s) como se espera da escala ou como foi antes, anunciando como uma surpresa (também esperada) de outras presenças no baile, outras escalas, outros movimentos, passos, sequências como o caminhar cromático de uma personagem que faz o mesmo desenho rítmico e melódico entre o quarto e o sétimo compasso, que acumulam impulsos e tensões, alterando a melodia no oitavo, para ajudar a fechar a coreografia na Tônica (t). É possível criar toda uma narrativa tomando cada voz como uma personagem. E tomando cada movimento de uma tônica principal para outras, provisórias e/ou ambíguas, até retornar a uma cadência que instaura a tonalidade dominante, alterando a escala, que fará sua caminhada à tônica principal até chegar no último compasso. Esse ‘enredo’ que se repete sem nunca se repetir, dá sensação de estabilidade nas mudanças e combinações que são tantas e por vezes tão sutis que surpreendem tanto quanto a vida.

Como o quinto grau no acorde Dominante (D), coincide com a personagem da Tônica (t) da escala principal, ao voltar para o primeiro (1º) da tonalidade principal (t) a nota ré faz achar que lidamos com o que sabemos teoricamente, não só o que sentimos: que o acorde de Dominante possui a maior tensão harmônica, que é o intervalo de trítono da escala principal causando uma tensão tal que só retornar à Tônica (T) ou tônica (t) acalma os ânimos. O trítono é um intervalo de três tons inteiros formado pela quarta e a

¹⁴ Os dois sons iniciais do hino nacional: Ou-vi(ram do Ipiranga às margens plácidas... etc.).

¹⁵ Quando couber, usarei a nomenclatura de Flo Menezes (2002). Não tenho intenção de utilizar a tabela em seu papel principal: evitar verbalizar cada função harmônica.

sétima notas da escala tonal, que carregam duas tensões, uma ascendente¹⁶ e outra descendente. Qualquer acorde que contenha um trítone dá uma sensação acústica de tensão. Esta sensação de tensão/resolução foi explorada culturalmente a partir da Idade Moderna, pela sensação de estabilidade na positividade de resolução do conflito (tensão): atração-conclusão. Apesar de sabermos, não sofremos, nas trilhas harmônicas dos dois sons, a angústia da tensão, mas a segurança da resolução da tensão emocional: — Pronto, ela chegou!!! Isso incomodou músicos que buscaram outras maneiras de levar para a música a tensão o caos, o ruído da vida, na música do pós-modernismo (BUCKINX, 1998).

Como na *Gigue* (BACH, 1972, p. 12-13), esta tensão tonal sem o uso do acorde para reforçar a sensação de entrada da bailarina na cena, no passo, é decidida, mas não impositiva, apenas ligeiramente impulsionada pelas fusas¹⁷ em grau conjunto¹⁸ no último momento, dando certo apoio, nas notas pontuadas, para o passo de entrada, de acordo com uma entrada solene, mas ligeira, no salão de danças: a entrada da tônica da escala de ré menor na cabeça ou apoio rítmico mais forte do compasso. Duas soluções musicais – no ritmo, na harmonia, que soam pacificadoras para qualquer ouvido harmonicamente envolvido.

Busquei e percebi a diferença da *Allemande*¹⁹ (BACH, 1972, p. 6-7), primeira dança da suíte BWV 812, cuja entrada no primeiro grau da Tônica (t) equilibrando o compasso, metade nela e metade na Dominante (D) voltando à Tônica (t), anuncia e apazigua os ouvintes quanto à tonalidade principal. É por ela, que quando chego à *Gigue* (BACH, 1972, p. 12-13), sinto falta do primeiro tempo, apesar ou justamente por ouvi-lo internamente.

Mas é claro que quando ouvimos música, toda essa análise até certo ponto estrutural só é percebida como sensações/emoções – valores – que vamos ligando, pela memória com emoções/sensações – valores – da vida vivida. E é por isso que podemos afirmar que um compositor como Bach ou como uma criança de oito anos, óbvio, não são iguais, mas são equipolentes na capacidade de lidar com sons e relacionar em seus discursos destacando aquilo que se torna um valor para ambos, em relação às emoções

¹⁶ Que tende ao semitom superior. Descendente tende ao semitom inferior.

¹⁷ Figura musical que dura 16 vezes menos que a semibreve. São assim ordenadas: breve, semibreve, mínima, semínima, colcheia, fusa, semifusa, quartifusa.

¹⁸ Uma nota em seguida da outra *sem saltos* ou intervalos maiores do que o de uma segunda (duas notas).

¹⁹ Pode-se escutá-la e a outras *Allemande*.

que viveram. Com vantagem para a criança, que não precisa se submeter aos conceitos determinados pela palavra e teorias, etc.

A referida *Gigue* (BACH, 1972, p. 12-13) tem um tema curto que é perseguido por outro antes do anterior haver acabado. Simula a entrada na dança de novos parceiros que iniciam com os mesmos passos, mas que ao entrar dão a entrada para o próximo, provocam-no com um fim novo, um inesperado-esperado. Respectivamente cada voz que responde à anterior encerra a conversa sempre com uma nova provocação em cada tessitura/voz/personagem. Apesar da objetividade da música ser delimitada gramaticalmente, enquanto espécie somos humanos dotados de capacidade de linguagem (SEBEOK, 1981; PONZIO, 2022; PETRILLI, 2013), assim as possibilidades de criação são infinitas.

6. Uma síntese nada sintética

Os centros de valor, na *Gigue* (BACH, 1972, p. 12-13), não só se atraem como englobam-se sem perder a identidade, em cada linha horizontal e em cada sincronização vertical criando ritmos ora composicionais ora arquitetônicos (BAKHTIN, 2014, p. 24).

Vir a tomar qualquer linguagem como ponte que liga os dois lados em que se apoia e que oferece o piso para atravessá-la, me permite associá-la à forma, que tem a função de estrutura de qualquer linguagem – mas há uma diferença enorme se for feita mecanicamente ou por não indiferença. O valor para quem vai passar pela ponte, antevisto empática-esteticamente no empenho/esforço do construtor que aceitou a demanda, seja por zelar por sua segurança (na cognição) ou por oferecer-lhe contemplação (na estética) seja da paisagem ou da arquitetônica da ponte.

Eu sempre preferi evitar o verbal nas músicas quando tenho pouco tempo previsto para as aulas e na minha pesquisa (SERODIO, 2014) optei pelas composições instrumentais das crianças e jovens, evitando os signos verbais (no princípio era o verbo) se impondo aos sentidos musicais, mas pensar no conteúdo musical na arquitetônica bakhtiniana contribui a lidar no ensino com a escuta do verbal no instrumental. Mas com este trabalho, pude pensar no modo como Bach insere o verbal enquanto centro de valor não só na sua obra vocal e mista, mas também dentro de cada obra instrumental. Pude pensar nas memórias que se desenrolam em minha consciência enquanto toco, não recitadas nas linhas melódicas, mas nas emoções escutadas/tocadas. Pude pensar nas explicitações das crianças, por vezes detalhadamente narrativas, do que sentiam quando

dançavam as Invenções²⁰ tocadas por mim ao piano ou do que pretendiam dizer com suas composições sem palavras, sempre com alguma história...

Pude pensar em Bach como autor-criador, um centro de valores que fala de Deus em presença de Deus literal/religiosamente, pois em toda obra está a serviço do divino, no espírito do trabalho protestante, que exigia a formação de novos músicos, portanto, também dedicada ao ensino. Conhece-se mais de duzentas cantatas das trezentas que se supõem escritas: tomando só as primeiras, em quarenta anos, Bach fez uma cantata e meia por mês, 18 por ano, em cada um dos anos trabalhados como mestre de capela, organista, maestro de coro. Fora todas as obras não literalmente religiosas.

Segundo Leuchter (1946), Bach escreve uma epígrafe para algumas composições para órgão: “Compus esta obra para glorificar a Deus e ensinar ao próximo” (LEUCHTER, 1946, p. 105, trad. livre). Dita o seguinte enunciado nas aulas no Colégio de Santo Tomás em Leipzig:

O baixo cifrado é o fundamento mais perfeito da música e se executa com ambas as mãos, de tal maneira que a esquerda toca as notas indicadas, tocando a direita as consonâncias e dissonâncias das mesmas, a fim de que daí surja uma harmonia agradável para a Glória do Senhor e o prazer permitido da alma. Como a de toda a música, a finalidade última do baixo cifrado não deve ser outro além da Glória de Deus e a recreação da alma. Onde isto não é levado na devida conta, não haverá música, mas uma diabólica tagarelice e cantoria (LEUCHTER, 1946, p. 105, trad. livre).

Posso dizer que sua música reflete/refrata sua visão de mundo. O valor que Bach dá à música o leva ao trabalho de ensino, por sua religiosidade. Eu sinto que ao tocar, me defino enquanto centro que atribui valor à obra que toco. Bach (1954; 1972) prevê este centro de valor: o intérprete, o estudante, o músico que ele forma e que, no grande tempo, eu também sou.

Uma música é um plano estético da vida em linguagem não verbal, portanto sem fronteiras idiomáticas. Basta ouvir, mas sem nunca haver tocado ou cantado com intenção estético-artística, sem ao menos deixar o corpo e os pensamentos dançarem, perde-se a chance de saber que é concreta a possibilidade de lidar com os valores musicais que se atraem e tensionam, inspiram e expiram, pulsam e disparam, etc. por um ato nosso.

Estes valores, para mim, ao tocar e ao ensinar, estão dispersos nos movimentos rítmicos das linhas melódicas e das linhas dos baixos e respectivas harmonias que Bach faz questão de manter, apesar das tendências em seu tempo das regras objetivas que

²⁰ *Invenções e Sinfonias* (BACH, 1972) é o nome de um conjunto de 15 composições a duas vozes (BWV 772 a BWV 786) e 15 a três vozes (BWV 787 a BWV 801) didaticamente constituídos: cada uma, em uma tonalidade maior ou menor a partir da mesma nota: Do Maior; Dó menor, Ré Maior, Ré menor etc.

passam a reger a música, mas nele continuam a ser vozes ativas enquanto vozes singulares, em dialogia entre cada uma e internamente a cada uma delas, todas as vozes diferentes e — até certo ponto — inter e extra (in)dependentes, como nas tendências medievais/renascentistas.

Mesmo quando é uma composição que tende à forma coral, a forma arquitetônica não é. Me refiro à *Sarabande* (BACH, 1972, p. 9) desta mesma Suite BWV 812.

Na análise arquitetônica, que trafega entre valores na obra e fora da obra, há nuances que constam nas energias anteriores aos pensamentos em diversas linguagens se contrapondo no fluxo musical, como se dentro da reverberação musical saíssem movimentos de gente discutindo a vida entre si conosco. A dança, o gesto, a contraposição de linguagens me dão algumas imagens para esse fluxo de energias. Empírica e intuitivamente eu diria que meu (nosso, humano) pensamento é mais parecido com música do que com verbo até que os “ideologemas” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 61) sejam tomados por alguém que lhes dê forma, em resposta também a alguém, em algum domínio cultural.

Assim, a literatura reflete, em seu conteúdo, um horizonte ideológico, isto é, as outras formações ideológicas não artísticas (éticas, cognitivas etc.). Mas, ao refletir esses outros signos, a própria literatura cria novas formas e novos signos de comunicação ideológica. E esses signos, que são as obras literárias, tornam-se elementos efetivos da realidade social do homem. Ao refletir algo que se encontra fora delas, as obras literárias aparecem, ao mesmo tempo, como valores em si mesmas e como fenômenos singulares do meio ideológico. Sua realidade não se reduz a um único papel técnico e auxiliar para refletir outros ideologemas. Elas têm seu próprio papel ideológico autônomo e seu tipo de refração da existência socioeconômica (MEDVIÉDEV, 2012, p. 61).

Essa poderia ser outra função de discutirmos verbalmente o conteúdo da e na música como as emoções da vida em um plano estético. E daí discutir o plano estético como uma boa motivação para alguém aprender a musicar. Não esgotei à deriva, mas cheguei a uma margem, talvez a terceira margem.

Considerações finais: a responsabilidade docente em relação aos discentes

Musica, immagine, scrittura, de Augusto Ponzio (2018), tornou imprescindível seu olhar e pesquisa de *semiótica de música* a ser explorada como metodologia de trabalho da qual este estudo é só um início. Só por pensar a música a partir da capacidade de modelização primária humana (PONZIO, 2018, p. 50), segundo “O jogo de fantasiar” (SEBEOK, 1981, trad. livre), já é trabalho para toda uma vida, mas com este estudo aproximo a música como arte da música à linguagem artística na educação.

De certo modo a quase que inexistência escolar da música como linguagem, praticamente retira o direito que deveria ser de todos, de reconhecimento cognitivo consciente dos valores²¹ na música, sem desvalorizar o prazer, o gosto, o relaxamento, que fazem parte da herança de uma visão hedonista, na estética expressiva (BAKHTIN, 2003)²² mas sabendo que é mais.

Esta carência do musicar na formação nos torna ingênuos, por um lado, dificultando ler nossas emoções na música com os outros que assim pensam ou se contrapõem ao nosso pensamento e nelas (nas músicas) enxergar nossa responsabilidade pela vida. Esta talvez seja a mais relevante consideração final para este estudo: do reconhecimento do poder do material na expressão do pensamento musical que se transforma no conteúdo em uma forma reconheço o esforço da expressão que dá forma à vivência. No mínimo para deixarmos de ser alvos de quem sabe manipular nossas emoções, exploradas como valor de mercado, por meio da música e sua verdade. O que pode gerar nas narrativas/discursos sobre música a impressão de confabulação.

Um lugar de discussões a respeito do papel da música na formação da sociedade poderia ser a escola, lugar para ensinar música e ver que os bebês, as crianças pequenas e maiores, os/as jovens e adultos/as podem sim, fazer música. Portanto, como professores/as é preciso não prevaricar o musicar. Se não, vira um círculo vicioso. Não se faz música porque não se tem experiência musical e não tem experiência porque não se faz música.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Editora WMF/Martins Fontes, 2012.

ALMEIDA, S. Silvio Almeida fala de STF, governo Bolsonaro, eleições, racismo, Lei de Cotas. Youtube, UOL Entrevista, 2022. Disponível em: < <https://youtu.be/veqhL6m51Bk> >. Acesso em 04 mar. 2023.

BACH, J. S. *Französische Suiten BWV 812-819*. Urtext Ed. Munique: G. Henle Verlag, 1972.

²¹ Questões de autoavaliação e autoconsciência da escolha, que passa pela compreensão e avaliação tanto dos tipos de relações e dos momentos particulares da compreensão (BAKHTIN, 2003).

²² Estética expressiva foi uma corrente teórica que tinha como valor o eu capaz de realizar-se artisticamente por meio de sua expressão. Um ser humano dotado de um interior que o tornava superior ou inferior aos outros. Em Bakhtin (2003) há todo um tópico – “O corpo exterior” (BAKHTIN, 2003, p. 56-84) – que desenvolve seu pensamento da estética expressiva.

BACH, J. S. *Concerto italiano*. Piano. I. Allegro; II. Andante; III. Presto. BWV 971. Urtext Ed. Munique: G. Henle Verlag, 1965.

BACH J. S. BWV 971. *Concerto italiano*. II Movimento: Andante. Piano. YUDINA, Maria. Recital in Moscow, 20/10/1954. Disponível em < https://youtu.be/CY_RxtSj86o >. Acesso em 07 fev. 2023

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e Renascimento*. Contexto de François Rabelais. 8ª ed. Rio de Janeiro: Editora Hucitec, 2013.

BAKHTIN, M. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. In: BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética*. Trad. Autora Fornoni et al. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 13-57.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Intr. Augusto Ponzio. Posf. Carlos Alberto Faraco. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: João & Pedro Editores, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BLUE PERIOD. *Quando me colori*. Ep. 12/12. 7'00 a 8'45''/24''. Direção Koji Masunari e Katuya Asano. Produção Estudio Seven Arcs. Distribuidora NETFLIX, 2021. Disponível em: < <https://www.netflix.com/search?q=blue%20period&jbv=81318842> >. Acesso 07 mar 2023.

BUCKINX, B. *O pequeno pomo*. Ou a história da música do pós-modernismo. Trad. Álvaro Guimarães. Ilustrações do Studio Herr Seele. São Paulo: Ateliê Editoria, 1998.

ELLIOTT, D. J. *Music matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.

ELLIOTT, D. J., Music Education Philosophy. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. (Orgs.). *The Oxford Handbook of Music Education, Volume 1*. EUA: Oxford University Press, 2012.

HANSLICK, E. *Do belo musical: uma contribuição para a estética musical*. Tradução de Nicolino Simone Neto. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

HOLLANDA, C. B. Roda viva. In: BUARQUE, C. B. *Chico Buarque de Hollanda Volume 3*. Gravadora: RGE, 1968. 1 LP. Lado A, faixa 6 (3:43 min).

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEUCHTER, E. *Ensayo sobre la evolucion de la musica en occidente*. 8ª ed. Buenos Aires: Ricordi Americana, 1946.

- MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- MENEZES, F. *Apoteose de Shoenberg*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Martins Fontes. 4ª edição, 2010.
- PETRACCA, R. *Música e Alteridade: uma abordagem bakhtiniana*. Curitiba: Appris, 2018.
- PETRILLI, S. *Em outro lugar e de outro modo*. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin. Trad. Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013
- PONZIO, A. *Revolução bakhtiniana*. O pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Trad. Valdemir Miotello. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- PONZIO, A. Musica, immagine, scrittura. In: PETRILLI, S. (Org.) *L'immagine nella parola, nella musica e nella pittura*. Bari: Mimesis, 2018. p. 11-87.
- PONZIO, A. *Livre Mente: processos cognitivos e educação para a linguagem*. Tradução Marcus Vinicius Borges e Marisol Barenco de Mello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.
- PRADO, G. V. T. et al. (Org.) *Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.
- SEBEOK, T. *Play of musement*. Bloomington-EUA: Indiana University Press, 1981.
- SERODIO, L. A. Composição musical como atividade didática: escuta alteritária bakhtiniana como ato cognitivo-estético-ético. Simpósio de estética e filosofia da música *Anais do SEFIM/UFGRS*, Porto Alegre, p.721-736, 2013. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/80331/000904841.pdf?sequence=1&isAllowed=y> >. Acesso: 02 mar. 2023.
- SERODIO, L. A. Composição musical, interpretação e escuta: uma aproximação semioética para a didática da música na escola básica. 2014. 377 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Disponível em: < <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1622530> >. Acesso em: 6 mar. 2023.
- SERODIO, L.; PRADO, G. V. T. Escrita-evento na radicalidade da pesquisa narrativa. *Educação Em Revista*, n. 33, p. 1-18, 2017. Disponível em < <https://doi.org/10.1590/0102-4698150044> >. Acesso em 04 mar. 2023.
- SOUZA, R. C. A lógica do pensamento musical. In: ILARI, B. S. *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora UFPR, 2006, p. 113-143.

SUGIMOTO, L. Pesquisas fazem ‘musicar’ deixar de ser verbo para virar substantivo. *Jornal da UNICAMP*, 05/11/2018. Disponível em: < <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2018/11/05/pesquisas-fazem-musicar-deixar-de-ser-verbo-para-virar-substantivo> >. Acesso em: 08 fev. 2023.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Ensaios, artigos, resenhas, poemas. Org., trad., introd. e notas Sheila Grillo e Ekaterina Volkóva Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.