UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTES
CURSO DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

ESTER MENEZES CÂMARA

Concepção romântica de arte:

Como um bom romance, uma tragédia para o ensino de música?

Uberlândia - MG

Novembro 2017

ESTER MENEZES CÂMARA

Concepção romântica de arte:

Como um bom romance, uma tragédia para o ensino de música?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado em cumprimento à avaliação do componente curricular Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso de Graduação em Música – Habilitação em Canto – Licenciatura, da Universidade Federal de Uberlândia. Elaborado sob orientação da professora Dra. Maria Flávia Silveira Barbosa.

Uberlândia - MG

Novembro 2017

RESUMO

Esse ensaio bibliográfico discute a concepção romântica de arte/música e seu impacto no ensino de música. Uma vez que a ideia de dom e talento vem a ser um reflexo dessa concepção, esse ensaio busca compreender a origem dessa concepção filosófica (ou concepção de arte como comunicação e expressão dos sentimentos), conhecer os reflexos que a mesma tem provocado no processo de ensino e aprendizagem de música, e identificar como outras concepções/visões sobre arte/música superam (ou não) a concepção romântica.

PALAVRAS CHAVE: concepção romântica de arte/música, dom e talento, comunicação e expressão de sentimentos.

SUMÁRIO

RESUMO 3
1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA 5
2 METODOLOGIA 7
3 DESENVOLVIMENTO 7
3.1 Em busca das origens da concepção romântica de arte 7
3.2 Sentimentos versus Formas sonoras em movimento 10
3.3 A concepção de música como linguagem 12
3.4 Arte como forma de conhecimento da realidade 16
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 18
5 REFERÊNCIAS 20

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A ideia desse estudo bibliográfico nasceu a partir das minhas vivências como aluna e professora de canto e canto coral. Nasci em uma família que podemos julgar "musical": meu pai (músico) se apaixonou pela minha mãe quando a viu cantar pela primeira vez em uma igreja; minha mãe, naquela época já demonstrava ter uma voz linda e agudíssima (soprano ligeiro); depois de casados, mesmo grávida, eles saíam para cantar em serestas e alvoradas. Acredito que desde ali comecei a ser musicalizada.

Com isso, uma das coisas que mais ouvi durante minha vida, foi: "Você é muito talentosa"! "Que dom"! "Que divino, não vem de você, mas de Deus"! "Como você consegue"? Eu, vinda de um contexto evangélico, entendia esse dom como uma carga, algo que eu possuía dentro de mim e tinha responsabilidade de usá-lo, e usá-lo somente para Deus (no caso, somente dentro da igreja). Essas afirmações e questionamentos me incomodavam e me faziam pensar: "Será que isso existe"? "De onde vem"?

Acredito que essa fantasia a respeito da música se deve ao contexto religioso e quando busco definir a ideia de dom, essa não se desvincula da religião.

Com o passar do tempo percebi que essa ideia tinha bastante força dentro da religião, porém, era praticamente uma ideia "global", ideia da maioria das pessoas, um senso comum que se tornou verdade absoluta e inquestionável.

A ideia da musicalidade inata (ou seja, a ideia de dom) pode tornar o ensino de música muito seletivo, pois se separam os alunos com e sem tal musicalidade, ou seja, apenas os que a têm dentro de si seriam capazes de fazer música.

Penso que quando afirmamos que a capacidade de fazer música nasce com o indivíduo, sendo ele dotado de maneira excepcional, entre poucos escolhidos, excluímos pessoas interessadas na prática musical e que não tiveram as mesmas oportunidades que as primeiras.

A ideia de dom que prevalece até a atualidade nasceu e ganhou força no período romântico. Nesse período, destaca-se a concepção romântica de arte/música, tendo como ênfase a comunicação e expressão de emoções e sentimentos. Sendo assim, a proposta deste trabalho é compreender a concepção romântica de música, bem como sua influência no ensino de música.

Minha hipótese é que a visão romântica é limitada e não postula conceitos precisos para uma construção "satisfatória" da musicalidade. É possível afirmar que a maioria das

pessoas entende a musicalidade como um presente divino (dom), sendo, às vezes, diferente de facilidade, o que implicaria algo biológico (presente genético). Por outro lado, acredito que tais características surgem a partir da história de vida do indivíduo. Não vêm junto com ele ao nascer, mas, em algum ponto de sua vida, direta ou indiretamente, o indivíduo considerado "talentoso" teve um contato musical significativo e foi construindo e aprimorando sua musicalidade com o decorrer do tempo. Acredito que a música, para sair de dentro da pessoa, primeiro tem que entrar, de alguma forma.

A partir dessas ponderações, assim formulei a pergunta que orienta esse estudo: Quais as origens da concepção de música como comunicação e expressão dos sentimentos (concepção romântica)?

A proposta deste trabalho é, assim, compreender a origem da concepção romântica de arte (ou concepção de arte como comunicação e expressão dos sentimentos) e conhecer os reflexos que tal concepção tem provocado no processo de ensino e aprendizagem de música, já que essa ideia de dom e talento vem a ser um reflexo dessa concepção.

Vale citar que as concepções de arte e de música, nesse trabalho, são entendidas como tendo similaridades e particularidades. Tentarei ser clara a respeito das diferenças, especificando quando se trata de concepção de música e quando se trata de concepção de arte, mas sempre entendendo que ambas estão imbricadas.

No decorrer deste trabalho, pretendo mostrar que a concepção romântica de arte/música se tornou de tal modo hegemônica que quem não acredita em música ou musicalidade como algo biogenético ou "dom" é considerado absolutamente errado e insensível à arte.

Justifica-se pela necessidade de superar tais (pre)conceitos, que já estão impregnados acerca de talento, dom, alunos musicais e não musicais, que se refletem no processo de ensino-aprendizagem. Considero que muitos professores acabam carregando ideias, mitos sobre a musicalidade, apenas reproduzindo-as, sem pensar em suas origens e fundamentos.

O que se chama talento ou dom não vem do nada, ao contrário, depende de vários fatores como: experiência, oportunidade, interesse, educação, família, colegas, contexto sociocultural, processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, os objetivos do estudo bibliográfico foram:

- Compreender as origens da concepção romântica de arte/música como comunicação e expressão dos sentimentos;

- Analisar os reflexos que tal concepção tem provocado nos processos de ensino aprendizagem de música
- Entender diferentes concepções/visões (ideias) sobre arte/música, buscando identificar o modo como superam ou não a concepção romântica.

2 METODOLOGIA

Esse estudo foi realizado conforme os seguintes passos:

1. Leitura e análise de autores que tratam da concepção romântica de arte como comunicação e expressão;
2. Leitura e análise de autores que tratam de outras concepções de arte ou de música;
3. Elaboração de síntese das ideias desses autores;
4. Leitura e análise de autores que postulam concepções mais promissoras para a educação musical
5. Elaboração do texto final.

3 DESENVOLVIMENTO

3.1 Em busca das origens da concepção romântica de arte

Neste trabalho, o primeiro passo necessário foi pesquisar a raiz da concepção da arte como expressão e comunicação dos sentimentos, que surge a partir do romantismo, no final do século XVIII e início do século XIX, mas influencia toda a arte posterior. De acordo com Silva (1996),

> geralmente não nos damos conta do quanto as teorias da arte são devedoras das ideias trazidas pelo Romantismo. Aqui e ali, surpreendemo-nos não tanto com a permanência das ideias centrais do Romantismo na reflexão atual sobre a arte, mas, principalmente, com a vitalidade com que as ideias românticas são recuperadas ou redimensionadas pelos críticos e teóricos da atualidade (SILVA, 1996, p. 101-102).

De acordo com o autor, o romantismo se caracteriza, por oposição ao classicismo e ao neoclassicismo, pelo abandono dos ideais de razão, ordem, simetria e harmonia; valorizando a emoção, a imaginação e sensibilidade, ou seja, postulando que **antes de compreender é**

preciso sentir. “O sentimento constitui, no ideário romântico, a grande mola propulsora não apenas da arte, mas da própria humanidade do homem” (SILVA, 1996, p. 106). Assim, é possível afirmar que, a partir do Romantismo, vai valer o que existe dentro do artista; antes, no Classicismo, o importante era seguir o conjunto de normas e regras que permitiam elaborar uma arte dentro dos gostos e tendências da aristocracia.

O Romantismo vem justamente para romper com esses ideais clássicos. A racionalidade que era requerida no período Clássico é, agora, descartada, pois tudo passa a girar em volta do sentimento; ou seja, é o sentimento que vai traduzir a interioridade humana, a verdadeira natureza humana. Nesse sentido, o artista não pode se prender a regras, pois isso acabaria quebrando os seus verdadeiros sentimentos, impossibilitando-o de se “expressar verdadeiramente”. É aquilo que o indivíduo extrair de dentro dele que vai ser a arte mais eficiente para transmitir sentimentos, se ele se prender a regras, sua obra não terá força suficiente para convencer o público; não será original, não será efetiva na transmissão dos sentimentos. A meu ver, essas concepções reforçam a ideia da arte como atributo que se encontra apenas dentro de alguns. Ou, pelo menos que, em alguns essa arte se manifesta de maneira mais intensa.

Muitos foram os estudiosos que fundamentaram o ideário romântico na arte. Entre eles, destaca-se Jean-Jacques Rousseau que, como afirma Silva (1996), subordina a razão ao sentimento. Para o autor francês, o sentido da razão só vem através dos sentimentos: “o sentimento passa a ser o fator básico da vida individual, pois que somente ele consegue traduzir a verdadeira natureza humana. Neste contexto, não só a razão é inferior ao sentimento, mas absolutamente dependente dele” (SILVA, 1996, p. 103). Para Rousseau, o homem, em seu estado natural primitivo é puro, bom e inocente; é a sociedade que o corrompe. Por isso, a educação deve se limitar a deixar as crianças e jovens desenvolverem livremente as suas aptidões naturais. O pensamento rousseauniano tem respaldado, até os nossos dias, várias correntes da educação e, também, da arte-educação (sobretudo, as que enfatizam a livre-expressão).

Essas ideias apontam para a concepção de “gênio”, anteriormente formulada por Immanuel Kant, como “dom natural ou aptidão mental inata que dá regras à arte” (Silva, 1996, p. 104). Assim, para o romantismo toda criação considerada genial é fruto da pura espontaneidade, ou seja, a criação genial não se baseia em regras exteriores; “a arte se transforma num domínio em que os dados da imaginação teriam livre curso, solto, sem qualquer compromisso com o desenrolar dos acontecimentos sociais” (SILVA, 1996, p. 105).

Nesse quadro, é a exaltação à genialidade do artista e à sua produção imaginativa que sustenta as noções de expressão e comunicação da arte.

O culto ao gênio, traço marcante do romantismo, traduz-se como ênfase na personalidade do artista e na sua emoção, o que, no senso comum, está ligado à questão do dom e do talento inato.

Em texto intitulado "Marcas do romantismo: os impasses da fundamentação dos PCN Arte" (2001), os educadores musicais Maura Penna e Erinaldo Alves apresentam autores que, ao longo da história, contribuíram para subsidiar a concepção de arte como comunicação e expressão de sentimentos. De acordo com os autores, "a concepção da arte como símbolo emotivo ganha repercussão no discurso dos intelectuais a partir da publicação do livro **Estética**, de Eugene Véron, publicado em 1878" (PENNA; ALVES, 2001, p. 70). Segundo Véron, é necessário criar um símbolo para concretizar, expressar e comunicar os sentimentos e as emoções; tal símbolo se contrapõe ao "símbolo cognitivo" por meio do qual se externa o conhecimento. "Sendo a arte definida, então, como a atividade de criar estes símbolos para a expressão emocional" (PENNA; ALVES, 2001, p. 70).

Penna e Alves se referem ainda às ideias de Leon Tolstoy, em seu livro "O que é arte?", de 1898. Para o escritor russo, os sentimentos podem ser transferidos para os outros, da mesma forma como o autor da obra de arte os sentiu (por contágio). Para ele, a função da arte é contagiar o maior número de pessoas.

Benedeto Croce foi outro autor que, segundo Penna e Alves (2001), contribuiu para a fundamentação e disseminação da concepção romântica de arte. Em seu livro de 1928, intitulado "Estetica como Scienza dell'Espressione e Linguistica Generalle", Croce se preocupa com a especificidade da arte e separa nitidamente razão de emoção. De acordo com Penna e Alves (2001, p. 71), essa ideia "reflete com bastante clareza uma teoria popular no início do século, que contrasta a linguagem científica, voltada para a transmissão de informações, com o uso artístico da língua e a linguagem expressiva da emoção".

Para finalizar, Penna e Alves (2001) apontam as concepções de Susanne Langer como uma "atualização" das noções românticas. A autora americana realiza uma análise do simbolismo nas ciências, nas religiões e nas artes, no livro "Sentimento e forma", publicado em 1980; por meio da qual afirma ser a arte construída por símbolos expressivos dos sentimentos humanos. Para Langer, os sentimentos e as emoções são uma essência universal, o que significa que a obra de arte é entendida, primeiramente, através da intuição dos sentimentos apresentados.

Também no texto de Penna e Alves (2001), encontrei subsídios para compreender os efeitos danosos dessa concepção no ensino de arte. Dizem eles:

> [...] e esta mistificação em nada contribui para a compreensão da arte ou de seu ensino, pois os fatores que, segundo esta concepção, determinam a atividade artística independem totalmente de uma ação pedagógica. Tal visão romântica mistificadora da arte, na verdade, mascara e legitima as condições socialmente diferenciadas de acesso à arte, não podendo, portanto, fundamentar uma proposta de ensino que busque a democratização no acesso à cultura (PENNA; ALVES, 2001, p. 64-65).

Segundo os autores, no ensino fundamentado na concepção de arte como comunicação e expressão de sentimentos e emoções, o papel do professor se torna irrelevante, já que tudo depende da sensibilidade que cada um traz, ou não, dentro de si. Questionam sobre a função do professor de arte, no âmbito de uma concepção que entende tanto a produção como a apreciação artística resumidas à emoção. E afirmam, ao contrário, que a sensibilidade artística depende das oportunidades de familiarização às quais se tem, ou não, acesso; "por 'familiarização' entendemos o processo de formação – através do contato continuado com manifestações artísticas – dos referenciais necessários para a apreensão e compreensão das linguagens artísticas" (PENNA; ALVES, 2011, p. 75).

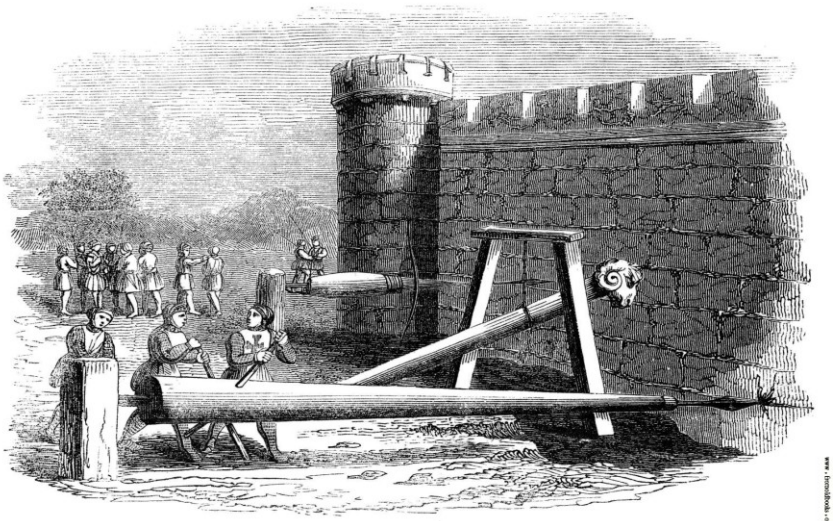
3.2 Sentimentos versus Formas sonoras em movimento

Um autor que, do campo da música, se opõe à ideia de que ela seja a expressão de sentimentos, é Eduard Hanslick (1825-1904). Em seu conhecido livro "Do Belo Musical", Hanslick afirma que muito dificilmente alguém entendido pode negar que a estética da arte sonora, que prevalece até seus dias, precisa de uma revisão geral. O objetivo de Hanslick é muito claro, quando diz: "basta que eu consiga trazer para o campo de batalha vitoriosos aríetes contra a apodrecida estética do sentimento e aprontar alguns alicerces para a futura reconstrução" (1994, p.11).

Considero que o autor cita os aríetes, antigas máquinas de guerra utilizadas nas Idade Antiga e Média para romper muralhas ou portões de castelos, fortalezas e povoações fortificadas, para nos dizer que precisaríamos dessa maquinaria para conseguirmos lutar contra a estética romântica do *sentimento*, pois essa já está tão fixada na arte/música, que somente assim conseguiríamos avançar e propor com alicerces (base, estrutura) uma outra

reconstrução em que o sentimento do belo não seja o mais importante, mas sim uma nova concepção do belo puramente musical.

Ilustração de um aríete



Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Ar%C3%ADete>.
Acesso em 13 jul. 2018.

Hanslick diz que se os elementos do belo existissem uma vez na sua universalidade, caberia aos peritos indagar o modo específico como eles se realizam e especificam nas artes singulares. Deveriam se indagar, por exemplo,*se eu aprender dança, automaticamente já posso aprender a cantar?* Cantar e dançar, ambas são artes, porém, estão interligadas como categoria, não em seu conteúdo, forma, técnica etc. Afirma ainda ser necessário "inquirir o objeto belo e não o sujeito senciente" (HANSLICK, 1994, p. 14).

Para Hanslick,

> [...] primeiramente, propõe-se como fim e missão da música suscitar sentimentos ou 'sentimentos belos'. Em segundo lugar, apontam-se os sentimentos como o conteúdo que a arte sonora exibe nas suas obras. [...]Ambas as asserções têm a similaridade de tanto uma como a outra ser falsa. A primeira não deve ocupar-nos por muito tempo, pois a filosofia mais recente há muito refutou o erro de que o fim de algo belo reside em geral numa certa tendência para o sentir dos homens. O belo tem em si mesmo o seu significado, é certamente belo apenas para o deleite de um sujeito da intuição, mas não graças a ele próprio. [...] O belo nada mais tem a fazer do que ser belo, embora admita igualmente que nós, além do *intuir* – a atividade propriamente estética – também façamos algo de supérfluo no *sentir* e no *percepcionar* (HANSLICK, 1994, p. 15, grifos do autor).

Em seu livro, Hanslick aponta claramente que devemos, antes de iniciar a investigação, nesse campo, entender as diferenças entre "sentimento" e "sensação", pois são facilmente confundidos. E esclarece: *sensação* é a percepção de uma determinada qualidade sensível: de um som, de uma cor; e *sentimento* é o tornar-se consciente de uma incitação ou impedimento do nosso estado anímico, portanto, de um bem-estar ou desprazer (HANSLICK, 1994, p. 15). Chega à conclusão de que a música não transmite sentimentos, ela transmite ideias musicais, que são fins em si mesmas e, não, meio de representação. Para o autor, o conteúdo e o objeto da música não são os sentimentos, mas "formas sonoras em movimento" (HANSLICK, 1994, p. 16).

As ideias de Hanslick foram a ferramenta que o modernismo utilizou para lutar contra o romantismo. Contudo, para a questão que me incomoda, desde o princípio, e que moveu esse ensaio, considero que Hanslick pouco ou nada avança, pois o autor considera que as formas sonoras em movimento são "emanação direta de um espírito criador" (VIDEIRA, 2005, p. 240). Compor é um trabalho do espírito, uma criação livre da fantasia. Acredito que tais ideias são bastante similares, se não as mesmas, que entendem a arte/música como obras de gênios. Apesar de se tratar de uma outra concepção de música, essa ideia permanece, a meu ver, intacta.

3.3 A concepção de música como linguagem

Continuando o percurso histórico que me propus a fazer, em busca de diferentes concepções de arte/música, trago agora Ernst Schurmann e seu livro importante "A música como linguagem: uma abordagem histórica" (1989). Pergunto-me: será que a concepção de música como linguagem permite superar as ideias de gênio, dom e talento inato fundamentadas na concepção romântica de arte como comunicação e expressão de sentimento?

Afirma Schurmann que considerar a música como linguagem é ainda motivo de controvérsias, principalmente, porque muitos entendem que a propriedade indispensável de uma linguagem é ser *discursiva* (característica exclusiva da linguagem verbal). Outros ainda ampliam tanto o conceito de linguagem, incluindo nele tudo o que possa expressar ideias e sentimentos, que acaba se tornando muito vago. Para o autor, nem toda música pode ser considerada linguagem, "mas certamente algumas manifestações musicais bem determinadas,

no campo da comunicação linguística" (1989, p. 11) podem ser entendidas como *linguagem musical*.

Adotando uma perspectiva histórica para analisar a questão, Schurmann parte da tentativa de compreender o fenômeno musical em suas origens, desde o estado selvagem até o século XX; vai explicando, ao mesmo tempo, o surgimento e a constituição da linguagem verbal, ao longo da história, e relacionando com o surgimento e o desenvolvimento das manifestações musicais. Afirma que, no estado selvagem, as primeiras manifestações sonoras dos homens não podem ainda ser classificáveis como linguagem, mas entram no campo da comunicação acional[1]; essas manifestações, entretanto, darão origem, tanto à linguagem verbal, como à música.

Na barbárie, a música, e também a arte, começa a ocupar lugar importante nos rituais religiosos, mas não se tratava ainda de linguagem musical, "uma vez que os elementos musicais envolvidos carecem inteiramente de qualquer articulação semelhante a atos locutórios[2]" (1989, p. 27). Afirma Schurmann:

> Note-se ainda que, na barbárie, a música quase nunca se apresentava como uma atividade exclusivamente musical, mas apenas como um dos ingredientes de modos de comunicação mais complexos. Assim, na prática de contar histórias, ela comparecia como uma maneira específica de veicular a linguagem verbal, enquanto nas práticas lúdicas ela funcionava como um instrumento usado com o fim de proporcionar vantagens no jogo. Este fato por si já nos parece suficiente para descartar qualquer tentativa de análise de tais manifestações musicais a nível de uma eventual linguagem musical. No caso das narrativas, o que se qualifica como lingüístico não é a música, mas o texto verbal, enquanto no caso dos jogos a música apenas participava de um determinado modo de comunicação lúdico (SCHURMANN, 1989, p. 29).

A passagem para a civilização – com a divisão da sociedade em duas classes principais – traz uma modificação na função social da música, que passa a ser mais um entretenimento para as classes favorecidas do que uma manifestação que visava à comunidade. A música

---

[1] Schurmann toma como ponto de partida as ideias de H. P. Althaus e H. Henne (1970) sobre a comunicação social, definida como "todo e qualquer relacionamento que se estabelece entre os membros de uma sociedade com intenções e efeitos comunicativos, isto é, a totalidade das atuações mútuas dotadas de função sígnica ou simbólica" (SCHURMANN, 1989, p. 10). No campo da comunicação social, tem-se: a comunicação linguística (linguagem) e a comunicação acional (não linguística).

[2] De acordo com Schurmann, *ato locutório* é quando as palavras emitidas pelo locutor apenas se referem a coisas, situações, atitudes, sentimentos etc.; a combinação dessas palavras produzirá um sentido para aquele que recebe a mensagem. No *ato elocutório*, a fala produzida visa uma atuação social; é ele que determina "a relevância do ato de fala a nível da comunicação social" (1989, p. 17). Já o *ato perlocutório* tem que ver com as consequências do ato de fala, se e o quanto foi eficiente etc. Os *atos de fala* implicam esses três atos distintos.

assume, a partir desse momento, uma função de dominação cultural (função ideológica) e, para ser eficiente nessa função, precisa desenvolver sua estrutura. O canto monódico foi o resultado desse desenvolvimento; Schurmann, entretanto, afirma que apesar desse desenvolvimento, a monodia não pode ser considerada como linguagem musical, "uma vez que não era senão um modo especial de veicular a linguagem verbal com determinados procedimentos musicais capazes de atuar sobre os atos de fala de forma a ampliar ou modificar os mesmos na sua qualidade de atos elocutórios" (1989, p. 39).

A polifonia, em seu longo processo de desenvolvimento que culmina no Renascimento – em que a música deixa de ser um mero auxiliar da linguagem verbal, na comunicação social; e, pelo contrário, a linguagem verbal serve para promover a música –, é que vai abrir caminho para uma linguagem musical. Diz Schurmann:

> Já não se tratava mais de uma linguagem verbal que fazia uso de determinados procedimentos musicais, mas de um modo de comunicação musical autônomo, substancialmente distinto do verbal, cujos atos comunicativos percorriam um caminho paralelo aos enunciados verbais. As estruturas polifônicas, portanto, embora como comentários se referissem a textos verbais, haveriam de ser elaboradas de acordo com princípios próprios, inteiramente desvinculados daqueles da linguagem verbal. É neste sentido que entendemos poder afirmar que, com a polifonia renascentista, se operara a definitiva emancipação de um modo de comunicação especificamente musical (SCHURMANN, 1989, p. 117).

Mas, de acordo com Schurmann, a música só atingirá o estatuto de linguagem com o desenvolvimento completo do sistema tonal, na primeira metade do século XVIII. Por essa época, a música já era considerada uma linguagem que, no âmbito do sistema filosófico-musical da chamada *Teoria dos Afetos*, expressava ou provocava "certos sentimentos, emoções e paixões, ou seja, os *afetos* humanos" (1989, p. 120 – grifo do autor).

Assim, cheguei exatamente no meu ponto de partida – a concepção de música como comunicação e expressão de sentimentos e emoções. Parece-me lícito concluir, então, que entender a música como linguagem não necessariamente leva à superação da concepção romântica e das ideias de gênio, talento e dom inato. Uma vez que, de acordo com Schurmann, quando a música pode, finalmente, ser considerada uma linguagem, pelo desenvolvimento de sua estrutura formal, a ideia veiculada era justamente a de que essa linguagem deveria servir "à expressão dos afetos" (1989, p. 121)[3].

---

[3] No item anterior, apresentei a concepção de E. Hanslick (1994), contrário à Teoria dos Afetos.

Por outro lado, alguns autores do campo da educação musical (como, por exemplo, SCHROEDER, 2012 e BARBOSA, 2011) têm assumido a concepção de música como linguagem, a partir das ideias dos russos Lev Vigotski e Mikhail Bakhtin. Barbosa (2011), em trabalho intitulado "Formação musical do professor generalista e possibilidades de trabalho significativo", afirma que a linguagem é um sistema de signos que constitui a natureza semiótica do psiquismo: são as representações (conceitos, sentidos) dos objetos que formam as imagens da realidade constitutivas do nosso psiquismo. "Outra característica importante da linguagem,segundo os autores russos, é que ela não surge espontânea e naturalmente no indivíduo,mas somente em um sistema de relações e significações sociais: relações interindividuais, discursivas, dialógicas" (BARBOSA, 2011, p. 66). É através dos signos que os conceitos entram em nossa mente; eles não estão presentes desde o início. Considerando a música como um sistema de signos, quer dizer, como uma forma de linguagem, é possível afirmar que a musicalidade é resultado da apropriação dessa linguagem, processo que só acontece a partir da mediação de outros indivíduos. Diz a autora:

> Fundamentar-me nessa concepção de linguagem para compreender a Música e seus processos de ensino-aprendizado significa, então, tomá-la como um sistema simbólico (ou um sistema de signos) cuja apropriação só é possível pela conquista da significação; sendo que esse processo de apropriação é, primordialmente, inter-relacional.A apreensão do sistema musical só pode ocorrer por meio de uma profunda e bem orientada imersão nos mais diversos gêneros e estilos de música, dos vários períodos da história, dos diferentes países, grupos étnicos, culturais etc., buscando desvelar-lhes, compreender-lhes os sentidos musicais em sua realização sonora concreta (BARBOSA, 2011, p.66).

Então, como se vê, essa concepção de música é muito diferente da que é baseada na concepção romântica de arte como comunicação e expressão dos sentimentos, pois parte do princípio de que a constituição da musicalidade não vem a partir do interior (no caso, do próprio indivíduo – dom ou talento inato), mas, sim, do exterior (das relações que o indivíduo estabelece durante a sua vida com a linguagem musical, mediadas por outras pessoas).

Assim, pode-se afirmar, com a ajuda das reflexões da autora, que uma concepção de música como linguagem tem a possibilidade de superar a concepção romântica, desde que se entenda linguagem não como algo dado ao indivíduo desde o princípio para que ele possa expressar seus sentimentos e emoções interiores, mas como um sistema de signos criado pelos homens e que só pode ser apropriado pelos indivíduos nas relações sociais. É claro que

também essa concepção de linguagem admite a função de comunicação e expressão de sentimentos e emoções, mas tais sentimentos e emoções não se originam no interior dos indivíduos, não estão lá desde o princípio, mas dependem das suas experiências, das suas vivências.

3.4 Arte como forma de conhecimento da realidade

No texto "A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos", Barbosa (2017) apresenta as concepções de arte do psicólogo russo Lev Vigotski e do filósofo húngaro Georg Lukács; trago essas reflexões para o meu trabalho por entender que ajudam a superar justamente as ideias de talento, dom ou gênio inato veiculadas pela concepção romântica e ainda presentes no campo da música e da educação musical. Tanto Vigotski como Lukács seinserem no âmbito do materialismo histórico e dialético, que postula a ideia de que não existe a possibilidade de o homem já ter "dentro de si" (em seu psiquismo) algo dado desde o princípio, desde o nascimento; tudo o que ele possui "dentro de si" é reflexo da realidade exterior que ele vivencia, em suas relações com outros homens, com os objetos culturais criados ao longo da história e com a natureza. Também de acordo com o materialismo histórico e dialético, a arte é uma construção social, humana, e não algo místico; sendo assim, "os sentidos artísticos não se desenvolvem longe do objeto artístico; não existe sensibilidade estética fora de uma relação íntima com as obras de arte; não existe criatividade artística que desabrochará ao sabor do acaso, como gostariam os românticos" (BARBOSA, 2017, p. 735-736).

Para Vigotski, arte não é mero contágio de sentimentos, como a maioria dos estudiosos pensava, em seu tempo; ao contrário, entendia as relações entre arte e vida e o papel da arte de uma maneira muito mais complexa, não se limitando a "meramente suscitar em nós alegria, tristeza, temor, paixão etc., em consonância com os sentimentos que estejam sendo expressos em uma obra artística" (BARBOSA, 2017, p. 736). Para ele, arte envolve transformação de sentimentos;e a esse processo dá o nome de catarse[4]. Diz:

> A verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo a mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses

[4]Palavra de origem grega, cujo significado aproximado é limpeza ou purificação pessoal. Quem primeiro utilizou esse termo, no campo das artes, foi Aristóteles.

> sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma sua água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (VIGOTSKI *apud* BARBOSA, 2017, p. 736).

O filósofo Georg Lukács também adota o termo catarse em sua concepção de arte. Para ele, da mesma forma que para Vigotski, arte implica transformação de sentimentos; deve ajudar o homem a compreender e elevar seus sentimentos acima da cotidianidade. No momento em que está apreciando uma obra de arte, o indivíduo tem a oportunidade de se desligar do movimento repetitivo, massacrante, da vida cotidiana, dos afazeres do dia-a-dia e, assim, parar, absorver os conhecimentos veiculados pela obra, compreender melhor a sua realidade e transformar-se. Assim, "para o autor húngaro, a arte é uma forma de conhecimento da realidade, devendo contribuir para a sua apreensão consciente; o que difere essa de outras formas de conhecimento é seu caráter sensível" (BARBOSA, 2017, p. 737).

De acordo com Barbosa (2017), a possibilidade de provocar transformação de sentimentos (catarse) não é intrínseca à obra de arte, mas depende dos instrumentos de percepção (artística) que cada indivíduo desenvolveu ao longo de sua vida; o processo de catarse só vai acontecer para o homem que puder usar seus próprios sentidos como recurso de entendimento para que a obra de arte tenha algum significado. É justamente essa ideia de historicidade que permite, na opinião da autora, superar concepções como as de dom e talento inato.

Considero que a concepção de arte como catarse, elaborada por Vigotski e por Lukács, pode ajudar a superar essas ideias tão fortes no campo da música e da educação musical, como as dom e talento inato. Tais ideias têm sido responsáveis por muitos equívocos, tanto entre leigos como entre os próprios profissionais da àrea; também entre os estudantes de música que, às vezes, são rotulados e rotulam seus colegas como muito talentosos ou pouco talentosos. Essas ideias também podem desestimular ao esforço necessário ao aprendizado de música ou de qualquer outra linguagem artística – no primeiro obstáculo, alguém pode pensar "eu não tenho dom"!

O fundamento da concepção de arte como catarse, quer dizer, a historicidade no desenvolvimento da sensibilidade artística – o que significa que essa sensibilidade não aparece fora das relações que um indivíduo estabelece com a arte, através de outros indivíduos –, permite superar a ideia de arte como comunicação e expressão dos sentimentos e emoções que cada um traz, ou não, dentro de si, desde o nascimento. Em relação ao ensino de arte, o papel do professor se torna fundamental uma vez que é ele que vai possibilitar o acesso

aos instrumentos de percepção necessários à apreensão e compreensão artística. Esse acesso pode também ser possibilitado por outras pessoas (parentes, amigos, etc.), mas um professor tem como tarefa fazer isso de modo sistematizado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste trabalho, é preciso retomar as proposições iniciais e rever o caminho percorrido. No projeto do Trabalho de Conclusão de Curso, eu havia pensado em realizar uma "roda de conversa" com um grupo heterogêneo – alunos e professores de música e pessoas com algum ou nenhum conhecimento musical, mesmo não tendo formação específica e sistematizada na área. O objetivo dessa roda de conversa seria justamente tentar conhecer as concepções das pessoas sobre musicalidade: o que pensam sobre a origem da musicalidade? De onde ela vem? Qual o seu ponto de partida? Eu desejava saber se a minha hipótese – de que a maioria das pessoas, mesmo os músicos, entende a musicalidade como dom ou talento inato – se confirmaria.

Entretanto, com o passar dos meses e a leitura da literatura acerca de concepções de arte e música tomando todo o tempo reservado para esse estudo, acabei decidindo, juntamente com minha orientadora, que seria uma contribuição mais efetiva apresentar sinteticamente as leituras e estudos realizados: o que os estudiosos desse tema elaboraram teoricamente, ao longo da história?

A leitura e análise das ideias de diferentes autores que trataram da concepção de música ou de arte foi importante para as reflexões acerca dessa questão no que ela influencia o ensino e a aprendizagem de música, que há muito me intriga. Foi importante perceber o quanto é necessário ter clareza sobre as origens e os fundamentos das concepções que veiculamos, em nosso discurso e prática como músicos e professores de música, para não correr o risco de sermos incoerentes.

Os estudos realizados me levaram a concordar com Karl Marx quando afirma:

> [...] por outro lado, e subjetivamente considerado: é primeiramente a música que desperta o sentido musical do homem; para o ouvido não musical a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto, porque meu objeto só pode ser a confirmação de uma de minhas forças essenciais, isto é, só é para mim na medida em que minha força essencial é para si, como capacidade subjetiva, porque o sentido do objeto para mim (somente tem um sentido a ele correspondente) chega justamente até onde chega meu *sentido*; por isso também os sentidos do homem social são *distintos* dos do não social. É

> somente graças à riqueza objetivamente desenvolvida da essência humana que a riqueza da sensibilidade *humana* subjetiva é em parte cultivada, e é em parte criada, que o ouvido torna-se musical, que o olho percebe a beleza da forma, em resumo, que os sentidos tornam-se capazes de gozo humano, tornam-se sentidos que se confirmam como forças essenciais *humanas*. Pois não só os cinco sentidos, como também os chamados sentidos espirituais, os sentidos práticos (vontade, amor, etc.), em uma palavra, o sentido *humano*, a humanidade dos sentidos, constituem-se unicamente mediante o modo de existência de seu objeto, mediante a natureza *humanizada*. A *formação* dos cinco sentidos é um trabalho de toda a história universal até nossos dias (MARX *apud* BARBOSA, 2017, p. 735, grifos do autor).

Acredito que a *historicidade* do desenvolvimento de todos os sentidos humanos postulada pelo materialismo histórico e dialético, permite superar as ideias de dom e talento inato, que considero tão prejudiciais ao ensino de música. Espero que este trabalho contribua para despertar o interesse sobre a importância de estudar essa questão e ultrapassar definitivamente preconceitos que têm, ao longo dos anos, tornado a educação musical de qualidade um privilégio de poucos.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Flávia S. A arte na formação do indivíduo: superando preconceitos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 22, n. 49, p. 727 - 743, set.- dez. 2016/ jan. 2017.

_____. Formação musical do professor generalista e possibilidades de trabalho significativo. **Nuances**: estudos sobre educação, ano XVII, v. 19, n. 20, p. 57 - 72, mai.- ago. 2011.

HANSLICK, Eduardo. **Do belo musical**: um contributo para a Revisão da Estética da Arte dos Sons. Lisboa: Edições 70, 1994.

PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Marcas do romantismo: os impasses na fundamentação dos PCN. In: PENNA, Maura (Coord.). **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

SCHROEDER, Sílvia C. N. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas na educação infantil. **Leitura**: teoria & prática, Campinas, SP, v. 30, n. 58, jun. 2012.

SCHURMANN, Ernst F. **A música como linguagem:** uma abordagem histórica. São Paulo: CNPq/Brasiliense, 1989.

SILVA, Silvano Alves B. da. A arte como expressão do sentimento: o domínio da recusa. **Cambiassú:** Estudos em Comunicação, São Luís, MA, v. 06, n. 01, p. 100 - 118, jan.- jun., 1996.

VIDEIRA, Mário. “Formas sonoras em movimento”: a natureza do belo musical segundo Hanslick. **OPUS:** Revista Eletrônica da ANPPOM, v. 11, dez. 2005. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/532>. Acesso em: 21 set. 2017.