Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Pablo de Vargas Guimarães

Pensamento musical na escola obrigatória: do ensino de música ao devir-música da educação

Rio de Janeiro
2013

Pablo de Vargas Guimarães

Pensamento musical na escola obrigatória: do ensino de música ao devir-música da educação.

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Filosofia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Rio de Janeiro

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/A

G963 Guimarães, Pablo de Vargas.
Pensamento musical na escola obrigatória: do ensino de música ao devir-música da educação / Pablo de Vargas Guimarães. - 2013.
132 f.

Orientador: Walter Omar Kohan.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Música na educação – Teses. 2. Música – Estudo ensino - Teses. 3. Música – Instrução e estudo – Teses. I. Kohan, Walter Omar. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

CDU 372.878

mf

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Pablo de Vargas Guimarães

Pensamento musical na escola obrigatória: do ensino de música ao devir-música da educação

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Filosofia da Educação.

Aprovado em 01 de Fevereiro de 2013.

Banca Examinadora:

_____
Prof. Dr. Walter Omar Kohan (Orientador)
Faculdade de Educação - UERJ

_____
Profª. Dra. Olga Grau Duhart
Universidad de Chile

_____
Profª. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito
Universidade de São Paulo

_____
Profª. Dra. Regina Marcia Simão Santos
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

_____
Profª. Dra. Lígia Maria Motta Lima Leão de Aquino
Faculdade de Educação - UERJ

Rio de Janeiro
2013

DEDICATÓRIA

A meus pais Sonia e Izi

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os sotaques e vozes que compuseram os bons encontros ao longo da elaboração deste trabalho.

Aos meus pais Sonia e Itzhak, pelo carinho, pelo constante incentivo e apoio incondicional todos esses anos.

Às minhas irmãs Laura, Ana e Cibele, pelo carinho sempre e pela compreensão nos momentos de ausência.

Às minhas sobrinhas Carolina (que quando pequena me ensinava maneiras desconhecidas de tocar piano) e Alice (que ainda me ensina, e mostra como o som de uma máquina de lavar pode ser prazeroso e dançante);

Ao meu sobrinho Eric, por existir e por futuros ensinamentos.

À Poli pelo amor, carinho e companheirismo durante este percurso.

Ao Walter Omar Kohan por ter me acolhido em seu grupo de pesquisa como orientando, com generosidade e leveza, e pelas ideias e leituras sugeridas que certamente muito contribuíram para pensar o núcleo-chave deste trabalho.

À Ingrid Müller, pela amizade todos esses anos, pelas portas e janelas abertas, pelas generosas hospedagens, pelo olhar atento e pelas trocas de ideias-música.

À Siomara Borba pelo apoio sempre.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (ProPEd), pelo apoio financeiro para a participação de eventos nacionais e internacionais, onde pude discutir e pensar as questões da tese.

Às professoras Lígia Aquino, Maria Teresa Alencar de Brito, Olga Grau e Regina Márcia Simão Santos, pelas valiosas contribuições ao trabalho, no exame de qualificação, bem como, por terem aceitado participar da banca de defesa, no que sou igualmente grato aos professores Filipe Ceppas e Maria Luiza Oswald.

Aos professores Nilda Alves, Ana Chrystina Mignot e José Gonçalves Gondra, pelas contribuições para pensar este trabalho, nas disciplinas cursadas no ProPEd.

A todos os colegas do ProPEd, em especial à Evelyn e Alexandra que, no primeiro ano de doutorado, em 2009, participaram comigo da experiência de voltar às carteiras de sala de aula.

Às funcionárias da secretaria do Proped agradeço por serem sempre tão

gentis e atenciosas.

Aos amigos da UFF/INFES, pelo apoio continuado permitindo o equilíbrio entre minhas atividades docentes e a elaboração da tese.

À Andréa Reis pela amizade, constante apoio e parceria na coordenação do projeto PIBID.

Às integrantes da 'comunidade do apartamento', Andréa, Célia, Leiliane e Margarida, pela amizade, compreensão nos momentos de ausência e apoio sempre.

Aos professores e alunos das escolas municipais parceiras do PIBID pelos diálogos significativos que me ajudam a pensar constantemente a música e a educação.

À FAPERJ pela concessão da bolsa de doutorado e pela rapidez e eficiência com que sempre me atenderam.

Trá lá lá. Uma mulher cantarola, "eu a ouvia cantarolando uma ária, com voz baixa, suavemente". Um pássaro lança seu ritornelo. A música inteira é atravessada pelo canto dos pássaros, de mil maneiras, de Jannequin a Messiaen. Frrr, Frrr. A música é atravessada por blocos de infância e de feminilidade. A música é atravessada por todas as minorias e, no entanto, compõe uma potência imensa.

Gilles Deleuze e Félix Guattari

RESUMO

GUIMARÃES, Pablo de Vargas. *Pensamento musical na escola obrigatória*: do ensino de música ao devir-música da educação. 2013. 132f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Pensar a música na escola e os devires-musicais imanentes ao ambiente escolar, é antes de tudo um apelo a um compromisso com a criação musical. É assumir a importância intrínseca da música, para além dos limites da linguagem verbal. Isso porque estratégias retóricas criadas para fundamentar e convencer governos e sociedade, fixam argumentos de pretenso fundo cientificista e moralista, tendendo a transformar a música em meio a serviço de fins considerados mais importantes que ela própria. Por isso, em lugar de pleitear o reestabelecimento de uma disciplina música, correndo-se o risco de limitá-la às apostilas, manuais e livros didáticos, faria mais sentido reivindicar a valorização ou o reconhecimento de um território musical escolar no qual a obrigatoriedade se reportasse à ação de pensar-fazer música musicalmente, independente da estratificação determinada por uma grade curricular. Preserva-se a ideia de que não há uma só maneira de trabalhar música na escola. Não indico, portanto uma proposta de ensino, um modelo ou um método a ser seguido. Muito menos determino linhas de como deveria ser elaborada uma disciplina música. Na condição de ensinante, o que me move é antes o desejo de instigar, estimular a sensibilização a diversas maneiras de lidar musicalmente com a música, de modo a propiciar uma musicalização da própria vida dos que habitam o espaço escolar. Estende-se assim a concepção de aula e de ensino de música, por compreender que não é preciso esperar por “tempos de aula” delimitados no quadro de horários para se pensar-fazer música na escola, embora a garantia legal da presença desse espaço-tempo seja importante pela força política que representa. Consequentemente, amplia-se também a noção de professor de música, compreendendo-o como aquele que, junto com o aluno, cria, pensa e vive musicalmente. Um professor-músico que busca uma maneira de viver na e com a música e contamina seus alunos de vida musical, a ponto de poderem dizer 'eu também sou músico'.

Palavras-chave: Música. Educação. Escola. Filosofia. Ensino de música. Devir-música.

RESUMÉ

GUIMARÃES, Pablo de Vargas. *Pensée musicale à l'école obligatoire:* de l'enseignement de la musique au devenir musique de l'éducation. 2013. 132f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

Penser la musique à l'école et les devenirs-musique immanents à l'environnement scolaire, c'est avant tout un appel à un compromis avec la création musicale. Cela signifie aussi assumer l'importance intrinsèque de la musique, au-delà des limites du langage verbal. On observe très couramment des stratégies rhétoriques qui fixent des arguments souvent moralistes et prétendument scientifiques à fin de justifier et convaincre gouvernements et société à propos de l'utilité de la musique pour le développement de capacités considérées plus importantes qu'elle même. Alors, au lieu de plaider pour le rétablissement d'une discipline 'musique', au risque de la limiter aux manuels ou aux livres didactiques, il vaudrait mieux revendiquer la valorisation d'un territoire musical scolaire dans lequel l'obligatoire, le but serait l'action de penser-faire de la musique musicalement, indépendamment de la stratification déterminée par les programmes d'études. On considère qu'il n'y a pas une seule manière d'enseigner la musique à l'école. Je n'indique donc pas un modèle d'enseignement, une méthode à être suivie. Il n'est pas question ici de déterminer les lignes fondamentales pour l'élaboration d'une discipline 'musique'. En tant qu'enseignant, ce qui me motive c'est le désir de stimuler la sensibilisation à des différentes manières de penser la musique musicalement, de sorte à provoquer une musicalisation de la vie même de ceux qui fréquentent l'espace scolaire. On élargit ainsi la conception de cours et d'enseignement de musique, une fois que l'on comprend qu'il n'est pas nécessaire d'attendre l'horaire d'un cours pour que l'on puisse penser-faire de la musique à l'école, si bien que la garantie légale d'une spécification de cet espace-temps soit importante par la force politique que cela représente. En conséquence de ça, on élargit aussi la notion de professeur de musique, en le comprenant comme celui qui, avec l'élève, crée, pense e vit musicalement. Un professeur-musique qui cherche toujours une manière de vivre dans et avec la musique e contamine ses élèves de vie musicale, de sorte qu'ils puissent dire "moi aussi, je suis musicien".

Mots-clés: Musique. Education. Ecole. Philosophie. Enseignement de la musique. Devenir-musique.

SUMÁRIO

ABERTURA 12

1 ***PRESTO* - EM TORNO À MÚSICA E ESCOLA** 20

1.1 **Prelúdio** 20

1.1.1 Marco situacional: escolarização da música, práticas escolares 'musicadas' e documentos legais vigentes 20

1.2 **Contraponto** 27

1.2.1 Que significa a expressão 'música na escola'? Entre disciplina música, práticas 'musicais' e atividades 'musicadas' 27

1.2.2 O canto como ferramenta disciplinar 30

1.3 **Fuga** 32

1.3.1 Entre utilidade e sentido 32

1.4 **Interlúdio - Experiências no Rio de Janeiro** 35

2 ***ANDANTE* - EM TORNO A UM ENSINO MUSICAL DA MÚSICA** 46

2.1 **Músicas** 46

2.2 **Música e Significado** 55

2.2.1 Os signos da arte ou em busca de uma concepção não-objetivista e não-referencialista da música 61

2.2.2 Música como forma de pensamento 70

2.3 **Pedagogos da música e os métodos ativos em educação musical** 72

2.3.1 Ensino musical da música e a filosofia da educação musical 78

2.3.2 Formação musical docente 84

3 ***LENTO* - EM TORNO A UM DEVIR-MÚSICA DA EDUCAÇÃO** 88

3.1 **Devir-música da educação** 88

3.1.1 Leitura como escuta - o 'terceiro' ouvido de Nietzsche 94

3.1.2 Fazer da escrita uma espécie de música (Deleuze) 102

3.1.3 Os sons da escola ou a pequena música de Kafka.....104

3.2 **Educação musical menor** 106

3.2.1 Experiência e verdade no ensino de música 110

3.2.2 Aula de música ou aula-música? 113

3.2.3 Professor músico, aluno músico.....115

CODA 119

REFERÊNCIAS.....124

ABERTURA

Este trabalho parte de uma constatação que contradiz a ideia pronta, e amplamente divulgada, da volta da música à escola, ou seja, seu retorno obrigatório, previsto na lei que determina a sua obrigatoriedade. A constatação é de que a música nunca esteve fora da escola. O que esteve oficialmente fora é a especificação de uma disciplina intitulada ‘música’ ou então a explicitação de tempos de aula destinados à música demarcados na grade curricular. Mas talvez a palavra 'oficialmente' também não seja a melhor para expressar o *status* da música na escola antes da lei que especifica sua obrigatoriedade. Isso porque a não-oficialidade remeteria de maneira equívoca a uma marginalidade ou a uma ilegitimidade.

A música não esteve presente na escola apenas nos períodos da história da educação em que uma lei especificava, obrigava sua presença, apontando ou não um modelo a ser trabalhado. Ela sempre permeou o cotidiano escolar, seja de modo explícito com canções e instrumentos musicais que compõem o espaço-tempo das escolas, seja de modo não tão perceptível, pelos materiais sonoros, das micro-musicalidades de um devir música da educação.

É claro que o discurso da volta da música à escola remete, em geral, a um retorno de um ensino de música, como se a expressão "música na escola" fosse sinônima de "ensino de música na escola" ou "disciplina música na escola". Ora, considerá-las como equivalentes significa implicitamente desconsiderar todas as possibilidades de um fazer musical atento a explorar os materiais sonoros da escola de modo a sensibilizar ouvidos para a musicalidade molecular que atravessa o cotidiano escolar.

Em 2008, a lei nº 11.769/08 recolocou na cena educacional brasileira a especificação da música como conteúdo obrigatório do ensino da arte na educação básica. Fruto de antigos debates sobre o lugar da música na escola, a lei relançou algumas preocupações de músico-educadores brasileiros, tais como a garantia de um espaço-tempo ‘legítimo’, um território musical escolar bem definido como lugar de direito em projetos político-pedagógicos.

Nesse contexto, emergem indagações sobre o que significa a presença da música na escola. Qual o sentido de se reivindicar um ensino obrigatório da música?

Se considerarmos que a escola pública representa uma das bandeiras dos governos (municipal, estadual e federal), e precisa prestar contas de resultados, muitas vezes bastante precisos e imediatos – números que atendam positivamente aos índices desenvolvimentistas almejados pelo Estado –, haveria lugar para uma educação musical que se desprenda de uma lógica quantitativa e utilitarista?

Ao atuar na coordenação de projetos de extensão da Universidade Federal Fluminense (UFF) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFF), em uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, pude perceber a forte influência e controle de sua Secretaria de Educação sobre o desempenho e as práticas das escolas municipais. Controle que ficou ainda mais evidente no início do ano de 2012, com a adoção, por parte dessas escolas, de um sistema apostilado de ensino que não oferece ao professor espaço ou tempo para criar ou repensar suas práticas. A apostila precisa ser seguida e seus passos, cumpridos dentro do prazo.

Por mais que tenhamos com o PIBID conseguido transcender o apostilamento imposto, e promovido experiências em busca de alisar os estriamentos inflexíveis das apostilas, não estaríamos infringindo a ordem imposta pela secretaria de educação ao sugerir ou propor que os professores 'transgridam' o modelo instituído? Haveria lugar na escola pública para um ensino da música voltado primordialmente para a criação e o aumento do potencial musical do aluno, despreocupado com resultados produtivistas que respondam aos anseios quantitativos das secretarias de educação? Que priorizar neste ensino?

Por certo a exigência legal da inclusão do conteúdo música, nos currículos escolares, implica a ampliação e consolidação da formação específica (musical) para o professor de música, e abre espaço a novas interrogações. Quem forma e como deve ser formado o professor de música? Como pensar a reestruturação dos cursos de licenciatura para habilitar o profissional que assumiria as funções de professor na educação básica?

Além dessas questões, configura-se ainda uma enorme defasagem entre a demanda de profissionais exigida pela educação básica e as reais condições dos atuais cursos em prover o número de professores requeridos pelo sistema educacional. Evidenciam-se as mesmas lacunas e ambiguidades já características das leis que dispunham a obrigatoriedade do ensino das artes na escola (PENNA,

2002; FIGUEIREDO, 2005; SPAVANELLO; BELLOCHIO, 2005; FUCCI AMATO, 2006) – presentes na Lei 5692/71 e LDB 9394/96 – e que, justamente pela pouca clareza de seus termos, permitiam transformar o obrigatório em facultativo. Como alternativa à situação conflituosa criada, pretende-se, por meio da formação continuada de professores, ocupar as referidas lacunas, aproximando as práticas escolares das concepções teóricas contemporâneas.

Retoma-se o dilema qualidade/quantidade no ensino da música: como garantir a qualidade da formação numa velocidade que atenda à urgência de profissionais para atuarem na educação básica? Como pensar o ensino da música e quais os limites e possibilidades para se ensinar e aprender música na escola?

Observa-se, deste modo, a presença de vários desafios para pensar a música no contexto escolar, desde o espaço a ela reservado - salas de aula, auditórios, grade curricular – à formação dos professores de música. A grande presença na escola de professores sem formação específica em música leva, muitas vezes, a concepções conflituosas e estereotipadas a respeito do que seja música, ensino de música e de qual seria a importância da música na educação básica. Além disso, muitas vezes, a pouca afinidade desses professores com a experiência musical, acaba restringindo as aulas ou as atividades ditas 'musicais' à linguagem verbal, ao conteúdo temático das letras de canções 'aprendidas' (memorizadas) em sala. Por esse motivo, musico-educadores de diversas partes do país pedem a reconsideração da exigência de uma formação específica musical para os professores encarregados desse conteúdo na educação básica. A produção acadêmica pós-lei, em especial as publicadas nas revistas da ABEM e da ANPPOM, questiona e condena o veto do 2º artigo da lei 11.769/08 que exigia a formação específica para o professor de música. Talvez fosse consequente perguntar qual compreensão de educação musical estaria sendo suposta pela lei e quais especificidades de formação profissional seriam requeridas a essa educação.

Dentro de tal contexto de procura de um espaço legítimo para a música nas escolas, como se orientar de modo a que as reivindicações atuais não se resumam a um simples "grito dos inconformados", e uma mera defesa de interesses gremiais?

Dito de outra maneira, quais alternativas ou *linhas de fuga*[1] nos ajudam, diante do atual quadro educacional, a pensar um ensino de música mais musical e, em muitos casos, menos frustrante, na educação básica? Como pensar a música na escola e a possibilidade de uma música da escola? Como perceber a transversalidade da música que perpassa o estriamento disciplinar do espaço-tempo escolar. Transcender a ideia de uma disciplina música que não signifique colocar a música a serviço de outras disciplinas. Há um *devir* música da educação que passa pelo cuidado e pela sensibilização à produção e percepção sonoras próprias às relações estabelecidas na escola. Desde as micro-musicalidades/sonoridades nas vozes de professores e alunos, nas maneiras de dizer, de evocar o alfabeto, de ler, de contar histórias, até os barulhos/ruídos próprios aos *Ritornelos* escolares. Agenciamentos territoriais escolares em permanente desterritorialização/ reterritorialização. No canto para entrar ou sair da escola, para lavar as mãos antes da merenda, para fechar os olhos no momento da sesta. Como explorar, sensibilizar-se com essas musicalidades? Como e qual a importância de buscar, com a ajuda de professores de música, uma educação mais musical ou que esteja atravessada pela preocupação com a musicalidade/sonoridade do que/como se diz, se lê, se escreve?

Muitas das atuais reflexões acadêmicas em música-educação sobre os rumos do ensino da música dissonam das práticas voltadas para a mera reprodução de modelos, baseadas em uma tradição pedagógica com forte ênfase na cópia, na repetição e na memorização. Isto porque que as práticas musicais observadas na escola hoje têm nas músicas cantadas, memorizadas e gesticuladas (FUKS, 1991) uma presença significativa, com predomínio na educação infantil. Como alternativa ou substituição a essas práticas são pensadas propostas de ensino mais propriamente *musicais* da música, apoiadas não somente em autores contemporâneos como Delalande, Elliott, Reimer, Schafer, Swanwick, como também em métodos de pedagogos da música dos séculos XIX e XX, como Dalcroze, Sá Pereira e Liddy Mignone, entre outros, cujas ideias muito inovadoras para a época não encontraram muito espaço nas tradicionalistas e disciplinares escolas normais, formadoras de professores.

[1] Os conceitos de “linhas de fuga”, “devir”, “ritornelo”, “territorialização”, “desterritorialização”, “reterritorialização” e "educação *menor*" pensados por Deleuze, serão trabalhados na terceira parte deste trabalho.

Um marco para o estabelecimento da recente dissonância entre as reflexões teóricas e as práticas vigentes data dos anos 70 quando promulgada a Lei 5692/71 que instituiu a educação artística como disciplina obrigatória do currículo de 1o e 2o graus. Todavia, no que concerne esta lei, a referência específica à música só irá aparecer em 1977 no Parecer 540 do Conselho Federal de Educação, que regulamenta a educação artística em suas múltiplas formas de expressão - música, teatro, dança e artes plásticas (SANTOS, 2012). Segundo Barbosa (2002), a inclusão deste componente curricular assim estruturado não representou uma conquista dos arte-educadores brasileiros, mas uma forte influência do pensamento tecnicista que priorizou a formação técnica em detrimento dos conhecimentos da filosofia, ciências humanas e sociais.

> No currículo estabelecido em 1971, as artes eram aparentemente a única matéria que poderia mostrar alguma abertura em relação às humanidades e ao trabalho criativo, porque mesmo filosofia e história haviam sido eliminadas do currículo. (BARBOSA, 2002, p. 11).

Segundo o Parecer 540/77, educação artística se propunha a oferecer nas escolas uma formação de plateias, vinculando-se mais ao lazer do que à formação de artistas. (SANTOS, 2012) Nesse enfoque, esperava-se dos professores o domínio de todas as linguagens artísticas, instituindo a figura do professor único, polímata. A falta desse profissional, múltiplo e com nível superior nos sistemas de ensino, conduziu à demanda pela criação em 1973[2], de cursos de licenciatura em Educação Artística com duração de dois anos, que estabeleceu um currículo básico a ser adotado em todo o país. Como analisa Santos (2012, p.194-195):

> (...) Essa polivalência é anunciada no Parecer 540/77 e nos documentos Parecer 1284/73 e Resolução 23/73 do CFE - termos normativos acerca do curso de Licenciatura em Educação Artística.

As dificuldades enfrentadas na concretização de tal proposta polivalente significaram, na prática, representações amplas e dispersas do ensino das artes, entendido e vivenciado como lazer, terapia, momento de fazer decoração na escola, preparação de festas, comemoração de datas cívicas ou ainda descanso das aulas

[2] O Parecer 1284/73 e a Resolução 23/73 do CFE regulamentam os cursos de licenciatura em Educação Artística, nas modalidades plena e curta . A licenciatura curta teria caráter de habilitação geral, integrando as diferentes linguagens e a licenciatura plena, trataria das especificidades de cada uma das divisões da Arte, além do campo curricular mais geral. (SANTOS, 2012)

consideradas “sérias” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998, p.12). Tais práticas pedagógicas muitas vezes tiveram suas origens em correntes históricas da educação musical mas que postas em conjunto sem uma preparação adequada representaram propostas de educação que constituíam-se em um somatório de experiências aleatórias.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) muda a perspectiva conceitual anterior de educação artística para Ensino da Arte. Observa-se ainda que os documentos referentes aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL,1997a) particularmente o específico sobre Arte (BRASIL, 1997b, 1998) incorporam a noção de arte como área de conhecimento com conteúdos próprios, sendo a aprendizagem da arte obrigatória no ensino fundamental e médio. Entretanto, permanece o caráter ambíguo relativo às linguagens artísticas, uma vez que a expressão ‘ensino da arte’ pode ser interpretada de diversas maneiras. Muda-se a concepção, mas oferecem-se poucas condições para a sua realização.

Apesar de a LDB determinar a inclusão das artes nos dois níveis da educação básica, não explicita se a obrigatoriedade se estende a todas as séries, dubiedade que permite às escolas oferecerem a disciplina em apenas uma das séries de cada um dos níveis. Algumas vezes no ensino médio, o ensino de arte é incorporado à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, demonstrando a preeminência atribuída à expressão verbal em prejuízo das demais. Tampouco há especificação no que tange à formação dos professores. O texto, bastante vago da lei, dá margem a que professores com as mais diversas formações ocupem o cargo de professor de arte. Isso porque não fica explícito, por exemplo, se esses professores deveriam ter uma formação artística geral, passando por todas as modalidades (como era o caso para a lei 5692/71), ou específica, em apenas uma delas (música, teatro, artes visuais ou dança) (ARROYO, 2004).

E, como escreve Deleuze em *Diferença e repetição*, o discurso da lei é o discurso da generalidade, da equivalência. Por sua própria natureza, por falar em nome de todos, não trata, não dá conta das singularidades, das diferenças. Assim, a lei adquire um caráter paradoxal: se é muito aberta, ampla, sua ambiguidade pode apagá-la na prática; se muito fechada, ditando modelos, manuais e regras bem definidas, tende a homogeneização da diversidade, obstaculizando as alternativas

criadoras, além de inviabilizar a sua implantação em um curto espaço de tempo. De acordo com Penna (2008a),

> (...) diante da diversidade dos contextos educacionais brasileiros, são mais eficazes as ações que refletem as possibilidades locais do que termos legais de alcance nacional, mas que podem não resultar em efeitos concretos sobre a prática pedagógica nas escolas. (PENNA, 2008a, p.57).

É neste cenário educacional que se insere este trabalho, compreendido em três movimentos, que preparam o campo teórico para nos ajudar a pensar as relações, os contextos e as possibilidades para a música na educação básica.

No primeiro movimento – *Presto - Em torno à música e escola* – situo a discussão da música na escola no contexto de sua obrigatoriedade estabelecida pela lei 11.769 de 2008. Examino mais especificamente as discussões a respeito da música na escola, apresento o estado da arte com os debates acadêmicos contemporâneos e analiso os discursos a respeito das práticas escolares, estabelecendo a distinção entre disciplina música, práticas 'musicais' e atividades musicadas. Passo então pelas propostas já antigas dos "métodos ativos" em música, de primeira e segunda gerações, mostrando como eles influenciaram e continuam influenciando projetos de educação musical no Brasil.

No segundo movimento – *Andante - Em torno a um ensino musical da música* – busco entender como a noção de música vem sendo pensada por musicólogos, compositores, pedagogos, filósofos e cineastas, a fim de estendê-la para além das possibilidades harmônico-melódico-instrumental tonais. Em seguida, encaminho a discussão sobre significado musical, pensando com Nattiez, Meyer, Bergson, Menezes e Costère. Das noções de significados intrínsecos ou incorporados de Nattiez e Meyer, respectivamente, chego aos "signos imateriais da arte" em Deleuze, e abordo o problema da tradição explicadora da escola, predominantemente verbal, e portanto limitada, que reduz, pela palavra, os signos da arte aos objetos por eles designados, referenciados. Neste movimento, apresento a perspectiva de um ensino 'musical' da música que privilegia os aspectos sonoro-musicais.

Na terceira parte – *Lento - Em torno a um devir música da educação* –, sigo com Deleuze e exploro a ideia de música como forma de pensamento não-conceitual, por afetos e perceptos, por bloco de sensações. Busco desprender-me

da lógica estratificada de um ensino de música, seja ele propriamente 'musical', seja mais voltado a um saber sobre música, restrito ao horário demarcado na grade curricular. A partir da constatação de que a música nunca esteve fora da escola, procuro pensar as possibilidades de um fazer musical que inclua desde as músicas usadas em atividades musicadas, com suas canções de comando ou discos de música infantil, até a exploração dos materiais sonoros e potencialmente musicais revelados no cotidiano escolar – dos diversos tipos de ruídos à leitura e à escrita. Tentativa de alisamento da estratificação das grades curriculares. Passagem das generalidades das leis e parâmetros curriculares às singularidades micropolíticas de uma educação musical 'menor' na qual uma aula-música substitui a aula de música fazendo com que professores e alunos se tornem músicos.

1 *PRESTO* - EM TORNO À MÚSICA E ESCOLA

1.1 Prelúdio

1.1.1 Marco situacional: sobre escolarização da música, práticas escolares 'musicadas' e documentos legais vigentes

A reivindicação 'volta' da música à escola é um bordão anterior à sanção da lei 11.796/2008. Em texto de 2007, Sérgio Figueiredo, então presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), reforçava este discurso ao comunicar o apoio da ABEM ao *Manifesto pela implantação do ensino de música nas escolas*:

> A participação da Abem em um grande movimento nacional que trabalha pela volta da música na escola tem sido fundamental para o desenvolvimento de estratégias envolvendo diversos segmentos da sociedade, incluindo o Congresso Nacional. (FIGUEIREDO, 2007, P. 34).

No entanto, sobre essa 'volta' da música, cabe uma constatação importante, como observa Penna (2002) e Santos (2005; 2010; 2012): a música nunca esteve fora da escola, principalmente enquanto prática ou instrumento para auxiliar na disciplinarização dos corpos. Talvez ela tenha saído da grade curricular enquanto disciplina e deixado de ocupar um período definido no quadro de horário escolar semanal. Mas quanto a essa demarcação disciplinar, a lei também não poderá garantir uma mudança significativa, uma vez que não é da criação de uma disciplina denominada música que ela trata.

Nesse ponto talvez seja importante estabelecer algumas distinções que nos ajudarão a pensar a escolarização da música e as práticas escolares musicais ou musicadas. A primeira distinção diz respeito ao próprio discurso da volta da música à escola que poderia ser demarcada entre antes e depois da lei. A análise das publicações da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e da ABEM, as duas principais associações nacionais para a pesquisa

acadêmica em música - esta voltada de maneira mais específica para a educação - revela que no período anterior à lei, as reivindicações pela 'volta' da música à escola de fato se referiam à volta de um ensino da música ou de seu retorno à grade curricular. Isto poderia parecer uma obviedade se considerarmos que as expressões 'música na escola' e 'ensino da música na escola' são equivalentes. No entanto, parece-me que tratá-las como sinônimas é desconsiderar as manifestações sonoras e de experiência musical que escapam ao disciplinamento. Já no período posterior à lei, essa equivalência estabelecida – talvez até mesmo como recurso de escrita, a fim de evitar abuso da palavra 'ensino' – ocorre com muito menos frequência. Autores de forte representatividade como Penna (2008a; 2011; 2012), Figueiredo (2009) ou Furquim e Bellochio (2010), somente para citar alguns, já não se comprometem com a referida sinonímia, ou seja, com a vinculação do que antes era a expectativa da lei a um ensino de música na escola.

Em segundo lugar, há diferença entre a música como conteúdo de um componente curricular – e nesse caso específico, do ensino da arte – e a música como disciplina de uma grade curricular, com espaço definido na organização dos quadros de horário escolares. Em outras palavras: 'música na escola' não é equivalente a 'disciplina música na escola'. Por meio da lei, com efeito, houve a conquista da especificação da primeira expressão, mas de fato nada nela obriga a implementação de uma disciplina música.

Portanto, dizer que a música sempre esteve na escola é reconhecer sua presença permeando o cotidiano escolar brasileiro, do império – principalmente a partir de 1854 (FONTERRADA, 2008) – aos dias de hoje; seja pelas incontáveis 'canções de comando' presentes no cotidiano escolar, como sugere Fuks (1991), ou pelos hinos pátrios, com direito a formação de coros, intensamente presentes nos momentos históricos de maior influência positivista, seja pelos campanários reproduzindo acordes perfeitos maiores e terças alternadas, ou ainda pelos toques de tambores, cornetas e outros instrumentos de banda, principalmente no caso de instituições educacionais militares. Há muitos outros casos e exemplos que poderíamos lembrar partindo de nossas próprias experiências escolares como alunos ou professores.

Algumas pesquisas em arte e educação[3] como a de Almeida (2004), por exemplo, apresentam estudos de caso que descrevem as práticas artísticas observadas em escolas de educação básica. Parte das atividades artísticas propostas nas escolas observadas, se caracterizam por uma prática modelar muito presa a uma tradição pedagógica da cópia e da memorização. São “receitas de bolo”, “passo-a-passo”, reproduzidas ao longo de anos, com pretensões universalistas sem a necessária reformulação, considerando-se a heterogeneidade inter e intra grupos. Às atividades modelares juntam-se as práticas da “livre expressão”, com influências da pedagogia centrada na criança. Levada hoje em muitos casos ao extremo da simplificação metodológica, poderia perfeitamente ser chamada de “livre abandono”. Em sala de aula e fora dela muito pouco é questionado ou discutido. Ademais, há uma necessidade de revisão terminológica já que em muitos casos essas “atividades livres” envolvem temas ou se baseiam em histórias contadas pelo professor, caracterizando um direcionamento da prática. A ênfase no produto final (MARTINS et al., 1998; ALMEIDA, 2004), constantemente apontada por arte-educadores brasileiros e estrangeiros, é histórica e inclui as chamadas atividades livres oriundas de pedagogias, o que vai contra os próprios princípios da pedagogia centrada na criança que, justamente, valoriza mais o processo de aprendizagem e não tanto o produto.

Os próprios objetivos das 'atividades artísticas', apesar de, num certo sentido, bastante claros para os professores, muitas vezes mostram-se conflitantes. Em geral se resumem a um conjunto de ideias prontas e opiniões formadas. É muito comum ouvir que as artes “servem” para determinadas finalidades – que poderiam ser chamadas de extra-artísticas. “Servem” para desenvolver a coordenação motora, a memória, ajudam a acalmar e divertir as crianças, a melhorar a concentração, a socializar etc., significando claramente o predomínio de uma concepção utilitarista. Perguntar o porquê da escolha de um determinado procedimento em lugar de outro, também pode ser delicado, podendo causar constrangimento. É frequente ouvirmos um sonoro “não sei, mas sei que funciona”. Para Almeida, esses professores adotam uma postura contextualista quando afirmam que as artes são importantes “porque constituem um poderoso fator de desenvolvimento emocional e social da criança” –

[3] Considero aqui a arte e educação em sentido amplo que engloba as diferentes formas de arte tais como a música, o teatro, a dança, a literatura, além das artes visuais.

“servem para extravasar emoções”, “desinibem” e “socializam a criança” – “e também por impulsionar a imaginação e a criatividade” (2004).

De fato, ouvir que as artes auxiliam no desenvolvimento da criatividade e da sensibilidade do indivíduo é, igualmente, habitual mesmo que não se tenha muita ideia do que isso queira dizer. Neste caso seria talvez de grande valia chegar a um acordo sobre a definição do conceito de criatividade ou de desenvolvimento criativo. Por ordem de um senso comum dominante, identifica-se criatividade com espontaneidade. Nas palavras de Ana Mae Barbosa:

> ...sabemos que o espontaneísmo apenas não basta, pois o mundo de hoje e a arte de hoje exigem um leitor informado e um produtor consciente. A falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la é um problema crucial, nos levando muitas vezes a confundir improvisação com criatividade. (BARBOSA, 2003, p.15).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as artes estabelecem elementos instigantes para o aprofundamento da problemática do ensino de arte. Entretanto, boas propostas sem suas condições de realização evidenciam a necessidade de se criar novo solo para a arte educação no ensino básico. Por sua vez, os PCN costumam tender à homogeneização do ensino; suas orientações, de acordo com Tourinho (2003), são “histórica e socialmente conservadoras, pedagogicamente megalômanas e culturalmente demagógicas – porque descontextualizadas”.

A recomendação dos PCN-Arte, de articular produção/criação, fruição/apreciação e reflexão/contextualização, se apoia, mesmo que não de maneira muito explícita, na “Proposta Triangular para o Ensino da Arte" idealizada e divulgada por Ana Mae Barbosa (1990, 2002, 2003). Proposta por sua vez inspirada no projeto estadunidense da *Paul Getty Foundation* –intitulado *Discipline-Based Art Education* (DBAE)[4] e elaborado com o intuito de transformar o quadro insatisfatório constatado ao final do processo de ensino de arte nas escolas norte-americanas –, alvo de duras críticas, e que propunha quatro eixos disciplinares, a saber: a produção artística; a crítica de arte; a história da arte; e estética (EISNER, 2002; DOBBS, 2004).

A produção artística diz respeito à criação de trabalhos de arte, ao colocar

[4] Em português o nome do projeto DBAE foi traduzido por “Arte-educação como disciplina” (EISNER, 2002, p. 79)

em prática os diversos princípios e técnicas aprendidas e discutidas. O objetivo da crítica artística é a de estimular o aluno a descrever, interpretar e avaliar obras de arte, além de pensar e discutir a respeito do papel da arte na sociedade. À história da arte corresponde a investigação dos contextos histórico, social e cultural das obras, dando ênfase aos períodos, tradições, lugares e estilos, afim de “melhor entender a condição humana” (DOBBS, 2004, p. 719). O quarto eixo, estética, visa tratar de questões sobre a natureza, o significado e o valor da arte, o que leva ao discernimento quanto ao que diferencia a arte de outros tipos de fenômenos, aos problemas gerados por essas diferenças e ao desenvolvimento de critérios para julgar e avaliar obras de arte.

O DBAE está intimamente ligado ao paradigma da educação estética (IRWIN; CHALMERS, 2007; DOBBS, 2004; EISNER, 2002), no qual a estruturação do visual torna-se a ênfase. A obra de arte, ao representar a disciplina de arte, se torna o foco de todas as atividades de aprendizagem artística. Os alunos são estimulados a ver e a falar a respeito das obras de arte – do que são feitas, o que significam – e incentivados a criar seus próprios trabalhos. No entanto, a diferença entre o paradigma baseado na criatividade/expressividade e o DBAE, baseado na educação estética, está no posicionamento sobre a produção artística. No primeiro caso, o fazer artístico decorre da auto-expressão do aluno, em um currículo centrado no aluno. No segundo, a produção artística parte do estudo das estruturas próprias às imagens ou aos objetos, em um currículo centrado na obra de arte (IRWIN & CHALMERS, 2007; DOBBS, 2004).

O projeto americano acabou ultrapassando as fronteiras dos Estados Unidos, difundindo-se em países igualmente descontentes com a situação geral do ensino de arte nas escolas. A proposta era adaptada a cada situação, mantendo a ideia multidisciplinar do DBAE. Entretanto, alguns arte-educadores australianos, britânicos e canadenses começaram a explorar outro paradigma, que poderia ser chamado de "investigação" (*inquire*) (WHITE, 2004). Alguns arte-educadores, tais como Graeme Sullivan (2005) e Rita Irwin (IRWIN; COSSON, 2004), entendem que os artistas tendem a colocar e resolver problemas enquanto criam e fruem arte. Sullivan defende a investigação nas artes visuais com o argumento de que prática artística é investigação, pesquisa. Da mesma forma, Irwin e outros arte-educadores canadenses (PEARSE, 2004; SPRINGGAY, IRWIN, KIND; WILSON, 2005) postulam

a necessidade de educadores e estudantes de arte pensarem a investigação pelas “lentes” de um artista / pesquisador / professor envolvido em uma investigação calcada na prática.

Fortemente ligados a esse encaminhamento estão os trabalho de Rudolf Arnheim, *Pensamento visual* (*Visual thinking*) (1969), voltado ao significado de pensar visualmente, uma vez que, para ele, todo pensamento repousa essencialmente na percepção; e o de Howard Gardner (1989), cuja Teoria das Inteligências Múltiplas formou o substrato para o projeto de pesquisa ARTS PROPEL e para os subsequentes esforços na elaboração de um currículo baseado na investigação, no *Harvard Project Zero*. Ao usar a reflexão como uma ferramenta para o aprendizado, o ARTS PROPEL privilegiou uma abordagem baseada em portfólios de processo de criação (*processfolios*, coleções de ideias, esboços iniciais), que permitem ao aluno se envolver no projeto e acompanhar o desenvolvimento de seu processo criativo. O portfólio vem a se constituir como um fórum de conversação e avaliação dos parâmetros de aprendizagem. Para cada uma das abordagens pautadas na investigação mencionadas , o currículo é um processo em vez de um simples texto. Em outras palavras, o processo de *currere*[5] é o produto.

No caso da metodologia triangular de Ana Mae Barbosa, o proposto é a articulação do fazer artístico, da leitura da imagem e da contextualização histórica (história da arte). Neste caso ela junta no eixo da leitura da imagem as disciplinas critica de arte e estética do DBAE. A proposta de Barbosa sofreu inúmeras criticas no Brasil devido aos procedimentos por demais diretivos e aos famosos exercícios de releitura de obras de arte pelos alunos. No entanto, costumam ser bem vistas as contribuições tanto da metodologia triangular como a do Discipline-Based Art Education para devolver a história da arte e as imagens à sala de aula.

Nos PCN - Arte, para os 3º e 4º ciclos, vemos a presença dos três eixos norteadores propostos por Barbosa ao longo dos objetivos definidos para cada uma das quatro modalidades artísticas – artes visuais, dança, música e teatro. Apesar de fundamentada na proposta triangular, percebemos claramente uma ênfase maior no

[5] O verbo latino *curro,is,cucurri,cursum,currère* 'correr', deu origem a *curriculum*, diminutivo de *currus*, que por sua vez faz referência à corrida, bem como ao que é usado para tal, o carro.

eixo contextualização que, no caso, vai além da mera contextualização histórica. Eis como encontramos, em linhas gerais, os três eixos, nas palavras dos Parâmetros:

> Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. (…)
> Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos (…)
> Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. (BRASIL, 1998, p. 50).

O documento é dividido em duas grandes partes. A primeira dedica-se a fundamentar o ensino da arte no Brasil. Começa por um panorama histórico desse ensino no país e trata de pontos diversos que vão desde a noção de arte como conhecimento, à questão dos temas transversais e da avaliação em artes – critérios e orientações. Embora se proponha a tratar das quatro modalidades de arte anteriormente especificadas, a primeira parte dos parâmetros é bastante marcada pela perspectiva das artes plásticas.

A segunda parte dos PCN - Arte se destina às propostas pedagógicas para as quatro áreas artísticas, tratadas como linguagens. Os conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, antes definidos para a Arte de modo geral, agora são retomados para cada uma das linguagens.

Neste trabalho me concentro na proposta para a música. Ao percorrer os objetivos traçados no documento, evidencia-se a presença marcante dos três eixos norteadores definidos para as artes e adaptados para as especificidades da área musical. Alguns desses objetivos articulam mais de um eixo norteador, outros se concentram em apenas um. No primeiro caso se encaixa o segundo objetivo, que trata do desenvolvimento da percepção auditiva e da memória musical, “criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros” (BRASIL, 1998, p. 81). Ou seja, os três eixos estão ali presentes.

Os objetivos 8 e 9 se voltam mais especificamente para o eixo da contextualização, não somente histórica como também sociocultural. Tratam da valorização das diversas culturas, priorizando as brasileiras, e da discussão e

reflexão “sobre as preferências musicais e influências do contexto sociocultural, conhecendo usos e funções da música em épocas e sociedades distintas, percebendo as participações diferenciadas de gênero, minorias e etnias” (BRASIL, 1998, p. 82)

O eixo da fruição/apreciação está presente principalmente no objetivo 6, ponto que trata de interpretação e apreciação de músicas regionais, nacionais e internacionais; e no 7, que concerne à apreciação da variedade de manifestações musicais, e analisa as relações entre elas.

A produção está diretamente representada pelo terceiro objetivo geral, e inclui a pesquisa, a exploração, a improvisação, a composição e a interpretação dos sons das mais variadas “naturezas e procedências” (BRASIL, 1998, p. 81). Muda-se aqui o caráter utilitarista anterior, centrado na atividade e no produto final.

Na bibliografia dos Parâmetros está o livro *Music, mind and education* de 1988, do músico-educador britânico Keith Swanwick, cujas teorias são bastante estudadas no Brasil. Ele desenvolveu uma proposta, nomeada (T).E.C.(L).A.(C.(L).A.(S).P. em inglês), de acordo com as iniciais de cinco elementos por ele considerados fundamentais no processo de desenvolvimento musical, a saber: 1-**Técnica**, a manipulação de algum instrumento musical, a notação e a audição/percepção musical; 2-**Execução**, a *performance* com o instrumento ; 3-**Composição**, que abrange improviso e criação; 4-**Literatura**, relativa às partituras e aos textos sobre música; e 5-**Apreciação**, o reconhecimento de formas, estilos, tonalidades. Podemos facilmente observar semelhanças entre as duas propostas. Os três primeiros elementos do modelo de Swanwick - Técnica, execução e Composição - dizem respeito ao fazer musical; o quarto, à contextualização histórica; e o quinto, à fruição.

1.2 **Contraponto**

1.2.1 Que significa a expressão 'música na escola'? Entre disciplina música, práticas musicais e atividades 'musicadas'

Há uma diferença bastante sutil entre o 2º parágrafo do artigo 26 da LDB 9.394 de 1996, que trata do ensino da arte na educação básica e o parágrafo 6º, incluído pela lei 11.769 de 2008, que diz respeito à música. Sem desejar me alongar ou retomar a discussão sobre a lei de obrigatoriedade da música na escola, considero importante ressaltar essa distinção aparentemente banal entre os dois textos que, inclusive, pode ser percebida na própria redação da primeira frase deste parágrafo. Trata-se da presença e ausência da palavra 'ensino'.

O § 2º do artigo 26 traz a expressão 'ensino da arte', enquanto que o 6º, apenas música: "§ 6º A **música** deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (BRASIL, 2008, grifo nosso). Apesar da ementa da lei 11.769 afirmar que "altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, [...] para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica", nada no texto de seus artigos determina ou obriga esse ensino.

É claro que alguém poderia argumentar que a noção de 'ensino da música' estaria implícita pelo fato da legislação fazer referência ao componente curricular citado no § 2º, ou seja, por se tratar de conteúdo obrigatório do 'ensino da arte'. Mas este argumento pode ser facilmente rebatido em pelo menos dois aspectos.

Em primeiro lugar, é preciso observar que música como conteúdo obrigatório não é sinônimo de ensino obrigatório de música. Do modo como está posto, nada nos obriga a entender o texto da lei como tendo efetivamente o ensino de música por objeto ou como se estivesse sugerindo uma disciplina música. Fosse este o caso, poderíamos simplesmente nos servir da música como trilha sonora de alguma montagem teatral ou para acompanhar atividades temáticas envolvendo outras expressões artísticas, tais como desenho e poesia, por exemplo. Em segundo lugar, o próprio veto ao segundo artigo da lei 11.769, que previa a formação específica para o professor de música, ajuda a enfraquecer a noção de ensino. De fato, era o único artigo a usar o termo ensino e a associá-lo a uma formação específica na área.

O que se pretende quando se pensa na escolarização da música? E, quando a presença da música na escola é desejada ou exigida, uma outra pergunta implícita emerge: o que nos leva a reivindicar, a pedir algo que não tem uma definição clara e é até mesmo bastante vago e abstrato? A expressão ‘música na escola’ é por

demais abrangente e pode ser interpretada de diversas maneiras. É possível fazer referência à presença da música na escola simplesmente ao indicar as atividades 'musicadas' que permeiam o dia-a-dia da escola, em especial na educação infantil. Como, por exemplo, a prática do canto para auxiliar ou facilitar a apreensão do que se quer transmitir, ensinar à criança, os nomes das cores, das partes do corpo ou então algo com conteúdo cívico ou ambiental. A essas práticas eu chamo de atividades 'musicadas' pelo fato da música servir apenas de pretexto, de fundo, de acompanhamento para um objetivo outro, extrínseco a ela própria. O foco não está na música, no fazer musical, na exploração sonora, e sim na mensagem de sua letra. Musica-se assim o comando a ser obedecido, o conteúdo a ser transmitido. Nesse tipo de prática também fazem parte as montagens teatrais coreografadas de fim de ano e as contações de histórias que muitas vezes usam a música como trilha sonora, a fim de ambientar ou ressaltar os diversos climas sugeridos pelas tramas encenadas ou narradas.

Diferente dessas atividades ou práticas 'musicadas', seria o que mais adiante será tratado como práticas 'musicais', dando um outro caráter ao adjetivo musical. Da simplificação de atividades que apenas utiliza a música com função coadjuvante, a práticas que de fato a colocam no centro do trabalho, dando ênfase à criação musical, à exploração sonora, à escuta atenta tanto de obras as mais variadas tonais, modais, não-tonais dos diversos cantos do mundo como também dos ruídos, materiais sonoros que nos cercam em nosso cotidiano.

A expressão ‘música na escola’ poderia ainda se referir a uma disciplina música, uma ‘aula de música’. Neste caso teríamos muitas outras possibilidades de interpretação. Poder-se-ia entendê-la como aula de teoria musical, de história da música, de musicalização com flauta doce ou com instrumentos de percussão, canto coral etc. Isso tudo em uma concepção bastante tradicionalista de aula de música, situando-a dentro dos estriamentos de uma grade curricular. Uma outra maneira de pensar a aula de música seria conceber uma aula-música, tratada na última parte deste trabalho: liberação ou alisamento da segmentação imposta pela organização temporal do quadro de horários. 'Linha de fuga' operada de modo a evidenciar as sonoridades e decorrentes musicalidades possíveis no espaço-tempo escolar.

Talvez a pergunta "a música deve voltar à escola?" merecesse ser problematizada de modo a não permanecer refém de uma polaridade simples entre

afirmação e negação. Um primeiro movimento seria dar lugar, ou melhor, criar um espaço entre música e escola, um terreno propício à pergunta pelos sentidos a construir desde o interior da relação música-escola. Perguntar “para que música na escola?” já permite tomar distância da disjuntiva sim-não à qual a pergunta acima constrange; "que se quer com música na escola?". Ou talvez a pergunta que Nietzsche faria e que para mim parece mais potente: "que quer quem quer música na escola?".

Só então passaríamos a questões sobre como fazer ou em que momento fazer o que se deseja ou pretende. Não quero com isso dizer que apenas uma resposta é desejável e muito menos que somente a segunda pergunta seria capaz de conduzir a respostas que eu consideraria desejáveis. Pelo contrário, entendo que há muitas maneiras de encaminhar possíveis respostas para um tal problema e, por este motivo, omiti intencionalmente o artigo definido antes do interrogativo 'que'.

1.2.2 O canto como ferramenta disciplinar

Na história da educação musical brasileira, encontramos muitas experiências que não se circunscrevem aos limites da memorização de letras e de gestos corporais. É o caso daquelas pensadas e propostas no início do século XX por Sá Pereira, Liddy Mignone, Gaza de Sá, entre outros (PAZ, 2000). No entanto, percebemos, ainda hoje, a forte presença das ditas músicas de comando na chamada educação infantil.

Em *O discurso do silêncio* (1991), Rosa Fuks analisa a formação de professores na escola normal, estabelecendo um paralelo entre as práticas musicais na escola e o estudo sobre a disciplinamento dos corpos em *Vigiar e Punir* (FOUCAULT, 2009). Observando a história e as práticas da instituição formadora desde seus primórdios, no século XIX, a autora identifica a presença da música ou do canto nos programas de ensino. Mas esse canto, tanto na maneira como é trabalhado, como no conteúdo de suas letras, sempre teve um caráter primordialmente disciplinador.

Segundo Foucault (2009) a prisão é talvez a única instituição disciplinar onde o poder é exercido sem precisar se disfarçar. Nas demais instituições, principalmente na escola, ele se apresenta, quando não distorcido, pelo menos dissimulado. Incorpora-se ao cotidiano o paradoxo da coerção com uma aparência protetora, que se expressa num certo pudor no modo de exercer o poder, mesmo que adote normas rígidas de controle do tempo e dos corpos. De acordo com Fuks,

> (...) podemos afirmar que a escola exerce seu controle, principalmente por intermédio de uma infantilização no vocabulário e nas atitudes, imposta aos alunos, que acaba refletindo nela própria que, por sua vez, também se infantiliza. Essa atitude (...) serve de cortina de fumaça para amenizar o objetivo principal dessa escola, que se resume a se fazer obedecer, a fim de preservar a sua tradição. (FUKS, 1991, p. 56).

É a partir dessa relação entre poder e pudor que podemos entender a presença na escola do canto disciplinador ou, usando os termos de Rosa Fuks, das 'musiquinhas de comando' – repertório de canções que funcionam como um hinário comum a um grande número de escolas. A escolha do diminutivo nessa expressão é proposital, e faz alusão ao vocabulário usado pela "comunidade escolar ao se dirigir ou se referir às crianças" (FUKS, 1991). Às letras memorizadas desse canto, aos comandos disfarçados pelas construções melódicas (e implícita ou explicitamente, harmônicas), associam-se gestos corporais (das 'mãozinhas', 'bracinhos', 'perninhas', 'pezinhos' etc.) uma vez que na relação docilidade-utilidade, imposta pela escola aos alunos, o menor gesto é importante (FOUCAULT, 2009). Gestos, preestabelecidos pelos professores que, além de 'facilitar' a compreensão da letra – argumento mais comum para justificar os movimentos – determinam o tempo, o andamento de execução da música.

Não é meu objetivo, contudo, simplesmente condenar a prática do canto escolar, e sim pensar o que pode ser feito em termos musicais com as canções. O problema não está necessariamente ou somente no material mas sobretudo no modo como esse material é trabalhado. Pode-se tirar o foco do caráter temático e do conteúdo das letras das músicas e passar a explorar um pouco mais os elementos sonoros, musicais das canções, seja ela de 'comando' ou de outra natureza. Combinar diferentes sons, ruídos, vozes, pensar o timbre, variar andamento, dinâmica, ritmo, enfim, elementos, materiais que compõem e caracterizam um pensamento-música.

Um dos principais problemas desse tipo de proposta é que, requerer um compromisso do ensinante com o fazer musical, com a experimentação da musicalidade/sonoridade em sentido mais amplo, ultrapassando a mera reprodução e compreensão das mensagens contidas nas letras das canções, exige uma relação mais intensa com a música e, portanto, se torna praticamente inviável para quem não tem uma formação musical, seja ela formal, não-formal ou informal. Além disso, no caso das 'canções de comando', por suas letras estarem vinculadas a seus objetivos disciplinares, fica muito difícil se desprender totalmente de seu conteúdo.

1.3 **Fuga**

1.3.1 Música na escola: entre utilidade e sentido

Seria possível pensar a inclusão da música na escola fora da lógica da utilidade e da disciplina? Como superar, ao mesmo tempo, a necessidade da busca por uma utilidade prática e imediatista, e a ingenuidade nostálgica e quixotesca da reivindicação por uma inutilidade retórica, resultado do ato de resistência ao discurso pró-utilidade? Nem a condenação do útil, nem a exaltação do inútil. O foco pode ser desviado da oposição utilidade/inutilidade. Compreender a presença da música na educação básica - assim como de outras formas de arte - pela lógica de uma utilidade racionalista, significa praticamente arcar com a consequência quase inevitável de sua simplificação e desvalorização. A pergunta não seria tanto “para que serve a música?”, e sim “qual o sentido (intrínseco) da música para cada um de nós?”, “o que nos faz sentir a necessidade de um contato mais íntimo com a música ou com o fazer musical?”.

Por outro lado, podemos nos perguntar se quando reivindicamos um ensino escolar da música, desprendido da lógica utilitarista do discurso educacional oficial (*maior*), não estaríamos exigindo da escola que contrarie seus próprios objetivos e metas, cobrados por suas respectivas secretarias de educação. Qual o sentido de se pensar e buscar um ensino musical da música na escola obrigatória? Haveria nela

lugar para esse tipo de ensino cujos possíveis ‘resultados’, nada imediatos, se voltam para o próprio desenvolvimento musical? Finalmente, eu poderia fechar essa série de questões perguntando por que a escola? O que há nela de tão sedutor a ponto de mobilizar professores de todo o país pelo retorno legal do ensino de música à grade curricular, além, é claro, dos conhecidos objetivos gremiais que visam, entre outras coisas, a criação de uma classe de professores de música?

Muitos dos ditos e escritos da área de música-educação – que apoiam, justificam ou fundamentam o estabelecimento da lei que torna obrigatório o ensino da música na escola – se servem de um certo discurso da utilidade. Isso ocorre tanto por um viés cientificista quanto pelo viés multiculturalista, oriundo de políticas identitárias ou antidiscriminatórias. Por um lado, há necessidade de se justificar ‘cientificamente’ a inclusão da música no currículo escolar: são citadas pesquisas que comprovam os benefícios da aprendizagem musical para a 'formação integral' da criança ou do auxílio no aprendizado de outras disciplinas como a matemática, por exemplo (frações e operações básicas como a multiplicação ou a divisão). Ressalta-se, ainda, a importância da música para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor, bem como para o aprimoramento da memória e da capacidade de concentração. Por outro, afirma-se que a presença das artes na escola - através de uma abordagem contextualista - contribui, por exemplo, para o resgate e à preservação do ‘patrimônio cultural nacional’ (ou da humanidade), para o reconhecimento da diversidade cultural, ou ainda para campanhas de combate ao preconceito e à intolerância, e a promoção da inclusão social.

O início do "Manifesto pela implantação do ensino de música nas escolas", elaborado em 2006 a partir do Grupo de Trabalho formado por professores de grande visibilidade no cenário musical-acadêmico brasileiro ilustra bem esse tipo de discurso de fundo utilitarista-cientificista:

> Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura bem como de culturas mais distantes. (*apud* FIGUEIREDO, 2007, P. 36-37).

Esses argumentos extrínsecos à música adquirem um caráter paradoxal. Ainda que busquem defender a importância da presença da música na escola, de certo modo contribuem para sua desvalorização, pois aduzem como justificativa objetivos externos à própria música, como se ela não pudesse fazer sentido por si mesma. Retiram, assim, do foco central das práticas musicais o desenvolvimento do potencial musical, colocando em segundo plano o compromisso com a criação ou com o pensamento musical em devir, com o fazer musical decorrente de uma concepção artística não-objetivista, imaterial. Como escreve Santos,

> a música na escola deve contribuir para o desenvolvimento do potencial musical de que todo sujeito é capaz. Música na escola deve servir para isso. Essa tese tem uma dupla remissão: trata-se de compreender música como uma forma de pensamento; e de compreender os processos pedagógicos disparados por aquilo que "desafia e faz pensar. (SANTOS, 2010, p.8).

Segundo Neta Temmerman (1991), os argumentos extrínsecos como forma de justificar a importância da música na educação são bem mais antigos que os intrínsecos. De fato, desde a antiguidade, seja na Grécia, na China ou na Índia, justificativas de caráter extrínseco dominaram os discursos sobre o papel da música na sociedade. O *etos* da música para os gregos a tornava capaz de influenciar as emoções e os comportamentos de quem a ouvia. No livro segundo das Leis de Platão (1950, *As Leis*, 655-656), o estrangeiro ateniense desenvolve toda uma argumentação para defender que a música tem o poder de agir sobre as virtudes dos jovens. A educação musical dos poetas deveria então acompanhar o que as leis considerariam virtuoso e não simplesmente o que agradaria aos educadores. O caráter extrínseco desses valores está em vincular a música à responsabilidade social para se formar bons cidadãos. Na idade média, pela forte relação entre educação e igreja, a função extrínseca da música consistia basicamente em aproximar o homem de Deus. Temmerman faz ainda um balanço dos principais fundamentos extrínsecos da educação musical, passando pelo renascimento, até chegar em finais da década de 1950 com a publicação de *Basic concepts in music education* (1958), considerado pela autora um marco na mudança de concepção e na argumentação sobre a importância da educação musical, principalmente com o capítulo de Allen Perdue Britton (1958, p. 195). Com essa obra nasce o que poderia ser chamado, segundo Temmerman, de filosofia intrínseca da educação musical, frequentemente denominada educação estética. Vale citar um trecho do capítulo de

Britton a fim de ilustrar sua aversão às justificativas extrínsecas para a educação musical:

> Embora não se possa negar os valores extrínsecos das atividades musicais, ou de qualquer outra atividade artística, o problema da concepção de Platão, e daqueles que o seguem, está no fato de ser uma concepção que no fundo deprecia a música e outras formas de arte. Argumentos como esses jamais soam verdadeiros, não convencem, e a música permanece injustificada. Os valores sociais alcançados através da participação de uma banda escolar poderiam facilmente ser alcançados em várias outras atividades em grupo. (BRITTON, 1958, p. 195).

O que considero mais relevante nesse tipo de abordagem da educação musical, é o esforço de resgate dos valores intrínsecos da música; da promoção da música por ela mesma, entendendo que não são necessários argumentos extrínsecos para justificar sua importância. A filosofia intrínseca vai além do ensino teórico e instrumental exigindo uma "completa imersão na música, suas combinações sonoras, forma e desenvolvimento." (TEMMERMAN, 1991, p. 152).

1.4 **Interlúdio - Experiências no Rio de Janeiro**

Recentemente, em algumas oficinas de musicalização e filosofia, investigações coletivas entre crianças, jovens e professores universitários vêm abordando questões desdobradas da relação entre o som e o silêncio, da identificação de ruídos, da relação entre tempo e música e de vários outros intrigantes temas levantados durante as experiências de aprendizagem realizadas. As crianças ali presentes, muitas ouvindo pela primeira vez algumas das composições musicais em exibição, tiveram a oportunidade de explorar sensível e cognitivamente o que se passava. Longe de se apresentar como fácil e rápido, o modo de aprender que ali se exercitava exigia dos estudantes um grande esforço de escuta e concentração. Contudo, a lentidão e a dificuldade pareciam ser compensadas pela intensa e radical alegria das experiências sonoras e intelectivas em curso.

Essas experiências, decorrentes do trabalho de pesquisa intitulado *Pensar e fazer música na escola*, colocaram em diálogo Música e Filosofia no âmbito escolar.

Pensar e fazer música na escola constitui um subprojeto que se insere no projeto maior *Outras Infâncias: Filosofia e Literatura com crianças e jovens*. Pensar-fazer música com crianças, dentro da lógica da música como forma de pensamento, é o que vem acontecendo em uma escola pública estadual do município de Santo Antônio de Pádua, no noroeste fluminense. A equipe responsável pelo desenvolvimento do projeto era formada por dois professores pesquisadores da UFF – coordenadora e vice-coordenador – e um grupo de estudantes, entre o quais jovens do ensino médio, bolsistas do projeto Jovens Talentos da FAPERJ, e alunos do curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF-INFES). O que antes era filosofia com crianças se tornou filosofia, literatura e música. Todavia, a intenção, no entanto, não era a de fundir essas diferentes áreas, mas perceber as possibilidades de diálogo entre elas. Lembro de Deleuze e Guattari quando escrevem que quem faz filosofia não está fazendo arte (música, pintura, escultura etc.), do mesmo modo que quem faz música também não está fazendo filosofia. Entendendo que essas formas de pensamento

> se cruzam, se entrelaçam, porém sem síntese nem identificação (...) Um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos. Mas a rede tem seus pontos culminantes, onde a sensação se torna ela própria sensação de conceito (...); o conceito, conceito (...) de sensação. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, P. 188).

Nossa preocupação enfoca o próprio entendimento de música que atravessa na escola. Questionar a noção de música ali presente parece preceder à questão acerca de sua presença e seu papel principalmente disciplinador, ao longo dos anos, na instituição escolar. É daí que parte o trabalho investigativo musical e filosófico do Projeto *Outras Infâncias*.

Além desse projeto de extensão universitária, participo também, desde 2011, pela Universidade Federal Fluminense, junto com a professora Andréa Cardoso Reis, da coordenação de um projeto de iniciação à docência, ainda em andamento, que conta com a participação de doze alunas bolsistas e duas supervisoras bolsistas, em uma escola de educação infantil na mesma região. Algumas questões relacionadas à concepção do espaço-tempo do brincar na Educação Infantil têm orientado essa investigação.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência[6] (PIBID) tem por objetivo geral fomentar a iniciação à docência dos estudantes regularmente matriculados nos cursos de licenciatura plena, de modo a contribuir para a formação de docentes para atuar na educação básica pública. Entre os objetivos específicos deste programa destacam-se: (i) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; (ii) promover a articulação integrada da educação superior com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; (iii) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador que se orientem para a superação de problemas identificados no cotidiano escolar; (iv) valorizar o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica; (v) promover a melhoria da qualidade da educação básica pública .

Ao considerar mais de perto esta experiência na colaboração da coordenação deste subprojeto[7], e as demandas e questões levantadas pela equipe do projeto (escola e bolsistas), tais como: concepção e espaço para a brincadeira e o brincar; disciplina; metodologias de ensino; material didático, entre outras, tenho me deparado, em particular, com a noção de “aula” na Educação Infantil.

Aula ou Atividade? Essa é uma pergunta que nos tem instigado a reflexão sobre as práticas pedagógicas na Educação Infantil na qual o significado de *aula* tem sido compreendido como o de um *aprisionamento* de práticas em um tempo e espaço determinados. Tenho presenciado no cotidiano da Educação Infantil um retorno a uma concepção de pré-escola compensatória e preparatória. As crianças têm vivenciado, ou melhor dito, têm sido submetidas a uma escolarização precoce. Cartilhas vêm sendo utilizadas, muitas vezes, como manuais de formação, e, quando isso não ocorre, entram em cena os sistemas de ensino apostilados.

---

[6] As informações aqui mencionadas dizem respeito ao Edital CAPES/DEB N° 01/2011, especificamente ao Edital Nº 03/2011. Seleção Interna de Licenciandos para o PIBID-UFF.

[7] O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), envolve subprojetos de várias Licenciaturas no âmbito da universidade, neste caso, nos remetemos ao subprojeto do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, no Campus de Santo Antônio de Pádua, RJ, que tem como proposta potencializar o envolvimento dos estudantes do curso de Pedagogia em atividades que envolvam projetos de iniciação à docência no campo da Educação Infantil naquele município.

Com isso, assiste-se à perda de autonomia dos professores e das crianças na elaboração de atividades pedagógicas. Temos insistido, no trabalho com bolsistas e equipe pedagógica, sobre o "significado" que o termo aula carrega buscando descaracterizá-lo quando ele se adere a uma concepção preparatória e conteudista em detrimento do direito da criança a experimentar as relações com o espaço-tempo do brincar e das narrativas da sua cultura local.

Por se tratar do primeiro ano deste projeto no âmbito da Licenciatura em Pedagogia, em Santo Antônio de Pádua, foi necessário que universidade e escola firmassem parceria efetiva, conjugando as demandas dos estudantes em conhecer mais de perto a realidade sociocultural da comunidade escolar, o envolvimento nas ações pedagógicas desenvolvidas no ambiente da Educação Infantil, e as demandas de formação continuada dos profissionais envolvidos com a educação na instituição (professores, coordenador, orientador, supervisor, direção, apoio).

O projeto de iniciação à docência[8] realizado na escola parceira tem como objetivo geral promover a inserção dos bolsistas em atividades que articulem ensino e pesquisa no campo da Educação Infantil. Outros objetivos do projeto apontam para a necessidade de observar, conhecer, acompanhar e construir propostas para este campo de estudo, pesquisa e ensino, ainda em expansão no município em questão.

É importante salientar a contribuição das diferentes perspectivas e concepções teóricas sobre a infância que refletem não somente as pesquisas que vêm sendo realizadas nesse contexto, como também o quanto essa produção científica têm acrescentado à transformação do conhecimento produzido nesse campo de investigação e prática ao longo de sua história.

Uma vez que nossa pesquisa tem como um dos focos a educação musical com crianças, não basta problematizar a música, mas também merece atenção o que pode significar infância.

Diferentes campos de conhecimento como a filosofia, a sociologia, a geografia, a história, a psicologia, a antropologia, têm contribuído para a problematização do conceito de infância. No plano da constituição da infância

[8] Anexo II - Edital nº 001/2011/CAPES - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Detalhamento do Subprojeto (Licenciatura) – Pedagogia – Campus Santo Antônio de Pádua – RJ.

moderna, por exemplo, o Jardim de Infância e as Creches ganharam relevo. Isso se deve, em parte, a uma visibilidade social indissociável da conjuntura econômica, política e cultural que esta forma de "institucionalização" passou a representar, principalmente, a partir do século XIX:

Ferreira (2004) sinaliza que essa situação faz parte

> (i) da definição e inclusão das idades pré-escolares no recorte das idades da infância (Ferreira, 2000); (ii) do reconhecimento social destas idades como idades educativas [Gomes, 1986, Cardona, 1998, Ferreira, 2000, Vilarinho, 2000]; (iii) da descentração da vida quotidiana das crianças na família para a sua presença assídua em instituições como o Jardim-de-Infância que passam a organizar e regular as suas relações sociais; (iv) da tendência globalizante de que a institucionalização das crianças no Jardim-de-Infância se reveste no ano que antecede a entrada no Primeiro Ciclo do Ensino Básico. (BAIRRÃO, 1997; VILARINHO, 2002, p. 55).

A autora lembra que a crescente institucionalização da infância pré-escolar, ao criar espaços chamados de Jardins de Infância e Creches, tornaram as crianças historicamente parte de um grupo social indexado; conformando uma estrutura social governada pelos adultos, que evidencia um contexto onde as relações das crianças com seus pares, e com os adultos, se estabelece de acordo com padrões concebidos para atender a essas instituições.

Num âmbito específico, como o do brincar, por exemplo, quando observamos e nos interrogamos sobre a vida cotidiana das crianças nos jardins e creches em torno dessa prática social e cultural, percebemos que os "jogos simbólicos" podem ajudar a quebrar as cristalizações impostas pela institucionalização escolar.

As brincadeiras, tal como a infância, foram historicamente construídas sob diferentes signos ideológicos, isto é, a partir de idealizações múltiplas que incorporaram, de maneira paulatina, tanto concepções filosóficas, quanto biopsicológicas, sociopolíticas, antropológicas, até chegarem às descrições sociológicas de características estruturais, interpretativas e de intervenção. Com isso, após atravessar esse largo terreno fertilizado tanto pelas ciências naturais, quanto sociais, não se pode deixar de considerar o *brincar* como uma espécie de arquétipo da atividade das crianças.

Ferreira (2004) nos chama a atenção para o fato de que apreender as brincadeiras das crianças, para captar a ordem instituinte, pode constituir uma

oportunidade para que se ultrapasse uma concepção do brincar como etapa preparatória para a vida adulta, indo mais além, podendo, ainda, afirmá-lo como potência capaz de dar voz às crianças no que diz respeito aos seus modos de participar na sociedade.

Vasconcellos e Sarmento (2007) destacam que as crianças contemporâneas estão em contato, de forma direta ou indireta com diferentes realidades e a partir dessas realidades vão apreendendo valores e estratégias de compreensão de mundo e de formação de suas próprias identidades pessoais e sociais. Esta perspectiva considera que as crianças vivem e interagem de forma intensa com seus pares e compartilham experiências com a mediação e participação, também, dos adultos.

Ao se considerar a recente história da Educação Infantil no Brasil, e o recorte, da criação de creches e pré-escolas no início do século XX, perceberemos um retorno às concepções de infância e educação outrora condenadas. Concepções assistencialistas, visando a preparação para a "vida adulta".

Na passagem do século XIX para o século XX, a implantação de um novo modelo educacional, de caráter compensatório e assistencialista, defendia como prioridade a normatização do comportamento da classe popular segundo os moldes traçados pela burguesia. Cada vez mais se evidenciava-se que os jardins de infância estavam voltados a uma proposta de caráter educativo e as demais instituições, o objetivo de guarda e cuidado da criança. Preconizava-se, nessas instituições, *todo um conjunto de medidas "educativas" que, na verdade, se constituíam em formas de "disciplinamento", ou ainda, "subordinação". Prevalecia, nesse contexto, a preocupação com a higiene e formação de hábitos*... (REIS, 2011, p.91). Deslocando-nos para o século XXI, percebemos que o *discurso escolar* continua impregnado de práticas educativas *modeladas* na forma de aula.

Na coordenação do programa, temos observado que as questões levantadas pelas bolsistas em seus projetos de iniciação à docência na Educação Infantil, sejam eles preocupados com o brincar, a disciplina, as metodologias de ensino, ou com o material didático, são invariavelmente perpassadas pela noção de "aula". São constantes na equipe da escola perguntas do tipo: *Vão dar aula hoje? Qual o plano de aula? Qual será o conteúdo da aula? Quanto tempo vocês precisarão para a aula?* Em todas as reuniões no inicio do projeto, era necessário 'relembrar' o papel

das bolsistas: o de observar e eventualmente participar do planejamento e elaboração de uma ou outra oficina, e não o de substituir os professores ausentes.

Esses questionamentos encontram eco em Foucault (2009) quando descreve a maneira como se organizam o espaço e o tempo escolar.

> A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma maquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. Jean-Baptiste de La Salle imaginava uma classe onde a distribuição espacial pudesse realizar ao mesmo tempo toda uma serie de distinções: segundo o nível de avanço dos alunos, segundo o valor de cada um, segundo seu temperamento melhor ou pior, segundo sua maior ou menor aplicação, segundo sua limpeza, e segundo a fortuna dos pais. Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente "classificador" do professor. (p. 142).

A organização dos sistemas de ensino e consequentemente o *enclausuramento* das atividades escolares ganham contornos nítidos em relação a um “quadriculamento” do tempo e espaço nessas instituições.

> No começo do século XIX serão propostos para a escola mútua horários como o seguinte: 8:45 entrada do monitor, 8:52 chamada do monitor, 8:56 entrada das crianças e oração, 9:00 horas entrada nos bancos, 9:04 primeira lousa, 9:08 fim do ditado, 9:12 segunda lousa, etc. (...) A exatidão e a aplicação são, com a regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar. (FOUCAULT, 2009, pp. 145-146).

Anne Querrien lembra entretanto que, apesar desse caráter rigoroso, disciplinador e massificador da escola mútua, verdadeiro instrumento de assujeitamento, alguns documentos da primeira metade do século XIX relatam como as crianças se divertiam ao aprenderem com esse tipo de estudo constantemente elaborados sob a forma de exercícios agradáveis:

> Os alunos do ensino mútuo lamentam ao deixar a sala de aula. A instrução é para eles um relaxamento, um jogo, que possui toda a força de seu ser em movimento. Eles se movem todos juntos e instantaneamente como uma massa cujos movimentos particulares não prejudicam em nada o movimento geral e, pelo contrário, a fazem mover uniformemente sem a cansá-la. (FOSSEYEUX, 1912, *apud* QUERRIEN, 2005, p. 82).

Constatação que no mínimo leva a refletir sobre a relação entre aprendizagem e diversão, jogo, a partir do momento que a aprendizagem se torna em si mesma uma brincadeira de ensinar e aprender e de aprender a ensinar. Esse tipo de fenômeno desejante coletivo criado pelo ensino mútuo ocorria pela articulação entre as crianças formando um fluxo orientado pelo desejo de aprender e pela possibilidade de passar da posição de aluno à de professor. (QUERRIEN, 2005, p.82) Lousas e bancos se tornam seus brinquedos.

Walter Benjamin (1984) em *Reflexões: A criança, o brinquedo e a educação* comenta o fato dos brinquedos documentarem como o adulto se coloca com relação ao mundo da criança. Segundo ele, alguns brinquedos muito antigos como a bola, a roda, e a pipa, seriam provavelmente resíduos de objetos de culto que, dessacralizados, oferecem à criança a oportunidade de desenvolver a fantasia. Outros, simplesmente impostos pelo mundo adulto, remetem a uma nostalgia sentimental que não necessariamente dialoga com o mundo da criança.

Para o autor, nem sempre o brinquedo sugere um sentido metafórico. "O brinquedo fala para a criança a linguagem da pura materialidade, do puro prazer dos sentidos. Muito mais próximo da criança que o pedagogo bem-intencionado, lhe são o artista, o colecionador, o mago." (p.14). Para a criança é uma grande conquista se perceber capaz de repetir uma ação. Ela "saboreia" a vitória do saber-fazer. É no espaço da brincadeira que ela experimenta essa sensação, materializa seus afetos. Trata-se, portanto, de uma forma de "aprendizagem" em que ela se torna responsável pela própria experiência, incorporando-a ao seu universo de significados.

Benjamin comenta que essa forma de aprendizagem para os adultos, se dá em sentido contrário, pois no brincar está a origem do gestual cotidiano. Mas, dificilmente o adulto reconhece a genealogia desses gestos. A história dos nossos hábitos acaba por se perder na frenética luta contra a celeridade de uma concepção de tempo cronológico e contínuo, distinto do tempo da infância, aiônico, cuja lógica é a da intensidade dos acontecimentos, e assim sendo de uma descontinuidade, deslocada no tempo e no espaço. Por isso, somos incapazes de “aprisionar” o tempo das aprendizagens infantis. Elas escapam à dimensão de um tempo e espaço hermeticamente enclausurados.

Os textos de Benjamin narram o quanto as crianças podem sentir prazer em visitar oficinas e se sentem atraídas pelos resíduos das atividades artesanais e manuais, porque se reconhecem nesses materiais, e podem, através deles, criar, inventar novas relações com o mundo e com a vida, construindo um microcosmo num macrocosmo. Processo por meio do qual recriam e revivem os contos de fadas, bem como a canção e a fábula. Um universo imagético, lugar de sonho e fantasia, mas também de realidade onde “o rosto que o mundo das coisas assume para as crianças” se singulariza e se potencializa em processos de criação que irão significar a relação que estabelecem com seus âmbitos culturais e com seus espaços de vida.

Essa discussão pode ser recuperada nas observações das práticas cotidianas, realizadas pelas bolsistas do PIBID, que resultaram na elaboração do projeto intitulado *“Brincar é coisa séria: concepções sobre o brincar e a brincadeira no contexto da Educação Infantil".* Nesse caso, as brincadeiras em questão incluíam as músicas, brinquedos cantados e demais práticas musicadas presentes na escola, tema de monografia de uma das bolsistas envolvidas no projeto. Os questionamentos se direcionaram para a forma como o adulto “olha” e “interpreta” as brincadeiras das crianças, fazendo julgamentos que muitas vezes desqualificam as brincadeiras.

As bolsistas relatam que, nas observações do cotidiano escolar, escutam de pais e professores que o brincar não é uma forma de aprendizagem, ou então que seus filhos não estão na escola para brincar, e sim para 'aprender'. Com isso, cobram das crianças os 'deveres' feitos em sala e as folhas de exercícios com as atividades realizadas.

Segundo as reflexões desenvolvidas por nossas alunas, muitas vezes, nesses espaços, perdem-se oportunidades de conhecer mais do mundo social e cultural das crianças, justamente, por não se poder observar, atentamente e sem preconceito, o universo que o brincar e a brincadeira revelam. Nessa direção temos organizado oficinas que problematizam o brincar nesse contexto, buscando no espaço de formação a aproximação entre o brincar da criança e o brincar esquecido do adulto.

Outro fato curioso diz respeito à música e, mais especificamente, às relações que as professoras estabelecem com ela. De início todas disseram não existir relação pois “não sabiam nada de música” e tinham até mesmo um certo medo de

falar sobre o assunto. Isso se tornou evidente quando, no início do projeto, todas concordaram em ser entrevistadas para minha pesquisa, mudando de ideia pouco tempo depois pelo constrangimento de ‘falar de música para um músico’. Decidi então apenas fazer um levantamento de algumas questões ligadas a suas práticas escolares através de um questionário que seria respondido por escrito. Esse procedimento foi sugerido por elas. Dessa maneira, elas ficariam mais à vontade por não se sentirem tão expostas ao risco de "falar besteira", para usar uma expressão bastante repetida por elas.

A estrutura do questionário era bem simples. Consistia em três grupos de perguntas. O primeiro grupo dizia respeito às relações das professoras com a música, ao lugar ocupado pela música em suas vidas. Se costumavam ouvir música, que tipos de música ouviam, se estudavam ou chegaram a estudar música e também se elas cantavam ou tocavam algum instrumento. O segundo grupo de perguntas estava relacionado às práticas em sala de aula. O objetivo era entender de que modo a música se inseria nas práticas escolares ou no planejamento dessas professoras, a fim de saber se elas costumavam trabalhar com música, qual tipo de trabalho faziam e como era esse trabalho. O terceiro e último grupo de questões se referia à obrigatoriedade da música na educação básica. Eu estava particularmente curioso para saber quais impactos a lei nº 11.769/08 tinha causado no projeto político-pedagógico da escola, se ela havia mudado algo no dia-a-dia das professoras, e qual seria a tamanho dessa mudança.

Pelo que as professoras já haviam sugerido em conversas informais, as respostas ao primeiro grupo de perguntas não me surpreenderam tanto. Com exceção de duas professoras, que haviam cantado nos respectivos corais de suas igrejas, mas que segundo elas, hoje em dia só 'cantavam no banheiro’, as outras oito não haviam cantado, tocado ou estudado música. Quanto às preferências musicais, elas variavam entre a música infantil, sertaneja, o samba e músicas 'tipo Roberto Carlos' (não havendo muita especificação do que exatamente isso significa). As respostas dadas ao segundo grupo de perguntas me chamaram um pouco mais a atenção. Na pergunta referente ao trabalho com música em sala de aula, todas foram taxativas respondendo que não faziam esse tipo de trabalho pois não sabiam nada de música. No entanto, na questão seguinte, que perguntava se elas cantavam com as crianças, as respostas foram afirmativas, evidenciando-se dessa maneira

uma distinção entre o que elas entendiam por trabalho com música e o canto usado para fins extramusicais.

O terceiro grupo de perguntas me deixou ainda mais perplexo. Na realidade apenas a primeira questão perguntando se elas conheciam a lei 11.769 de 2008 pôde ser respondida. Ao declararem o total desconhecimento da lei, as perguntas seguintes, sobre os impactos causados em suas práticas docentes, perderam sentido. Isso certamente convida a refletir sobre a real efetivação dessa lei, principalmente em cidades afastadas dos grandes centros. Se lembramos o texto legal, sancionado em 2008, os sistemas de ensino teriam três anos letivos para se adaptarem à lei. Poder-se-ia esperar que em 2012 os profissionais da educação estivessem pelo menos cientes da lei. Não fosse pela ambiguidade de seus termos e pelo veto referente à formação específica em música para o professor de música. Não fosse pela concentração das licenciaturas em música nos grandes centros urbanos, principalmente nas capitais dos estados, dificultando e praticamente inviabilizando a formação docente em música em regiões afastadas desses centros, talvez se pudesse sentir um maior impacto da lei em projetos politico-pedagógicos de escolas no interior do país.

2 *ANDANTE* - EM TORNO A UM ENSINO MUSICAL DA MÚSICA

2.1 Músicas

Antes de dar início à discussão sobre ensino musical da música é preciso tomar como ponto de partida a noção de música. Não tanto buscar defini-la, pois, como diria o compositor italiano Luciano Ébrio, seria uma tentativa “felizmente impossível, levando-se em consideração a futilidade que há em se querer estabelecer os limites que separam música do que não é música (...)” (BERIO e DALMONTE, 1985, p. 19). Nesse caso, Berio se refere às definições excludentes da música. Definições preconceituosas, de fundo moralista. Mas também não é o caso de se criar uma definição única, que poderíamos chamar de inclusiva, para tentar abarcar de modo universal todas as manifestações musicais existentes. Até porque, como lembram Delalande (1984) e Padilla (1998), citando Arom, em diversas línguas africanas nativas não existem termos equivalentes à palavra música. É possível designar o conjunto de atividades, categorizadas na cultura ocidental como musicais, mas a música, enquanto objeto sonoro ou conceito abstrato, não pode ser nomeada:

> Não há termo em nenhuma língua africana para dizer "música". Há palavras para dizer "canto", para designar certas categorias de cantos, para os repertoriar, mas a palavra '"música" não existe; ou ainda, não há termos genéricos para 'melodia' ou 'ritmo'. (AROM[9], 1985, apud PADILLA, 1998, p. 221).

A solução encontrada por alguns pesquisadores, tais como Bruno Nettl (1977), para falar das produções musicais dessas culturas foi considerar a existência ou não-existência de um conceito abstrato de música algo secundário para a qualificação ética de um fenômeno como musical. Para eles, uma definição de música que se pretenda universal "deve ser considerada tanto do ponto de vista êmico como do ponto de vista ético[10]." (PADILLA, *Ibidem*). Em outras palavras, o

[9] AROM, Simha. De l'écoute à l'analyse des musiques centrafricaines. *Analyse musicale*. n. 1, 1985, p. 35-36.

[10] Levar em conta o padrão êmico, seria fazer o exercício de estudar, analisar um fato antropológico a partir da experiência, do ponto de vista dos nativos da cultura observada, de quem vivencia a cultura.

fato de alguns povos não possuírem a palavra música em suas línguas ou não considerarem uma noção abstrata equivalente ao que denominamos música, não impede que suas produções sonoras, vocais e instrumentais sejam entendidas ou chamadas de música por outras culturas.

Tentativas de definir música são muito comuns em compêndios ou *handbooks*. É o que busca, por exemplo, fazer Andrew Kania (2011), editor do *The Routledge companion to philosophy and music*. Essa definição em particular me chama a atenção por associar a definição de música ao conceito de intencionalidade, bastante recorrente em trabalhos musicológicos sobre percepção musical. O autor elabora uma definição intitulada 'intencional', determina que uma música é música quando aquele que a compôs ou produziu teve a intenção de fazer música. Kania dá exemplo de outras duas definições, a 'intrínseca'[11] e a 'subjetiva', que também buscariam abranger todo tipo de produção musical existente mundo afora mas que, segundo ele, não conseguem dar conta da tarefa tão bem quanto a definição 'intencional' pois dependeriam mais do ouvinte para determinar se uma música é música ou não.

A intenção a que Kania se refere é apenas a do compositor ou do intérprete. Todavia, cabe aqui trazer a perspectiva de Swanwick, no livro *A basis for music education* (1979, p.9), onde fala da intenção como sendo não apenas daquele que produz a música como também do ouvinte. Swanwick impõe três condições necessárias para que sons se tornem música, na composição e na escuta. A primeira dessas condições é a seleção sonora, quando apenas uma parte dos sons disponíveis no ambiente são usados no ato de criação ou da escuta. Compositores e ouvintes selecionam, distinguem os sons da música dos que não foram usados em sua elaboração ou *performance*. Em segundo lugar, o autor fala da relação entre os sons. Os que foram selecionados são combinados, de modo simultâneo e sucessivo (harmônico e melódico) e, em um plano de composição, precedem ou sucedem uns aos outros no tempo. Por fim, a terceira e talvez mais controversa condição é a da intenção de fazer e ouvir sons como música. Swanwick afirma que a intencionalidade é de fundamental importância e pode ser resumida da seguinte

---

Levar em conta o padrão ético, consistiria na analise de uma cultura a partir dos valores culturais, da perspectiva do observador.

[11] A definição intrínseca da música nesse caso não diz respeito aos argumentos intrínsecos mencionados anteriormente para justificar a importância da música e sim ao pré-estabelecimento de propriedades intrínsecas musicais para determinar o que é ou não música.

maneira: o compositor pretende fazer música, o intérprete pretende tocá-la e os ouvintes pretendem ouvi-la. Nesse ponto eu me permitiria concordar apenas em parte com Swanwick. De fato, acredito não haver problema algum em considerar que há intenção no caso da criação e da interpretação. Entretanto, não me parece possível aceitar que toda escuta musical passe necessariamente por uma intencionalidade, pois isso levaria a pensar a referida transformação de sons em música como um processo obrigatoriamente voluntário e consciente. Não nego a existência da uma escuta intencional. Apenas não considero que seja inevitável para que se perceba uma música.

Lucy Green (2000; 2002; 2008; 2010) também escreve sobre a escuta intencional (*purposive listening*), distinguindo-a do que chama de escuta distraída (*distrate listening*). Em estudos sobre aprendizagem musical formal e informal, a autora opõe as duas escutas dizendo, contudo, que são partes integrantes do processo de aprendizagem:

> (...) não apenas a escuta intencional consciente e focada e a cópia mas também a imitação livre da escuta distraída e da enculturação, contínuas e inconscientes, se caracterizam como partes essenciais do processo de aprendizagem e continuam a ser os principais meios pelos quais a música é transmitida e reproduzida ao longo da carreira de um músico popular. (GRENN, 2008, p. 8; 2010, p. 25).

Mas isso não acontece apenas para a carreira do músico popular. Lembro, por exemplo, dos meus anos de estudante no conservatório de Genebra e de bacharelado em piano na UNIRIO quando meus professores sugeriam que eu ouvisse 'boas gravações' das músicas em processo de estudo. Nesse caso a escuta atenta tem a finalidade de verificar a execução de uma passagem mais difícil em um âmbito técnico-interpretativo – execução de variações de andamento, de *rubatos*, ajustes de dinâmica na superposições de vozes, apenas para citar alguns exemplos.

Mas a sugestões dos professores de instrumento não se limitava à escuta das gravações das músicas em estudo como também de outras obras dos mesmos compositores estudados e de outros que os tivessem influenciado. Uma ocasião me marcou bastante quando, ao final de uma aula de piano, uma de minhas professoras me pediu, como 'tarefa de casa', que eu ouvisse com atenção todas as sinfonias de Beethoven a fim de identificar o caráter sinfônico de uma de suas sonatas, na época.

Em seguida, me passou uma caixa de cinco CDs contendo as referidas obras.

Segundo Green (2008), a escuta intencional é uma escuta concentrada, consciente, necessária tanto para atividades disciplinares dos sistemas educacionais de aprendizagem formal – aulas de interpretação vocal e instrumental, de percepção musical, de harmonia e análise – como para os casos citados pela autora das práticas informais de reprodução, cópia ou imitação de uma música somente por meio da escuta, o que, de maneira coloquial, os músicos chamam de 'tirar a música de ouvido'. Nos dois casos é necessária muita atenção para identificar sequências harmônicas e melódicas, distinguir e separar mentalmente as diversas vozes instrumentais e vocais, timbres e dinâmica. Há como um exercício muito difícil de abstração para dar conta de isolar essas sequências reveladas pelos diversos instrumentos ouvidos simultaneamente.

A escuta 'distraída' ou desatenta ocorre quando uma música é ouvida de relance sem a necessidade de focar a atenção para desempenho de uma atividade musical formal disciplinar ou informal, no caso dos músicos que tocam 'de ouvido'. É a escuta passiva, descompromissada de uma música, quando não se tem a intenção de estudá-la ou reproduzi-la.

Nesse sentido, Green diverge de Swanwick ao não considerar a intenção como condição *sine qua non* à percepção de uma música, como se a escuta de uma música como música, e não como sons isolados ou desconexos, dependesse obrigatoriamente da intencionalidade. Green portanto não condiciona a intenção a todo e qualquer tipo de escuta mas a um exercício pontual com o fim de desempenhar determinadas atividades musicais. Por isso mesmo, em seu caso, o estabelecimento de uma relação direta e necessária entre intenção do ouvinte e percepção musical perde sentido.

Muitos problemas se evidenciam, portanto, na tentativa de se estabelecer uma definição universal de música. Isso se deve não apenas por ser a música um conceito inexistente em outras culturas mas também pelas próprias limitações conceituais quase inevitáveis em se tentar englobar produções e perspectivas tão heterogêneas.

Em vez de então buscar uma definição única, inclusiva, pretendo fazer um resgate de cunho cartográfico do que pode ser entendido por música. Irei expor

alguns exemplos de concepções de música, sem intenção de hierarquia ou preocupação com algum tipo de ordem cronológica a fim de pensar diversas possibilidades de música para além de seu sentido habitual harmônico-melódico-instrumental, estendendo-o, por exemplo, à música de Hesíodo na Teogonia, do canto das musas. Ao conceito de *μουσική* (*mousiké*) na Grécia antiga que se referia não somente à arte de sons, como também à dança e à poesia, e que alguns estudiosos chegam até mesmo a traduzir como cultura (MOTA, 2008, p. 23). Da poesia como forma de música assim como da musicalidade/sonoridade da escrita e da fala. Da escrita não como música diretamente mas como registro gráfico de sonoridades, musicalidades. Partitura de palavras e sinais de pontuação, com ritmos regulares e irregulares, linhas melódicas e acentuações implícitas nos símbolos gráficos.

Em seu abecedário, Deleuze nos fala dessa música na escrita ao pensar o problema do estilo literário. Para ele o estilo é sonoro. Os grandes estilistas seriam aqueles que criam uma espécie de língua estrangeira dentro da própria língua. Como se dessem um tratamento deformador à sintaxe, e levassem em seguida toda a linguagem a uma espécie de limite que os separam e ao mesmo tempo os aproximam da música. “Produz-se, então, uma espécie de música” (DELEUZE, 2004, *S de Style*). Perguntado por Claire Parnet se ele considerava ter um estilo próprio, Deleuze responde que, pelo menos, para dar o movimento desejado de um conceito, durante o próprio ato de criação conceitual, precisava necessariamente passar pelo problema do estilo. Não responde, portanto, com um sim ou um não a respeito de seu estilo próprio mas deixa clara a preocupação com a relação interdependente entre forma e conteúdo. Passar pelo problema do estilo seria então de algum modo passar pelo problema musical, do cuidado com a sonoridade das palavras e das combinações entre elas e entre as frases. Cuidado, preocupação com os aspectos timbrísticos, rítmicos, melódicos e em certo sentido polifônicos da escrita. Isso está intimamente ligado ao conceito de literatura menor pensado por Deleuze e Guattari no livro *Kafka: por uma literatura menor*, e será retomado na terceira parte deste trabalho.

Nikolaus Harnoncourt (1988), em seu livro *O discurso dos sons*, no qual se serve da expressão *discurso musical*, também mostra a relação entre música e texto e estabelece um percurso dessa simbiose. Em torno de 1600 “era a atmosfera da

poesia que inspirava o compositor a escrever sua obra... Subitamente (...) surgiu a ideia de fazer da própria palavra, do diálogo, o fundamento da música" (HARNONCOURT, 1988). Percebe-se aqui mais uma vez a forte referência à musicalidade das palavras. Não por acaso, a ópera Orfeu de Monteverdi, de 1607 é por muitos considerada a primeira obra prima do gênero, o herói grego sendo um dos símbolos da ligação antiga e profunda entre poesia e música.

Considerando então o aspecto sonoro/musical das palavras não seria talvez demais absurdo aproximarmos a prática do canto na educação infantil – as chamadas músicas de comando (FUKS, 1991) – do exemplo citado por Foucault em *Vigiar e punir* da escola mútua associando as ordens a gestos corporais:

> **Entrem em seus bancos**. À palavra **entrem**, as crianças colocam com ruído a mão direita sobre a mesa e ao mesmo tempo passam a perna para dentro do banco; às palavras **em seus bancos**, eles passam a outra perna e se sentam diante das lousas... **Pegar-lousas**, à palavra **pegar**, as crianças levam a mão direita ao barbante que serve para suspender a lousa ao prego que está diante deles, e com a esquerda pegam a **lousa** pelo meio; à palavra lousas, eles a soltam e a colocam sobre a mesa. (Journal pour l`instruction élémentaire, abril de 1816. In Foucault, 2009, p. 161).

Nesse caso poderíamos ouvir a voz do mestre como um canto que seria então acompanhado pelos gestos dos alunos. A diferença com relação às músicas de comando é que no caso da escola mútua, o professor seria o único a 'cantar' a ordem a ser seguida (na segunda pessoa do plural (*Entrez* em Francês – terceira no caso do português (entrem) – e não na primeira pessoa do plural 'vamos entrar') e somente os alunos fariam os gestos, previamente determinados pelo poder controlador. Nas músicas de comando, a ordem é sugerida e pretende incluir os alunos na decisão, previamente tomada pelos professores (Vamos entrar).

Além dessa musicalidade na escrita e na fala, estendo ainda a noção de música à concepção contemporânea – ou talvez nem tão contemporânea assim – em que todos os sons podem ser ouvidos como música. Deslocamento das fronteiras entre música e barulho/ruído no século XX. Temos no manifesto futurista *A arte do barulho* de Luigi Russolo de 1913 e na obra para percussão *Ionisation* (1929-1931) de Edgard Varèse, exemplos já antigos do alargamento da noção de música. "O barulho tem doravante direito estabelecido no musical" (MOLINO, 1975 apud NATTIEZ, 2004, p. 18).

A obra para piano *4'33"* (4 minutos e 33 segundos) de John Cage leva ao extremo o sentido da afirmação de Nattiez. Nenhum som é retirado do teclado do piano. O pianista apenas senta diante do instrumento. Os únicos sons ouvidos pelo público são os do ambiente que os envolve (cantos dos pássaros, sons da sala de concerto, ruídos das cadeiras, respiração, vozes, tampo do piano abrindo e fechando...). A proposta de Cage é a de ouvir música nos sons/barulhos/ruídos do mundo. Nesse caso, os sons não são manipulados. É uma radicalização extrema da ideia da possibilidade de ouvir os sons, os ruídos do dia-a-dia, como música. O compositor canadense Murray Schafer (1991) desenvolve há vários anos um trabalho de educação musical com base na experiência exploratória do som. Usando a expressão "paisagem sonora" (*Soundscape*), Schafer propõe um trabalho de escuta do ambiente acústico a partir de exercícios do que ele chama de "limpeza dos ouvidos". Há outros exemplos em que sons/ruídos 'mundanos' são sintetizados, manipulados pelo compositor como, por exemplo, nas musicas eletrônicas e acusmáticas.

De acordo com Bryan Simms (1986), originalmente, o termo "música eletrônica" foi criado por compositores alemães (elektronische Musik). A intenção era distinguir a música produzida por eles, da música produzida pelos compositores franceses da música concreta (musique concrète). Hoje, o conceito de música eletrônica é muito mais amplo, podendo ser dividido em cinco tipos: 1-Música concreta; 2- Música eletrônica pura; 3- Música gravada combinando sons concretos e eletrônicos; 4- *Performance* ao vivo (instrumentos acústicos) com sons gravados; 5- Música eletrônica ao vivo.

A música concreta surge em 1948 das pesquisas dirigidas por Pierre Schaeffer no estúdio parisiense da *Radiodifusion*. Ela consiste na gravação dos fenômenos sonoros de origem principalmente acústica, capturados na fonte e manipulados eletroacusticamente. (BARRAUD, 1997, p. 150).

Alguns anos mais tarde, já no início dos anos 1950, a Rádio de Colônia, na Alemanha, abre um estúdio de música eletrônica pura. Nesse caso os sons manipulados são de origem puramente eletrônica. A intenção era se livrar do intérprete e de sua relação com a notação gráfica o que era considerado fator de inércia e de limitação das possibilidades de extensão do domínio e dos meios da

música. Com a música eletrônica pura essa extensão toma proporções imprevisíveis e ilimitadas (BARRAUD, 1997, p. 150).

Com o passar dos anos, as escolas francesa e alemã, antes divergentes e praticamente antagônicas, aos poucos vão se aproximando uma da outra, confirmando assim uma das tendências do ecletismo pós-moderno na música, a saber: o da mistura de técnicas, movimentos e estilos.

É mais desse pensamento eclético, de mistura de técnicas eletrônicas de manipulação do som, que devemos entender a questão eletrônica nos filmes de cineastas como o russo Andrei Tarkovski, por exemplo, mesmo que ela tenda mais para as doutrinas da escola francesa de música concreta. A utilização da música eletrônica por Tarkovski, advinda das pesquisas sonoras desenvolvidas ao lado do compositor Eduard Artemiev – seu braço direito –, parte desta concepção bem particular do diretor russo que no mínimo merece nossa atenção:

> A música eletrônica morre a partir do momento que compreendemos que ela é eletrônica, quando decifrамos a sua construção. Artemiev precisou passar por processos muito longos para chegar ao som desejado. A música eletrônica deve se livrar de todas as suas origens de 'laboratório' para poder ser percebida como sonoridade orgânica do mundo. Ela tem essa capacidade de se dissolver no som, de se esconder atrás de outros barulhos, de ser a voz indefinida da natureza, ou a dos sentimentos confusos, de ser como uma respiração.[12] (TARKOVSKI, 1989, p. 191)

A intenção de Tarkovski era de incorporar, esconder, fundir os sons eletrônicos a outros sons, ruídos, barulhos do mundo – sons da natureza, de instrumentos musicais, dos ruídos e barulhos urbanos. Se o objetivo é alcançado ou não é um outro caso. De qualquer forma, este aspecto, o da confirmação real do objetivo ou da maior ou menor qualidade da fusão ou incorporação, não é tão importante pois depende da também maior ou menor capacidade/experiência de cada ouvinte para perceber as relações entre os sons. O próprio diretor comentava que não tinha certeza se conseguira cumprir suas próprias exigências teóricas e esperava que ela nunca tenha sido em seus filmes "apenas uma ilustração insípida

---

[12] *"La musique électronique meurt dès l'instant où l'on comprend qu'elle est électronique, dès qu'on en déchiffre la construction. Artemiev dut passer par des processus très complexes pour arriver jusqu'au son désiré. La musique électronique doit être debarrassée de toutes se origines de 'laboratoire' pour pouvoir être perçue comme une sonorité organique du monde. Elle a cette capacité de se dissoudre dans le son, de se cacher derrière d'autres bruits, d'être la voix indéfinie de la nature, ou celle des sentiments confus, d'être comme une respiration."*

do que se passa na tela, uma espécie de aura emocional ao redor dos objetos mostrados, para levar o público a perceber a imagem como eu queria" (TARKOVSKI, 2002, P. 191).

Como admirador dos filmes de Tarkovski, o que considero mais interessante dessa sua relação com a música de cinema é o tratamento singular que ele dá não somente à música como entidade, ou seja, às obras musicais pré-existentes, como também aos sons capturados e manipulados em seus filmes. É uma relação não estereotipada e não previamente dada com o material sonoro. Cada cena, cada contexto fílmico indica e exige uma sonoridade própria, não previamente estabelecida.

Seguindo esse raciocínio, nos aproximamos do que o cineasta francês Robert Bresson pensava sobre os encadeamentos sonoplásticos/fílmicos fazendo as vezes da música do filme. “Nada de música, dizia ele, (...) é preciso que os sons se tornem música” (BRESSON, 1995, p. 27). Lendo com cuidado a citação de Bresson, percebemos que a palavra música aparece duas vezes mas com sentidos diferentes. Na primeira vez, o que é rejeitado pelo diretor francês é a música de acompanhamento, a música de fundo, o que Tarkovski (2002, p. 190) também considerava um simples complemento da imagem visual, "que reitera o tema principal e intensifica o seu impacto - ou que, às vezes, apenas ajuda a salvar uma cena que não funcionou." Já na segunda vez que o termo música aparece na citação de Bresson, o que estaria em jogo é uma música que seria formada pelas sequências de sons, pelas sonoridades ‘mundanas’ das cenas. As próprias combinações sonoplásticas simultâneas e consecutivas, por exemplo, das vozes dos atores, do bater das portas, dos passos nos assoalhos. Sobre isso, também Tarkovski acreditava ser "perfeitamente possível que, num filme sonoro realizado com plena coerência teórica, não haja lugar para a música: ela será substituída por sons, nos quais o cinema constantemente descobre novos níveis de significado" (2002, p. 191)

Em uma das cenas do filme *Diário de um padre*[13], o protagonista pensa/lê/recita o seu diário. Diário falado, diário cantado. *Sprechgesang*[14]. E sobre

[13] Referência ao filme "Diário de um padre" (*Journal d'un curé de campagne* - 1951) de Robert Bresson.
[14] Técnica de canto (gesang) falado (sprech) muito explorada pela Segunda Escola de Viena (Schoenberg, Webern e Berg) em obras atonais livres e dodecafônicas.

um ouvido especial que se mostra sensível a signos sonoros (musicais) muito sutis, confessa: "não tenho muita experiência, mas acredito reconhecer de cara um certo sotaque que trai um ferimento profundo da alma"[15] - esse reconhecer talvez pudesse ser substituído por decifrar. Timbre de voz, inflexão verbal (linha melódica), ritmo, andamento. Tudo isso marca esse sotaque. Ser sensível aos sotaques, parodiando Deleuze[16] (1964), não é certamente nada fácil, dado, já que são signos. Signos emitidos, signos recebidos, captados. Para isso talvez seja preciso ir além das verdades prontas, verdades 'produto-final' em que só importa o emissor disciplinador. Tarefa difícil em uma tradição pedagógica da transmissão (e agora, cada vez mais, da teletransmissão). Aula da transmissão. Aula-verdade. Verdade produto-final.

2.2 **Música e Significado**

Percorrendo a história do significado musical, percebemos que desde a antiguidade, a estética musical oscilou entre concepções 'musicais' da música e concepções que remetem a significados extrínsecos (NATTIEZ, 2004b). Entende-se por concepções 'musicais' aquelas que consideram o significado da música como intrínseco, ou seja, que decorre das relações sonoras que compõem a própria estrutura musical. Assim essas relações sonoras se justificariam por elas mesmas o significado de um trecho musical No caso das concepções 'extrínsecas', referem-se à tendência comum de buscar o significado musical na linguagem verbal.

Podemos então pensar em sequências melódicas, progressões harmônicas[17] e ritmos com significado musical intrínseco. Segundo Leonard Meyer (1956), em seu livro *Emotion and Meaning in Music*, compreensão musical envolve respostas e

[15] Transcrição de trecho do filme "Diário de um padre" ("*Journal d'un curé de campagne*") de Robert Bresson (1951) – Transcrição livre.
[16] Em *Proust e os signos* Deleuze escreve: *Ser sensível aos signos, considerar o mundo como coisa a ser decifrada é, sem dúvida, um dom. Mas esse dom correria o risco de permanecer oculto em nós mesmos se não tivéssemos os encontros necessários. E esses encontros ficariam sem efeito se não conseguíssemos vencer certas crenças*. (Deleuze, 1964/2006, p. 25)
[17] Por sequência melódica entendo notas (frequências sonoras) tocadas ou cantadas sucessivamente, e por progressão harmônica, sequência de acordes que são grupos de três ou mais notas tocadas simultaneamente.

percepções intuitivas que precisam ser sentidas e não podem ser entendidas unicamente pelo conhecimento teórico. Como Sloboda (1990) afirma, “qualquer um que tenha tido alguma experiência musical significativa saberá que as palavras para descrevê-la não estão sempre à disposição” (p. 34). O mesmo podemos pensar para as demais linguagens artísticas.

Dois importantes debates decorrentes das teorias sobre significado musical, podem ser destacados: o das abordagens ‘absolutista’ e ‘referencialista’, e o dos posicionamentos estéticos ‘formalista’ e ‘expressionista’ (Meyer, 1956). De acordo com a visão ‘absolutista’, o significado musical está dentro do contexto da obra musical, na percepção das relações estabelecidas dentro da obra; já para a visão referencialista, o significado musical aponta para conceitos, ações e estados emocionais não-musicais ou extramusicais.

No caso do segundo debate, os ‘formalistas’ entendem que o significado da música repousa na percepção e compreensão das relações musicais da obra e que essa compreensão é antes de mais nada intelectual. Meyer, nesse caso, faz referência, principalmente, ao critico musical Eduard Hanslick (1825-1904), que foi bastante influente na Viena do século XIX. Em seu livro *Vom Musikalisch-Schönen* de 1854, no qual rejeita as concepções expressivas e afetivas da música, Hanslick escrevia que o 'verdadeiro' conteúdo da música é a sua forma, sua estrutura formal. Ela é a própria música. Essa concepção acabou se tornando bastante característica da música do século XX. Schoenberg, Varèse, Stravinsky, Webern e Boulez foram alguns compositores que ao falarem ou escreverem sobre suas obras assumiam uma postura formalista, ou seja, pensavam no significado de suas músicas como propriamente musical, não remetendo portanto a referências extramusicais tais como sentimentos, sons da natureza, conceitos etc.

Temos um exemplo mais concreto de concepção formalista nas palavras de René Leibowitz, em seu livro *Le compositeur et son Double* (1971). Ao se referir à interpretação da obra de Anton Webern (1883-1945), Leibowitz escreve que para interpretar uma música de forma autêntica é necessário que se conheça o sentido dessa música, o que deveria aparecer claramente para qualquer pessoa que soubesse ler uma partitura.

De fato, não é difícil aceitar a ideia de que interpretação pressupõe compreensão; no entanto, é questionável a afirmação de que a simples fidelidade na

leitura de uma partitura ou na análise de sua estrutura formal, seja suficiente para que se compreenda a obra nela indicada. Otto Klemperer (1885-1973), importante regente alemão, afirmou certa vez que, apesar de conhecer a sinfonia op. 21 de Webern, pelo fato de tê-la estudado e regido, não a entendia, logo não podia sentir a mesma intensa emoção que Webern expressava ao executá-la ao piano (MOLDENHAUER, 1978).

Essa postura anti-referencialista radical do formalismo musical, rejeitando a possibilidade de qualquer resposta emocional para a música, segundo Meyer (1956), se deve ao fato de terem confundido referencialismo com expressionismo – que não diz respeito aqui ao movimento artístico musical, representado, por exemplo, por Schoenberg ou Berg. Há uma diferença importante entre entender, de um lado, que a música 'possui' um conteúdo referencial e que consequentemente a expressão emocional dependeria da compreensão desse conteúdo, e, por outro lado, entender que significados expressivos advêm da resposta à música e podem existir sem necessariamente precisar se referir a conceitos ou a ações extramusicais. A primeira concepção Meyer chama de expressionista referencialista e representa o que os formalistas de fato rejeitam. Já a segunda, chamada de expressionista absolutista, considera que as mesmas relações musicais, citadas pelos formalistas, são capazes de evocar sentimentos e emoções no ouvinte.

Apesar de tender para uma vertente “expressionista-absolutista”, Meyer não se considera um anti-referencialista, e também não descarta a visão formalista. Os significados referenciais, para ele, apenas são tidos como secundários, por acreditar que a música “opera como um sistema fechado, ou seja, ela não emprega signos ou símbolos referentes ao mundo não musical de objetos, conceitos e desejos humanos” (MEYER, 1956, p. vii).

Com relação ao debate formalista *versus* expressionista, Meyer (1956) assume uma posição que reivindica a coexistência tanto de significados intelectuais como de significados emocionais. Além disso, tanto a visão formalista quanto a expressionista podem ser consideradas ‘absolutistas’ pois “entendem o significado musical como essencialmente intra-musical (não-referencial).” (p. 3). Nesse sentido, ele distingue significado musical incorporado de significado musical designativo. Em relação ao significado incorporado, um estímulo musical aponta não para conceitos ou objetos extramusicais (como no caso do significado designativo) e sim para

outros eventos musicais. Ou seja, um evento ou trecho musical (uma nota, fragmento melódico ou seção) tem significado pois aponta para, e nos faz esperar, outro trecho musical. O significado incorporado seria então não somente gerador de expectativa como também um produto dela; mas ele não é somente o estímulo, nem o que esse estímulo aponta. Mais do que isso, o significado musical surge do que é chamado de “relação triádica” entre 1- o estímulo; 2- aquilo para o que o estímulo aponta; e 3- o observador ou ouvinte, no caso da música.

Nessa perspectiva, durante o processo musical, pode-se observar três estágios articulados do significado, que ocorrem praticamente ao mesmo tempo e não necessariamente de forma consciente:

1-Significados hipotéticos, aqueles que surgem durante a expectativa gerada na escuta de um trecho musical. Ou seja, quando ouvimos uma música, mesmo quando não a conhecemos, somos capazes de antecipar algumas possibilidades de trechos musicais que estão por vir. Essas sequências que antecipamos, ao longo da escuta da obra, podem ou não se confirmar durante a execução da música. Mesmo que não se confirmem, ou melhor, mesmo que sejamos surpreendidos com uma sequência inesperada, ela acaba sendo aceita como mais uma possibilidade por respeitar as regras da harmonia tonal. O que marca esse estágio é a própria expectativa.

2-Significados evidentes são aqueles atribuídos ao gesto musical antecedente, quando o consequente se torna um fato psíquico e quando o relacionamento entre antecedente e consequente é percebido. Isso é importante pois, na escuta de uma obra musical, quando um trecho da música está sendo tocado, nós o relacionamos com os trechos anteriores e com o que está por vir. Não ouvimos sons isolados a menos que soframos algum tipo de lesão cerebral causada por acidente ou doença degenerativa, como mostram os estudos de Marin e Perry (1999). Os autores descrevem por exemplo casos de amusias que seriam distúrbios relacionados à percepção, performance, leitura e escrita musicais e são semelhantes a outras síndromes de alta disfunção cortical tais como agnosias, afasias ou apraxias. Descrevem entre outros o caso do compositor francês Maurice Ravel que, devido a uma doença degenerativa, a partir de seus 56 anos, passou a não ser mais capaz de desempenhar determinadas atividades de percepção musical básicas, triviais para qualquer músico profissional e, até então, para ele também.

3-Significados determinados, aqueles que se originam dos relacionamentos existentes entre o significado hipotético, o significado evidente e os últimos estágios do desenvolvimento musical, ou seja, quando já conhecemos bem a música; quando a experiência da obra se torna atemporal na memória.

Esse esquema, com estágios articulados entre si, pode ajudar a compreender, mesmo que de forma bastante simplificada, o processo de percepção/compreensão da música tonal, já que pressupõe a noção de previsibilidade e expectativa na escuta. Mas ele não contempla tanto músicas não-tonais onde as estruturas melódicas harmônicas e, em muitos casos, rítmicas, dificultam muito a geração de expectativa. (GUIMARÃES, 2004).

Na música tonal, a organização hierárquica, geradora de expectativa, permite uma espécie de reconhecimento do novo. Podemos ilustrar essa ideia com o seguinte trecho de uma carta de Baudelaire a Wagner, referindo-se à escuta da estreia de uma ópera do compositor alemão:

> De início me pareceu que eu conhecia essa música, e mais tarde, pensando a respeito, eu entendi de onde vinha essa miragem; parecia-me que essa música era *a minha*, e eu a reconhecia como todo homem reconhece as coisas as quais ele está destinado a amar. (BAUDELAIRE, 1999, p. 264).

Nesse caso, é possível que as expectativas sonoras do ouvinte Baudelaire fossem tão prontamente confirmadas, ao longo da escuta da ópera, que o poeta francês sentiu reconhecê-la mesmo ouvindo-a pela primeira vez. Em seu *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Bergson (1993) escreve, na parte referente aos sentimentos estéticos que, o sentimento de graciosidade é a percepção de uma certa facilidade, de um certo contentamento. É por isso que sentimos um contentamento superior nos movimentos que se fazem prever pois são eles os movimentos fáceis, graciosos.

Segundo Bergson, essa é uma das razões pela qual encontramos mais graciosidade nos movimentos curvilíneos do que nos movimentos quebrados. Apesar dos curvilíneos mudarem de direção, cada nova direção é sugerida pela sua precedente. Nos movimentos quebrados isso não é possível pois as partes são independentes e não indicam os movimentos a seguir. Quando os movimentos graciosos obedecem a um ritmo e a um compasso, elementos que nos permitem

prever ainda melhor os movimentos do artista, temos a impressão de que “nós somos os mestres”. Por quase adivinharmos as decisões que o artista bailarino tomará a seguir, temos a impressão que ele nos obedece, quando é ele quem de fato as toma.

Bergson tira seu exemplo dos movimentos corporais, da dança. Mas não seria talvez tão despropositado nos deslocarmos para o contexto da música considerando a noção de previsibilidade. Poderíamos pensar no sistema tonal como gerador de movimentos graciosos, com suas noções de polaridade e hierarquias funcionais. Acordes que sugerem, indicam ou apontam para outros (harmonia) e notas que indicam outras (melodia). É importante observar que a previsibilidade do sistema tonal está em suas regras que ditam as possíveis sequências de notas e acordes, ou seja, existem sequências permitidas e sequências não permitidas e nossa experiência ocidental de mais de 400 anos como ouvintes de música tonal (BARRAUD, 1997), nos permite identificar e separar o permitido do não permitido.

Já os movimentos quebrados, justamente por sua falta de previsibilidade, se aproximariam da música não-tonal, o que explicaria a maior dificuldade de aceitação de estilos musicais não organizados pelas regras tonais. Na música não-tonal, a utilização dos sons, evitando quase tudo o que poderia lembrar o tonalismo, desorienta o ouvinte acostumado a organizar os conjuntos sonoros de acordo com as hierarquias do idioma tonal. A dificuldade de percepção em obras não-tonais decorre principalmente da ausência das funções hierarquizadas organizadoras dos conjuntos sonoros presentes na música tonal. Mas isto não impede que se possa compreender uma obra não-tonal da mesma forma que se compreende uma obra tonal, e que, tanto em uma como em outra, se procure os sentidos manifestos ou latentes.

Meyer (1994) afirma que a dificuldade que os ouvintes apresentam para perceber e entender obras não-tonais, está ligada à pluralidade de estilos que essas técnicas ou sistemas composicionais geram. Segundo o autor, cada obra tem a sua própria sintaxe e, consequentemente, o seu próprio estilo. No entanto, se pegarmos o caso da música tonal, também teremos uma enorme quantidade de estilos, métodos e técnicas. Simplesmente, as organizações funcionais hierárquicas e os tempos pulsados, estruturas sonoras que geram e confirmam expectativa na escuta,

não são mais necessariamente o foco, o objetivo dos sistemas composicionais não-tonais.

Além disso, assim como no tonalismo, muitas combinações de intervalos e acordes são comuns a um grande número de composições não-tonais. Isso porque, ao procurar formas de evitar as polarizações sonoras e combinações harmônicas típicas do tonalismo, novos acordes e relações intervalares acabaram surgindo. Exemplo disso são os acordes prototípicos da segunda escola de Viena. No livro *Apoteose de Schoenberg* (2002), Flo Menezes apresenta o que denominou de arquétipos ou entidades harmônicas da Segunda Escola de Viena, que são formações harmônicas por simultaneidade, consequência do encontro vertical das notas formadoras das sequências seriais, muito presentes nas obras de seus compositores. Menezes cita Costère que definiu os acordes-tipo ou prototípicos pelos quais os músicos da Segunda Escola Vienense substituíram o acorde perfeito tonal. O livro de Edmond Costère, *Mort ou transfigurations de l'harmonie* (1962) sugere, inclusive, que não houve propriamente ruptura entre o tonalismo e o não-tonalismo e sim transfigurações harmônicas. Em outras palavras, o não-tonalismo se limita pela necessidade de se transfigurar a partir das próprias bases tonais. A falsa sensação de aleatoriedade ou de liberdade total experienciada na escuta de muitas dessas obras esconde as suas limitações e o cuidado extremo necessário com a escolha das sequências e combinações intervalares – melódicas e harmônicas.

2.2.1 Os signos da arte ou em busca de uma concepção não-objetivista da música

"Somente os signos da arte são imateriais" DELEUZE, 1964, p. 51). Essa fórmula de Gilles Deleuze no livro *Proust e os Signos* (1964), marca a principal diferença, o que fundamentaria a superioridade dos signos artísticos sobre todos os outros signos da vida - mundanos. É que os signos da arte vão além da designação do objeto: "Além dos objetos designados, além das verdades inteligíveis e formuladas, além das cadeias de associações subjetivas" (DELEUZE, 1964, p. 50). Além das "explicações", das palavras. O que a obra de arte revela é a essência

alógica e supralógica. A essência é a “unidade de um signo imaterial e de um sentido espiritual” (DELEUZE, 1964, p. 53). Somente a arte é capaz de revelar essa unidade - sua fórmula mais profunda. Os outros signos permanecem divididos - metade nos objetos para os quais apontam e metade em seus sentidos “rebeldes ao espírito”.

A tradição pedagógica da cópia e da memorização estabeleceu e consolidou um ensino utilitarista da arte, divulgando ou mediando uma compreensão objetivista dos signos artísticos. Uma forte ênfase na técnica, possível reflexo de uma preocupação geral do nosso sistema educacional de preparar “‘as crianças para o futuro’ ou ‘para o mercado de trabalho’ ou ‘para o mundo adulto’ ou para qualquer coisa que não seja a própria infância” (KOHAN, 2002, p. 239).

Essa postura objetivista a que me refiro é a tendência bastante comum de se atribuir o sentido de um signo artístico a outra coisa, a uma referência material. De fazer associações com os objetos, com matérias: “Nós pensamos que o ‘objeto’ tem ele próprio o segredo do signo que ele emite” (DELEUZE, 1964, p. 37). Pensamos que o significados do signos está nos objetos que ele designa.

Vejamos mais de perto essa tendência observada em sala de aula. Comecemos pelas artes visuais. Uma prática ainda bastante comum na educação infantil, por exemplo, é a da identificação de objetos no desenho da criança. O professor identifica – ou pede aos alunos que identifiquem, que definam – os objetos desenhados para em seguida escrever os nomes desses objetos na folha de papel como se corrigissem os trabalhos.

Mais do que uma intervenção plástica, esse procedimento acaba se caracterizando como uma redução ou simplificação das inúmeras atualizações de interpretação ou deciframento dos signos. Redução dos signos da arte às palavras, à explicação pelas palavras. Uma fragmentação da unidade artística da criação do aluno. A própria designação muitas vezes não dá conta de suas intenções. Um pato e uma casa, por exemplo, identificados pelo professor podem não ser menos um cisne e um castelo para quem os desenhou. Além disso, podem remeter a outros tipos de impressões materiais mais complexas como a casa da avó ou a cena de um filme. Deixar que a criança se expresse verbalmente também não seria uma solução suficiente. Ela pode simplesmente não saber o que desenhou, por não ter se

preocupado em desenhar algo reconhecível, ou ainda mudar de opinião de acordo com o momento ou com o próprio processo de ampliação de seu vocabulário.

Dentro da lógica objetivista explicadora, a compreensão do desenho da criança se satisfaria então ao reconhecimento e nomeação de objetos reconhecíveis. No entanto, é um equívoco pensar que tudo precisa ser reduzido às palavras simplificadoras da explicação.

Se há explicação, “essa ‘explicação’ se confunde com o desenvolvimento do signo em si mesmo” (DELEUZE, 1964/2006, p. 16). Uma mancha verde em algum canto do papel pode simplesmente se “explicar” por um vermelho experimentado anteriormente na mesma folha. Ou seja, a explicação nesse caso não é necessariamente verbal e não se dá pela mera aplicação de uma teoria interpretativa previamente formulada. Esse tipo de aplicação reducionista era inclusive uma das críticas feitas por Deleuze e Guattari à psicanálise no Anti-Édipo: a tendência a interpretar os signos emitidos pelo paciente a partir da teoria do triângulo edipiano, por exemplo. Partir de enunciados coletivos prontos para "descobrir a causa desses enunciados em um sujeito pessoal de enunciação que tudo deve à psicanálise." (DELEUZE, 2003, p. 76). Aliás, um dos grandes perigos observados

Em seu texto *Criança e desenho,* Martins lembra do caso da aluna de educação infantil que, ao ser intimada a dizer o que havia desenhado em determinado trecho do papel, respondeu que aquilo era o vermelho e o marrom. Semelhante à resposta que Cézanne deu a uma senhora que se assustava com sua pintura: “Mas isto não é uma mulher, é uma tela!” (MARTINS, 1992, p. 38). Para a criança, a impressão de formas e cores no papel pode ser fruto de uma experimentação de materiais e não da necessidade intrínseca de representar um objeto reconhecível, definido. A sensação de deslizar o lápis de cor ou as famosas canetas coloridas e a observação do efeito causado pela reação desses materiais com a superfície escolhida (papéis, cartolinas, paredes e chão) é expressiva por si só. É a descoberta e a exploração de um mundo novo. Uma outra forma de pensar. Um pensar por afetos e perceptos

A prática de identificação de objetos poderia de alguma forma se aproximar de um pressuposto básico a todo o sistema de ensino que seria a necessidade de explicação e de seu consequente caráter reducionista. É comum ouvir que aprender

é compreender e que para compreender é necessário um mestre explicador. Em *O mestre ignorante* (2002), Jacques Rancière faz uma crítica à prática pedagógica da explicação que de alguma forma se oporia à possibilidade da emancipação intelectual. Rancière resgata a figura esquecida de Joseph Jacotot, educador do século XIX que praticou e escreveu livros na lógica do ato emancipador. Há nesse sentido como uma identificação entre o autor do livro e seu personagem principal, como se fossem coautores em épocas distintas.

Para Rancière-Jacotot, consequência inevitável à explicação seria o embrutecimento. Quem explica ou 'transmite' uma explicação, impede as inteligências 'receptoras' de trabalharem sozinhas. A inteligência de quem aprende fica, dessa forma, submetida ou submissa à inteligência de quem ensina. Na lógica da explicação estaria então a da relação superioridade/inferioridade que leva ao embrutecimento. Rancière-Jacotot dão o exemplo de Sócrates como uma "forma aperfeiçoada do embrutecimento". (RANCIÈRE, 2002, p.52). Isso certamente seria, para muitos de nós, um absurdo de se pensar, por termos em Sócrates – ou pelo menos acreditarmos intuitivamente – um exemplo do emancipador. Justifica a dupla francesa: ao fazer com que o escravo de Mênon reconheça as verdades matemáticas que nele já se encontram, acaba embrutecendo e não emancipando uma vez que não permite que o tal escravo encontre sozinho o seu caminho. Além disso, há antecipação sobre o que o escravo deve conhecer. Sócrates já sabe de antemão o que será conhecido. Nesse sentido, há dupla submissão, quando além de não permitir com que o aprendiz caminhe sozinho, determina antecipadamente o que será aprendido.

Do lado oposto ao ato de embrutecimento estaria o ato emancipador. Ora, se o primeiro está diretamente ligado à lógica da desigualdade, da relação superior/inferior, o segundo supõe sempre a igualdade. Mas não uma igualdade como objetivo ou meta de um sistema desigual pois essa não seria nunca alcançada. Para Rancière-Jacotot a igualdade necessária para o processo emancipador não é possível na escola e na sociedade pedagogizada tal como as conhecemos. Para que haja igualdade é preciso romper com a relação superioridade/inferioridade entre a inteligência do professor e a do aluno. Eliminar a desigualdade entre as inteligências, o estado de submissão de uma inteligência a outra.

O mestre ignorante emancipador é um mestre que não transmite nenhum saber positivo: ele obriga simplesmente uma outra inteligência a se exercitar. Ele é somente uma vontade que ordena ao ignorante que faça seu caminho, ou seja, que exercite a capacidade que já mostrou possuir ao aprender, por exemplo, sem mestre a difícil língua materna.

Desse modo a experiência de Jacotot acaba com o pressuposto básico de todo sistema de ensino: a necessidade de explicação. Jacotot rejeita essa necessidade da explicação por não ser ela mais do que uma simples opinião, uma redução a serviço de uma relação de dominação. A explicação quase sempre precisa ser explicada e sua redução a elementos simples acaba se tornando uma regressão sem fim. Nesse contexto, ainda, o mestre é aquele que julga quando uma explicação é suficiente ou não. Ele avalia a distancia entre a ignorância e a sabedoria, já considerando de antemão essa distância como irredutível.

Ao método explicador e embrutecedor, Jacotot opunha então uma prática da emancipação, fundada no “axioma da igualdade das inteligências”. Nesse ponto é necessário talvez chegar um acordo sobre o termo “inteligência”. Não se trata de uma faculdade misteriosa mas de algo que se manifesta inicialmente na aprendizagem da língua materna. A inteligência da criança funciona por observação, repetição, comparação e verificação. Ela é ainda sustentada pela atenção. Isso é de fundamental importância por dois motivos. Primeiro, porque nos diz que compreender não é possuir as razões do que se aprende, mas produzir equivalentes. Para compreender *Telêmaco*, por exemplo, os alunos de Jacotot só tinham à disposição as palavras de Telêmaco. Situação semelhante à da criança que aprende sua língua materna somente dispondo das palavras dessa língua. Segundo, porque essa capacidade chamada inteligência, é a mesma para todos. É a mesma capacidade de observar, comparar, repetir, adivinhar tanto para o autor do livro como para quem o imprimiu, por exemplo.

O ignorante sempre sabe algo. E ele sabe também ver e comparar. Desse modo pode fazer relações entre algo desconhecido e o sabido. Nenhum método pode preestabelecer essas relações. Somente a atenção sustentada daquele que aprende pode lhes conferir alguma consistência. E o papel do mestre ignorante é tão somente verificar essa qualidade de atenção.

Aqui talvez seja importante trazer a tona um aspecto conflitante entre Deleuze e Rancière-Jacotot no que concerne à postura explicadora do mestre. Embora Deleuze não tenha se debruçado propriamente sobre um conceito de explicação, sua prática docente de algum modo se aproximava da de um explicador na medida em que não permitia intervenções durante a apresentação de suas ideias, até que tivesse finalizado pelo menos uma parte de sua exposição, de sua récita, tal qual o movimento de um concerto não pode ser interrompido até sua conclusão. Poder-se-ia dizer que, para ele, um curso funcionaria então como um livro falado, em movimento. Pode-se ler-ouvir muitas vezes e nem sempre compreendemos, captamos tudo. Nem por isso interrompemos a leitura para perguntar ao escritor o que quis dizer com uma ou outra ideia. Nesse sentido, é possível, não sem provocação, aproximar sua postura da de um emancipador, justamente por ele, de modo implícito, não considerar fundamental a explicação-tradução do mestre sintetizar-simplificar o que não foi compreendido. Além de ser possível compreender sozinho, não há necessidade de se compreender tudo:

> um curso não é algo destinado a ser compreendido em sua totalidade. Um curso é essa espécie de matéria em movimento e por isso é musical. Numa aula cada um e cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Um curso ruim é aquele que não convém a ninguém. Mas não se pode dizer que tudo convenha a todos. Então é preciso que as pessoas esperem. É claro que alguns dormem a maior parte do tempo. Mas quando algo no curso lhes diz respeito eles acordam. (...) Não se trata de compreender e ouvir tudo mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. (DELEUZE, 2004, Letra 'P' de Professor).

Enquanto professor de filosofia, Deleuze se considerava um "regente de orquestra" diante de um público. De fato, quem escuta suas aulas, disponíveis atualmente em CD, percebe que, em um primeiro momento, por vários dias, apenas ele fala, expõe suas ideias, sem gaguejar, sem improvisos. No *Abecedário* (letra 'P' de Professor) Deleuze diz que antes de oferecer um curso precisava passar por um longo período de preparação, tal qual o músico concertista prepara um repertório para um recital. As perguntas dos alunos ficavam para o final, ou melhor, para um outro momento especificamente previsto para esse objetivo.

A própria noção de mestre ou da relação entre professor e aluno para Deleuze não é emancipadora no sentido em que Rancière-Jacotot a concebe. O longo trabalho de preparação de um curso já o tira da posição de ignorante, embora

se desprenda da lógica da mera reprodução. Quando fala em Espinoza, Leibniz ou Bergson, apenas para citar alguns exemplos, não simplesmente explica no sentido de traduzir ou sintetizar de modo reducionista as ideias desses pensadores, por pressupor que seus alunos não poderiam entender sozinhos. Pelo contrário, o que faz Deleuze é criar algo novo a partir deles e apresentar essas novas ideias. Não está em jogo a mera simplificação de conceitos e sim a criação de outros, tão ou mais complexos que os originais. Não é um 'pensar como eles' e sim 'com eles'. Em *Diferença e repetição* ele escreve:

> Não aprendemos nada com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo. (DELEUZE, 1993, p. 31).

Entre o 'faça como eu' de um sistema meramente reprodutor baseado em questões pré-formadas, e o 'faça comigo', há certamente diferenças de postura. No primeiro caso, o aluno é apenas um receptor que obedece e responde ao interrogatório, às ordens do professor. Como diz Deleuze em *Diálogos*,

> Quando a professora explica uma operação às crianças, ou quando ela lhes ensina a sintaxe, ela não lhes dá, propriamente falando, informações, comunica-lhes comandos, transmite-lhes palavras de ordem, ela faz com que produzam enunciados corretos, ideias "justas", necessariamente conformes às significações dominantes. (DELEUZE; PARNET, 1996, p. 30).

Ao interrogar um aluno, ao lhe colocar perguntas, o professor do 'fazer como' não se informa, assim como não informa ao lhe ensinar uma regra de gramática. Pelo contrário, exige apenas a confirmação das respostas 'certas' esperadas, previamente determinadas. Ele somente

> 'ensigna', dá ordens, comanda. Os mandamentos do professor não são exteriores nem se acrescentam ao que ele nos ensina. Não provêm de significações primeiras, não são a consequência de informações: a ordem se apoia sempre, e desde o início, em ordens, por isso é redundância. (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p.95).

Já no segundo caso, no 'fazer com', há um convite implícito à criação, à participação do aluno como co-criador. Não há mais a expectativa da resposta certa, pré-concebida. O aluno é ouvido e convidado a criar seus próprios problemas junto com o mestre. Mas essa co-criação também pode supor implicitamente uma

superioridade do professor sobre o aluno. É diferente pois do 'faça sozinho' do mestre ignorante, cujo papel é tão somente o de verificar a qualidade de atenção do discípulo e fazê-lo perceber a possibilidade de aprender por ele mesmo.

No entanto, essa superioridade implícita não é superioridade de inteligência. Talvez o termo superioridade nem seja o melhor nesse caso. Deleuze não acredita necessariamente possuir uma inteligência superior à do aluno. De fato ele nem menciona a relação superioridade/inferioridade como aquela condenada por Rancière/Jacotot. Como disse anteriormente, ela apenas estaria implícita na ideia de 'fazer com', por supor que é preciso a presença do mestre para que o aluno crie. Contudo, essa superioridade implícita não estaria ligada à inteligência e sim ao fato do professor ter se debruçado por mais tempo sobre determinado assunto pontual.

Em cartas a ex-alunos Deleuze aconselhava a não perderem tempo escrevendo sobre ele, sendo seus comentaristas e, em vez disso, dizia para se dedicarem a suas próprias obras filosóficas, poéticas, literárias, ou seja, para buscarem seus próprios caminhos, que não poderiam nunca serem diminuídos ou atrasados pelos seus. O que o deixava feliz era quando esses trabalhos sobre sua filosofia ganhavam autonomia, no sentido do 'fazer com', em uma espécie de aliança criadora, inventiva, superando o mero comentário. Em agosto de 1982, ele escrevia a Arnaud Villani sobre:

> Li tudo, com muita paixão. É mais que um estudo sobre mim, é como uma aliança. (...) Tenho um sentimento estranho: é como se você me tivesse mergulhado em outro meio (o seu), com outras coordenadas (seus autores). Não falo da exatidão que, a meu ver, é integral. Falo de uma espécie de refração, ou de passagem de um meio a outro, como se você me tivesse mediterraneizado. É um grande êxito, ao que me parece; pois você se lembra de minha preocupação para que não passasse muito tempo se colocando abaixo de mim e atrasasse assim seu trabalho pessoal. Ora, pelo contrário, você conseguiu os dois: a exatidão com o seu mundo e seu estilo próprio que operam essa refração. Por isso é um ensaio inventivo. (DELEUZE, in JDEY, 2011 p. 290).

Sendo assim, apesar de aparentemente conflitante aproximar Deleuze de Rancière-Jacotot, me parece possível relacionar a noção de objetivismo de Deleuze em *Proust e os signos* à tendência explicadora-reducionista das práticas artísticas escolares. Isso porque meu foco é tão somente mostrar a simplificação como ponto comum entre a tendência objetivista criticada por Deleuze e a postura do mestre explicador. Há nessa prática simplificadora dos signos artísticos – que não é exclusiva do professor mas uma tendência comum em nossa sociedade pedagogizada – uma subestimação profunda da inteligência do aluno.

Voltando à discussão sobre a prática da identificação de objetos no desenho da criança, pode-se dizer que, dentro da lógica explicadora objetivista, a compreensão do desenho da criança se limitaria ao reconhecimento e nomeação de objetos reconhecíveis. No entanto, é um equívoco pensar que tudo pode ser reduzido às palavras simplificadoras da explicação ou que o significado do desenho se esgota na nomeação dos objetos.

Essa tendência objetivista também pode ser observada no caso da música. Um bom exemplo é o da abordagem referencialista, discutida anteriormente, muito comum nas práticas escolares. A associação dos sons de instrumentos musicais aos sons de animais ou de fenômenos da natureza. Flautas ou *píccolos* que representam pássaros, tímpanos fazendo som de trovão, trompetes que aludem, por exemplo, ao voo de um besouro aflito. Isso quando a análise musical não se limita a uma interpretação textual da letra de alguma canção com mensagens sociopolíticas ou com problematizações referentes aos conteúdos de alguma outra disciplina. Outro exemplo dessa ênfase na letra seriam as músicas cantadas na educação infantil para entrar e sair da escola, para lavar as mãos etc. Certamente as letras têm elas próprias uma musicalidade (ou musicalidades), mas essas musicalidades, tal qual a poesia, se expressam pelas próprias combinações sonoras ocasionadas pelo movimento da linguagem. Os signos musicais transcendem a designação estabelecida pela palavra. Em outras palavras, há outros parâmetros musicais não-verbais que são também decifrados, interpretados, explicados, mesmo que muitas vezes não sejam claramente identificáveis e verbalizáveis. Assim como uma cor no quadro possa se explicar por outra cor no quadro (e essa explicação não tem certamente nada de 'científico'), a explicação de uma sequência de notas, ou de uma única nota, pode ser encontrada em outra sequência de notas (melódica ou harmônica).

Uma análise não-objetivista do fazer artístico na escola, seja nas artes visuais ou na música exigiria talvez um aprofundamento da noção de arte como forma de pensamento e expressão, transcendendo a simples referência aos objetos, ao significado das palavras. Transcendendo a necessidade obrigatória da explicação verbal dos signos artísticos. Nesse sentido, seria certamente interessante pensar o professor de arte (artes plásticas, música, teatro, dança) dentro da lógica da emancipação. Pensar o professor não como aquele que identifica, traduz e tenta

explicar verbalmente as impressões artísticas criadas pelos alunos, mas como alguém que promove bons encontros dos alunos com as obras de arte de modo a que eles possam caminhar sozinhos em suas explorações/criações plásticas, sonoras e cinestésicas.

2.2.2 Música como forma de pensamento

A partir da noção de significados musicais intrínsecos (NATTIEZ, 2004) ou incorporados (MEYER, 1956) - considerados no Andante desta composição -, articulada à concepção não-objetivista e não-referencialista dos signos da arte (DELEUZE, 1964 p. 37), podemos conceber a ideia de música como forma de pensamento configurado por combinações sonoras, ideias melódicas, rítmicas, timbrísticas, que se articulam de forma significativa intra e interculturalmente sem depender, necessariamente, da palavra, da linguagem verbal.

Em O que é a filosofia Deleuze e Guattari (1991) consideram a arte uma das três grandes formas do pensamento. As outras duas seriam a ciência e a filosofia, cada qual opera por meio de dois tipos de multiplicidades de naturezas distintas, respectivamente, funções e conceitos. A arte seria uma forma de pensar por afetos e perceptos que formam o bloco de sensações. Enquanto o filósofo é um criador de conceitos, o artista cria, inventa um compósito de afetos e perceptos. “A arte é a linguagem das sensações” (*ibid*. p. 166), seja ela feita de palavras (literatura), cores (pintura), sons (música) ou pedras (escultura). O artista, com seus materiais, pinta, esculpe, compõe e escreve sensações com sensações desde sensações. Mas as sensações, tal como os afetos e os perceptos, são seres que têm vida própria, existem em si, são autossuficientes, não dependem do homem, do espectador ou do ouvinte para se conservar. Consequentemente, são independentes das percepções e dos sentimentos humanos que “remeteriam a um objeto (referência): se se assemelham a alguma coisa, é uma semelhança produzida por seus próprios meios, e o sorriso na tela é somente feito de cores, traços, sombra e luz.” (DELEUZE, 1991, p.156).

Essas três formas de pensamento podem interagir, mas sem síntese. Uma não substitui ou diminui a outra. Quem faz arte não está fazendo filosofia ou ciência. Da mesma forma, a filosofia como criação de conceitos não é, pelo menos em um plano prioritário, um pensar por sensações. Mesmo a arte conceitual e a arte abstrata, tentativas de aproximar arte e filosofia, não tomam o lugar do conceito. Permanece a noção de criação de sensações. A diferença é que não mais diria respeito diretamente à sensação de um objeto reconhecível, representado na tela, e sim à sensação conservada do conceito desse objeto. “Não mais uma sensação de mar ou de árvore, mas uma sensação do conceito de mar ou do conceito de árvore” (DELEUZE, 1991, p. 187). É uma tentativa de desmaterialização ou “desobjetificação” extrema da sensação.

Compreender a música como um modo de pensamento seria então compreender o pensar-música musical como tecer com as vibrações, intensidades, silêncios; sensações sonoras, não verbais e não-conceituais. O pensar-música musical se compõe e desde o material sonoro que dá consistência ao plano da composição, alheio a conceito, palavras, verbo. São ideias musicais, motivos se entretecendo. Pensamento musicando, e um motivo rítmico ou melódico emaranhando-se a outro motivo rítmico ou melódico e uma sequência harmônica irrompendo no entre outros grupos de acordes. E da linguagem verbal, o pensamento musical se ocupa apenas de sua sonoridade/musicalidade, espaços, pausas e silêncios.

Educar musicalmente, (com)formar uma ambiência povoada pelos signos afirmativos das qualidades sensíveis, cujo sentido seja provocar o sentir e experimentar o impacto das qualidades sensíveis sonoras. Explorar a potência da educação estética para abrir o mundo da Arte e fazê-lo extravasar para os demais mundos. Pensar o ensinante de música não como quem identifica, traduz e explica discursivamente o 'significado' dos sons e das músicas, mas como alguém que promove bons encontros entre os aprendizes, as obras musicais e todo o repertório de ruídos, materiais sonoros do entorno, estimulando a criação, o fazer musical de modo a que eles possam prosseguir suas explorações/criações/escutas sonoro-musicais.

2.3 **Pedagogos da música e os métodos ativos em educação musical**

Pretendo pensar aqui o pedagogo como um teórico-prático da ação educativa, ou seja, aquele que pensa a teoria e a prática a partir da sua própria ação (HOUSSAYE, 1995). Não é então necessariamente o detentor um diploma de algum curso de pedagogia. Nesse sentido, o pedagogo seria aquele que, insatisfeito com as práticas dentro de um sistema de ensino instituído, maior, passa "para o outro lado do espelho" e começa a pensar o seu próprio modelo, menor. Foi o caso, por exemplo, de Pestalozzi e de Neill na educação e, de Dalcroze na música.

Ao final do século XIX e durante o século XX surgiram métodos para o ensino da música inspirados na noção de educação ativa (DAUPHIN, 2004). Essa noção que tem sua origem na filosofia "sensualista". Locke, Hume e Condillac foram os primeiros a proporem a subordinação das ideias e da inteligência ao mecanismo da experiência sensório-motora. Para a elaboração de seu *Emílio ou da educação*, Rousseau teria se inspirado nas observações daqueles autores para os quais o conhecimento depende diretamente da percepção. Eles nos apresentam a inteligência como dependente de nossos sentidos, ou seja, retomam a via aristotélica de que nada há no intelecto que não tenha passado pelos sentidos.

Após Rousseau, outros teóricos propuseram o aparecimento e a evolução dos métodos ativos como procedimento de aprendizagem. Pestalozzi (1746-1827) perseguiu o ideal de formar em sua escola "pequenos Emílios" que deveriam alcançar o abstrato pela via do concreto. Na sua concepção, o estudo da Geografia deveria partir da exploração do bairro onde os alunos morassem para só então mapeá-lo. Na Física, propunha a aproximação com fenômenos da natureza. Na Matemática, o uso de jogos de conjuntos. Nas sugestões para a música, o canto acompanhava os jogos infantis sem a intenção de ensinar teoria, métrica ou notação musical.

Assim, em *Emílio*, ao não haver pressa para o ensino da leitura da escrita alfabética, tampouco haverá pressa para o ensino da leitura da notação musical. A escuta se mostra então alternativa à leitura. Além disso, torna importante o estímulo à criação das crianças. Sobre isso, Rousseau escreve no livro II: "...não nos

apressemos de fixar seu espírito em sinais de convenção" (ROUSSEAU, 1966, p. 191).

No que diz respeito à música, os métodos ativos se caracterizam, de modo geral, pela tendência a estimular o aluno a fazer música antes mesmo de aprender teoria. O canto, os jogos rítmicos corporais e a manipulação de instrumentos têm papel central para estas abordagens, que desse modo se aproximam um pouco mais do mundo da criança.

Em educação musical, Jaques-Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982), Maurice Martenot (1898-1980) e Shin'ichi Suzuki (1898-1998) foram alguns pedagogos que desenvolveram métodos ativos. O pensamento desses autores foi recebido com bastante entusiasmo, justamente por irem contra a visão então dominante de que a formação musical deveria ser reservada apenas aos alunos considerados talentosos. Eles entendiam que existem aptidões musicais em todo ser humano e, para além de uma formação instrumental, propunham outras maneiras de desenvolver a percepção musical na escola, tais como o canto coletivo e a utilização do corpo, produzindo sons de palmas, batidas de pés, estalar de dedos etc.

Em vez de considerar a formação instrumental como condição obrigatória da educação musical, as propostas desses pedagogos sugeriam que o canto coletivo e a utilização do corpo, como instrumento de percepção e de produção rítmica, "são ferramentas mais adaptáveis ao universo escolar e social" (DAUPHIN, 2004, p. 834).

A primeira diferença significativa entre os métodos tradicionais de ensino de música o os métodos ativos é que nestes não há preocupação inicial com a formação instrumental tradicional. O aluno canta, se movimenta, mas, com exceção talvez do método Suzuki, não é colocado de início diante de um instrumento com a intenção de se tornar intérprete.

Em muitos casos o repertório é composto de canções infantis, aprendidas em casa ou nas creches. As orientações do educador guiam as crianças: cantam junto, andando ao mesmo tempo, mudando de direção a cada frase nova, fazendo movimentos coreográficos simples. O músico-educador, mediante a associação do canto com os movimentos do corpo, promove o processo de educação musical ativa, ao procurar despertar no aluno a consciência rítmica, melódica e harmônica.

Emile Jaques-Dalcroze pode ser considerado um pioneiro dos métodos ativos em música. Um pedagogo da música, para retomar a definição de Houssaye (1995). Insatisfeito com a metodologia de ensino imposta pelo Conservatório de Música de Genebra, Dalcroze repensa suas práticas e propõe uma fusão entre percepção e movimentos corporais. Inicialmente a proposta é levada ao comitê do próprio Conservatório que rejeita o pedido alegando que não seria possível abrir um curso especial somente para "dar passos" ("*faire des pas"*) (BERCHTOLD, 2000, p. 85).

O pensamento de Dalcroze e a implementação de sua proposta educativa, na Suíça, reunia música, dança e ginástica. Original para o seu tempo, inspirou vários pedagogos da música como Kodály, na Hungria, Orff, na Alemanha, representantes das pedagogias musicais ativas, além de Antônio Sá Pereira e Liddy Mignone, no Brasil. Já em 1937 Sá Pereira afirmava em *Psicotécnica do ensino elementar da música*, que o método pensado pelo "famoso reformador do ensino da música Jacques [sic] Dalcroze" deveria ser adotado por inteiro.

O Método Dalcroze valoriza a percepção auditiva apurada relacionando-a a movimentos corporais. Enquanto o professor toca piano, os alunos expressam gestualmente como os sons foram por eles percebidos, sentidos. A idéia era, segundo Dalcroze, que as sensações auditivas fossem completadas por sensações musculares. Uma importância grande é dada à formação melódica. Antes de trabalhar teoria musical com uma abordagem mais técnica, Dalcroze propõe que os alunos se familiarizem com as tonalidades e modulações pela prática do canto acompanhado do piano. Para isso escreveu algumas coletâneas de melodias dentre as quais as *Chansons romandes et enfantines* e as *Chansons populaires et enfantines*. A partitura dessas canções e mais especificamente o acompanhamento do piano escrito por Dalcroze não é de uma dificuldade extrema mas também não é meramente funcional (acompanhamento por acordes). Pede um professor que saiba tocar piano. De acordo com Santos (2001),

> (...) o projeto dalcroziano adota um repertório erudito tradicional e músicas folclóricas tendo como critério a clareza e precisão rítmicas, para sobre ele o ouvinte realizar movimentos corporais; e exige que o professor seja um músico capaz de improvisar. (SANTOS, 2001, p. 40)

Os procedimentos pedagógicos sugeridos por Zoltan Kodály também incluem um repertório de canções folclóricas, a solmização ou solfejo com dó móvel ou relativo, o solfejo mímico ou manosolfa e a educação rítmica. Junto com o compositor Bela Bartók, Kodály recolheu e organizou uma quantidade considerável de canções húngaras tradicionais. Esse repertório folclórico será usado em seu método educacional e marca uma variável importante e característica do método Kodály: a necessidade de utilizar canções na língua materna musical da criança. Obrigatoriamente, pedagogos de outras nacionalidades e línguas que adaptaram a proposta do músico húngaro, passaram a trabalhar com as músicas tradicionais de seus países. (DAUPHIN, 2004; FONTERRADA, 2008).

Outra técnica presente na proposta de Kodály é a manosolfa, sistema de gestos da mão que correspondem às notas da escala de dó. O objetivo desse procedimento fonomímico é principalmente o de ser uma forma dinâmica de pré-notação musical. O professor dita uma melodia silenciosa com as mãos, que é percebida e decifrada, descoberta pelo canto dos alunos. Essa técnica, além de fazer com que os alunos apurassem seus ouvidos melódicos e atingissem uma perfeita afinação vocal, tornava as aulas vivas e atraentes.

No caso de Carl Orff, poderíamos sublinhar cinco elementos fundamentais que marcam as práticas musicais dentro da filosofia orffiana. Trata-se das percussões corporais, do falar ritmado, do canto, do instrumental específico e da dança. O chamado método Orff (*Orff-schulwerk*) não é tanto um método, pelo fato de seu idealizador não ter pretendido metodizar nada (PAZ, 2000). É mais uma abordagem com sugestões de caminhos e instrumentais de musicalização (FONTERRADA, 2008, p. 159)

O corpo desempenha o papel de instrumento produtor de sons variados tais como estalos de dedos, palmas, bater das mãos nas coxas, e dos pés no chão. O professor então improvisa um ritmo, sobre uma pulsação simples, usando variações timbrísticas dos quatro tipos de sons. Por imitação os alunos respondem espontaneamente às fórmulas rítmicas criadas. Desse modo a prática visa despertar a atenção do grupo, estabelecer uma comunicação dinâmica entre o professor e os alunos, e aguçar os reflexos auditivos e motores. (DAUPHIN, 2004).

Um diferencial da abordagem de Orff em relação a outras propostas ativas é o falar ritmado. Decorrente da exploração do ritmo da palavra, sublinha a relação

mencionada anteriormente neste trabalho entre a fala, a palavra e a música. Ressalta o caráter musical da fala. Antes dos cantos serem aprendidos, há um trabalho em cima da escansão do poema e de sua repetição de variadas maneiras (alegremente, tristemente, energicamente). Esse exercício se caracteriza como uma preparação para o canto na medida em que visa resolver as dificuldades de pronúncia e de articulação dos versos.

Para a memorização do canto, os alunos operam por imitação, repetindo trechos das melodias letradas cantadas pelo professor. Aos poucos os trechos vão aumentando de verso para estrofe, de estrofe para canção completa. Progressivamente o professor pode acrescentar ao canto as percussões corporais e o acompanhamento instrumental Todo esse trabalho se faz de ouvido, pela escuta. A utilização de partitura não faz parte do plano do método na fase de iniciação.

O instrumental específico representa talvez a contribuição mais importante de Carl Orff para a pedagogia musical. Dois grupos de instrumentos de percussão são usados: melódicos e rítmicos (de frequência indeterminada). A esses instrumentos, junta-se o canto e a flauta doce, durante a execução. Há na elaboração do plano do instrumental específico uma certa pretensão universalizadora, com instrumentos que fazem menção a músicas de diferentes partes do mundo. Uma espécie de geografia sonora, expressa pelos diferentes tipos de instrumentos de Orff. Alguns exemplos desses instrumentos são os xilofones lembrando os balafons africanos; os metalofones que remetem aos gamelões polinésios; os blocos de madeira e gongos que evocam a China; os reco-recos, chocalhos e outros instrumentos de percussão que fazem alusão à música latino-americana; e a flauta doce, que resgata, por exemplo, a Europa renascentista. A dança entra em cena depois que as melodias e a orquestração corporal e instrumental já foram trabalhadas. Essa movimentação do corpo inteiro, essa pequena elaboração coreográfica, ajuda na integração entre gesto e música. (DAUPHIN, 2004).

Diferentemente dos métodos de Dalcroze, Kodály e Orff que se baseiam em uma abordagem vocal e sensório-motora, o de Shin'ichi Suzuki é um método instrumental, criado inicialmente para ensinar violino e posteriormente adaptado, sem o mesmo sucesso, para o piano. A diferença é que é um ensino de instrumento não tradicional. Duas inovações são marcantes. A primeira diz respeito ao princípio áudio-vocal do método que tem no jogo instrumental um prolongamento do canto. A

criança começa cantando o seu repertório de canções infantis e depois transporta a melodia cantada para o violino, por meio da audição e da imitação. As músicas são tocadas de ouvido, ou seja, não há leitura de partitura, pelo menos nos primeiros anos de estudo. A segunda inovação está na transformação de um ensino de instrumento individual para um coletivo (DAUPHIN, 2004). Isso acabou gerando muitas críticas pelas desconfianças de que essa coletividade pudesse tender a uma completa homogeneização interpretativa, argumento esse delicadamente contrariado pelo próprio Suzuki em seu livro intitulado *Nurtured by Love* (SUZUKI, 1983), onde escreve sobre casos de extrema expressividade. Singularidades que brotam da coletividade. É que a crítica confundiu coletividade com generalidade, equivalência. Provavelmente considerou que a repetição de si e do outro impossibilita a variação. Mas se nem as próprias interpretações do mesmo professor, repetidas por uma determinada obra musical, são repetições do mesmo, equivalentes, muito menos seriam as de centenas de crianças diferentes – mesmo que estejam tocando a mesma obra.

O que considero mais relevante de crítica a esses métodos de ensino da primeira metade do século XX, chamados por Fonterrada (2008) de "primeira geração de métodos ativos", é o fato de se limitarem à música tonal. Consistem em propostas para tornar 'mais eficaz' a aprendizagem ou o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para se lidar com o sistema harmônico tonal, como alternativas aos métodos de ensino de música considerados tradicionais.

Foi somente na segunda metade do século XX que surgiu o que Fonterrada (2008) denomina “métodos ativos de segunda geração”, voltados a concepções mais abrangentes de música, abrindo espaço para a música não-tonal. Fazem parte dessa geração, músico educadores tais como George Self, John Paynter e Murray Schafer, este último particularmente interessado pela exploração dos ruídos do ambiente circundante. Esse tipo de experimentação sonora do entorno, articulada à extensão do conceito de música, me aproxima sensivelmente desses educadores. Sou especialmente sensível à noção de 'paisagem sonora' de Schafer, mencionada na primeira sessão desta segunda parte, por considerá-la uma boa alternativa para estender a noção que os alunos têm de música, aproximando-os das produções musicais não-tonais e de tempos não-pulsados, para além do tempo pulsado

(estriado) da música tradicional tonal. Isso porque os ruídos que os envolvem são tão familiares a eles quanto as formas de música que conhecem e gostam.

François Delalande é outro entusiasta da ampliação da escuta, incluindo em sua pedagogia do despertar musical, além da música contemporânea, manifestações 'musicais' de culturas não-ocidentais. Em *A música é um jogo de criança* ele argumenta: faça ouvir Xenakis ou trompas tibetanas a uma criança e até mesmo a um adulto que tenha recebido uma formação tradicional tonal, sua resposta será sempre a mesma: 'isso não é música' (...)" (DELALANDE, 1984, p.12). Por isso é importante alargar o campo, despertar para outros modos de fazer e ouvir música, independentemente de ser música contemporânea, antiga ou 'extra-europeia'.

Mas não somente a abertura à escuta da música não-tonal e à exploração de ruídos me torna próximo a essas propostas. Como escreve Fonterrada (2008), com essa nova geração desloca-se também o foco da preocupação dos educadores, passando do âmbito da performance ao da composição, estimulando assim a criação, o exercício de um pensamento música e também a busca por novas formas de notação musical.

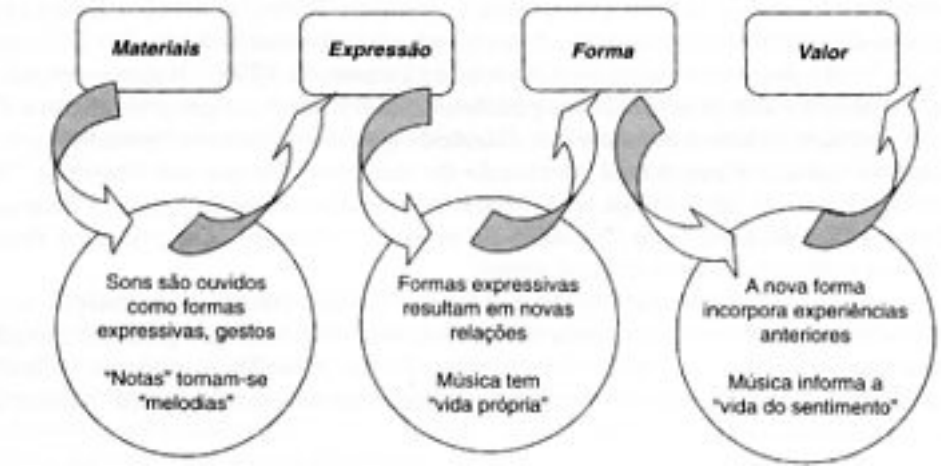
2.3.1 Ensino musical da música e a filosofia da educação musical

A ideia de ensinar música musicalmente, apelo aparentemente redundante que corrobora todo um movimento de reestruturação em arte-educação, foi inspirada na obra do músico-educador britânico Keith Swanwick. Em seu livro *Ensinando música musicalmente* (1999; 2003), Swanwick propõe que observemos e aproveitemos os diversos discursos musicais dos alunos. A aula nesse caso se daria justamente a partir desses discursos. Para que se possa desenvolver um ensino *musical*, ele sugere que sejam levados em consideração três princípios básicos, a saber: 1 – considerar a música como discurso; 2 - considerar o discurso musical dos alunos – os alunos já chegam na escola com uma vivência musical que, seja qual for, precisa ser aproveitada e; 3 – manter a fluência musical do início ao fim da aula ou da experiência – é preciso pensar a música como uma língua materna em que os

sons das palavras, frases, com suas inflexões melódicas são inicialmente ouvidos, experimentados, explorados e manipulados para somente depois passar para a leitura e escrita. Esses três princípios se articulam ao que Swanwick chama de processo metafórico da música, considerando que os diferentes discursos são permeados de metáforas. Vejamos como funciona esse processo metafórico aplicado à música. Aqui, as metáforas em questão são metáforas propriamente "musicais". O processo é dividido em três níveis cumulativos que não são visíveis ou observáveis:

> Os processos psicológicos que constituem as transformações metafóricas estão fora do alcance da visão. Mas temos evidências de sua existência em atividades musicais e no que as pessoas falam sobre música. (SWANWICK, 2003, p. 34).

No esquema gráfico a seguir temos uma tentativa de representação do processo metafórico:



Nível 1 Nível 2 Nível 3

No primeiro nível, 'notas' se tornam 'melodias' (*'tones' become 'tunes'*). A noção de melodia é entendida aqui como qualquer tipo de gesto musical, de forma expressiva ou frase. Uma única nota também pode ser percebida como uma frase ou gesto expressivo quando remete a alguma obra conhecida. Swanwick (2003, p. 30) dá o exemplo da "nota 'lá' do trompete no começo da abertura *Rienzi*, de Wagner, que é percebida de forma muito diferente do 'lá' usado para a afinação da orquestra." A maneira pela qual as notas se tornam melodias vai depender de alguns

fatores como andamento, peso do som, acentuação e de elementos de articulação. Nesse sentido, me permito ir um pouco mais longe e dizer que um ruído, um som, mesmo quando não emitido por um instrumento dentro do contexto de uma apresentação artística – o assovio gerado pelos freios desgastados de um ônibus, o ritmo gerado pelas marteladas constantes em uma obra urbana, por exemplo –, pode também remeter naturalmente a uma obra conhecida, contanto que apresente condições sonoras muito próximas a essa obra. Quantas vezes nos pegamos cantarolando – mesmo que internamente, em silêncio – uma música iniciada ou sugerida pelos ruídos de alguma máquina urbana?

No segundo nível, as formas expressivas se relacionam entre si por meio da escuta. Swanwick sugere pensar nestes gestos realinhados como se tivessem 'vida própria', como se as novas relações gerassem algo novo, novas estruturas que transcendem a mera 'soma das partes', referência muito clara ao princípio da teoria da *Gestalt*, muito explorada na área da psicologia da música. Os princípios gestaltistas, originalmente pensados para a percepção visual, foram levados para a música por autores como Leonard Meyer (1956), John Sloboda (1985), Keith Swanwick (1988) Diana Deutsch (1994; 1999), Scott Lipscomb (1999), com exemplos da música tonal, e por Koellreutter (1990) com exemplos de música não-tonal.

No terceiro nível, a nova forma se funde às experiências passadas ou, citando Langer, a música informa a 'vida do sentimento' (ou do sentir). É nesse terceiro nível que transformamos as novas estruturas do segundo nível em experiências significativas. Quando essas estruturas se relacionam com nossas histórias pessoais e culturais.

É importante esclarecer que o termo discurso, da maneira como Swanwick se refere, é sinônimo de conversação musical e não de monólogo. Porém, também não se trata de uma conversação 'sobre' música, a respeito de música, como se fossemos falar, por exemplo, a respeito da origem da música. Trata-se mais de um encontro de expressões rítmicas, melódicas, harmônicas, timbrísticas etc. Considerar a música como discurso e simultaneamente o discurso musical dos alunos significa explorar as formas expressivas da música tais como os materiais sonoros ou os elementos formadores da estrutura musical, respeitando e ouvindo as

múltiplas ‘vozes’ musicais dos alunos. Significa considerar em sala as múltiplas expressões musicais desses alunos.

Ademais de Swanwick, dois outros autores contemporâneos pensam o ensino da música, buscando elaborar uma ‘filosofia da educação musical’, como sugerem Bennet Reimer (1970) e David J. Elliott (1995). Apesar de, em geral, divergirem sobre os objetivos e princípios da educação musical, Swanwick (1979), Reimer (1970) e Elliott (1995) compartilham a necessidade de uma filosofia forte e clara do ensino de música, que oriente e fundamente o que é ensinado em sala de aula. Em certo sentido, Swanwick e Reimer se apoiam na ideia de que a educação musical é, ou deveria ser, educação estética, o que é contestado por Elliott, quem propõe a abordagem *praxial*[18] para a música-educação.

Atualmente aposentado da Universidade Northwestern (EUA), Bennett Reimer teve ampla experiência com organização curricular, estando muitos de seus princípios presentes nos currículos de música norte-americanos. Ele compreende que a principal finalidade da educação musical é a de ser uma "educação estética". Para atingir este objetivo, a música deve ser explorada de acordo com sua natureza e valor (REIMER, 1970, p. 2). Reimer entende que todas as pessoas devem ter a oportunidade de experimentar a educação musical de qualidade, e não simplesmente a elite. Além do mais, considera que a estrutura dos programas de educação musical deveria levar em conta a musicalidade própria de cada aluno. Um programa de música pautado na educação estética visa desenvolver a compreensão das características expressivas das obras musicais que, para ser alcançada depende de que os alunos compreendam as funções expressivas da dinâmica, do ritmo e das articulações e acentuações às sequências melódicas, o que ajudaria a fortalecer as respostas estéticas.

De acordo com esse autor, o educador musical, nessa abordagem estética, precisa adquirir conhecimentos especializados que o capacitem para analisar estruturas rítmicas, melódicas, harmônicas, além das tonalidades, texturas, variações de dinâmica, formas e estilos das obras musicais. A habilidade do educador é então testada ao explicar como esses elementos se articulam em todas as músicas; e ele também deve estar disposto a participar de atividades chamadas por ele de não-estéticas, como o canto na escola, mesmo considerando a ênfase

[18] A abordagem de Elliott será examinada mais adiante.

exagerada dada a essa atividade. A crítica de Reimer à prática do canto como não-estética se explica pelo fato de frequentemente ser usado para fins externos ao ensino da música. E, quando o canto é usado apenas para experienciar e estudar música, se mostra limitado por não atender aos objetivos da educação estética (REIMER, 1970).

O autor faz referência ao compositor húngaro Zoltán Kodály que levou para o seu método pedagógico musical as canções tradicionais da sua terra natal recolhidas e catalogadas por ele. Implícitos nessas canções estão os valores, sentimentos, cultura e sistemas de crenças do povo húngaro.

Reimer alega que cantar não é propriamente estético, pois é muito comum, em reuniões e encontros, quando então o canto é usado para a diversão ou restabelecimento a ordem e, em assim sendo, não preenche os critérios estéticos para o ensino da música, uma vez que a música está "sendo usada para fins não-musicais" (REIMER, 1970). Contudo, afirma que os professores de música não deveriam descartar o canto na escola, pois ainda que seja uma atividade não propriamente estética e por isso não podendo ser, segundo ele, considerada educação musical, "é uma outra parte do trabalho." (REIMER, 1970, p. 111). Essa postura de Reimer se mostra bastante tradicionalista por pretender estabelecer o que é ou não ser musical e poderia muito bem ser questionada, considerando-se uma concepção mais extensa de música como visto na primeira seção desta segunda parte.

Para o autor, o professor de música teria um duplo papel em relação a seus alunos. Em primeiro lugar, incentivar aqueles considerados talentosos a continuarem a sua educação, pois a arte depende de quem vai conduzi-la ao futuro. Em segundo lugar, estimular o desenvolvimento da sensibilidade estética em todos os alunos, independentemente de seu talento musical. (REIMER, 1970, p. 112).

Em seu programa de música assentado em uma educação estética, Reimer sugere que o modelo de ensino deveria contemplar a Experiência Musical, o Estudo Musical e a (Re)experiência musical (REIMER, 1970, p. 116). Portanto, ao colocar a experiência no início e no final, o estudo musical não é concebido como um fim, mas um meio para o fim que realmente importa: a experiência mais profunda da música.

Os três princípios devem ser equilibrados para a efetividade do programa, e

diferem em complexidade, a depender da idade dos alunos e de suas habilidades. A música precisa ser cuidadosamente selecionada, e exibir uma expressão "autêntica", não pode ser artificial. Deve ainda refletir a diversidade, para capacitar os alunos a entender que a “boa música” é evidente em todas as partes do mundo (REIMER, 1970, 114). Consideração assaz conflitante pois se mostra ao mesmo tempo inclusiva e excludente. Se por um lado Reimer adota uma postura abrangente e de vanguarda em relação aos tipos, estilos e culturas musicais, por outro, se revela bastante conservador ao tentar definir ou estabelecer o que seja ou não "boa música" ou ainda expressão "autêntica".

Segundo Swanwick, "não conseguimos perceber e descobrir a essência da educação musical, de que a educação musical é educação *estética*" (SWANWICK 1979, p. 6). O marco teórico de Swanwick provém da psicologia cognitivista, principalmente dos estudos sobre cognição musical. Sua perspectiva defende que a única maneira de realmente entender e experienciar música é por meio da performance, da escuta e da criação musical. Salienta a importância do desenvolvimento de um vocabulário musical, pois permite às pessoas falarem sobre música. “Conhecer música é o nosso objetivo e a língua pode ajudar a alcançar esse objetivo" (SWANWICK; TAYLOR, 1982, p. 9).

David Elliott (1995) discorda de Reimer e Swanwick de que a música seja melhor compreendida quando analisamos suas qualidades estéticas. Em lugar de partir de uma abordagem estética, Elliott propõe o que ele chama de filosofia *praxial* da educação musical, ao postular que é através dos valores e significados evidenciados durante o fazer e o escutar música em contextos culturais específicos que se desenvolvem entendimentos sobre música (ELLIOTT, 1995). Discorda da primazia que Reimer e Swanwick concedem aos elementos estruturais da música ignorando seus significados mais profundos. A crítica de Elliott se estende à concepção de educação musical como educação estética, argumentando que, muitas vezes, as análises das obras musicais são bastante limitadas (ELLIOTT, 1995, p.36). Porém, Swanwick (2003, p.21) refuta as criticas ao afirmar que, de fato, o comentário de Elliott confunde a perspectiva estética para a educação musical com o posicionamento estético formalista, comentado no primeiro capítulo.

A concepção *praxial* de Elliott implica uma relação entre teoria e prática. Cada tipo ou estilo diferente de música está relacionado a grupos de pessoas e ideias que

influenciaram sua criação. Ele contesta a ideia de que todas as músicas possam ser analisadas através dos mesmos princípios, dos mesmos elementos musicais, sem que a sua história seja previamente analisada (ELLIOTT, 1995, p. 14). Ouvir e tocar não são atividades separadas, elas estão muito relacionadas. Elliott argumenta que as filosofias de Reimer e Swanwick estão preocupadas apenas com as propriedades estruturais da música, e, portanto, não exploram todas as dimensões da compreensão musical. Todavia, uma leitura mais cuidadosa das teorias de Swanwick mostra que o comentário de Elliott é bastante reducionista, bem como a justificativa de sua crítica a Reimer, a qual, segundo Swanwick, não passa de uma caricatura (2003, p.21).

Reimer, por sua vez, divide a educação musical em duas partes. Uma centrada na escuta, à qual todos os alunos têm acesso, e uma segunda, baseada na *performance* e direcionada a estudantes que decidem fazer música. Esta ideia é amplamente apoiada por Swanwick, mas não por Elliott ao propor a mesma educação musical para todos os alunos (ELLIOTT, 1995, p. 32).

Apesar das críticas, conflitos e mal entendidos, esses debates teóricos e acadêmicos em educação musical se mostram importantes principalmente pelo estímulo que promovem à continuidade da pesquisa na área. Impulsionam, dessa forma, uma experiência do pensamento em torno a questões fundamentais de serem permanentemente repensadas, tais como as práticas e a formação docente.

2.3.2 Formação musical docente

Quais os significados inerentes à formação de professores de música para a escola básica? Parece fundamental colocar esta questão no centro do debate sobre o futuro do ensino da música no Brasil. Podemos destacar inúmeros questionamentos que derivam dessa questão inicial: deveria este professor ter uma formação específica em música? As atuais licenciaturas dariam conta da extensão dos níveis e modalidades da educação básica, da educação infantil ao ensino médio, passando pelo ensino à distância e pela educação de jovens e adultos? Em

quais níveis e modalidades da educação básica o professor especialista atuaria? Como escreve Fonterrada (2007),

> "(...) embora haja um considerável aumento de iniciativas e bons projetos, ainda não há uma política nacional firmemente sedimentada que ampare o retorno da música às escolas, e nem profissionais habilitados em número suficiente para levar adiante esse projeto." (FONTERRADA, 2007, p. 29).

Os termos apresentados no projeto de lei que versava sobre o ensino da música na escola, estabelecendo exigência de seu conteúdo ser garantido por um professor especialista na área, teve vida curta. Sancionada em agosto de 2008, a lei nº 11.769/08 foi publicada com o veto do Presidente da República, no que se referia à especificidade da formação em música. A proposta inicial, que pretendeu assegurar maior visibilidade ao ensino da música na escola básica, indicando-o como conteúdo obrigatório do ensino de arte, esbarrou na postura simplista do senso comum de que “todos podem ensinar música”. Nesta perspectiva, anulam-se as políticas públicas que garantam maiores investimentos em instrumentos, equipamentos, espaços acústicos apropriados, prescindindo-se ainda de substantiva dotação orçamentária para a formação de professores centrada na qualidade, sendo desenvolvida preferencialmente em licenciaturas e especializações. Está posto o paradoxo. Inclui-se a música na escola desde que não precisemos nos “importar” muito com ela.

Seguramente os debates e tensões relativos ao ensino da música estão apenas começando. As especificidades próprias ao ensino da música, principalmente quando pensamos em ensino *musical* da música (SWANWICK, 1999), demandam necessariamente a figura do professor especialista. Como sustenta Schafer (1991),

> sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse frequentado um curso de verão em Física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. (SCHAFER, 1991, p.303).

Sabe-se que, muitas vezes, o diploma de licenciatura em música não garante necessariamente práticas mais próximas dos anseios acadêmicos mais recentes e

inovadores. Há muitos casos de professores especialistas, cujas práticas não passam de uma simples variação das desenvolvidas com as tradicionais *músicas de comando* (FUKS, 1991). A diferença é que nesse caso são usadas músicas para crianças gravadas por artistas, disponíveis no mercado fonográfico. O caráter utilitarista de tais composições está sempre presente, mesmo que não haja necessariamente uma ordem, um comando implícitos na letra. Importante deixar claro que a crítica aqui não está direcionada para a qualidade musical dessas ou de outras músicas compostas para crianças e sim para a prática musical escolar que basicamente continua sendo a mesma: memorização das melodias letradas e dos gestos, baseados na copia e repetição. Pouco espaço se dá para a criação como pensamento musical.

Como então fazer com que as reivindicações dos músico-educadores não venham a se constituir em mera defesa de interesses gremiais ou de reserva de mercado? De acordo com Santos (2008), "(...) não será o estriamento do tempo-espaço escolar em disciplinas que inaugurará o lugar da música na escola. Podemos ter o componente música no currículo e o devir-música lhe escapar." Em que circunstâncias as especificidades de uma formação docente especializada contribuiriam para um aumento do potencial musical do aluno? Quais seriam, para além do referido espaço-tempo estriado, as musicalidades transversais da escola? Como explorar, sensibilizar-se com essas musicalidades, contando com a ajuda do professor especialista? Musicalidade da e na voz de professores e alunos, da e na maneira de dizer, de evocar o alfabeto, de ler, de contar histórias.

É importante deixar claro que considero extremamente importante a existência dos cursos de licenciatura em música. Minha torcida é para que justamente esses cursos não se restrinjam apenas às capitais dos estados, mas sejam oferecidos ao maior número possível de regiões do país. Para isso seria necessário aumentar o prazo estipulado pela lei para a adaptação das escolas, mantendo o artigo que obrigava a formação específica para o professor de música. Ainda acredito que aquele que passa por uma licenciatura em música, por justamente ter estudado e pesquisado a respeito das especificidades do problema musical, teoricamente teria mais habilidade para pensar e planejar experiências musicais na escola. Até porque durante essas experiências, que não se propõem a levar respostas previamente concebidas aos alunos, podem ocorrer imprevistos,

surpresas que seriam melhor aproveitadas e conduzidas por alguém que de fato viva o problema musical. Mas é claro que, como disse antes, nem sempre essa formação específica garante propostas musicais transformadoras, dentro da lógica da experiência. Poder-se-ia supor então que se movimentos transformadores e potencializadores em educação musical são possíveis, eles certamente não serão simplesmente ditados por uma lei, mas dependerão de como se passa pelo problema do musical. É preciso um compromisso com o musical.

Sendo assim reivindica-se uma formação de qualidade para os professores de música, recusando-se o atalho de propostas que venham a representar apenas ações esporádicas e isoladas oferecidas pelos sistemas de educação, frequentemente chamadas de formação continuada mas que se restringem muitas vezes a frágeis atividades de treinamento em “musicalização”, destinados a professores da educação básica. Resta também saber quais critérios seriam levados em conta para definir a almejada qualidade de formação. O que estaria em jogo nessa definição?

3 *Lento* - Em torno a um devir-música da educação

3.1 Devir-música da educação

"Todos os devires são moleculares". Essa curta e, talvez em aparência, enigmática afirmação de Deleuze e Guattari em *Mille Plateaux* (1980, p.379) é o que viabiliza pensar a possibilidade de um devir-música da educação. Pensar a música na escola a partir de um devir-música molecular para além de uma disciplina música ou do horário demarcado para a música na grade curricular (que a chamemos ou não de disciplina). Mas por que o caráter molecular do conceito de devir é tão importante para pensá-lo e que outras características, também fundamentais do conceito, são perpassadas por essa molecularidade?

Inicialmente, talvez seja necessário explicitar como Deleuze e Guattari fazem uso da dupla conceitual molar e molecular; adjetivos que caracterizam

> duas fases que afetam os mesmos elementos, corpos, sujeitos, sociedades ou órgãos, duas tendências que compõem todas as entidades materiais, orgânicas, psíquicas ou sociais. A ordem molar corresponde às estratificações, aos impulsos de organização que tendem a endurecer, codificar, delimitar os sujeitos, as ordens ou as formas. A ordem molecular emana do fluxo, das transições de fases, dos devires e das intensidades. (SAUVAGNARGUES, 2006, p. 170).

Fala-se, por exemplo, de uma mulher ou de uma criança molar como tendência a um plano transcendente do conceito de criança ou de mulher, a uma sobrecodificação generalizada. Aliás, a disposição a codificar, categorizar, organizar, formar, estratificar é eminentemente 'molar'. Assim são, por exemplo, as ordens social, gramatical e orgânica das organizações estratificadas. "Os estratos 'formam matérias', produzem nós de força preferenciais, 'aprisionam intensidades', 'fixam singularidades', em suma, determinam uma ordem, feita de movimento de territorialização e de codificação." (SAUVAGNARGUES, 2004, p. 177). A filosofia cinética e rizomática de Deleuze-Guattari pensa a multiplicidade como interpenetração e imbricação de linhas de força de naturezas diversas que são imanentes, se curto-circuitam e se interceptam. Linhas estas que se desdobram em

três variantes, a saber: linhas molares, as linhas de segmentaridade dura, orientadas a organizar e fixar segmentos bem determinados e referidos aos dispositivos de poder e sobrecodificação, instituindo planos de transcendência; as linhas moleculares, por sua vez, mais que linhas, seriam antes fluxos flexíveis, forças capazes de pôr em comunicação o cósmico e o elementar e, por fazerem com que fluxos de desterritorialização passem por entre os segmentos, operam uma degradação das formas, o que as tornam capazes de dar lugar a micro-devires, a pequenas modificações, complicando-se em um plano de consistência; por fim estão as linhas de fuga, linhas de velocidade e gravidade, de um tempo não pulsado, do intempestivo, figuras da multiplicidade, que levam adiante as potências virtuais molecularmente em ação na trama dura, linhas de ruptura que surgem no/do 'entre' e expressam a irrupção do 'Fora'.

O fluxo molecular se inclina à desorganização, não em sentido pejorativo, diminuído, desdenhoso do termo, mas como rompimento dos constrangimentos e amarras organizacionais. Tende também à decodificação, ou seja, à liberação ou desterritorialização dos códigos molares preestabelecidos e enrijecidos. A relação molar/molecular, na medida em que o segundo é imanente ao primeiro, escapa à mera oposição. O fluxo molecular não é anterior, mas sempre contemporâneo aos movimentos de estratificação molares.

Não se trata, pois de um dualismo simplista e axiológico entre a organização molar e o devir molecular. Nem mesmo há algo como um privilégio no pensamento de Deleuze "à dissolução dos corpos, [ou] à desorganização orgânica, psíquica ou social" (SAUVAGNARGUES, 2004, p. 198) resultante de ultrapassamentos, por demais acelerados, de limiares, quando então as intensidades tornam-se excessivamente arriscadas, tornando-se linhas de morte.

Como já visto na caracterização das linhas, seus fluxos constituem planos, sejam eles de transcendência ou de imanência; contudo, um plano, age sobre o outro, se apoia no outro, cortam-se mutuamente. Como afirma Deleuze em *Dialogues*:

> Não há dualismo entre dois planos de organização transcendente e de consistência imanente: é das formas e dos sujeitos do primeiro plano que o segundo não para de arrancar partículas entre as quais há apenas relações de velocidade e lentidão, e é nesse plano de imanência que o outro se eleva, trabalhando nele para bloquear os movimentos, fixar os afetos,

> organizar formas e sujeitos (DELEUZE; PARNET, 1996, p.160).

Não se trata de transformar-se e muito menos imitar uma determinada forma, objeto ou entidades molares como buscando metamorfosear-se nessas entidades. "Devir não é imitar algo ou alguém" (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 334). Se há transformação, ela ocorre em nível molecular e não molar. Nem imitar, nem tomar a forma de mulher, criança, animal ou marceneiro, por exemplo, mas, nas palavras de Deleuze, ao se referir ao devir mulher, "emitir partículas que entram em relação de movimento e de repouso, ou na zona de vizinhança de uma micro-feminilidade, ou seja, produzir em nós mesmos uma mulher molecular, criar a mulher molecular." (DELEUZE; GUATTARI, p.338) Não se transformar em mulher, até porque só se 'devém' por alguns pontos, nunca inteiramente. Como no exemplo, quando se reportam ao devir-animal:

> Ninguém se torna animal senão molecular. Ninguém se torna cachorro molar latindo, mas, ao latir, se isso feito com bastante coração, necessidade e composição, emite-se um cachorro molecular. O homem não se torna lobo, nem vampiro, como se mudasse de espécie molar; mas o vampiro e o lobisomem são devires do homem, isto é, vizinhanças entre moléculas compostas, relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, entre partículas emitidas. (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p.337).

No verbete *Devenir* do *Vocabulaire de Gilles Deleuze* (SASSO et VILLANI, 2003), Leclercq e Villani apontam cinco caracteres fundamentais para pensar o conceito de devir em Deleuze e Guattari. Além do aspecto molecular do conceito de devir, pode-se ressaltar seu caráter infinitivo. Devir é um verbo no infinitivo, e não um substantivo. Os autores fazem referência apenas ao livro *Dialogues*, com Claire Parnet, mas em *Mille Plateaux*, Deleuze e Guattari também afirmam devir como verbo. E é importante reforçar este caráter infixo, movente, instável do verbo pois, com frequência se faz um uso impróprio da derivação substantiva para se referir ao conceito, adicionando um artigo definido ou a letra 's' para formar o plural, restringindo a potência do verbo no infinitivo a um substantivo cristalizado: 'O' devir-animal; 'O' devir-mulher, 'O' devir-música', devires-moleculares; devires-partículas; etc.

Na língua francesa talvez seja mais fácil entender ou então ouvir a palavra *devenir* como verbo no infinitivo pois, para os francófonos, é um verbo mais

corriqueiro que na língua portuguesa. Em muitos contextos, *devenir* é compreendido como 'tornar-se' ou então 'virar' (alguma outra coisa), 'ficar' (chateado, triste, feliz etc.). Pergunta-se, por exemplo, em uma conversa informal entre dois amigos que se reencontram depois de algum tempo sem se ver, *qu'est-ce que tu deviens?*: O que você tem feito?; O que você se tornou? - no âmbito profissional, familiar etc. Uma tradução literal, nada idiomática, seria algo como "o que você devém". Mas, dito em francês a pergunta adquire um tom bem mais informal e coloquial. Para inclusive manter o mesmo grau de informalidade poderíamos traduzi-la como "o que você conta de novo?", "quais são as novidades?", ou, como sugerido acima, "o que você têm feito?". Essas seriam propriamente as traduções mais idiomáticas dessa pergunta.

Há, portanto uma série de usos corriqueiros que fazem esse verbo soar familiar em francês. No entanto, isso não significa que as expressões do dia-a-dia deem conta do 'conceito *devenir*' tal como pensado pelos autores de *Mille Plateaux*. O próprio Deleuze em *Dialogues*, publicado originalmente em 1977, diz que "a questão '*qu'est-ce que tu deviens?*' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele mesmo." (DELEUZE; PARNET, 1996, p.8). Mas nesse caso, é necessário um esclarecimento. Há no comentário de Deleuze uma descontextualização idiomática implícita pois o significado do verbo *devenir* da questão citada é diferente daquele que é usado para criticá-la. Nesse sentido, o que é estúpido para Deleuze é o fato do devir ser empregado com um sentido que para ele nada tem a ver com devir.

De todo modo, apenas ressalto aqui o fato do termo *devenir* em francês ser mais usualmente ou facilmente ouvido como verbo no infinitivo. A escolha e a consequente aproximação de termos ou expressões cotidianas, concretas, na criação conceitual – não tão evidentes nas traduções para o português – nos ajudam a entender o conselho dado por Deleuze na carta-prefácio ao livro *La philosophie de Gilles Deleuze*, de Jean-Clet Martin:

> Por fim, permita-me um conselho de trabalho: é sempre interessante, nas análises de conceitos, partir de situações muito concretas, muito simples, e não de antecedentes filosóficos, *nem mesmo dos problemas* como tais (o uno e o múltiplo, etc.); por exemplo para as multiplicidades, é preciso partir de: o que é uma *matilha*? (diferente de um único animal), o que é um ossário? Ou, como você bem fez, o que é uma *relíquia*? Para os acontecimentos: o que é cinco horas da tarde? A crítica possível da

> mímesis, é, por exemplo, na relação concreta do homem e do animal que é preciso compreendê-la. Portanto, só tenho uma coisa a lhe dizer: nunca perca o concreto, sempre retorne a ele constantemente. Multiplicidade, ritornelo, sensação etc., se desenvolvem como conceitos puros, mas são estritamente inseparáveis da passagem de um concreto a outro. (DELEUZE, *in* MARTIN, 2005, p. 9).

Segundo Charbonnier (2009, p. 45), a apologia do concreto em Gilles Deleuze pode ser entendida a partir das primeiras páginas de *Diferença e Repetição*, onde duas duplas conceituais estão postas em oposição. De um lado, próprios ao transcendentalismo formal, estão o particular e o geral. De outro, como via alternativa, encontram-se o singular e o universal. São dois caminhos distintos. O primeiro parte da coleta do maior número possível de casos particulares e, por indução, generaliza os resultados com eles obtidos. O segundo tem início com elaboração conceitual para depois chegar aos exemplos concretos. Elaboração que não se dá mais por indução e sim por intensificação. Em vez da coleta quantitativa, prefere-se a seleção dos casos mais potentes, de onde são tirados os problemas a serem aprofundados. Nesse caso, o exemplo não é mais uma mera ilustração acessória de uma teoria, e sim o que, por aprofundamento, ao fundar uma teoria, "é compreendido intrinsecamente no conceito".

Dizer que devir é verbo no infinitivo e não substantivo diz também, de modo implícito, não se tratar de uma força externa ou movimento que atravessaria o ser, multiplamente. Em vez disso, o ser faz, ele mesmo, o próprio movimento afirmador, não é mais atravessado por devires. Há uma fusão entre ser e devir. Como escrevem Leclercq e Villani (2003, p.103), "o que revelam os devires é uma potência do ser, ao contrário de um poder. Essa potência é a potência com a qual o ser devém." Esta é para esses autores uma das principais distinções para a ascendência conceitual do devir em Deleuze e Guattari, buscada em Heráclito e Nietzsche (leitor de Heráclito).

Pensar com Deleuze e Guattari o conceito de devir implica trazer à luz o campo em que o conceito irrompe, um campo formado por linhas, planos, rizomas e agenciamentos.

> O que é um agenciamento ? É uma multiplicidade que comporta muitos termos heterogêneos e que estabelece ligações, relações entre eles, através das idades, sexos, reinos - de naturezas diferentes. Assim, a única unidade do agenciamento é o co-funcionamento: é a simbiose, uma "simpatia". (DELEUZE; PARNET,op.cit. p.84).

O devir supõe, pois, uma captura entre pelo menos dois agenciamentos, criando uma zona de vizinhança entre vários elementos heterogêneos em um bloco de devir que os transforma sem identificação, sem fusão dos elementos. Pode-se falar então em uma dupla captura. A ideia de dupla captura se inspira no caso da vespa e da orquídea. Uma simbiose, aliança entre duas séries heterogêneas: a série animal da vespa e a série vegetal da orquídea. Nesta composição de intensidades, a orquídea, com sua aparência, passa por um devir-vespa, de modo a atrair o inseto e assegurar a polinização da flor. Ao mesmo tempo, a vespa é atravessada por um devir-orquídea, uma vez que “funciona” como aparelho reprodutor da flor. Encontro molecular, zona de vizinhança entre termos muito distintos que se transformam, sem entretanto se fundirem. Ou seja, todo um jogo de intensidades e acontecimentos tem lugar ‘entre’ as duas formas substanciais (flor e inseto), de tal modo que a interação resulta em individuações muito diversas daquelas dos sujeitos previamente marcados.

Escrevem Deleuze e Guattari em *Mille Plateaux* (1980, p.334):

> Devir é, a partir das formas que se tem, do sujeito que se é, dos órgãos que se possui ou das funções que se preenche, extrair partículas, entre as quais instauramos relações de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, as mais *próximas* daquilo que estamos em vias de nos tornarmos, e através das quais nos tornamos.

Outros exemplos de dupla captura podem ser encontrados na obra de Deleuze e Guattari. Devir-animal, devir-criança, devir-mulher, devir-música, todos eles passam necessariamente por uma dupla captura: "a expressão musical é inseparável de um devir-mulher, um devir-criança, um devir-animal que constituem seu conteúdo." (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p.367)

Falar em devir-música da educação implicaria então considerar também um devir-educação da música. Mas esse devir, como foi dito, é um devir-molecular, que estabelece uma zona de vizinhança, de copertencimento entre as partes, sem identificá-las ou fusioná-las em um devir comum. Não estou, portanto, sugerindo pensar a educação regular como educação musical e muito menos ouvir todos os sons da escola como música. Este tipo de equívoco há que ser evitado. Apenas penso que essa dupla-captura se evidencia no canto, na fala, na leitura, na escrita e

na abundância de materiais sonoros imanentes ao cotidiano escolar. Assim é possível considerar um devir-música da educação a partir do momento em que a série de elementos heterogêneos educacionais se avizinham aos da música; se aproximam de uma fronteira quase imperceptível entre a fala, a leitura, a escrita, os ruídos, e a música.

3.1.1 Leitura como escuta - o 'terceiro' ouvido de Nietzsche

O objetivo desta seção é pensar um aspecto da ação de ler à qual poucas vezes se dá a atenção devida. Refiro-me à musicalidade/sonoridade da leitura como uma interpretação[19]/escuta 'musical' do texto. Percebe-se em geral uma preocupação muito maior com o conteúdo do texto. Como se o escrito pudesse ser separado da maneira como é escrito, num vão intento de destacar o conteúdo de sua forma . Não raros são os equívocos de entendimento dos textos cometidos por leitores que não se ouvem quando leem. Uma vírgula, um ponto, uma pausa ou respiração no lugar errado e o sentido do texto se perdeu. Isto não significa, e nem de longe estou a insinuar, que haja apenas uma maneira de ler, com tempos absolutos e passíveis de serem metronomicamente medidos. Tal como a partitura musical, mesmo quando respeitados os seus sinais gráficos, inúmeras são as possibilidades sonoras, musicais na leitura/*performance* da obra. O problema é que muitas vezes os sinais não são percebidos ou mesmo involuntariamente desconsiderados.

Como professor, há oito anos de cursos de graduação em pedagogia de duas universidades do Rio de Janeiro – uma particular e outra federal – tenho observado a grande quantidade de alunos que chegam ao curso superior com significativa limitação ou deficiência na escuta de suas leituras. Não ouvem o que leem ou escrevem. Fato que se torna uma evidência quando lhes é pedido, por exemplo, que leiam em voz alta seus próprios textos ou os de outros autores. O que tenho ouvido

[19] Aqui me refiro à interpretação musical, sonora, que em música é praticamente sinônimo de *performance* musical, artística. Não se trata, portanto, da interpretação psicanalítica, por exemplo, que Deleuze e Guattari tanto denunciam como sendo uma mera aplicação de uma teoria fechada e previamente formulada ao que se pretende interpretar.

na maioria das vezes é uma leitura não propositalmente monocórdia, entrecortada e com evidenciadas subdivisões silábicas (involuntárias).

Talvez se possa perguntar se isso não acontece pelo fato de, tradicionalmente, privilegiar-se o conteúdo dos textos em lugar de sua composição, de suas sonoridades, o que é decorrência de uma clara preferência pelo caráter visual da leitura, em detrimento do sonoro. Isso se aproxima da queixa de Nietzsche com relação ao leitor alemão que, segundo ele, "não lê em voz alta, não lê para os ouvidos, mas apenas com os olhos: ao fazê-lo, põe os ouvidos na gaveta." E, lançando mão de uma terminologia musicológica, continua sua crítica, comparando esse leitor ao da antiguidade e descrevendo a leitura em voz alta dos antigos:

> (...) com todos os *crescendos*, inflexões, mudanças de tom e variações de ritmo com que o mundo *público* da Antiguidade se rejubilava. As leis do estilo escrito eram então as mesmas que as do estilo falado; estas dependiam em parte do espantoso desenvolvimento, das refinadas exigências do ouvido e da laringe, e em parte da força, duração e potência dos pulmões antigos. Um período é, na concepção dos antigos (...) um todo fisiológico, na medida em que é contido numa só respiração. (NIETZSCHE, 2000, p.156).

O mais significativo neste caso não é tanto a referência aos 'leitores alemães' ou mesmo aos da antiguidade, se eram mesmo de um jeito ou de outro, tal qual a descrição dada por Nietzsche. O que de fato importa aqui é a evidência de sua preocupação com os aspectos sonoros da leitura, a relação estabelecida entre leitura e sonoridade. O cuidado com *crescendos*, inflexões verbais e variações rítmicas, produzidos pelas "exigências do ouvido e da laringe" e que comprovam um investimento corporal de um devir-música da leitura. Agora é o corpo todo que lê, não apenas os olhos.

A ideia de leitura como escuta foi inspirada em alguns textos de Nietzsche. Não se trata aqui de discorrer sobre a vida ou a filosofia de Nietzsche, mas de dar relevância a uma característica própria de sua obra e que certamente era determinante em seu modo de criação: o cuidado, o tratamento sonoro, musical com a escrita e com a leitura. Preocupação que, o levou, já em 1872, no ‘Prefácio que se deve ler antes das conferências, ainda que não se refira exatamente a elas’, que se segue à Introdução de *Sobre o futuro dos nossos estabelecimentos de ensino,* elencar as qualidades que ele esperava de um leitor: calma para ler sem pressa; ser capaz de ganhar distância de sua própria cultura; e por fim, lançar uma pá de cal em

toda espécie de utilitarismo, ou seja, Nietzsche salienta que o leitor por ele desejado não deve ter expectativas quanto a alcançar um resultado com a leitura. Exigências que levavam o autor de *Além do bem e do mal* a transitar em uma zona de indistinção entre prosa e poesia, e o tornavam um crítico implacável das escritas de certos livros que, segundo ele, eram pouco 'cuidadosas', pouco musicais:

> - Que tortura são os livros escritos em alemão para aquele que possui o *terceiro* ouvido. Como se detém contrariado junto ao lento evolver desse pântano de sons sem harmonia, de ritmos que não dançam, que entre os alemães é chamado de "livro"! (NIETZSCHE, 2000, p. 155).

A relação de Nietzsche com a música se expressa na sua obra de vários modos. Primeiramente de maneira explícita, sob a forma de análises críticas, de comentários que muitas vezes não se caracterizam propriamente como críticas 'musicais' das obras que analisa. Nietzsche como músico instrumentista, pianista e compositor, ainda que de limitada produção – e não se trata aqui de julgamento sobre a qualidade de suas composições e sim da quantidade de composições de sua autoria –, escreve sobre música, sobre as obras de alguns compositores e por vezes sobre os compositores eles mesmos e suas relações com as próprias obras.

Mas há também um outro tipo de relação de Nietzsche com a música e que aporta mais interesse para este trabalho: a dimensão implícita da música na sua obra, uma musicalidade em devir. Percebe-se na obra do filósofo-músico um devir-música molecular que faz o próprio texto vibrar em uma zona de vizinhança que esfuma os limiares e as fronteiras entre música e texto/poesia. Aquele que o lê, quem o recita – como em algumas versões discográficas encontradas em livrarias ou bibliotecas – em alemão ou traduzidas, faz às vezes de cantor de *lied*[20], com a voz impostada, pausada. Mas talvez tenha sido um descuido citar o *Zaratustra*. Por sua escrita mais flagrantemente 'poética', em um sentido que não escapa a um certo estereótipo quase inevitável de poesia, pode parecer que se queira fazer crer que seja esta a sua única obra sonora, musical. A única que teria recebido um tratamento sonoro/musical cuidadoso. Isto porque, muito frequentemente, menciona-se esse texto como exemplo do “lado poeta de Nietzsche”, como ilustra a fala transcrita de François Châtelet em trecho de conferência de 1966: "Tem-se o

[20] O *lied* (*lieder* ou *lieds* no plural) é um termo alemão que designa um gênero musical que pode ser traduzido como canção. A formação mais comum é a de dueto para canto e piano.

costume, por causa da dificuldade de textos como o *Zaratustra*, de tomar Nietzsche por um poeta. Talvez seja de fato um grande poeta, não me oponho a isso, mas seu objetivo não era a poesia. Seu objetivo era o rigor. O rigor absoluto." (CHÂTELET, 2002). [21]

Talvez Châtelet tenha razão e o objetivo primeiro ou principal da obra de Nietzsche não seja a poesia, tão ocupado estava o filósofo em 'martelar os pés de argila' de todos os ídolos, todos os ideais que renegam a vida e, consequentemente, blasfemam "contra os homens e a terra" (NIETZSCHE, 1994, p. 88). De todo modo, o que me interessa não é determinar dentre os objetivos principais qual o lugar ou patamar, que o cuidado com a musicalidade do texto ocupa. O pertinente é, sobretudo mostrar que para dizer o que deseja dizer, Nietzsche precisa pensar, necessariamente, e com especial cuidado a musicalidade de sua escrita. Em todos os seus livros. Mas é possível que o descuido tenha sido o uso dos termos poeta ou poesia. Talvez mais adequado fosse músico e música. Como o próprio autor do *Ecce Homo* sugere, "Talvez se possa ver o Zaratustra inteiro como música; – certamente uma de suas condições prévias foi um renascimento na arte de *ouvir.*" (NIETZSCHE, 1985, p. 93). *Ouvir* o texto verbal como o músico-intérprete *ouve* a partitura.

A partitura musical não é o único tipo de texto que indica ou sugere sons, pausas, ritmos, dinâmica, timbres, acentuações, melodias e harmonia. Um livro, texto verbal, em suas palavras, acentos, espaços e sinais de pontuação também é sonoro, melódico, timbrístico, rítmico. Há um cuidado com a sonoridade, a métrica, a eufonia na escrita acopladas à escuta sonora igualmente cuidadosa. É o próprio trabalho do compositor que precisa se ouvir e ouvir o que escreve. Quando esta preocupação flui para o texto verbal, ele deixa de ser apenas um impresso informativo e desliza para algo da *ordem* da fruição estética musical, do contemplativo, da récita. Talvez também nisto radique o seu perigo: o de uma certa sedução, um encantamento que distrai e incita à evasão por vezes e não nos leva a questionar o que lemos. A força e o fascínio da palavra, seu poder de *phármakon* que a retórica explora. Tal qual a potencialidade do perigo 'fascista' ao qual se

[21] Livre tradução e transcrição de "On a coutume à cause de la difficulté de textes comme le Zarathoustra, de prendre Nietzsche pour un poète. C'est peut-être un grand poète, je n'en disconviens pas, mais son but n'était pas la poésie. Son but c'est la rigueur. C'est la rigueur absolue." (CHÂTELET, 1966)

referem Deleuze e Guattari ao tratarem da fascinação coletiva muitas vezes exercida pela música instrumental ou vocal:

> (...) a música, tambores, trombetas, arrasta os povos e os exércitos, numa corrida que pode ir até o abismo, muito mais do que o fazem os estandartes e as bandeiras, que são quadros, meios de classificação ou de reunião. Pode ser que os músicos sejam individualmente mais reacionários que os pintores, mais religiosos, menos "sociais"; mesmo assim, eles manejam uma força coletiva infinitamente superior à da pintura: "É uma ligação muito potente o coro formado pela assembleia do povo..." Pode-se sempre explicar essa força pelas condições materiais da emissão e da recepção musicais, mas o inverso é preferível, são antes essas condições que se explicam pela força de desterritorialização da música. (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 371-372).

A citação acima foi retirada do livro *Mille Plateaux*, publicado em 1980. No ano seguinte, em Dezembro de 1981, Deleuze, preocupado com um possível encantamento ludibriante que sua escrita e sua fala pudessem eventualmente causar em seus alunos ou leitores, escrevia numa carta a Arnaud Villani:

> Não se deixe encantar ou atordoar por mim. Vi casos de pessoas que queriam se fazer "discípulos" de alguém, e que tinham tanto talento quanto o "mestre", mas que acabavam esterilizados. (...) você precisa se ocupar de sua própria obra poética e filosófica, que não pode ser limitada pela minha. (...) Você vale bem mais do que ser meu comentarista. (DELEUZE, 1981 *in* JDEY, 2011, p. 286-287[22]).

Mas, se por um lado a 'música' do livro – como também a da fala do 'mestre' – tal qual a dos 'tambores e trombetas', pode encantar a ponto de cegar, iludir e nos lançar no tal abismo citado, semelhante ao feitiço de algum flautista de Hamelin vingativo e rancoroso; por outro, ela pode também ser transformadora a ponto de nos estimular a pensar o que ainda não pensamos, com calma, *langsam*. E talvez nos faça questionar, e nos provoque a criar novas perguntas, ou problematizar o que era tido por líquido e certo. Mas essa escrita só será musical e transformadora para aquele leitor que souber ouvir.

Pois se o escritor se torna compositor de blocos sonoros, o leitor por sua vez assume o papel de intérprete, *performer*, músico. 'Cantor' com ou sem voz, ou com uma voz interior, não menos sonora e musical. E para isso também é preciso, na leitura, um cuidado especial com a escrita. É preciso reescrever a escrita, uma,

[22] Trecho de uma das cinco cartas que Deleuze escreveu a Arnaud Villani, publicadas na íntegra como apêndice do livro *Les styles de Deleuze* (2011), organizado por Adnen Jdey.

duas, inúmeras vezes. Com os olhos ou com o lápis bem apontado na margem estreita do livro – e com sorte, a boa vontade do editor a terá feito um pouco mais larga. Uma 'leiturescrita'. Por certo isso exige tempo. Mas não qualquer tempo. É igualmente necessária uma boa vontade com o tempo. Dar-se tempo, lentamente, sem pressa. A fim de buscar um outro tempo além do tempo que geralmente 'não se tem', ao dizermos que “não temos tempo”. Afinal, como dizia Nietzsche nas últimas páginas do prólogo de seu Aurora:

> Este prólogo chega tarde, mas não tarde demais; que importam, no fundo, cinco ou seis anos? Um tal livro, um tal problema não tem pressa; além do que, ambos somos amigos do *lento*, tanto eu como meu livro. Não fui filólogo em vão, talvez o seja ainda, isto é, um professor da lenta leitura: - afinal também escrevemos lentamente. Agora não faz parte apenas de meus hábitos, é também de meu gosto - um gosto maldoso, talvez? - nada mais escrever que não leve ao desespero todo tipo de gente que "tem pressa". Pois filologia é a arte venerável que exige de seus cultores uma coisa acima de tudo: pôr-se de lado, dar-se tempo, ficar silencioso, ficar lento - como uma ourivesaria e saber da *palavra*, que tem trabalho sutil e cuidadoso a realizar, e nada consegue se não for lento. (NIETZSCHE, 2004, p.114).

Que importam cinco ou seis anos? É preciso dar-se tempo, ser 'amigo do *lento*'. O itálico é pela referência ao termo italiano que designa um andamento de uma obra musical e, por vezes, desempenha até papel de subtítulo de um de seus movimentos, uma de suas seções. Na edição original em alemão, Nietzsche mantém o italiano[23]. Enfatizar o *lento*. Reminiscências de um professor filólogo. Mas não apenas uma lembrança, uma memória: trata-se de fato de um devir. Como escrevem Deleuze e Guattari sobre a oposição entre devir e lembrança, no caso específico entre devir-criança e lembrança de infância:

> Opõe-se desse ponto de vista um *bloco de infância,* ou um devir-criança, à *lembrança de infância:* "uma" criança molecular é produzida... "uma" criança coexiste conosco, numa zona de vizinhança ou num bloco de devir, numa linha de desterritorialização que nos arrasta a ambos — contrariamente à criança que fomos, da qual nos lembramos ou que fantasmamos, a criança molar da qual o adulto é o futuro. "Será a infância, mas não deve ser minha infância", escreve Virgínia Woolf. (...) Cada vez que empregamos a palavra "lembrança" nas páginas precedentes foi, portanto, erroneamente,

[23] Neste trecho específico, no texto em alemão, Nietzsche emprega a palavra substantivada *lento* em italiano, enfatizando a referência ao andamento musical:
"(...) überdies sind wir beide Freunde des ***lento***, ich ebensowohl als mein Buch." (Nietzsche,1988a, p. 17). Em outros momentos, para tratar da leitura e da escrita lenta, emprega *langsam* ou *langsamen* (traduzidos como lentamente)

> queríamos dizer "devir", diríamos devir. (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p.360).

Nietzsche passa então por um devir-filólogo – com todo rigor exigido por esta zona de vizinhança entre o filósofo e o filólogo – por oposição a uma lembrança de um passado cronológico (que fora presente um dia). Escrever e ler lentamente como um objetivo finalmente alcançado, mas não sem uma certa provocação contra aqueles que têm pressa, que leem 'mal', que não ouvem o que leem:

> E o alemão que *lê* livros! Como lê mal, de má vontade, preguiçosamente! Quantos alemães sabem, e de si mesmos exigem saber, que existe *arte* em cada boa frase – arte que deve ser percebida, se a frase quer ser entendida! Uma má compreensão do seu *tempo*[24], por exemplo: e a própria frase é mal-entendida! Não ter dúvidas quanto às sílabas ritmicamente decisivas, sentir como intencional e como atraente a quebra de uma simetria muito rigorosa, prestar ouvidos sutis e pacientes a todo *staccato*, todo *rubato*, atinar com o sentido da sequência de vogais e ditongos, e o modo rico e delicado como se podem colorir de cor em sucessão: quem, entre os alemães que leem livros, estaria disposto a reconhecer tais deveres e exigências, e a escutar tamanha arte e intenção na linguagem? Mas afinal não há "ouvidos para isso": e assim não se ouvem os mais intensos contrastes de estilo, e a mais sutil artesania é *desperdiçada*, como diante de surdos. (NIETZSCHE, 1992, p.155).

Tempo, ritmo, *staccato*, *rubato*. Termos que Nietzsche toma de empréstimo à música. Marcações de andamento, de timbre, de efeitos sonoros. Não são metáforas, como sugere Liébert (2012), ou um "fazer como na música" da escrita. É antes um devir-música da escrita que revela seus aspectos sonoro-musicais. Sobre a metáfora Deleuze e Guattari escrevem

> Interpretar a palavra "como" à maneira de uma metáfora, ou propor uma analogia estrutural de relações (homem-ferro = cachorro-osso), é não compreender nada do devir. A palavra "como" faz parte dessas palavras que mudam singularmente de sentido e de função a partir do momento em que as remetemos a hecceidades, a partir do momento em que fazemos delas expressões de devires, e não estados significados nem relações significantes. (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p.336).

Não se trata, por exemplo, de imitar a música, mas de compor algo que tem a ver com a música: o *rubato* em questão não é semelhante ao que se teria em uma obra musical instrumental e sim o *rubato* próprio às inflexões verbais, aos sotaques, às sonoridades sugeridas pela escrita e reveladas pela leitura 'daqueles que se

[24] No texto original em alemão consta a palavra italiana *Tempo* (andamento) germanizada com a letra 'T' maiúscula: "Ein Missverständniss über sein **Tempo** zum Beispiel: und der Satz selbst ist missverstanden." (*Jenseits von Gut und Böse*). (Nietzsche, 1988b, p.189).

ouvem'. É um devir-sonata em três movimentos que ressoa em sua *Genealogia da moral*; um devir-sinfonia ecoa em seu *Zaratustra*.

Mais uma vez insisto no fato de que não cabe aqui concordar ou discordar sobre o comentário a respeito especificamente dos livros e dos leitores alemães, pouco importa se são de fato pouco musicais ou descuidados no tratamento sonoro e na leitura-escuta de seus livros. Sabe-se que Kant, por exemplo, um dos principais alvos da crítica de Nietzsche, não se vangloriava da qualidade literária de sua escrita, para a qual preferia explicitamente a precisão da demonstração e a clareza dos conceitos. Não tinha, portanto, como objetivo 'seduzir' o leitor pelos efeitos de um estilo rebuscado. (MARTIN, 2005).

De todo modo, o que considero mais instigante na citação acima é a vinculação que Nietzsche requisita entre escuta e leitura. Uma escuta musical, que para ele exige o referido 'terceiro ouvido', ouvido de fora, ouvido do músico que precisa fazer o exercício constante de se auto-escutar. Saber se ouvir. É preciso aprender a se ouvir, dizem os professores de música, principalmente os de interpretação instrumental (instrumento, canto, regência). Não apenas os que fizeram parte presencialmente de minha formação, mas também os que, de maneira indireta, através de seus livros, oferecem este conselho.

Karl Leimer e Walter Gieseking (1932), por exemplo, professor e aluno, transformam as partituras em livros, deslocando-as para fora do piano, para a mesa de trabalho onde se inicia uma 'leiturescuta' analítica dos aspectos sonoros e formais do texto musical. Estudo mental, como é chamado por psicólogos cognitivistas da música, tais como o sueco Gabrielsson (1999) que, em suas pesquisas quantitativas e comparativas exalta a superioridade deste tipo de estudo em reação à prática mais tradicional de leitura da partitura diretamente no instrumento. Um equívoco chamá-lo de mental, uma vez que todo o corpo, mesmo aparentemente imóvel, vibra, respondendo aos signos da partitura, os ouvidos, às sonoridades (linhas melódicas, blocos harmônicos), os dedos, braços, tronco, pernas e pés, às indicações que remetem à espacialização, topografia, dinâmica ou agógica[25].

[25] Agógica, o termo na antiguidade referia-se à forma melódica e à indicação da sucessão dos sons ascendentes e descendentes e suas combinações. Do grego *agógê,ês:* ação de transportar, conduzir, dirigir; modo de tratar uma questão; movimento musical, tempo, compasso, para o latino

Aprender a se ouvir na leitura de um livro com a mesma intensidade e cuidado exigidos na escuta de uma música, é fundamental na escola. Sensibilizar-se com a musicalidade da escuta de um texto literário ou da própria escrita do aluno é compreender que a interpretação textual vai além de seu conteúdo semântico não podendo, portanto ser desvinculado de suas sonoridades imanentes. É necessário se aproximar da zona de vizinhança entre o texto e a música, jogar, brincar com as palavras e com as variações sonoras que irrompem de suas combinações. Fazer da leitura uma espécie de interpretação musical da escrita.

3.1.2 Fazer da escrita uma espécie de música (Deleuze)

> (...) será que a composição de um livro já é uma questão de estilo? Acho que é sim. A composição de um livro é algo que não se resolve previamente. Ela acontece ao mesmo tempo em que o livro é escrito. Por exemplo, vejo em livros que eu escrevi, se me permite citar o que eu fiz... Há dois livros meus que me parecem compostos. Sempre dei importância à composição. Penso em um livro chamado Lógica do sentido que é composto por séries. Para mim, é uma composição serial. E Mil platôs é uma composição por platôs. Para mim, são duas composições musicais, sim. A composição é um elemento fundamental do estilo. (DELEUZE, 2005, Letra 'S' de Estilo [*Style*]).

Retomo aqui a ideia de escrita verbal como espécie de música, tal qual a criação sonora registrada em uma partitura, por meio da notação de palavras, acentos, espaços e sinais de pontuação. A linguagem verbal carece de determinação das notas de uma partitura musical tradicional. Mas somente em termos da definição das alturas, de frequências medidas em Herz. Pelas combinações de sonoridades entre as palavras e os demais componentes gráficos, sugerindo inflexões verbais, formam-se as linhas melódicas, que variam de acordo com a qualidade da leitura, pronúncias, acentos e sotaques. Oscilações dos graves e dos agudos nas perguntas e respostas, nas frases com mais ou menos apostos,

---

agóge,es: série de sons na música, escala diatônica. Em meados do século XIX, adotado no francês como agogé.
À diferença da execução mecânica, a agógica introduz alterações passageiras na velocidade das pulsações de uma peça durante sua execução.

frases maiores e menores, e nas relações ou combinações que se estabelecem na composição destes tamanhos.

Isto posto, pode ter sido um erro me servir das traduções de Nietzsche (ou de Deleuze) em português para pensar, na seção anterior, a leitura como escuta musical. Toda tradução é uma nova composição, uma nova obra sonora. Não somente as sonoridades das palavras, e das relações entre elas, mudam. É também toda uma mudança na tessitura, nos intervalos, na composição textual que se faz necessária, na reordenação e na sequência das palavras. Cabe ao tradutor não fazer da tradução uma traição aleivosa. Ainda que os italianos, com seu famoso ditado, tenham motivos de sobra para afirmar que nenhum tradutor escapa de ser um traidor. É nos momentos onde Nietzsche se serve de termos musicais, de pretensões universais (liderança da língua italiana, antes do ato de resistência de um egocêntrico Beethoven), concede alguns, porém insuficientes, momentos de tranquilidade ao tradutor consciente de sua inevitável traição.

Porque as palavras não são atributos exclusivos do texto verbal. A partitura musical também se serve das palavras. Não apenas a da música vocal, das letras das canções, *lieder* alemães, *mélodies* francesas. A partitura instrumental as reclamam para indicar a dinâmica (*piano*, *forte*, crescendo, *diminuendo*), intensidade, volume do som, e a agógica, o andamento ou o caráter expressivo da obra (*Accelerando*, *Ritardando*, *Presto*, *Allegro*, *Lento*, *Giocoso*, vivo, triste, *appassionato* etc.). Neste caso as palavras são lidas, mas, não são pronunciadas. Leitura silenciosa que toma o corpo do executante desde o qual será expressa. São as indicações a serem interpretadas pelo executante para atualizar a produção sonora. Formam parte do material, do bloco de sensações (perceptos[26]) impressas pelo compositor no momento da criação. Não se trata, como dito antes, dos sentimentos do compositor que estariam implícitos e reconhecidos pelos ouvintes. Essas sensações são propriedade do material da obra e vão além de qualquer sentimento ou percepção pessoal, subjetiva, seja do compositor ou do ouvinte.

Todavia, as palavras da partitura não têm somente função expressiva, interpretativa. É toda uma relação de devires que elas ajudam a evidenciar (mas não apenas elas). Devir-animal, devir-criança, devir-mulher...:

[26] O percepto é isso. É um conjunto de sensações e percepções que vai além daquele que a sente. (DELEUZE, 2005, letra 'I' de ideia)

> Cantar ou compor, pintar, escrever não têm talvez outro objetivo: desencadear esses devires. Sobretudo a música; todo um devir-mulher, um devir-criança atravessam a música, não só no nível das vozes (a voz inglesa, a voz italiana, o contra-tenor, o *castrato)*, mas no nível dos temas e dos motivos: o pequeno ritornelo, o rondo, as cenas de infância e as brincadeiras de criança. A instrumentação, a orquestração são penetradas de devires-animais, devires-pássaro primeiro, mas muitos outros ainda. Os marulhos, os vagidos, as estridências moleculares estão aí desde o início, mesmo se a evolução instrumental, somada a outros fatores, lhes dá uma importância cada vez maior, como o valor de um novo limiar do ponto de vista de um conteúdo propriamente musical: a molécula sonora, as relações de velocidade e lentidão entre partículas. (DELEUZE; GUATTARI, 1980, 333-334).

É através desses devires que a música forma uma simbiose, se avizinha da escrita. Quando são atravessadas por um devir-mulher, devir-criança, devir-animal, devir-camelo, devir-leão. Devir-pássaro do classicismo, devir-inseto do modernismo. O Zaratustra se aproxima de uma sinfonia clássica quando a ordenação e a modulação de seus temas se avizinham das composições de força próprias ao classicismo. Há uma certa indissociabilidade entre a musicalidade de sua escrita e as sonoridades próprias ao plano de composição sinfônico. O escritor se torna músico ao mesmo tempo que o compositor devém escritor. Mas a influência sonora que um exerce sobre o outro não é metafórica, mera caricatura de intensidades. Um não se submete ou se funde ao outro. São antes, campos de força paralelos que por partículas de musicalidade ou de textualidade, se tocam e se transformam em nível molecular.

Promover na escola ações que permitam evidenciar esse avizinhamento de intensidades entre os dois tipos de composição, musical e textual, é estimular um movimento transformador da escrita. Para isso é preciso se deter nas palavras, brincar com elas, recitá-las em voz alta, lentamente, em um jogo inseparável da leitura.

3.1.3 Os sons da escola ou a pequena música de Kafka

> Não é a música organizada, a forma musical que interessa a Kafka (em suas cartas e seu jornal há apenas algumas anedotas insignificantes sobre alguns músicos). Não é uma música composta, semioticamente formada,

> que interessa a Kafka mas uma pura matéria sonora. (DELEUZE; GUATTARI, 1975, p.11).

Há um material sonoro abundante na escola que pode ser aproveitado para se pensar-fazer-ouvir música musicalmente. Não é preciso esperar pelo período demarcado na grade curricular para uma disciplina música. Dos campanários às campainhas de tipo cigarra. Dos choros ou gritos e risos eufóricos do recreio aos sussurros 'proibidos', ou às vozes bem comportadas, disciplinadas, organizadas de alunos e professores em sala de aula (mas é possível por vezes que se gagueje). Da composição 'musical' da redação obrigatória de segunda-feira à leitura-performance de uma obra em voz alta. Dos sons percussivos de bolas e cordas batendo em chãos e paredes de alvenaria, pedra ou terracota, ao staccato do giz na lousa ou da caneta no quadro branco – o material é importante pois, como diriam Deleuze e Guattari (1991), as sensações criadas pelo artista se encontram no material.

Não é dizer que os sons por si só já sejam música ou que a paisagem sonora (*soundscape*) da escola 'represente' o devir-música da educação. Pelo contrário, digo que é possível explorar esses materiais sonoros de modo a fazer música a partir deles. Não imitá-los mas evidenciar devires, zonas de vizinhanças moleculares entre os ruídos e a composição musical. Como escrevem Deleuze e Guattari sobre a oposição entre imitação e devir:

> Nenhuma arte é imitativa, não pode ser imitativa ou figurativa: suponhamos que um pintor "represente" um pássaro; de fato, é um devir-pássaro que só pode acontecer à medida que o próprio pássaro esteja em vias de devir outra coisa, pura linha e pura cor. De modo que a imitação destrói a si própria, à medida que aquele que imita entra sem saber num devir que se conjuga com o devir daquilo que ele imita, sem que ele o saiba. Só se imita, portanto, caso se fracasse, quando se fracassa. Nem o pintor e nem o músico imitam um animal; eles é que entram em um devir-animal, ao mesmo tempo que o animal torna-se aquilo que eles queriam, no mais profundo de seu entendimento com a Natureza. (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p.374).

Um bom exemplo de trabalho de exploração de ruídos para fazer música, e de como ele foge de uma simples imitação de sons, é a experiência de composição musical estimulada por Alfonzo (2012), com seu coro. Infelizes por precisarem jogar fora suas gomas de mascar para iniciar os ensaios, as crianças envolvidas sugeriram então a criação de uma música que incluísse seus *chicletes*. Foi o que

aconteceu: a primeira parte da "música do chiclete", foi composta a partir da experimentação dos diversos ruídos ligados ao ritual envolvido no hábito de mascar chiclete. Desde o ato de retirar, rasgar o papel até o descarte, passando pela mastigação, 'ruminação' (por onde se evidencia também um devir-animal, devir-ruminante, devir-lhama [descartar]), bolas enchendo, bolas estourando, e gemidos. Assim, conforme avançava a pesquisa de sons, o extenso mapa sonoro virtual se atualizava durante a improvisação. Para registro gráfico desses sons foi também criada uma notação musical incluindo desenhos e letras.

Nessa experiência, a música criada e gravada também não imita o evento, 'ritual da goma de mascar'. São devires que estão em jogo. Um devir-ruído para a música, um devir-música para o ruído, formando um bloco de devir que transforma os termos sem identificá-los, fundi-los. Devires-animais atravessam esses termos. Compõe-se assim um agenciamento sonoro que se distingue e ao mesmo tempo se aproxima do rito social. Os sons usados, atualizações de uma virtualidade sonora imanente, não foram dados a priori mas criados a partir da experiência. Muitas vezes derivam dos habituais mas se transformam pois se repetem, se dobram, desdobram, se cruzam, entrecortam, distanciando-se assim dos sons socialmente aceitos e ouvidos, que, no caso da goma de mascar, tendem ao não-som, ao silêncio (mastigar de boca fechada, evitando toda sorte de ruído, não fazer barulho ao retirar a embalagem, etc.).

3.2 **Educação musical *menor***

Pensando com Deleuze e Guattari (1975), o conceito de *Littérature mineure*[27], e com Silvio Gallo (2008), quem propôs um deslocamento do conceito para o campo da educação, entendo que as mudanças na maneira de pensar e fazer música na escola, muito provavelmente não virão de uma educação 'maior' de diretrizes e de parâmetros curriculares, das leis a serviço do poder instituído (GALLO, 2008 p.78).

[27] O conceito *Littérature mineure* não teve uma tradução muito boa em português uma vez que o termo menor, não remete sugere tão diretamente à a noção de minoria como na expressão língua francesa, podendo deixando-se até mesmo ser confundida r com um sentido pejorativo de qualidade inferior. Como escrevem Deleuze e Guattari, “uma *literatura menor* não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE, 1975, p. 29).

Pelo contrario, é a partir de uma educação 'menor', desde atos de resistência às “verdades” musicais estabelecidas, traçando linhas de fuga liberadoras, que desestabilizações e transformações significativas no quadro educacional são possíveis.

As imagens sensíveis que reverberam no par conceitual ‘maior’ e ‘menor’ são, respectivamente, árvore e erva. Se a primeira, de raiz pivotante e anaxomorfa, se erige em unidade desde um centro, a erva itinerante, multiplicidade acêntrica, brota do entre, nomadiza, rizoma.

Outras imagens deixam ver o ‘maior’ e ‘menor’ nas figuras políticas, respectivamente, do Estado totalizante, hierárquico e concentrador de poder e a dispersão centrífuga em sistema tribal.

A educação 'menor', enquanto *desterritorialização* dos processos educativos, das normas, dos princípios da educação 'maior, busca outras possibilidades de aprendizado, cuidando de não configurá-las numa reterritorialização permanente, cristalização perigosa que a transforma em aparelho de Estado. A *ramificação política*, própria à 'educação menor', age nas entranhas da educação 'maior', desterritorializando suas macro-fórmulas de concentração de poder. Frente à generalização estriada das leis, as singularidades micropolíticas das máquinas de guerra, alisando os estriamentos do espaço-tempo. E, por fim também do *valor coletivo,* da coletivização de cada ato singular pela produção rizomática de multiplicidades e da singularização coletiva. Sem ponto de origem, sem lugar de chegada, antimétodo para experimentações no pensamento, a educação menor é abertura a bifurcações imprevisíveis, franqueamento a encontros inesperados.

Pensar um ensino de música musical na educação básica, tramar linhas de fuga, buscando brechas, escapes, vazamentos, extravasamentos por entre as grades e molduras. Escapulir ficando. Pensar a música na escola antes como possibilidade de música *da* escola; atualizar as virtualidades musicais desde a diversidade de materiais sonoros que compõem o dia-a-dia escolar, o *staccato* do giz, o arrastar das cadeiras, os suspiros e gargalhadas, sirenes e espirros.

Investigar em que medida esquemas musicais nos ajudam a pensar, na própria educação, uma espécie de *devir*-música da educação. A transversalidade da música para além de um espaço-tempo estriado em disciplinas; para além de uma

disciplina música que na faça da música serva de outras disciplinas. Musicalidade/sonoridade da voz de professores e alunos, na maneira de dizer, de evocar o alfabeto, de ler, de contar histórias, de bater palmas. *Ritornelos* escolares. Agenciamentos territoriais em permanente desterritorialização/ reterritorialização. No canto para entrar ou sair da escola, para lavar as mãos antes da merenda, para fechar os olhos no momento da sesta. Como explorar, sensibilizar-se para essas musicalidades? Como e qual a importância de se buscar, com a ajuda do ensinante-músico, uma educação mais musical atenta à musicalidade/sonoridade do que/como se diz, se lê, se escreve?

Os conceitos de desterritorialização e reterritorialização são entendidos aqui na concepção de Deleuze e Guattari (1980). A ideia de desterritorialização conecta-se a dois outros conceitos, dois polos que, articulados, representam o problema musical em Deleuze. O polo do ritornelo e o polo do devir. “O ritornelo é o conteúdo propriamente musical, o bloco de conteúdo próprio da música”[28] (DELEUZE; GUATTARI, 1980, p. 368). É territorial, agenciamento territorial: territorializante e reterritorializante. Por isso mesmo, não é a música propriamente dita que desterritorializa, que acontece na desterritorialização: ela parte do ritornelo, seu conteúdo territorializado, e o desterritorializa para, de alguma forma, recriá-lo.

A música é então, por natureza, a forma de expressão desterritorializante. E neste ponto que entra a noção de devir, o conteúdo musical (*ritornelo*) passando por uma desterritorialização. O devir é o que é real na música e não os termos; ou seja, o que é real na música não são as noções de harmonia, de acordes ou de notas musicais e sim o devir ele próprio, a passagem de uma nota a outra, de um acorde a outro, de um som a outro, enfim, o que torna música.

Num certo sentido, pode-se dizer que o discurso escolar 'maior' se preocupa mais com o ‘que’ se diz do que com o ‘como’ se diz. A supervalorização do conteúdo às expensas da maneira como esse conteúdo se compõe. Talvez venha daí a prevalência, por exemplo, do caráter temático das atividades artísticas escolares: no dia da árvore a criança desenha, canta e recita poemas sobre árvores, no dia do índio, toca apito e põe cocar. Lógica da explicação, do verbo, da palavra, do referente, do objeto, da função de estado de coisas, do movimento “mais pobre e

[28] Tradução livre de “la *ritournelle* est le contenu proprement musical, le bloc de contenu propre à la musique”, da edição francesa de 1980 (Editions Minuit).

infantil do pensamento". A educação menor, desterritorializante por natureza, é o próprio devir e, por isso, de alguma forma se aproxima do musical.

A educação 'menor' passa de algum modo por um devir-música ao entrar em uma espécie de zona de vizinhança de partículas de musicalidade, em sua preocupação com uma escuta cuidadosa das diversas vozes e sons da escola, pela atenção ao material sonoro escolar em permanente movimento, escapando das relações de desigualdade e hierarquia entre ensinante e aprendiz, e passando da lógica de uma verdade intemporal a uma experiência limite transfiguradora. Não é certamente tarefa fácil, pois buscar uma outra lógica, descobrir linhas de fuga, exige antes de tudo repensar constantemente nossa atuação no espaço/tempo escolar. Não há modelo dado a priori. "*Ni roi, ni loi, ni foi*".

Um outro deslocamento, desta vez da noção de *educação menor* para a de *educação musical menor* foi proposto por Brito (2009). Imbricada ao próprio fazer musical, a educação musical 'menor' rompe, questiona, resiste às verdades musicais instituídas pela educação musical maior, aos modos predeterminados de escuta e produção sonora. Em lugar de dizer ao aluno o que e como ele deve ouvir ou tocar determinada música, aqui a preocupação se volta para a experimentação sonora não-estereotipada e não-referencialista. Com isso não me refiro apenas ao trabalho de pesquisa sonora com o fim de interpretar obras musicais já existentes, mas também ao jogo mesmo de exploração sonora que em música, segundo Delalande (1984, p. 22), pode ser entendido como um meio e um fim. Como se o interesse pela música estimulado através do jogo musical despertasse o interesse pelo próprio jogo.

É o próprio ato de criação musical, seja da criança, seja do compositor experiente, que se faz 'menor' quando opera uma desterritorialização dos modelos hegemônicos instituídos da música 'maior', dominante. Todavia, no caso da criança escolarizada, a criação 'menor' tem maior dificuldade para se atualizar pois, uma vez que as normas de submissão e obediência ao modelo (pretensamente) 'correto' imperantes no ambiente escolar propiciam produções de subjetividades desencorajadas e inibidas. Aprender a se desprender da lógica do certo ou errado, do superior e do inferior: desaprender; e compreender essas produções/composições como linhas de fuga, microporos na aparente

impenetrabilidade do instituído. Educação musical 'menor': máquina de guerra, resistência ao musical 'maior', formalmente estabelecido e sacramentado.

3.2.1 Experiência e verdade no ensino de música

A palavra experiência é bastante comum na área de música, em geral para se referir a um conjunto de estilos, ritmos, timbres, estruturas harmônicas e melódicas por nós incorporados. Ou seja, diz respeito basicamente às músicas que conhecemos, à nossa vivência musical. Nesse caso, a experiência musical seria da ordem do estabelecido, do já vivenciado, como uma espécie de armazém musical. Experiência vivida, experiência do fenomenólogo que consiste em “uma certa maneira de olhar reflexivo sobre um objeto qualquer do vivido, sobre o cotidiano em sua forma transitória para captar as significações” (FOUCAULT, 2001, p. 862).

Em música é comum ouvirmos que alguém não entende tal música por ela não fazer parte de sua experiência. Vem daí o discurso já antigo mas ainda bastante atual na área de arte-educação – incluindo aqui a educação musical – voltado para a ampliação da experiência estética. Discurso esse sustentado por autores como, por exemplo, Lanier (1984, 2002), Barbosa (2002), Martins (1998), Almeida (2001), Penna (2008b), entre outros. Dentro dessa lógica, um dos papéis do arte-educador seria o de mediar a ampliação do âmbito e da qualidade da experiência estética. Essa ampliação inclusive se mostra como um dos principais argumentos para justificar a inclusão das artes no currículo escolar, associado a duas outras ideias prontas, postas como verdades indiscutíveis. Uma dessas ideias é a de se considerar a arte como patrimônio cultural da humanidade, sendo um dos papéis da escola dar a conhecer e preservar esse patrimônio. Outro lugar comum bastante próximo dos argumentos da ampliação e do patrimônio cultural é o discurso da importância da arte na formação geral do sujeito, mesmo que não se saiba muito ao certo, pois não se dá muitas indicações do que isso queira dizer.

A experiência, na área de educação musical, pode também se referir, por exemplo, a um exercício proposto de musicalização. Nesse caso, a experiência musical seria sinônimo de experimento, de atividade, mesmo que os resultados não

sejam transformadores para quem participa dessa experiência-atividade. Nesse caso se aproxima da filosofia para ou com crianças que tem em suas experiências filosóficas um tipo muito especial de atividade filosófica com as crianças.

Há outras maneiras de pensar a experiência musical. A que gostaria de propor se origina em Georges Bataille (1973), com o conceito de "experiência interior" e que, por sua vez, inspirou Maurice Blanchot a pensar o de "experiência limite", noção também explorada por Foucault na distinção entre escrita-verdade e escrita-experiência. Em uma entrevista de 1978 com Trombadori, Foucault (2001a, p. 860-914) diz buscar fazer de sua escrita uma escrita-experiência, que o transforma e se transforma permanentemente. Opõe essa escrita-experiência a uma escrita-verdade, em que não há espaço para o que ainda não se sabe, em que já se sabe de antemão o que se vai dizer.

Fazendo um deslocamento conceitual, poderíamos pensar em uma aula-verdade como sendo da ordem do finalizado, do inflexível, do já sabido (estado instituído) enquanto que aula-experiência, estaria mais relacionado ao *em transformação*, em movimento, onde se desenvolve a máquina de guerra. Contudo, considera Foucault que para que uma escrita seja escrita-experiência, é necessário um leitor-experiência, ou seja, que também se permita sair transformado da leitura. No deslocamento proposto, a aula-experiência dependeria então não somente de um aluno-experiência como também de um professor-experiência, uma vez que ele também participa diretamente do processo. Só então poderíamos pensar num fazer-musical-experiência e numa escuta-musical-experiência.

A verdade a que Foucault (2001a) se refere, na expressão escrita-verdade, diz respeito a uma verdade absoluta e intemporal. No entanto, em textos como as conferências de *A verdade e as formas jurídicas*, no prefácio "*Anti-Édipo*: introdução à vida não-fascista", e na *Hermenêutica do sujeito*, entre outros, lembro da relação pesquisada por Foucault entre sujeito e verdade. Verdade não-fascista, verdade do presente em oposição a uma verdade universal, absoluta, intemporal, exterior ao sujeito.

Contrariamente à tradição filosófica que se preocupa com uma instituição ou determinação da verdade (verdade absoluta, verdade original) Foucault busca situar o problema da *verdade* no âmbito da constituição da subjetividade: "meu problema sempre foi (...) o das relações entre sujeito e verdade: como o

sujeito entra em um certo jogo de verdade" (FOUCAULT, 2001, p. 1536).

Em *A Verdade e as Formas Jurídicas* Foucault propõe a distinção – e coexistência (sem separação) – de duas histórias da verdade. Uma "história interna da verdade, que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação" (FOUCAULT, 2003, p. 11), como se dá na história das ciências, e uma *história externa da verdade*, que vai onde a verdade se forma – "onde um certo número de regras de jogo são definidas – regras de jogo a partir das quais vemos nascer certas formas de subjetividade" (*Ibidem*) – exteriores à ciência.

Foucault (2001b) distingue o sujeito moderno do sujeito da antiguidade. Com Descartes, o lugar da verdade já está constituído, e se contrapõe a um sujeito que se modifica, se transforma e se torna outro para ter acesso à verdade FOUCAULT, 2001, p. 16-17)[29]. Com a noção de uma história da verdade, passamos de uma verdade absoluta, a qual se pretende alcançar, para uma verdade que transforma e se transforma. Ou seja, por um lado temos a verdade acessada pelo conhecimento e somente através dele, e por outro, a práticas na antiguidade do "cuidado de si" (*epiméleia heautoû*), que se preocupava com a transformação do sujeito e que significava algo como o "conjunto das condições de espiritualidade, o conjunto das transformações de si que constituem a condição necessária para que se possa ter acesso à verdade" (FOUCAULT, 2001, p. 18)[30].

A relação entre sujeito e verdade recai sobre as práticas ocorridas ao longo dos séculos que transformaram "o cuidado de si", no "conhece-te a ti mesmo", "[...] que pôde ser aceito, desde o século XVII em certas práticas ou procedimentos filosóficos" (FOUCAULT, 2001b, p.15). Nesse sentido, as conclusões de Foucault apontam para o obscurecimento do "cuidado de si" pelo "conhece-te a ti mesmo" que retira o sujeito da "experiência da verdade", por ser considerado um sujeito cognoscitivo ou epistemológico. A "verdade" sendo, portanto, *exterior* a ele. Para Foucault, o "saber" do "conhece-te a ti mesmo", saber sem experiência, sem riscos, que conduz a um sujeito "fixo", difere da concepção dos antigos, uma vez que o "cuidado de si" implicava justamente na experiência e na transformação.

[29] Páginas 16 e 17 na edição francesa Seuil/Gallimard de 2001.
[30] Página 18 na edição francesa: "l'ensemble des conditions de spiritualité, l'ensemble des transformations de soi qui sont la condition nécessaire pour que l'on puisse avoir accès à la vérité."

Sendo assim, a experiência da verdade pode ser um acontecimento que liberta ao não se resumir a uma busca do sujeito por uma definição do “que é a verdade” ou de “onde está a verdade”, e ao representar um exercício arriscado que pode oferecer outro modo de vida. Essa diferença na relação com a verdade se aproxima e de algum modo mostra a influência de Nietzsche sobre o filósofo francês. Como comenta Châtelet (2002), a respeito da relação de Nietzsche com a verdade,

> O que opõe Nietzsche à metafísica clássica (...) é que a metafísica clássica pergunta sempre "o que é?", enquanto que Nietzsche pergunta 'quem?'. Quando Sócrates pergunta 'o que é a verdade?', Nietzsche substitui esse problema, que ele considera não somente desprovido de interesse mas também extremamente perigoso, por essa outra pergunta: 'quem busca a verdade?'[31]

Não está mais em jogo uma verdade previamente estabelecida e finita, acabada, transcendental. Entender a experiência-musical como experiência-limite ou como "experiência da verdade" musical seria considerar o fazer musical, a criação musical enquanto pensamento musical. Pensar-fazer música. Não se trata de pensar sobre ou a respeito de música e sim de pensar a música musicalmente. Pensamento musical não-verbal e não-conceitual.

3.2.2 Aula de música ou aula-música?

Haveria lugar para se pensar, em vez de uma ‘aula-verdade’ de música, mencionada anteriormente, uma ‘aula-experiência’? Essa aula-experiência, como vimos, não existiria em si mesma mas dependeria de quem e de como se sai transformado. Passaria necessariamente pelo exercício arriscado da experiência da verdade. É sempre um risco criar linhas de fuga como em um movimento de desterritorialização da zona de conforto de uma educação maior.

Fazendo um paralelo com Deleuze e Guattari (1980), iríamos, nessa lógica, de um espaço-tempo estriado de uma escola aparelho de estado - em que o que

[31] Transcrição e livre tradução de "Ce qui oppose Nietzsche à la métaphysique classique (...) c'est que la métaphysique classique pose toujours la question 'qu'est-ce que?', alors que lui, pose la question 'qui?'. Lorsque Socrate pose la question 'qu'est-ce que la vérité?', Nietzsche substitue à ce problème qui lui semble non seulement dénoué d'intérêt mais encore extrêmement dangereux, cette autre question: 'qui cherche la vérité?'" (CHÂTELET, 2002)

importa é principalmente o ponto de chegada, o produto final -, a um espaço-tempo liso da escola máquina de guerra - em que se traçam linhas de fuga criadoras, livres das verdades instituídas, prontas.

Da aula de música para uma aula-música, passando pelo problema musical, dos diversos sotaques, das inúmeras vozes da escola. Pelo problema do ritmo, do andamento, do timbre do que/como se diz, se lê, se escreve, se ouve. Viver o problema musical é talvez a *raison d'être* de uma aula-música-experiência. No pensar, ler, cantar, perguntar, escrever, todos participam dessa música. Todos se tornam compositores/intérpretes/ouvintes. São sempre melodias, ritmos, blocos sonoros. Linhas melódicas nas quais se articulam sons e 'silêncios', tempos pulsados e não-pulsados, intensidades maiores e menores.

Como foi visto anteriormente, a ideia de explorar a expressividade musical dos alunos trabalhando com músicas familiares a eles pode de fato ser um movimento de aproximação fazendo com que todos se sintam parte da experiência. No entanto, como foi dito anteriormente, além de trabalhar com essas formas de música conhecidas e apreciadas, outros materiais sonoros podem se juntar às experiências pensadas. É o caso dos sons da escola, ruídos e palavras, tão familiares a eles quanto seus cantores e grupos prediletos.

O que significa aprender música? Em *O mestre ignorante,* Jacotot ensina piano, sem saber tocá-lo. O que ele espera de seus estudantes? Que se tornem grandes pianistas? Não. Que conheçam os detalhes da história do piano? Também não. Que possam reproduzir composições dos grandes pianistas? Muito menos. Ele espera que seus alunos digam: “Eu também sou pianista”. Isso significa que, pelo menos no que diz respeito ao piano, eles serão emancipados, eles se considerarão a si próprios iguais a qualquer outro ser humano, incluídos os pianistas virtuoses. Uma aula-música se compõe então de um professor-músico e um aluno-músico fazendo com que todos na experiência possam dizer "Eu também sou músico". Mas não se trata de um faz-de-conta, de uma mera imitação, como dito anteriormente. É antes a composição de *um estudante devir músico*. *Verbo no infinitivo*. É devir músico plenamente: fazer, pensar, criar música enquanto músico.

3.2.3 Professor músico, aluno músico

> Nunca se sabe como uma pessoa aprende; mas, de qualquer forma que aprenda, é sempre por intermédio de signos, perdendo tempo, e não pela assimilação de conteúdos objetivos. Quem sabe como um estudante pode se tornar repentinamente “bom em latim”, que signos (amorosos ou até mesmo inconfessáveis) lhe serviriam de aprendizado? Nunca aprendemos alguma coisa nos dicionários que nossos professores e nossos pais nos emprestam. O signo implica em si a heterogeneidade como relação. Nunca se aprende fazendo como alguém, mas fazendo com alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende. (DELEUZE, 1964/2006, p. 21).

Esse já famoso trecho de *Proust e os signos*, depois retomado em *Diferença e repetição*, me faz pensar no desencontro entre aprender e ensinar. Também me faz lembrar da *Apologia de Sócrates*, onde o “aprender com” está dissociado de um ensino, de uma transmissão de conteúdos. Aprende-se com alguém e não de alguém. Sócrates diz em sua defesa que nunca foi mestre de ninguém, que não tinha discípulos:

> (...) nunca fui mestre de ninguém, mas sempre que uma pessoa, nova ou velha, mostrou desejo de me ouvir ou de me ver realizar as minhas ações, nunca me opus a isso. E não é o caso de conversar apenas com aqueles que pagam, recusando-me a conversar com os que não pagam. Pelo contrário, estou sempre pronto a ser interrogado (33b) por ricos e pobres, indiferentemente, ou então a fazer-lhes perguntas, se preferem ouvir e responder. Se, pois, algum se torna virtuoso ou corrupto, não é justo que me atribuam a responsabilidade do caso, uma vez que eu nunca prometi ensinar nem ensinei nada a ninguém. (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 33b).

Todavia, pouco depois considera que alguns aprenderam com ele. Voltamos assim à distinção entre o 'fazer como' do discípulo reprodutor e 'fazer com', do aluno co-criador, emancipado, vista na segunda parte deste trabalho. De fato, Sócrates não fala em discípulos, apenas diz que, em tendo ocorrido aprendizagem, não poderia haver diferença entre o aprendido em âmbito público ou privado: "(33b) E se alguém afirma que aprendeu comigo ou me ouviu dizer alguma coisa em particular diferente do que disse a todos os outros, podeis estar certos de que não fala a verdade." (PLATÃO, *Apologia de Sócrates*, 33b).

Aqui temos uma aparente contradição: se pensamos na aprendizagem dentro da lógica da transmissão de conteúdos, no sentido de que alguém aprende porque

outro ensina, o discurso de Sócrates pode realmente soar contraditório. Todavia, é possível se desprender dessa lógica quando se aceita que não há necessariamente uma relação tão direta entre ensinar e aprender. O segundo não é a consequência óbvia do primeiro. Nesse caso, a sensação de contradição cai por terra. Aprender com Sócrates é de alguma forma também aprender sem ele, uma vez que o que se aprende não é algum saber objetivo, pontual, que somente ele 'possuiria', e sim uma maneira de viver na e para a filosofia.

O texto da *Apologia* de alguma forma inaugura a filosofia. Há até mesmo uma certa identificação de Sócrates com ela. Nesse sentido, sua acusação pode ser considerada como uma acusação contra a própria filosofia. Desse modo, defender-se significa defendê-la, assim como renunciar a ela, uma das alternativas apresentadas pelos juízes, é inconcebível. Não seria possível viver ou morrer sem filosofia. É a defesa de uma vida filosófica que está em jogo. Aprende-se com Sócrates então um modo de lidar com a própria vida. Kohan (2009) identifica no Sócrates de Platão três dimensões do que chama de enigma-paradoxo de aprender e ensinar filosofia. A primeira dessas dimensões, a política, diz respeito ao fato de que a prática da 'verdadeira política' é necessariamente outra que a praticada na *pólis*, A segunda dimensão é a educacional, mencionada anteriormente. Apesar de Sócrates renunciar "à posição de mestre", alguns aprendem com ele. Mesmo não sendo mestre, "surgem aprendizes, discípulos" (KOHAN, 2009, p. 16). A terceira dimensão do enigma-paradoxo é a da própria filosofia. Sócrates mostrava às pessoas que elas não sabiam aquilo que pensavam saber. E o que o tornava o mais sábio dos homens era justamente a sua postura de não julgar saber aquilo que de fato não sabia. "Não saber o faz o mais sábio" (*Ibidem*).

Voltando a *Proust e os signos*, para Deleuze "aprender diz respeito aos signos" (1964/2006, p. 4). É preciso se tornar sensível aos signos para que a aprendizagem aconteça.

> Alguém só se torna marceneiro tornando-se sensível aos signos da madeira, e médico tornando-se sensível aos signos da doença. A vocação é sempre uma predestinação com relação a signos. Tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, todo ato de aprender é uma interpretação de signos (*Ibidem*).

Nesse sentido, a aprendizagem musical passaria pela sensibilização aos signos da música, e não tanto por uma mera transmissão de conteúdos musicais, de termos técnicos e conceitos musicais. Passa também, como dissemos anteriormente, pelo problema da música, pela preocupação com o musical, fazendo com que, para aprender, os envolvidos nas experiências precisem se tornar um pouco músicos também. Há uma espécie de identificação do aprender com o tornar-se.

Essa concepção vai contra um certo discurso bastante comum na área de arte-educação - relacionado ao da ampliação da experiência estética, mencionado anteriormente - de que o objetivo do ensino das artes (música, artes visuais, teatro, dança etc.) não seria o de formar artistas (músicos, artistas plásticos, atores, bailarinos etc.) mas o de colocar 'minimamente' os alunos em contato com as diversas formas artísticas. Por essa perspectiva, a arte passa a ser um direito de todo indivíduo. (BARBOSA. 1998, p. 15). A fraqueza desse tipo de argumento coloca todos os esforços em prol da inclusão das artes no currículo escolar a perder. Mesmo que não de modo intencional, acaba sustentando um processo de banalização da música – e das artes em geral – por tender a uma extrema simplificação de seus sentidos intrínsecos. Além disso, esse tipo de discurso desobriga a escola regular de qualquer compromisso mais sério com a música. Desse modo, concede-se a ela a isenção dessa responsabilidade que pode enfim permanecer restrita aos cursos técnicos ou universitários de música. Solução confortável e sobretudo menos dispendiosa para os governos federal, estaduais e municipais que ficam liberados de suprir a carência de cursos de formação específica para diversas regiões do país.

Também não se trata de dizer que o objetivo da música na escola seria a formação artística profissional. Nem a formação específica, nem a dita 'formação geral do sujeito'. Em vez da finalidade formativa do aluno (geral ou específica), poder-se-ia colocar o foco em uma 'experiência limite' da música, com toda intensidade, disposição e compromisso necessários para acontecer.

Se for para defender a efetivação da educação musical na escola regular, que seja do modo mais compromissado e potente possível, tanto quanto se poderia ser em uma instituição especialmente voltada para a música. Não falo do tempo reservado a uma possível 'disciplina música' escolar, pois certamente seria muito

menor que nos cursos específicos. Refiro-me à intensidade com que seria dedicada aos momentos musicais. Não se pode aceitar a lógica do 'mínimo' do 'facilitado', ou se conformar com a ideia pronta de que é preferível o pouco ao nada. O seguinte trecho do diálogo entre Gilles Deleuze e Claire Parnet no filme *Abécédaire* (DELEUZE, 2004), ilustra bem essa postura de se atribuir a mesma intensidade na concepção tanto de uma aula na escola como de uma aula na universidade,

> Claire Parnet: Você ficou contente por entrar para a universidade depois de ter sido professor de ensino médio?
> Gilles Deleuze: Contente, não é bem assim... Era uma carreira normal. Se eu tivesse voltado ao ensino médio eu teria ficado... Não teria sido dramático, anormal, uma derrota. Era normal. Não tive nenhum problema. Não tenho nada a dizer.
> CP: As aulas da faculdade são preparadas de outra maneira?
> GD: Para mim, não.
> CP: Para você, era igual?
> GD: Totalmente. Sempre preparei aulas da mesma forma.
> CP: A preparação era tão intensa na escola quanto na faculdade?
> GD: Certamente. É preciso estar totalmente impregnado do assunto e amar o assunto do qual falamos. Isso não acontece sozinho. É preciso ensaiar, preparar. (DELEUZE, 1995, Letra 'P' de Professor).

Não é porque se é professor na escola que a aula precisa ser menos intensa ou mais simplificada. Seja na filosofia ou na música. O professor pode ser tão filósofo ou músico quanto na faculdade. Quero dizer, é possível ser tão criador no nível superior de ensino como no básico. É quando se abraça esse grau de intensidade criadora, que as experiências musicais ganham mais chances de se tornarem transformadoras, evidenciando-se como experiências-limite e compondo o bloco de devir 'aula-música-professor-músico-aluno-músico'.

CODA

Pensar a música na escola e os devires-musicais imanentes ao ambiente escolar, é antes de tudo um apelo a um compromisso com a música e com a criação musical. É também colocar os argumentos intrínsecos, que justificam a importância da música, no centro dos discursos concernentes à sua escolarização. Assumir a sua importância, voltada sobretudo para o aumento do potencial musical do aluno, como sugere Santos (2010), a fim de estimulá-lo a experimentar outros modos de pensamento e expressão, além dos limites da linguagem verbal. Certamente será preciso coragem e criatividade na elaboração de tais justificativas. As estratégias retóricas criadas com o intuito de fundamentar e convencer as instâncias governamentais e a sociedade civil, estabelecem uma série de argumentos de pretenso fundo cientificista e moralista, tendendo a transformar a música em mero instrumento secundário, meio a serviço de fins considerados mais importantes que ela própria.

A seguir essa linha de raciocínio, em lugar de pleitear o reestabelecimento de uma disciplina música, correndo-se o risco de limitá-la às apostilas, manuais e livros didáticos, tão estimados pelas secretarias de educação – como o que vem acontecendo com o ensino de filosofia –, faria mais sentido reivindicar a valorização ou o reconhecimento de um território musical escolar no qual a obrigatoriedade se reportasse à ação de pensar-fazer música musicalmente, independente da estratificação fixada por uma grade curricular. Preserva-se a ideia de que não há uma só maneira de trabalhar música na escola. Não cabe, portanto, instituir um método para todos. Afinal, qual seria o sentido de postular unidade ou "dever ser" no mundo da Arte? Sendo assim, cada grupo pensará de acordo com seus contextos culturais, suas singularidades e possibilidades latentes.

Não indico, portanto, uma proposta de ensino, um modelo ou um método a ser seguido. Muito menos determino linhas de como deveria ser elaborada uma disciplina música. Na condição de ensinante, o que me move é antes o desejo de instigar, estimular a sensibilização a diversas maneiras de lidar musicalmente com a música, de modo a propiciar uma musicalização da própria vida dos que habitam o

espaço escolar. Estende-se assim a concepção de aula e de ensino de música, por compreender que não é preciso esperar por “tempos de aula” delimitados no quadro de horários para se pensar-fazer música na escola, embora a garantia legal da presença desse espaço-tempo seja importante pela força política que representa.

Ainda no âmbito de suas conexões possíveis, as ações universitárias, tais como os projetos de extensão ou de iniciação a docência (PIBID ou Pró-docência) se mostram como oportunidades de abertura a diálogos criadores entre instituições de educação superior e básica. Todavia, é importante atentar para que a escola parceira não adote a postura passiva de mera receptora das 'propostas da universidade'. É fundamental estimular sua posição ativa na elaboração e planejamento das experiências e em grupos de estudo decorrentes das pesquisas acadêmicas. Além disso, torna-se inevitável a preocupação de que, em um futuro próximo, esses projetos desobriguem por completo os governos de seu compromisso direto com a educação básica, por deslocar para a universidade a responsabilidade concernente à melhoria das condições de trabalho na escola. Isso porque, ademais das ações de ensino, pesquisa e formação docente criadas, há um importante repasse de verbas destinado a equipar as escolas parceiras e a oferecer bolsas de estudo a seus professores e alunos – solução certamente menos custosa que a criação de novos cursos de licenciatura em música. Deve-se cuidar para que a função desses programas não adquira um caráter assistencialista, limitando-os à função de suprir as 'carências e lacunas' das instituições escolares.

Buscar um ensino *musical* da música desde a perspectiva que incentiva os discursos musicais dos alunos e voltado para a experimentação e exploração dos materiais sonoros da escola – e não somente das letras das canções – é certamente um dos principais desafios do músico-educador contemporâneo, já que, muitas vezes, nem mesmo a formação musical, o diploma de licenciatura em música, garante o desprendimento de práticas musicais escolares inibidoras de experiências de aprendizagem. Todavia, há que se sublinhar a importância de considerar a presença e participação do professor com formação específica, exigindo para tal, o compromisso de repensar constantemente essa formação nos cursos de licenciatura. Consequentemente, amplia-se também a noção de professor de música, compreendendo-o como aquele que, junto com o aluno, cria, pensa e vive

musicalmente. Um professor-músico que busca uma maneira de viver na e com a música e contamina seus alunos de vida musical.

Experiências musicais com crianças me levaram a pensar teórica e metodologicamente caminhos a percorrer a fim de, no atual contexto da obrigatoriedade, pensar a música na escola para além da lógica utilitarista de caráter temático e predominantemente verbal. Mas nem a teoria nem o método são dados a priori. Não está em jogo a mera aplicação generalizada de procedimentos preestabelecidos e de consequente tendência homogeneizante. É antes um planejamento pensado ao longo do trabalho desenvolvido com cada grupo, contando com a participação dos sujeitos envolvidos nas experiências, de modo a se tornarem coautores e a ponto de poderem dizer 'eu também sou músico'. Não é por certo trabalho fácil com resultados imediatos e estatisticamente mensuráveis. No entanto, revela-se gratificante perceber movimentos transformadores em cada grupo envolvido.

Estar com as crianças e presenciar suas diversas expressões corporais durante as experiências parece ser um bom começo. Ouvi-las e acompanhar suas incursões sonoras pelas palavras pronunciadas, pelos sons produzidos com o corpo ou por meio de algum instrumento musical, incita a provocar experiências de aprendizagem nos espaços escolares. Quem sabe, assim, se possa criar modos de intervenção educativa que propiciem um pensar sensível, uma pedagogia atenta aos modos de pensar e falar da criança. Este parece ser um modo de apreensão da musicalidade infantil, admiração por suas estratégias de interpretação das coisas, uma aposta em suas buscas de diferentes meios de expressão. Implica tornar-se sensível a uma educação musical 'menor', como sugerida por Brito (2008, 2009), na qual as verdades musicais e os modos preestabelecidos de escuta e produção sonora, instituídos por uma educação *maior*, são questionados, repensados, recriados, transgredidos de modo a estabelecerem novas relações com os sons e com o fazer musical.

Condição importante para a promoção de atos de resistência é o cuidado com a escuta da leitura e da fala, com a musicalidade da escrita, com a exploração sonora do ambiente escolar, a fim de capturar zonas de vizinhança, fronteiras que ao mesmo tempo distinguem e aproximam da música os ruídos, a fala, a escrita e a leitura. Criar na escola a música molecular, como diria Deleuze, revelar o devir-

música imperceptível da educação. É a partir da exploração das sonoridades imanentes à escola, que esse devir se evidencia. Capturando forças. Transformando em audível forças não audíveis por elas mesmas. Pois, parodiando Klee, o importante não é reproduzir o audível e sim tornar audível o que está além. Desde os ruídos e sons emissores das partículas de micromusicalidades imanentes à escola, às formações musicais cantadas, tocadas e ouvidas por professores e alunos (impostas ou desejadas). Isso implica, de um lado, superar a preferência dada ao conteúdo semântico das palavras, predominante nas atividades de leitura, de criação textual, e na tendência explicadora que induz a reduzir à interpretação verbal toda a produção artística escolar. De outro, convida a ultrapassar uma concepção musical tradicional, tonal e excludente que torna possível estender esse conceito de modo a admitir novas atualizações e relações musicais.

Mas o transbordamento da música para fora das linhas de uma grade curricular não significa submetê-la a serviço de outras disciplinas com o intuito de auxiliar ou impulsionar o rendimento nas aulas de língua portuguesa ou literatura. É muito mais uma simbiose, um trabalho em conjunto, uma composição no qual nenhuma das partes envolvidas perde em intensidade. Trata-se de encontrar as confluências que extrapolam o estriamento do quadro de horários. Buscar um tempo não pulsado da música na escola. E se ela ajudar no desenvolvimento de outras áreas, tanto melhor, contanto que persista seu compromisso com o pensamento-criação musical (não-verbal). E do verbo, da palavra, se ocupe de suas sonoridades-musicalidades.

É que ao ouvir demasiadas palavras ou palavras demasiadamente ditas, deixamos de perceber quão surpreendente e transformador pode ser o ambiente sonoro com o qual se compõem. Já não conseguimos sequer pronunciá-las numa cadência própria, num ritmo nosso. Não mais as ouvimos. Distanciamo-nos da infância do dizer, e da brincadeira de experimentar sons, de produzir movimentos labiais, de inventar palavras. E com elas designar novas coisas, talvez já nem seja mais memorável por muitos de nós. Daí pensar que a palavra literária, assim como as sonoridades do ambiente circundante encontram, na infância, um estado principiador, inventivo, singular da experiência humana.

E que, à guisa de *codetta,* ressoe mais um canto: o professor-músico-aluno-músico

> torce a linguagem, fá-la vibrar, abraça-a, fende-a, para arrancar o percepto das percepções, o afecto das afecções, a sensação da opinião – visando, esperamos, esse povo que ainda não existe. (DELEUZE; GUATTARI, 1991, p.167).

Ele compõe com a linguagem os tempos pulsados e não pulsados dos diferentes sons que o envolve, a partir de um pensamento-música; 'linha de fuga' criadora que escapa ao aprisionamento imposto pela grade curricular, pelas amarras das apostilas, pelos cadeados, portas e muros, internos e externos, da escola.

REFERÊNCIAS

ALFONZO, Neila ruiz. Crianças cantando em grupo: currículo rizomático na rede cultural do coro. In: SANTOS, Regina Márcia Simão et al. *Música, cultura e educação*: os múltiplos espaços de educação musical. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 135-175.

ALMEIDA, Célia Maria de Castro. Concepções e práticas artísticas na escola. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes*: construindo caminhos. Campinas: Papirus, 2004.

ARNHEIM, Rudolf. *La pensée visuelle*. Paris: Flammarion, 1976.

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 29-34, mar. 2004.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*: das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. *Arte-educação*: conflitos/acertos. São Paulo: Ateliê, 1997.

_____. *Tópicos utópicos.* Belo Horizonte: C/ Arte, 1998.

_____. *A imagem no ensino da arte*: anos oitenta e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BARRAUD, Henry. *Para compreender as músicas de hoje*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

BATAILLE, Georges. *L'expérience intérieure*. Paris: Gallimard, 1973.

BAUDELAIRE, Charles. *L' Art Romantique*. Paris : Flamarion, 1999.

BENJAMIN, W. *Reflexões*: a criança, o brinquedo e a educação. SP: Summus Editorial, 1984.

BERCHTOLD, Alfred. *Emile Jaques-Dalcroze et son temps.* Lausanne: Editions L'Age d'Homme, 2000.

BERGSON, Henri. *Essai sur les données immédiates de la conscience*. 5. ed. Paris : Quadrige, 1993.

BERIO, Luciano; DALMONTE, Rosanna; VARGA, Bálint András, *Two Interviews*, London: Boyars, 1985.

BLANCHET, Alain et al. *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Dunod, 1985.

_____. Les techniques d'enquête en sciences sociales. Paris: Dunod, 1987.

BLANCHOT, Maurice*. A conversa infinita 2*: a experiência limite. São Paulo: Escuta, 2007.

BRASIL. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. *In:* Documenta nº 195, Rio de Janeiro, fev.1977.

BRASIL. Lei n. 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18-11-2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997, v. 6: Arte.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais* (5ª a 8ª séries): Arte. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, ano CXLV, nº 159, seção 1, p. 1, 19-8-2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 18-11-2012.

BRESSON, Robert. *Notes sur le cinématographe*. Paris: Gallimard, 1995.

BRITO, Teca Alencar de. Ideias de música, infância e educação musical. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEM, 17. 2008, São Paulo. *Anais do* .... São Paulo: UNESP, 2008.

_____. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 21, p. 25-34, mar. 2009.

CERLETTI, Alejandro; KOHAN, Walter Omar. *La Filosofía en la escuela*: caminos para pensar su sentido. 2. ed. Buenos Aires: UBA, 1997.

CHÂTELET, François. Sur la pensée de Nietzsche. In: *Anthologie de la pensée française*. Vincennes: Fremeaux & Associés, 2002. (CD)

COOK, Nicholas. *Music, Imagination and culture*. Oxford: Oxford University, 1992.

_____. Playing God: creativity, analysis, and aesthetic inclusion. In: *Musical creativity*: multidisciplinary research in theory and practice. New York: Psychology, 2006.

DAUPHIN, Claude. Les grandes méthodes pédagogiques du XXe siècle. In NATTIEZ, Jean-Jacques. (Dir.) *Musiques*: une encyclopédie pour le XXIe siècle. Arles: Actes Sud, 2004.

DELEUZE, Gilles. *Proust et les signes*. Paris: Universitaires de France, 1964.

_____. *Différence et répétition*. 7. ed. Paris: Universitaires de France, 1993.

_____. *L'abécedaire de Gilles Deleuze* (3 DVDs). Paris: Montparnasse, 2004. Direção de Pierre-André Boutang.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Kafka*: pour une littérature mineure. Paris: Minuit, 1975.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Capitalisme et Schizophrénie*: Mille Plateaux. Paris: Minuit, 1980.

_____. *Qu'est-ce que la philosophie*. Paris: Minuit, 1991.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Dialogues*. Paris: Flammarion, 1996.

DEUTSCH, Diana. Perception des structures musicales. In: ZENATTI, A. (Org.). *Psychologie de la musique*. Paris: Universitaires de France, 1994, p.115-144.

_____. Grouping Mechanisms in Music. In: DEUTSCH, D. (Org.). *The Psychology of Music*. California: Academic Press, 1999, p.299-348.

DOBBS, Stephen Mark. Discipline-Based Art Education. In: EISNER, Elliot. W.; DAY, M. D. (Ed.). *Handbook of research and policy in art education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 701-724.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação*: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2002. p. 79-94.

ELLIOTT, David J. *Music Matters*: a new philosophy of music education. Oxford: Oxford University, 1995.

FERREIRA, Maria Manuela M. Do avesso do brincar ou... as relações entre pares, as rotinas da cultural infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(iais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org). *Crianças e miúdos*: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p. 21-29, mar. 2005.

_____. Olhando o presente e delineando o futuro da Abem, março 2007

FONTERRADA, Marisa Trench de O. Diálogo interáreas: o papel da educação

musical na atualidade. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 18, p. 35-44, out. 2007.

_____. *De tramas e fios*: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits II* : 1976-1988. Paris: Gallimard, 2001.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2003.

_____. L'herméneutique du sujet. Paris: Seuil / Gallimard, 2001.

_____. *A hermenêutica do sujeito.* 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Vigiar e punir*. 36. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FUCCI AMATO, R. C. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. *Revista Opus*, Campinas, n. 12, p. 144-165, 2006.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FURQUIM, Alexandra Silva dos S.; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010.

GABRIELSSON, A. The Performance of Music. In: DEUTSCH, D. (Org.). *The psychology of music*. California: Academic, 1999. p.501-602.

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

GREEN, Lucy. Poderão os professores aprender com os músicos populares? *Revista Música, Psicologia e Educação*, Porto, n. 2, p. 65-80, 2000.

_____. *How popular musicians learn*: a way ahead for music education. London: London University / Institute of Education; Ashgate, 2002.

_____. *Music, informal learning and the school*: a new classroom pedagogy. London: London University / Institute of Education: Ashgate, 2008.

_____. Informal popular music learning practice and their relevance for formal music educators. In: SIMPOM, 1. 2010. *Anais do...* Rio de Janeiro, UNIRIO, 2010. p. 17-34.

GUIMARÃES, Pablo De Vargas. *O Processo de memorização da música dodecafônica*. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de janeiro, Instituto Vila Lobos, Rio de Janeiro, 2004.

HARNONCOURT. Nikolaus. *O discurso dos sons*. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

HESÍODO. *Teogonia*: a origem dos deuses. São Paulo: Iluminuras, 1991.

IRWIN, Rita L.; CHALMERS, F. Graeme. Experiencing the Visual and Visualizing Experiences. In: BRESLER, Liora (Ed.). *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht: Springer, 2007.

JAQUES-DALCROZE, Emile. *Rythm, music and education*. New York: The Knickerbocker, 1921.

JDEY, Adnen (Dir.). *Les Styles de Deleuze*. Les Impressions Nouvelles, 2011.

KOELLREUTTER, Hans J. *Terminologia de uma nova estética da música*. Porto Alegre: Movimento,1990.

KOHAN, Walter Omar. Uma educação da filosofia através da infância. In: _____ (Org.). *Ensino de Filosofia - Perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LANGER, Susanne. *Filosofia em nova chave*. São Paulo: Perspectiva. 1971.

LANIER, Vincent. Devolvendo arte à arte-educação. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo: Cortez, 2002.

LEIBOWITZ, René. *Le compositeur et son double*. Paris: Gallimard, 1971.

LEIMER, Karl; GIESEKING, Walter. *The shortest way to pianistic perfection*. New York: Dover, 1972.

LIÉBERT, Georges. Nietzsche et la musique. 3. ed. Paris: Universitaires de France, 2012.

LIPSCOMB, Scott D. The cognitive organization of musical sound. In: HODGES, Donald A. *Handbook of music Psychology*. 2. ed. Texas: IMR, 1999. p.133-175.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação*: abordagem qualitativa. São Paulo: EDU, 1986.

MARIN, Oscar S. M.; PERRY, David W. Neurological aspects of music perception and performance. In: DEUTSCH, Diana (Ed.) *The psychology of music*. 2. ed. San Diego: Academic, 1999. p.653-724.

MARTINS, Mirian Celeste. Criança e desenho: uma proposta para olhar-pensar arte. In: *Aprendiz da arte*: trilhas do sensível olhar pensante. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

_____ et al. *Didática do ensino de arte*: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo: FTD, 1998

MENEZES, F. *Apoteose de Schoenberg*. São Paulo: Ateliê, 2002.

MEYER, Leonard B. *Emotion and Meaning in Music*. Chicago: The University of Chicago, 1956.

_____. *Music, the arts, and ideas:* patterns and predictions in twentieth-century culture. Chicago: The University of Chicago, 1994.

MOLDENHAUER, H. Anton Webern, a chronicle of his life and work. New York: Alfred A. Knopff , 1978. 803 p.

MOTA, Marcus. *A dramaturgia musical de Ésquilo*: investigações sobre composição, realização e recepção de ficções audiovisuais. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

NATTIEZ, Jean-Jacques. Pluralité et diversité du savoir musical. In _____. (Dir.) *Musiques*: une encyclopédie pour le XXIe siècle. Arles: Actes Sud, 2004a.

_____. La signification comme paramètre musical. In:_____. (Dir.) *Musiques*: une encyclopédie pour le XXIe siècle, Arles: Actes Sud, 2004b.
NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo*. Madrid: Alianza editorial, 1985.

_____. *Além do bem e do mal*: prelúdio a uma filosofia do futuro. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Jenseits von Gut und Böse, München:Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988a

_____. *Aurora.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. *Morgenröte.* München:Deutscher Taschenbuch Verlag, 1988b

_____. Além do bem e do mal. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. Assim falou Zaratustra. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.

PAZ, Ermelinda A. *Pedagogia musical brasileira no século XX*: metodologias e tendências. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, março 2008a.

_____. *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina, 2008b.

_____. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais educação, *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 25, p.141-152, jan-jun 2011.

_____. Educação musical com função social: qualquer prática vale? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 27, p.65-78, 2012.

PLATÃO. Apologia de Sócrates. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

QUERRIEN, Anne. *L'école mutuelle*: une pédagogie trop éficace? Paris: Les empêcheurs de penser en rond, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: 2002.

REIMER, Bennet. *A philosophy of music education*. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.

REIS, A. C. A instituicionalização da infância no Brasil republicano. In: VASCONCELLOS, Vera (Org). *Educação da infância*: história e política. 2. ed. Niterói: UFF, 2011.

REVEL, Judith. O pensamento vertical: uma ética da problematização. In GROS, F. (Org.) *Foucault*: a coragem da verdade. São Paulo: Parábola, 2004. p. 65-87.

RODRIGUES, Rodrigo Fonseca e. *Música eletrônica*: a textura da máquina. São Paulo: Anablume; Belo Horizonte: Fumec, 2005.

RUSSOLO, Luigi. *L'art des bruits*: manifeste futuriste. Paris: Allia, 2009. 39 p.

SÁ PEREIRA, Antônio. *Ensino moderno de piano*. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1948.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? *Revista Debates*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 07-48, 2001.

_____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 49- 56, mar. 2005.

_____. Música na Escola: pra quê? Considerações a propósito da lei 11.769/08. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 2010, Campinas. *Anais do*... Campinas: UNICAMP, 2010. p. 05-16.

SANTOS, Regina Márcia Simão et al. Música: uma forma de pensamento, conhecimento e expressão. In: COLÓQUIO FRANCO BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO,4., 2008. Rio de Janeiro. *Anais do...* Rio de Janeiro: UERJ, 2008. (CD-ROM)

_____ . *Música, cultura e educação*: os múltiplos espaços de educação musical. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

SÁ PEREIRA, Neyde J. A. *Iniciação musical*. 1949. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola Nacional de Música, UFRJ, Rio de Janeiro, 1949.

SAUVAGNARGUES, Anne. Deleuze. De l'animal à l'art. In: ZOURABICHVILI, François; SAUVAGNARGUES, Anne; MARRATI, Paola. *La philosophie de Deleuze*.

Paris: Universitaires de France, 2004.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp, 1991.

SCRUTON, Roger. Understanding Music. In: *The Aesthetic Understanding*: essays in the philosophy of art and culture. London; New York: Methuen, 1983. p. 77–100.

SIMMS, B. R. *Music of the Twentieth Century*. New York: Schirmer Books, 1986.

SLOBODA, John A. *The Musical Mind*. Oxford: Oxford Publications, 1985.

_____. Music as a language. In: WILSON, F.; ROEHMANN, F. (Org.) *Music and child development*. St. Louis: MMB, 1990.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 20, p. 42-52, set. 2008.

SPANAVELLO, Caroline S.; BELLOCHIO, Cláudia R. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes*. Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2005.

SUZUKI, Shin'ichi. *Nurtured By Love:* a new approach to talent education. Miami: Warner Bros, 1983.

SWANWICK, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge. 1979.

_____. *Music, mind and education*. London: Routledge. 1988.

_____. Permanecendo fiel à música na educação musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2. 1993. *Anais do...* Porto Alegre, 1993. p. 19-33.

_____. *Teaching music musically*. London: Routledge, 1999.

_____. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TARKOVSKI, A. *Le Temps Scellé*. Paris: Éditions de l'Étoile / Cahiers du Cinéma, 1989.

_____. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TEMMERMAN, Nita. The Philosophical Foundations of Music Education: The Case of Primary Music Education in Australia. *British Journal of Music Education*. n. 8, 1991, p. 149-159.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2003.

WHITE, John Howell. 20th-century art education: a historical perspective. In:

EISNER, Elliot ; DAY M. D. (Ed.)., *Handbook of research and policy in art education* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 55–84.