

## Por educações musicais rizomáticas

Tiago Teixeira Ferreira  
IA/UNESP  
tiagot\_clarineta@hotmail.com

**Resumo:** Este artigo visa apresentar algumas reflexões no que se refere à conexão entre a concepção filosófica de rizoma, cunhada por Gilles Deleuze e Felix Guattari em *Mil Platôs*, e o campo da Educação Musical. Para tanto, buscar-se-á fazer referência a algumas imagens evocadas pela metáfora do rizoma e salientar como elas podem contribuir para o processo de pensar acerca da educação musical. Tem o intuito, ainda, de elucidar, a partir de alguns dos princípios do rizoma, definidos pelos filósofos franceses, aspectos que permitam enxergar uma visão de educação musical não linear, heterogênea, conectante e mapeável.

**Palavras chave:** Educação Musical; Rizoma; Educações musicais rizomáticas.

### Introdução

O objetivo deste texto é desenvolver algumas considerações relativas à conexão entre o conceito filosófico de rizoma, cunhado por Gilles Deleuze e Felix Guattari em *Mil Platôs*, de 1980, e o campo da Educação Musical, elucidando reflexões que vem sendo construídas por este pesquisador desde 2013 (FERREIRA; MAKINO, 2013; FERREIRA; MAKINO, 2013a; FERREIRA, 2014; FERREIRA, 2014a; FERREIRA, 2014b).

Pensar em uma maneira de conectar rizoma e educação musical se torna uma tarefa complexa, devido, principalmente, à multiplicidade de interpretações que podem advir da imagem do rizoma e à complexidade com que Deleuze e Guattari configuraram um conjunto de princípios que o regem em sua teoria filosófica. Tal complexidade é sinal de que o desenho a ser construído com relação a essa conexão oferece caminhos infundáveis, como os discutidos por Santos (1999; 2001), Krobot e Santos (2005), França (2006) e Weichselbaum (2002), por exemplo. Sendo assim, a visão que será exposta neste texto é apenas uma, dentre muitas das possíveis.

De maneira a compreender essa complexidade, buscar-se-á entender o que é um rizoma, de onde ele vem, quais imagens essa metáfora pode evocar e como ela pode contribuir para o processo de pensar acerca da educação musical, com o objetivo de

elucidar, ao longo do texto, aspectos que permitam enxergar uma visão de educação musical não linear, heterogênea, conectante e mapeável.

## **O rizoma e as imagens evocadas por ele**

O termo rizoma tem origem no campo da Botânica e refere-se à extensão do caule de algumas plantas – como a samambaia, o bambu, a grama, entre outras – que une sucessivos brotos<sup>1</sup>.

Por suas características, os rizomas, muitas vezes, são confundidos com raízes, mas, na verdade são um tipo de caule modificado em forma de raiz. Eles apresentam características específicas que os distinguem das raízes, quais sejam:

1. São ricos em reservas energéticas para a planta;
2. Apresentam crescimento horizontal e paralelo ao solo. Portanto, ramificado;
3. Podem ser superficiais ou subterrâneos, mas nunca profundos;
4. Possuem gemas ao longo de sua extensão, de onde surgem novas brotações; e
5. Crescem formando touceiras, que podem ser separadas para formar novas plantas.

Com base nas imagens evocadas por essas características de qualquer rizoma, chama-se atenção para a possibilidade de brotamentos que podem ramificar-se em qualquer ponto, assim como vir a se transformarem em reservas, chamadas bulbos. Tais reservas são responsáveis por novos ramos que surgem e, dessa forma, podem remeter a um grande emaranhado de possibilidades, pelos quais rizomas formam bulbos e estes geram novos rizomas.

O que se procura demonstrar, por meio da imagem do rizoma, em contraposição à de raiz, é que não há uma base na qual se deva fixar, como uma raiz profunda que nutre a planta. A nutrição, nesse caso, parte do próprio rizoma.

Com o mesmo grau de importância, os rizomas se organizam de maneira horizontal, demonstrando que, para seu ideal e real funcionamento, é necessário não pensar em

---

<sup>1</sup> Todas as concepções de rizoma, relativas à Botânica, descritas neste artigo foram escritas com base em pesquisa realizada em sites específicos da área, entre eles: <<http://www.infoescola.com/plantas/rizoma/>>. Acesso em: 27 Out. 2014; <<http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/rizoma/rizoma.php>>. Acesso em: 27 Out. 2014.

hierarquias – em que um se sobrepõe ao outro –, mas compreender que eles dependem uns dos outros para produzir ramificações, pertencendo todos a um mesmo organismo, no qual as partes se sustentam mutuamente.

Também, por estender-se horizontalmente, o rizoma acaba ocupando um espaço maior do que o da raiz no terreno onde se instala, crescendo para os lados, de maneira superficial, traçando seu próprio caminho ao construí-lo.

A imagem da superficialidade do rizoma também chama atenção pelo fato de estar perto da superfície, remetendo ao pensamento de estar próximo ao terreno aonde as situações acontecem

Além disso, o rizoma cresce formando emaranhados de filamentos que, na maior parte das vezes, geram touceiras e, como se observa nas plantas que o possuem – dentre elas a bananeira, a samambaia, a espada-de-São-Jorge, o bambu e a cana-de-açúcar – podem ser separadas para formar novas touceiras, longe ou perto daquelas que lhes deram origem.

É possível perceber como esta capacidade dos rizomas permite que eles sejam transferidos, adaptados e transformados em novas touceiras que não serão semelhantes as que lhes deram origem, mas outras, modificadas por diversas condições de tempo e espaço.

## **O rizoma como modelo de pensamento**

Nesta seção serão apresentadas algumas possibilidades para se enxergar diversas educações musicais existentes no interior da Educação Musical. Esta última designação – com iniciais maiúsculas – refere-se ao campo em questão, enquanto aquela – grafada com iniciais minúsculas – relaciona-se às “inúmeras maneiras nas quais a educação [musical] pode ser conduzida com integridade” (JORGENSEN, 1997, p.66 apud ARROYO, 2013, p.231).

Retomando o pensamento filosófico de rizoma, é devido à complexidade das questões que se relacionam a ele, que Deleuze e Guattari (2011, p.22) afirmaram sentir não convencer ninguém, no que se refere ao conceito, caso não apresentassem algumas de suas características. Dessa forma, os filósofos esboçaram seis princípios, que, de acordo com eles, permitiriam compreender o que seria um rizoma. Esses princípios são: de conexão, de

heterogeneidade, de multiplicidade, de ruptura assignificante, de cartografia e de decalcomania.

Ao definir e explicar esses princípios, os filósofos constroem uma base teórica que sustenta os seus pensamentos acerca do rizoma e, dessa maneira, dão forma ao seu modelo metafórico. É a partir de quatro desses princípios do rizoma – não todos, devido à extensão deste artigo – que se buscará delinear algumas reflexões acerca de educações musicais rizomáticas.

### **Princípio de conexão: por uma educação musical conectante**

“Qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE; GUATARRI, 2011, p.22). Não é necessário fixar um ponto a ser alcançado nem retroceder a uma origem a qual todas as coisas remetem. Em um rizoma uma miríade de pontos pode ser ligada.

Para se construir qualquer música os elementos também aparecem em forma de conexões, sejam elas horizontais, como em melodias, ou verticais, como harmonias ou, até mesmo, em forma de sobreposição de texturas e timbres, como em arranjos orquestrais ou de músicas populares. Essas conexões podem ser contínuas ou descontínuas, mas, de qualquer modo, constituirão ramificações, como em um rizoma.

Analogamente, no delineamento de uma educação musical rizomática devem ser levados em consideração diversos filamentos que se conectam. Fatores econômicos, culturais, sociais, biológicos, políticos, etc. fazem parte do cotidiano do aprendiz e, de alguma maneira, conectam-se com a sua maneira de pensar, relacionar-se com o conhecimento e aprender.

Todavia, considerar uma educação musical que se conecte com a realidade vivida pelos alunos não significa, necessariamente, estagnar-se apenas nos conhecimentos já experimentados por eles, mas procurar *links* entre o saber musical deles e aquilo que possa ser acrescentado à sua visão acerca de música.

Além disso, pensar em uma educação musical conectante, permite não se fechar apenas na música para explicá-la. Ela pode estar em conexão com conteúdos de

Matemática, Geografia, História, Línguas, entre outros, assim como com outras linguagens artísticas, como Teatro, Dança, Pintura, Poesia e outras.

As experiências sonoras e os conhecimentos musicais que cada aluno carrega, ou seja, seu mundo sonoro interno (GAINZA, 2014), poderão ser os bulbos dos quais surgirão novos rizomas, que, por suas próprias características, darão sustentação à maneira como o aprendizado se concretizará, relacionando determinados conhecimentos a outros.

Esse relacionamento com os “outros” é o que pode dar sustentação a uma educação musical coletiva, em que as habilidades individuais de um serão complementadas pelas experiências de outro, concretizando aquilo que Schafer (2011, p.266) chama de uma “comunidade de aprendizes”.

O princípio de conexão ainda permite pensar acerca de como, dentro da própria música, existem conexões entre linguagens musicais, caso contrário não haveria possibilidade de considerá-las todas como música. Tal constatação possibilita traçar caminhos que auxiliem a mostrar aos alunos que, a despeito do que gostem de ouvir, existem muitas outras músicas, que têm elementos comuns às ouvidas por eles.

A conectividade aparece também no sentido atual de *www – world wide web* –, em que, por meio da *Internet*, é possível ter acesso a uma infinidade de gravações, composições e interpretações. Exemplo disso é a gama de sugestões de *links* que *sites* como o *Youtube* oferecem em conexão com uma palavra-chave procurada.

Colocando uma fermata no que se refere ao princípio de conexão, destaca-se, principalmente, que a música não é uma linguagem isolada e, por consequência, não deve ser ensinada fora de um contexto. Ela se confunde com a vida, como sabiamente a tratavam os povos antepassados. A máxima de Schafer (2011, p.265), de que vida deve ser arte e arte deve ser vida, é válida.

### **Princípio de heterogeneidade: por uma educação musical heterogênea**

Como qualquer conexão é possível em um rizoma, seria equivocado pensar em homogeneidade, pois aquilo que parece ser simples remete a muitos pontos diferentes. Ao falar de língua-rizoma, Deleuze e Guattari (2011, p.23) afirmam que “ela evolui por hastes e

fluxos subterrâneos, ao longo de vales fluviais ou de linhas de estradas de ferro, espalha-se como mancha de óleo”.

Refletir dessa maneira acerca da educação musical pode parecer caótico, todavia, ao pensar, por exemplo, que cada pessoa define e entende música de um modo distinto, não seria equivocado tratá-la, em seu processo de ensino, também de uma maneira heterogênea.

Para alguns, a música é um fenômeno contemplativo, para outros serve para a dança, para celebrações religiosas, como plano de fundo, como trilha sonora, etc. Cada um compreende a música segundo a função que atribui a ela.

Falando em heterogênesse de compreensões, não há como excluir a observação de que os sujeitos da educação também são heterogêneos. Em uma sala de aula, por exemplo, cada aluno terá individualidades e processos de aprendizagem diferentes.

Nessa mesma linha de reflexão, pelo fato de as pessoas serem seres heterogêneos, suas escolhas musicais, possivelmente, não serão as mesmas. A possibilidade de encontrar conexões entre elementos musicais dessas escolhas pode auxiliar a delinear o processo de educação musical, que não tenderá a algo universal.

Corroborando o pensamento acerca de uma educação musical heterogênea, pode-se afirmar que cada situação na qual se dá a aprendizagem musical tem suas particularidades, portanto, não existiria uma maneira certa e universal de ensinar música, mas muitas e diferentes maneiras de conduzir tal situação.

Dessa forma, programas fechados ou métodos deixam de fora uma questão importante, já levantada por Paulo Freire (1996, p.19), a de que não somos seres determinados, mas sim condicionados, fato este que deveria ser levado em consideração em qualquer sistema de ensino e aprendizagem.

### **Princípio de ruptura assignificante: por uma educação musical não linear**

“Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZE; GUATTARI, 2011,

p. 25). No rizoma é possível inserir um novo tema em qualquer ponto; não existe um ponto de entrada ou de saída.

Por exemplo, uma questão levantada ou situação vivida por um aluno pode ser tema para uma aula de música. É possível, também, sair de um conteúdo para retomá-lo futuramente com uma visão diferenciada; uma fuga do traço linear do aprendizado para buscar respostas e melhor entendimento em outro campo, aparentemente, fora da música.

É preciso entender, por exemplo, a situação política, econômica, social e religiosa vivida na Europa do período medieval, para compreender a música que era produzida naquele período. Ou, ainda, outras questões sociais, políticas e midiáticas atuais, para analisar a função da música para os jovens da atualidade.

Por não ter lugar certo para iniciar ou um ponto final a se alcançar, a educação musical rizomática dá espaço para a experimentação e descoberta de novas possibilidades, pois abre caminho para a busca de soluções para os problemas que se apresentam no processo de aprendizagem musical.

Chamar atenção para esse fato requer perceber a importância dada pela educação musical rizomática muito mais aos processos do que aos fins. De fato, a aprendizagem se dá, na maior parte das vezes, no processo e não no resultado final, apesar de, muitas vezes, no caso da música, a conclusão de uma composição ou a apresentação de uma peça ter importância ímpar no percurso da aprendizagem.

Está na ideia de ruptura assignificante, não o problema dessa visão de educação musical, mas uma de suas características mais importantes, já que apresenta uma fuga do traço linear que acompanha o processo de educação tradicional. Não questionamos essa estrutura no que se refere aos métodos utilizados para alcançar seus objetivos – técnicos, geralmente, e muito importantes –, mas sim, chamamos atenção para outra possibilidade, que, também, apresenta vantagens, como tem sido exposto até agora.

Dessa forma, em uma educação musical rizomática, o que conduz o sistema de ensino e a aprendizagem musical são as relações de ruptura e conexão, o que cria uma dinâmica própria para cada situação, devido ao fato de a força motriz ser encontrada nas curiosidades, experiências e dúvidas dos alunos.

## Princípio de cartografia: por uma educação musical mapeável

Deleuze e Guattari (2011, p.30) apresentam o rizoma como um “mapa aberto”, passível de ser ligado em diversas dimensões, “desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”. Segundo os filósofos (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30), “ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social”.

Mais do que isso, ambos os pensadores trazem o mapa rizomático como um terreno “voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p.30).

Nesse sentido, os processos a serem adotados, bem como as escolhas dos alunos e dos professores, exigem atitudes de mapeamento das possibilidades vividas em tempo real no processo de aprendizagem. Isso leva à concepção de mapas com múltiplas entradas e saídas.

O professor não é mais o detentor de todas as escolhas para a solução dos problemas. O mapeamento ratifica a necessidade de o próprio aluno poder traçar os caminhos para o seu aprendizado. O professor agirá como um organizador e facilitador dos trajetos a serem delineados nesse mapa da aprendizagem musical; daí a necessidade de sua capacitação musical e educacional.

A característica de estar ancorada na realidade é uma das mais relevantes da educação musical rizomática, pois, ao contrário de algumas metodologias tradicionais que buscam o ensino de conteúdos por métodos dados *a priori*, nessa visão, os conteúdos e as metodologias se construirão no fazer educacional, ratificando a necessidade de mapear a realidade dessas situações.

Ao refletir a respeito do ensino de música, pode-se afirmar que o processo de mapeamento também faz parte da trajetória da aprendizagem musical. Por exemplo, um músico ao pegar uma partitura procura mapear todas as informações oferecidas por ela – título, nome do compositor, época em que foi escrita, tonalidade, dinâmicas, tessitura, sinais de expressão, etc.



Ao iniciar seus estudos acerca da peça, o intérprete irá executá-la para conhecer suas dificuldades e delineações musicais, traçando caminhos para tocá-la da melhor maneira possível. Esse processo exige do músico uma experimentação das diversas possibilidades de como trechos e passagens específicas da música podem ser executados até, finalmente, ter mapeado e traçado as linhas que conduzirão à execução por ele considerada ideal para a peça em questão.

Outro fato a ser considerado é que a preparação para execução de uma obra musical pode durar dias, meses ou até anos, devido, muitas vezes, à necessidade de rupturas assignificantes do processo, como, por exemplo, quando uma passagem só é entendida musicalmente ou executada adequadamente depois de abandonada por um tempo e retomada no futuro.

Por que não pensar nessas idiosincrasias relativas ao fazer musical para considerar o mapeamento do processo de educação musical? Afinal, se um músico demora tanto tempo e passa por tantas questões antes de executar uma peça, não há porque querer que o ensino e a aprendizagem em educação musical se deem de maneira imediata.

Pensar rizomaticamente a educação musical pode ajudar a diminuir a distância entre o fazer musical e a aquisição de conhecimentos necessários à prática, pois, como descrito, se partirá do mapeamento dos interesses dos alunos, para, a partir deles, traçar caminhos para alcançar os conhecimentos e habilidades inerentes ao fazer musical.

## Considerações

Diante das reflexões apresentadas, destacamos que o delineamento do que seria uma educação musical rizomática estará sempre em processo de conexão e elaboração, visto que as possibilidades de interpretação do conceito filosófico descrito por Deleuze e Guattari são múltiplas.

Todavia, nas reflexões desenvolvidas neste artigo alguns elementos chamam atenção. No que se refere às imagens evocadas pelo rizoma, sua contribuição para a educação musical estaria na possibilidade de pensar o processo de aprendizagem como brotamentos que podem ramificar-se em qualquer ponto, excluindo a necessidade da

existência de uma base fixa na qual se deva firmar o percurso de ensino. Infere-se, também, que a existência de hierarquias não condiz com a educação musical rizomática, mesmo porque, nessa linha de pensamento o processo de ensino e aprendizagem é um sistema que se sustenta mutuamente, crescendo de modo horizontal e ocupando espaço de maneira a estar sempre próximo ao terreno onde as situações acontecem, traçando seu próprio caminho ao construí-lo. Ainda com relação às imagens evocadas pelo rizoma é possível pensar no processo de aprendizagem como touceiras que surgem com base em diversas experiências e que podem ser transformadas em novas touceiras, modificadas e adaptadas às condições de tempo e espaço em que estejam ocorrendo o processo de educação musical.

No que se refere aos princípios do rizoma discutidos é possível destacar a possibilidade de pensar em uma educação musical conectante, heterogênea, não linear e mapeável. Afinal, como descrito ao longo do texto, verificamos que a música ocorre por meio de conexões entre diversos elementos, sejam eles musicais ou não; que a música e os sujeitos que a produzem ou a escutam são heterogêneos; que a conexão de diversos elementos da música em si e do seu processo de preparação e execução exigem rupturas assignificantes; e que, assim como um músico mapeia sua partitura antes de tocá-la, é preciso, na educação musical, mapear as condições de tempo e espaço nas quais ocorrem o processo de ensino e aprendizado.

## Referências

ARROYO, Margarete. Pensando a educação musical imaginativamente: uma filosofia da educação musical por Estelle Ruth Jorgensen. *Per Musi*, Belo Horizonte, n. 27, p. 231-236, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-75992013000100021&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-75992013000100021&script=sci_arttext). Acesso em: 03 jul. 2015.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 v. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

FERREIRA, Tiago Teixeira; MAKINO, Jéssica Mami. *Música na sala de aula: um arquipélago interligado por pontes*. 2013. 118f. TCC (Graduação) – Curso de Educação Musical, Faculdade de Ciências do Instituto Tecnológico de Osasco, Osasco, 2013.

\_\_\_\_\_. *Música na sala de aula: um arquipélago interligado por pontes*. In: Congresso Nacional da ABEM, 21., 2013, Pirenópolis. *Anais...* João Pessoa: Editora da UFPB, 2013a. p. 1435-1445. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2013\\_p.pdf#1435](http://www.abemeducacaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2013_p.pdf#1435). Acesso em: 03 jul. 2015.

FERREIRA, Tiago Teixeira. *Pensando em Educação Musical: um estudo acerca do Pensando Curricular em Arte presente na Proposta Curricular para o Estado de São Paulo*. In: Encontro Regional Sul da ABEM, 16., 2014, Blumenau. *Anais...* Blumenau: FURB, 2014. Disponível em: [http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional\\_sul/regional\\_sul/paper/view/531/70](http://www.abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_sul/regional_sul/paper/view/531/70). Acesso em: 03 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Por uma educação musical rizomática: um estudo sobre o Pensamento Curricular em Arte presente na Proposta Curricular para o Estado de São Paulo*. In: Encontro Regional Sudeste da ABEM, 9., 2014, Vitória. *Anais...* Vitória: UFES, 2014a.

\_\_\_\_\_. *Por uma educação musical rizomática: estudo sobre o livro Sound and Structure de John Paynter*. In: Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música, 3., 2014, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UNIRIO, 2014b. p. 483-493.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. *Do discurso utópico ao deliberativo, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular*. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.15, p.67-79, set. 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 42. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAINZA, Violeta Hemsy. Mundo sonoro interno: una extensión del concepto pichoniano. In: \_\_\_\_\_ . *El rescate de la pedagogia musical*. Buenos Aires: Lumen, 2014. p. 195-201.

KROBOT, Liara Roseli; SANTOS, Regina Márcia Simão. Música na formação de professores generalistas: professor reflexivo e competências para uma prática de educação rizomática. In: Encontro Anual da ABEM, 14., 2005, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UEMG, 2005. Disponível em: [http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM\\_2005.pdf](http://abemeducaomusical.com.br/sistemas/anais/congressos/ABEM_2005.pdf). Acesso em: 03 jul. 2015.

SCHAFER, Raymond Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada et al. 2. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

SANTOS, Regina Márcia Simão. A noção de mapa em Deleuze e Guattari e as práticas educacionais em música. *Cadernos de Colóquio*, v.2, n.1, p.68-73, 1999. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/26/3282>. Acesso em: 03 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Perspectivas pós-modernas no pensamento pedagógico-musical: o caso do curso básico de música para professores, sob a ótica do rizoma. In: Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, 8., Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: UFMG, v. 2, 2001.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Tendências da educação e do currículo no final do século XX, metáforas utilizadas e o conceito de mapa da obra de Keith Swanwick. *Cadernos de Colóquio*, 2002. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/62/31>. Acesso em: 3 jul. 2015.