

Educação Musical e diferença: um diálogo com a filosofia deleuzo-guattariana

Glauber Resende Domingues
Secretaria de Educação do Rio de Janeiro
Universidade Federal do Rio de Janeiro
glauber.rd@gmail.com

Resumo: Este texto, em formato de ensaio, pretende trazer à discussão determinados aspectos da relação existente entre a Educação Musical e a Filosofia da Diferença, com foco na filosofia de Gilles Deleuze & Félix Guattari e de autores tributários de seu pensamento. Para tanto, elegi dez aspectos que podem ser levados em conta nesta relação e que dizem respeito à Educação Musical e à produção dos autores. Estes aspectos dizem respeito a: não reduzir a diferença ao mesmo e nem trazê-la a um princípio de igualdade em experiências de Educação Musical; não criar univocidade no que diz respeito às representações dos conceitos que a Música cria; pensar currículos rizomáticos; conceber a obra musical como um Corpo sem Órgãos; trazer um outro paradigma estético para a aula de Música; criar escritas musicais outras; operar com uma didática que opere por simulacros ou por um 'não-ideal' de professor; desterritorializar territórios sonoros para criar outros; operar por ritornelos e, por fim, criar processos de lisuras e estriamentos em Educação Musical. Em suma, estas são algumas pistas as quais o constructo teórico dos autores encaminham-nos para conceber uma Educação Musical que se proponha ser atravessada pela diferença. Como há pouco diálogo entre a perspectiva da diferença deleuzo-guattariana e a Educação Musical, tenho clareza de que as ideias aqui propostas são lampejos da produção filosófica dos autores e, ao cabo do texto, proponho que maiores diálogos sejam estabelecidos tanto no que diz respeito à pesquisa, quanto no que diz respeito à prática docente em Música.

Palavras chave: educação musical; filosofia da diferença; Deleuze & Guattari

Um desmando (ou vários): insubordinação, resistência, infração de ordens. Urge pensar que a Educação Musical precisa repensar a si própria e a seus caminhos com vistas a não reproduzir uma educação separatista, que trata determinadas músicas de forma a demonizá-la, reduzindo a diferença musical – e de educações musicais outras – ao mínimo, quando não ao nada. É tarefa de uma educação musical que se pretende contemporânea, pensar sobre as educações musicais outras, diferentes, que lutam nas arenas das significações sociais para terem seus modos de fazer, produzir e ouvir música respeitados e experimentados por todos, como um foco de resistência a uma educação musical que prima por um modo conservatorial e canônico em detrimento das particularidades. Para que a educação musical repense seus

territórios de atuação e os atores que atuam nestes territórios e para buscar revolver o conceito de educação musical e que territórios de atuação ela passa a ter, a filosofia torna-se importante aliada.

Para Deleuze & Guattari (2010), a tarefa da filosofia é criar conceitos, sejam eles sobre a própria filosofia, sobre a ciência e sobre a arte. Para os autores os conceitos estabelecem-se se instituindo e se restabelecendo sempre, a partir de vizinhanças que estabelecem uns com os outros. Mas se há algo que um conceito sobre Educação Musical, precisa pensar, é sobre seu próprio objeto e sujeitos que pretende alcançar. Dito de outra forma, que tipo(s) de Educação Musical tem se privilegiado nas experiências de ensino de Música e que representações de sujeitos têm sido contempladas nestas experiências.

Parto do princípio de que as representações no conceito de Educação Musical e para que sujeitos ela se pretende são assimétricas, considerando que a formação de um conceito de Educação Musical se faz de “um punhado de dados, no acaso-caos, (...) [lançados] sobre uma mesa” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 91). O problema é que nessas assimetrias algumas – ou várias – representações ficam de fora e para elas se fazerem valer precisam atuar com desmandamentos, com desmandos, frente aos dez ou tantos quantos mandamentos de uma Educação Musical que se pretende unívoca. Desta forma, neste texto procuro fazer um exercício filosófico para pensar dez premissas que uma Educação Musical precisa performar, na perspectiva da diferença deleuzo-guattariana.

1. Perder de vista o princípio da igualdade como redução da diferença ao mesmo ou conceber diferença como contraposição da igualdade em experiências de Educação Musical.

A diferença é habitualmente posta em contraposição à igualdade, como se ambas operassem em oposição. Segundo Barros (2005), há uma distinção sutil entre o par *igualdade x diferença* e o par *igualdade x desigualdade*. Segundo o autor, no primeiro caso há uma relação que é da ordem das essências: “uma coisa ou é igual a outra (pelo menos em um determinado aspecto) ou então dela difere” (p. 345). Já o segundo “refere-se quase sempre não a um

aspecto «essencial», mas a uma «circunstância» associada a uma forma de tratamento” (idem). Na perspectiva aqui pensada, ambas dualidades coexistem e, de qualquer modo, a diferença acaba esmagada e reduzida à ideia de igualdade. Desta forma, na noção deleuzo-guattariana de diferença há um apelo para que ela seja pensada como condição de existência sem contrários, como substantivo único.

As principais propostas de educação musical primam uma música que, em termos gerais, tendem a apagar quaisquer manifestações musicais que sejam da ordem da imprevisibilidade, do irruptivo. Talvez nunca na história tenham eclodido movimentos musicais variados e com nuances diversas como nos tempos contemporâneos. Esta realidade requer da educação musical uma postura outra no que diz respeito a agregar valor a estas manifestações e aos modos de apropriação musical que elas trazem. A experiência com Música é múltipla. Cada um tem uma em uma época, em um contexto, num círculo social e mesmo que duas pessoas tenham essas “mesmas” características, a Música vai ser diferente para ambas e para que as experiências sejam múltiplas, se há alguma regra, que o desmando seja a principal delas.

2. Não criar uma representação unívoca no conceito de Música e nos conceitos que ela cria.

Os conceitos se formam em relação de vizinhança e filosoficamente se constroem com três elementos: a imanência, que é o “plano pré-filosófico que ela deve traçar” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 93), ou seja, que preparações ou situações de pensamento são favoráveis ou ainda propícias para que se possa traçar o caminho pelo qual o conceito percorrerá; a insistência, que são “os personagens pró-filosóficos que ela deve inventar e fazer viver” (idem) ou ainda aquelas personas que materializarão o conceito e darão cabo das relações de vizinhança que eles estabelecerão; e a consistência, que são “os conceitos que ela deve criar” (ibidem), ou seja, é o conceito se tornando real, de fato, levando em conta todas as intempéries que a diferença produz.

Assim, conceitos de Música, Educação Musical e aqueles que advêm destes precisam tomar tais postulados para que sejam produzidos sem reduzir a Música “a objetos específicos

definíveis como notas, ou como ataques notáveis de uma partitura” (FERRAZ, 2005, p. 56). Ou seja, com isto quero dizer que os conceitos produzidos pela música precisam ser (re)inventados o tempo todo, porque em todo o tempo a diferença se reinventa e cria novos mundos de música. Ao criar novos mundos, conceitos musicais conhecidos precisam ser reconceptualizados pelos atores que os reproduzem e novos conceitos precisam ser produzidos a partir do exercício teórico-prático da música e da educação musical na contemporaneidade.

3. Pensar currículos em Educação Musical como rizoma e não como árvore.

“A árvore já é a imagem do mundo, ou a raiz é a imagem da árvore-mundo” (DELEUZE & GUATTARI, 2011, p. 19). O conhecimento e o conhecimento musical mais especificamente se produziram a partir da lógica que pensa o conhecimento de forma troncal, na qual a raiz de tudo está a filosofia, produzindo seiva para os diferentes galhos do conhecimento, que dentre um deles poderíamos citar o conhecimento musical. Este modo de pensar a produção de conhecimento afetou e ainda afeta o currículo escolar de modo cabal. Este modo arbóreo de lidar com o conhecimento cria pouca correspondência entre as diferentes áreas e faz com que elas, de certo modo, não entrem em comunicação entre si. Por isto talvez se explique porque um dado conhecimento de História da Música pouco se relacione com um de Harmonia...

Ensaiar e enredar currículos rizomáticos em Educação Musical, que tenham “entradas [e saídas] múltiplas” (op. Cit., p. 33), que se ramifiquem e criem linhas de fuga que brotem em outros terrenos talvez seja o exercício mais profícuo neste momento no qual a diferença sobe a árvore como uma árvore daninha e a faz repensar seu modo de crescimento. Em vez de uma arboreificação, uma rizomatização, na qual diferentes áreas e formas do conhecimento musical estabeleçam contato entre si, produzindo novas diferenças a partir do contato, da relação.

4. Conceber a obra de arte musical como CsO (corpo sem órgãos).

A obra de arte, seja ela de qual linguagem artística for, geralmente é sacralizada, tratada com determinado recato por conta da aura que no decorrer da história lhe atribuímos (BENJAMIN, 1987). Isto cria uma relação do ouvinte/executante/apreciador da obra uma

relação passiva e contemplativa diante daquilo que se vê ou escuta. Quando exige-se dos alunos o silêncio para ouvir determinada música em sala de aula, provavelmente é por conta destes ideais de sacralização da obra de arte que fazemos.

Em contrapartida, precisamos pensar a Obra de arte musical como corpo não-orgânico, como um *Corpo sem Órgãos* no qual os órgãos sejam preenchidos a partir da experiência do escutar e do fazer musical. Uma obra de arte musical que abra espaço para devires, pois “um CsO é feito de tal maneira que ele só pode ser ocupado, povoado por intensidades” (DELEUZE & GUATTARI, 2012, p. 16). Nesta perspectiva, uma obra de arte musical só existe, de fato, quando entra em contato com o ouvinte e este se povoa pelas intensidades provocadas por ela, mas que, ao revés, é refeita e ressignificada quando o ouvinte a dá um outro olhar. Precisamos operar uma relação com a obra de arte musical que opere por e para propagação de intensidades diversas nos professores e estudantes, independentes de qual obra de arte musical for, desdemonizando a diferença da obra e qualificando-a como tal.

5. O paradigma estético para a aula de Música é a “caosmose”.

Há, nas aulas de Arte e, talvez, principalmente nas aulas de Música um paradigma estético muito baseado nas estéticas sistemáticas, que correspondem àquelas disseminadas pela estética antiga (como em Platão e Aristóteles, por exemplo), pela estética como crítica do gosto (como em Hume e Kant) ou pela estética proveniente do idealismo alemão (como em Schelling e Hegel). Há, segundo Barros (2012) uma dissolução destas estéticas sistemáticas ao longo do século XX, que, na acepção do autor está ligada a uma espécie de crise sensorial que tem ressignificado a relação dos indivíduos com as obras de arte.

Nesta configuração, o paradigma estético da “caosmose”, proposto por Guattari (2012) parece encontrar condições de se fazer existir nas aulas de música. A caosmose tira e extrapola o enquadramento da experiência estética baseada no material bruto, na obra em si, mas considera que este “torna-se suporte de uma produção de afetos e perceptos” (GUATTARI, 2012, p. 115) que este faz reverberar. Desta forma, talvez seja necessário pensar em experiências estéticas com as músicas de formas assumidamente mais descontínuas, menos

previsíveis, o que implica numa reconfiguração da perspectiva didática do professor de Música também.

6. Operar com uma didática que performatize simulacros, sem um ideal normativo de professor.

“Didática – disciplina que ensina o que não é ensinável, mas como se fosse” (CORAZZA & AQUINO, 2011, p. 44) e apesar de a didática ter, de certo modo superado a perspectiva tecnicista por uma didática mais crítica (CANDAU, 1984; LIBÂNEO, 1984, 1994; MARTINS, 1998; CANDAU, et al., 2000), parece que não se fez pensar sobre o fato de “que toda didática criada não pode ser menos do que resultado de alguma artistagem (...)” (CORAZZA, 2013, p. 190).

Talvez na Educação Musical, mais do que em qualquer outra disciplina mais técnica como as das ciências exatas, por exemplo, haja um espaço para que o professor possa criar suas artistagens docentes, primando por uma perspectiva didática que prime pelo acontecimento, por uma lógica de aula não-linear. O que finda-se por perceber é que o professor não aprende que educar é obra prima (prima como se fosse a primeira sempre), nem que o ato educativo-musical é “uma imersão num corpo-música e caracterizado como encontro” (SANTOS, 2011, p. 235).

7. Criar escritas (musicais) outras, ou ainda escritas-artistas na aula de Música.

Trabalhamos na escrita musical do alto de um princípio de igualdade. Ensinamos figuras musicais, pautas, claves, símbolos diversos que são a cristalização de diversas ferramentas de escritas musicais que foram se constituindo historicamente há séculos. Talvez urge o tempo de pensarmos escritas-artistas na aula de Música, que são aquelas que procuram “desmontar os modelos incorporados às palavras, que as levam a realizar movimentos figurativos e a imitar alguém ou alguma coisa” (CORAZZA, 2006, p. 22). Deste modo, cabe pensar uma escrita-musical-artista que desmonte os modelos dados às palavras musicais com as quais estamos acostumados a lidar.

Urge, em experiências de educação musical, criar lavraturas de escrituras musicais que expressem a diferença de nossos alunos, pois “cada ação de escrever – cada escritura-ação – inventa suas regras” (CORAZZA, 2006, p. 26). Trazer as crianças a um mundo de criação de escrita musical que não seja somente um trampolim para se chegar à escrita musical convencional, mas que a escrita-artista-musical seja um modo próprio de cada criança expressar suas sensações musicais e que possa assim comunicá-las aos colegas.

8. Desterritorializar territórios sonoros para criar outros.

A experiência com o som tende a fixar territórios de escuta, estabelecendo relações de poder (OBICI, 2008, p. 112). A noção de desterritorialização tem a ver com o fato de se pensar a “relação entre o território e a terra” (DELEUZE & GUATTARI, 2010, p. 103) ou, dito de outra forma, trazer os significados criados nos tecidos sociais (território) a um estado anterior, nos quais as significações ainda estão em construção (terra).

Nesta perspectiva, suspeito que o território sonoro que habita a aula de Música é composto basicamente por três escutas: a causal, que “consiste em servirmo-nos do som para informarmos, tanto quanto possível, sobre a sua causa” (CHION, 2011, p. 27); a semântica, que é “àquela que se refere a um código ou a uma linguagem para interpretar uma mensagem” (op. Cit., p. 29); e a reduzida, que “trata das qualidades e das formas específicas do som, independentemente da sua causa e do seu sentido” (op. Cit., p. 29).

Urge inventar escutas, que possam ter “outro tipo de função e outras atribuições” (OBICI, 2008, p. 37). Por que não esgarçar a escuta até o lugar da não-escuta, por exemplo, dando “voz de escuta” aos surdos, que foram aqueles que tiveram suas vozes silenciadas no tecido da educação musical ao longo dos anos? Ou ainda porque não pensarmos uma escuta que se debruce a interpretar os sentidos do silêncio e as diferentes demandas que ele traz?

9. Operar por ritornelos.

Quando fazemos a segunda vez de um mesmo trecho musical, operamos um ritornelo, um retorno ao mesmo lugar para executar o mesmo trecho musical. O que às vezes foge à

nossa vista, melhor, aos nossos ouvidos, é que o ato de voltar nunca é igual. Sempre quando fazemos de novo um trecho musical o retorno traz em si uma novidade, um tom de frescor ao que é executado. Nestas idas e vindas de repetições, o território de execução musical se alarga, se expande e nos dá um mapa de possibilidades de execução de determinado trecho musical.

O ritornelo na perspectiva deleuzo-guattariana é o “conjunto de matérias de expressão que traça um território, e que se desenvolve em motivos territoriais, em paisagens territoriais” (DELEUZE & GUATTARI, 2012a, p. 139). Desta forma, parece que há um convite para que se opere, em experiências de Educação Musical, repetições criativas de um mesmo com vistas a ampliar as paisagens territoriais tanto de execução musical, quanto de composição, quanto de apreciação. É preciso ter em mente que ‘fazer de novo’ em música é sempre ‘fazer o novo’, pois traçar ritornelidades por mapas que operem por circularidades (musicais) cria diferença.

10. Criar transitoriedades entre o liso e o estriado nos mapas musicais.

Espaço liso e/ou estriado (DELEUZE & GUATTARI, 2012b): Educação Musical como espaço liso, no qual haja abertura para diferentes entradas e saídas, paradas e corridas ou como espaço estriado, no qual haja previsibilidade das trajetórias, com marca, tempo e rotas precisas? Urge pensarmos os deslizamentos entre um e outro, porque “nem o liso nem o estriado se mantêm como formas isoladas; (...) ora voltamos a fechar um espaço, ora voltamos a abri-lo, atentos às pistas, escutas, hipóteses dos alunos, aos modos pelos quais são afetados e afetam os materiais” (SANTOS, 2015, p. 115).

A ideia de lisura e de estriamento em educação musical são de extrema importância para se pensar o tipo de trajetória das cartografias de Educação Musical propostas. Há uma tradição forte em pensarmos a nossa prática de forma estriada, com morros e colinas muito bem determinadas, com ‘obstáculos’ para que os alunos ultrapassem porque sem ele eles não conseguirão caminhar no vale seguinte. Talvez precisemos pensar em espaços lisos, nos quais os alunos criem suas próprias rotas, seus próprios mapas musicais em atitude de compartilhamento com seus colegas e com seus professores.

Não para finalizar, mas para começar...

Assumo, de antemão, o caráter contingente dos assuntos aqui abordados por dois aspectos. O primeiro pelo fato de haver pouquíssima produção teórica e empírica sobre os autores e as ressonâncias produzidas por suas ideias na Educação Musical. Por outro lado, há a dificuldade operacional de se abordar aspectos tão cruciais (e que não poderiam deixar de ser abordados) na perspectiva deleuzo-guattariana num curto espaço.

Desta forma, acredito que mesmo em forma de lampejos, o que também é próprio na perspectiva dos autores, este trabalho contribui mais para apontar setas para futuros diálogos do que propriamente para fechar as questões acerca da diferença deleuzo-guattariana para a Educação Musical.

Referências

BARROS, José d'Assunção. Igualdade, desigualdade e diferença: em torno de três noções. *Análise social*, Lisboa, v. XI, n. 175, p. 345-366, 2005.

BARROS, Fernando R. de Moraes. *Estética filosófica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na reprodutibilidade técnica. In: _____ *Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *et al. Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CHION, Michel. *A audiovisualização: som e imagem no cinema*. Trad. Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições Texto & Grafia, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens – filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Didática-artista da tradução: transcrições. *Mutatis Mutandis*. v. 6, n. 1, p. 185-200, 2013.

_____ & AQUINO, Julio Groppa (orgs.) *Dicionário das ideias feitas em educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2 – vol. 1*. trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2011.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2 – vol. 3*. trad. Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2 – vol. 4*. trad. Suely Rolnik. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012a.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2 – vol. 5*. trad. Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012b.

FERRAZ, Silvio. *O livro das sonoridades* [notas dispersas sobre composição]: um livro de música para não-músicos ou de não-música para músicos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. trad. Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1984.

MARTINS, Pura Lúcia. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papyrus, 1998.

OBICI, Giuliano. *Condição da escuta: mídias e territórios sonoros*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Um paradigma estético para o currículo. In: _____ . *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 233-270.

_____. Práticas de ensino de música: os fios da marionete ou os fios de Ariadne? *Revista da ABEM*. Londrina, v.23, n.34, p. 110-124, 2015.