

Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor

Teca Alencar de Brito

Universidade de São Paulo (USP)
tecamusica@yahoo.com.br

Resumo. O presente artigo apresenta os referenciais teóricos que embasaram a tese de doutorado que desenvolvi no Programa de Comunicação e Semiótica da PUC-SP. Cruzando arte, filosofia e ciência, a pesquisa cartografou a singularidade das ideias de música no curso da infância, apontando o espaço educacional como um dos agenciadores dos processos de interação com sons e músicas. O contato com as ideias de H-J Koellreutter, de um lado, e com o *fazer musical* das crianças em grupos de musicalização, de outro, foram pontos de partida para o trabalho, que promoveu – em primeiro plano – diálogos e trocas entre Koellreutter, Pierre Schaeffer, conceitos filosóficos de Deleuze e Guattari e a teoria dinamicista da psicóloga cognitivista Esther Thelen. Defendendo que a criança vive um *modo menor* (deleuziano) de fazer e significar a atividade musical, introduzirei aspectos essenciais do projeto de educação musical *menor* que a tese propôs.

Palavras-chave: fazer musical da infância, ideias de música, educação musical *menor*

Abstract. This article presents the theoretical basis that has grounded the thesis developed in the Program of Communication and Semiotics of PUC-SP. Crossing art, philosophy and science, the research mapped the singularity of the ideas of music in the course of infancy, pointing the educational space as one of the agents in the processes of interaction with sound and music. The contact with the ideas of H-J Koellreutter and with children in musicalization groups, have been the starting points for the development of the research, that promoted – primarily – dialogues and exchanges between Koellreutter, Pierre Schaeffer, philosophical concepts proposed by Deleuze and Guattari and the dynamic systems theory presented by the psychologist and cognitive scientist Esther Thelen. By proposing that children make music and give significance to the musical activity through the *minor way*, (with a concept created by Deleuze and Guattari), I will introduce essential aspects of the project of musical education in *minor way* that the thesis has proposed.

Keywords: children music making, ideas about music, *minor* music education

Introdução

Ao longo de minha trajetória como educadora musical,¹ desenvolvi, gradativamente, uma atitude pesquisadora. Fazendo música junto com meus alunos e alunas, ensinando e aprendendo, conversando, intervindo, enfim, eu também escuto, observo, analiso, registro, documento e reflito sobre os modos como as crianças escutam, pensam e fazem música, buscando apreender o sentido e o significado do *fazer musical*² em suas vidas.

Interessaram-me – sempre – as singularidades, considerando evidentemente as convergências, as aproximações entre as condutas musicais de crianças de faixas etárias próximas, de um mesmo grupo ou de um ambiente característico, como exemplos. E no jogo cotidiano de conviver e fazer música com elas, eu fui tecendo uma teia de possíveis tramas que redimensionaram as minhas próprias ideias de música, incluindo a maneira de significar sua presença no viver do humano.

¹ Minha trajetória como educadora musical já soma mais de três décadas. Depois de cerca de dez anos trabalhando em contextos diversos (educação infantil, ensino fundamental, escolas de música..., da rede pública e privada) concentrei-me por mais de 20 anos no trabalho com crianças com idades a partir de três anos, até adolescentes, na Teca-Oficina de Música, espaço sob minha orientação, em São Paulo.

² Entendendo, por *fazer musical*, "o contato entre a realização acústica de um enunciado musical e seu receptor, seja este alguém que cante, componha, dance ou simplesmente ouça" (Ferraz apud Brito, 2007, f. 1).

Estudar e conviver durante muitos anos com o músico, compositor e educador alemão naturalizado brasileiro Hans-Joachim Koellreutter (1915–2005) foi essencial, já que, dentre outros importantes aspectos, ele estimulou a adoção de condutas de observação, de análise, de reflexão, pesquisa e – especialmente – de respeito à singularidade, às diferenças. A escuta e o olhar do educador deveriam, segundo ele, focar a história de cada aluno, de cada grupo, de cada configuração... considerando uma série de possíveis. Focando particularidades envolvidas na questão da realização musical ele entendia que era preciso rever ideias e conceitos – contínua e dinamicamente –, com vias a evitar a padronização e o consequente empobrecimento do trabalho.

O contato com o pensamento koellreutteriano, de um lado, e com o fazer musical das crianças, de outro, resultou na elaboração de uma tese de doutorado, a qual propôs um jogo de conexões entre arte, filosofia, ciência, educação, convivência, comunicação.

Fundamentos teóricos

Para o filósofo francês Gilles Deleuze (1925–1995), um de meus interlocutores, três ordens de saberes mergulham e recortam o caos, produzindo significações: a *filosofia*, que cria conceitos; a *arte*, que cria afetos, sensações; e a *ciência*, que cria conhecimentos. Caberia ao filósofo o emergir das *variações* conceituais; ao cientista, as *variáveis* funcionais; ao artista, as *variedades* afetivas. As três figuras – agregadas – podem provocar a emergência das singularidades, da multiplicidade e, consequentemente, “a fuga do Mesmo” (Gallo, 2003).

[...] a filosofia, a arte e a ciência entram em relações de ressonância mútua, de troca, mas a cada vez por razões intrínsecas a cada domínio. É em função de sua evolução própria que elas percutem uma na outra. Nesse sentido, é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir ente si [...] tudo acontece por dom ou captura. (Deleuze, 1992, p. 156).

Misturando ao objeto primeiro da pesquisa – de ordem das *variedades* afetivas, posto que musical – algo da funcionalidade que a ciência atualiza e que a filosofia significa, pressupostos pedagógico-musicais de H-J Koellreutter dialogaram com a teoria dinamicista da psicóloga e cientista cognitivista Esther Thelen³ (1941–2004), bem como com conceitos deleuzianos. Sempre no entrelaçamento com as ideias de música das crianças, que incluem os jogos da escuta, da criação, da reflexão, da construção de conceitos..., entre tantos pontos.

Fazendo música com crianças ao longo de muitos anos,⁴ busquei destacar a singularidade de tais processos no decorrer da infância, encontrando ressonância teórica nos interlocutores eleitos, que embasaram e fortaleceram a proposta de educação musical que atualizo, em ação/reflexão permanentes. Como uma cartografia, um mapa aberto, com múltiplas entradas e direções, a tese também dialogou com outros artistas, cientistas, filósofos e educadores (Maturana e Varela, Merleau-Ponty, Delalande, Piaget, Paulo Freire, Muniz Sodré, Fonterrada... para lembrar alguns).

Concomitantemente, o trabalho apontou para a necessária e possível construção de espaços de convivência regidos por modos de comunicação que abarcam “a diversidade da natureza das trocas, em que se fazem presentes os signos representativos ou intelectuais, mas principalmente os poderosos dispositivos do afeto” (Sodré, 2006, p. 13). Como afirmou o biólogo chileno Humberto Maturana (1928–), o ambiente educativo deve ser um espaço de convivência – em “coordenações de coordenações de ações” – no qual se produz uma dinâmica na qual todos vão mudando juntos (Maturana, 1997).

Hans-Joachim Koellreutter: “Aprendendo a apreender do aluno o que ensinar”

H-J Koellreutter veio para o Brasil em 1937, em virtude de problemas advindos do nazismo. Sua longa vivência em nosso país, entrecortada por viagens e estadias no Oriente (Índia e Japão) e na Eu-

³ Esther Thelen era professora na Universidade de Indiana, EUA e presidiu a Sociedade Internacional para Estudos Infantis, entre 1996 e 1998.

⁴ Esclarecendo que documentos escritos, gravações em áudio e vídeo produzidos ao longo de mais de 20 anos somaram-se à observação, documentos e registros recolhidos durante o período de realização da tese, já que meu contato direto com as crianças nunca deixou de acontecer.

⁵ H-J Koellreutter foi responsável por iniciativas importantes para a música e a cultura brasileiras. Foi ele quem instituiu no Brasil os cursos de férias, quem criou o Departamento de Música da Universidade Federal da Bahia, em Salvador (onde permaneceu como diretor de 1954 a 1962), os Seminários Livres da Pró-Arte em São Paulo e Piracicaba, dentre outros, levando o jazz e a música popular para a escola de música. Seu nome é diretamente relacionado ao movimento Música Viva e também à ira que causou aos compositores tradicionalistas que não conseguiam ver em suas posturas estéticas o desejo de transformação do ser humano (Brito, 2001).

ropa, além dos estudos que abrangeram filosofia, psicologia, física, sociologia, etc., transformaram dinamicamente o seu trabalho como compositor, como ensaísta e como educador.⁵ Por ter convivido com distintos e diversos modos de atualizar o ser, o viver, em seus estudos e reflexões ele enfatizou a questão da consciência, considerando que da estrutura e do nível da mesma depende a maneira como o ser humano vive, experimenta, imagina e vê o mundo (Brito, 2004).

Para Koellreutter, a música era entendida como um sistema de relações que se estabelecem na cultura,⁶ revelando o nível ou o modo de conscientizar o mundo em cada etapa da vida, em cada espaço ou tempo, agenciando, ao mesmo tempo, a transformação contínua de tais processos. A consciência, para ele, é o elo integrador de corpo e mente, de natureza e cultura: “a vida propriamente dita”, como ele repetia.

Estabelecendo relações entre a música, a fenomenologia de M. Merleau-Ponty (1908–1961), as descobertas da física moderna e a teoria da comunicação, dentre outros estudos, o músico alemão desenvolveu um modo singular de significar o acontecimento musical, em si mesmo, incluindo os processos de ensino-aprendizagem.

Considerando que era preciso observar e respeitar o universo do aluno, seus conhecimentos prévios e interesses, H-J Koellreutter costumava afirmar que um professor deveria “aprender a apreender do aluno o que ensinar” e – ainda – que “o melhor momento para ensinar um conceito é aquele em que o aluno quer saber”. Nesse sentido, afirmou:

Eu só respondo como professor quando o aluno pergunta.

Eu faço música com ele.

A gente se auto-educa coletivamente por meio do debate, do diálogo. (Koellreutter apud Brito, 2004, f. 121).

Koellreutter entendia que os ambientes de educação musical deveriam priorizar o fluxo da criação, da pesquisa e da crítica, ressaltando a necessidade de uma sólida fundamentação filosófica e metodológica dos projetos pedagógicos. Ao mesmo tempo, ele apontava a necessária superação de métodos fechados, sequenciais e lineares nos planos da educação (e isso desde muito tempo, vale lembrar, o que textos produzidos na década de 1950 já confirmam), com vias a oportunizar

a fundação de espaços abertos ao emergir dos “acontecimentos que se instauram nos ambientes em que o percurso se constrói ao caminhar” (Brito, 2007, f. 63).

Propondo a adoção de um projeto curricular circular, móvel e flexível, H-J Koellreutter sugeria que os conceitos fossem trabalhados em contexto, atendendo às questões, dúvidas ou curiosidades dos alunos e alunas, durante a realização de atividades como os jogos de improvisação, por exemplo. Desse modo, ele acreditava que seria possível criar planos de uma efetiva integração entre teoria e prática, entre fazer e refletir.

Em consonância com seu conceito de consciência, cuja base era a fenomenologia de M. Merleau-Ponty, Koellreutter propôs um ensino que chamou de *pré-figurativo*, no qual o aluno se portaria perante o mundo “como o artista diante de uma obra a criar. [...] Sistema em que não se educa, no sentido tradicional, mas, sim, em que se conscientiza e orienta os alunos através do diálogo e do debate” (Koellreutter apud Brito, 2007, f. 64). Conscientizar, no sentido koellreutteriano, implica – por sua vez – integrar, em tempo real, a vivência e a reflexão; promovendo a inteireza da experiência, então.

Entre sonoridade e musicalidade: diálogos entre H-J Koellreutter e Pierre Schaeffer

Analisando o *fazer musical* de crianças, cruzei a *Estética relativista do impreciso e do paradoxal*, proposta composicional apresentada por H-J Koellreutter, com as proposições acerca do jogo entre sonoridade e musicalidade apresentadas pelo compositor francês Pierre Schaeffer (1910–1995), em seu *Tratado dos objetos musicais*, publicado em 1966 (Schaeffer, 1988). Relacionando e aproximando as condutas musicais infantis de princípios estéticos do universo adulto, busquei contribuir no sentido de redimensionar as ideias de música, de modo geral, e os modos de escutar e de considerar as produções musicais das crianças, em particular.

Koellreutter buscou transformar em música a realidade do *continuum* quadridimensional, o que fez integrando conceitos que ele julgava fundamentais ao emergir de uma nova consciência. Consciência sintonizada com a torrente de transformações – de ordens diversas – que marcaram o século XX.

⁶ Entendendo-se por cultura, segundo Koellreutter, o conjunto de modos de ser, de estar, de atualizar, de realizar, de comunicar e toda a sorte de produções que evidenciam o sistema de interdependência entre o ser e o ambiente.

Referindo-se à *imprecisão* como preceito estético de composição, ele apontou planos em que ocorrências definidas são substituídas por tendências que sugerem, que delinham, mas não determinam; mudanças que envolvem, especialmente, os parâmetros *altura* e *duração*. Segundo ele,

Na nova estética musical desaparece, gradativamente, o dualismo dos elementos opostos. Surge um novo repertório de signos musicais que compreende ruídos e mesclas, natural ou artificialmente produzidos; desaparecem as barras de compasso, os valores de duração fixa, assim como, a pulsação predeterminada e a métrica. (Koellreutter apud Brito, 2004, f. 63).

Pierre Schaeffer, com a música concreta, se preocupou em “identificar um espaço que lhe permitisse pensar a composição musical a partir do som, e não mais a partir de uma escuta de atribuições ou abstrações ou de uma redução à audição” (Ferraz, 2005, p. 53).

[...] Schaeffer propõe esta volta: repensar o que é sonoro, definir um objeto musical a partir de um objeto sonoro, e depois, através de etapas de experimentação – no sentido de manipular –, investir este objeto de elementos passíveis a serem concatenados, coordenados, conectados. A diferença entre a proposta de Schaeffer e a da música estratificada das escolas de música é que Schaeffer toma o sonoro como ponto de partida e não mais a musicalidade pré-definida. Busca o musical que existiria no sonoro livre das relações pré-dadas de perfis melódicos, figurações rítmicas, estruturas harmônicas...
[...] Não estaríamos falando do som como forma ou matéria, mas de um material sonoro que torna sensíveis certas relações, idéias, ou seja, forças de conexão. (Ferraz, 2005, p. 60).

Sem pretender dizer, obviamente, que o fazer musical das crianças é regido por princípios que orientam as proposições estéticas de um ou outro compositor – já que as crianças “se transformam” em gestos sonoros guiadas pela inteireza de seu modo de ser e de se auto-organizar continuamente – percebi ressonâncias entre as reflexões e procedimentos apresentados pelos compositores acima citados e os jogos musicais das crianças com quem trabalhei ao longo de muitos anos, o que justificou a análise que desenvolvi.

H-J Koellreutter adotou princípios estéticos composicionais que considerou adequados à criação musical em um mundo marcado por transformações que a ciência anunciava, princípios estes que se aproximam de alguns aspectos próprios ao

fazer musical da infância.⁷ No entanto, as crianças são continuamente capturadas pelo modelo musical tradicional, orientando-se para a precisão das alturas e durações, para o tempo pulsado e cronometrado, para as formas musicais estabilizadas e estabelecidas que caracterizam os gêneros e estilos musicais que prevalecem no espaço da comunicação: em casa, na escola, na mídia.

Tomando de empréstimo os termos *imprecisão* ou *precisão*, segundo empregou Koellreutter, eu não pretendi me reportar a critérios valorativos e, tampouco, a qualquer colocação dualista que tente priorizar um aspecto em detrimento de outro. Mencionei, isso sim, uma forma de pensar e fazer música sintonizada com a infância, especialmente nos primeiros anos; com uma maneira de sonorizar a relação com o espaço-tempo – liso – das crianças; espaço não fragmentado, não racionalizado, voltado, em primeiro plano, para as questões de ordem qualitativa.

Com relação à conexão com a “fenomenologia schaeffereana” (Ferraz, 2005, p. 3), considero que o jogo musical infantil valoriza – volto a afirmar – aspectos de ordem qualitativa, referentes à potência do sonoro, à sonoridade em si mesma, à conquista do material. Entre três a cinco anos, aproximadamente, se as crianças têm a possibilidade de explorar e produzir sons em um piano, livres da orientação de um adulto, como exemplo, elas tendem a produzir sonoridades. Seus interesses costumam centrar-se na exploração de gestos, de intensidades, de velocidades, de alturas, de durações; na produção de sons isolados e/ou em blocos, na pesquisa do teclado, etc. E tal procedimento também ocorre quando elas estão em contato com os demais instrumentos musicais, o que me levou a afirmar que a experimentação sonoro-musical das crianças, em suas primeiras etapas, parece ser guiada pela consciência de que um repertório de gestos possíveis resulta em blocos de sonoridades.

O contínuo processo de auto-organização, a influência decisiva da educação na formação dos indivíduos e a interação com o ambiente (e todos os subsistemas que contém, incluindo o musical) provocam mudanças contínuas, que direcionam a relação com a música para o território dos planos das alturas e durações definidas, da construção de melodias e ritmos, dos pulsos e compassos, das frases e períodos seccionados, da técnica, etc. Isso, obviamente, em nossa cultura, marcada, predominantemente, pela presença de produções

⁷ Lembrando, mais uma vez, que é necessário guardar as devidas e necessárias distinções.

musicais estruturadas sob tais princípios. Entretanto, esse processo ocorre em sintonia com o emergir de modos de perceber e conscientizar que do indeterminado passam ao determinado, da experimentação à técnica, do fazer intuitivo ao aprendido sistematizado (quando esse ocorre, é claro!).

Desse modo, é preciso ressaltar que a inserção no território da *precisão* não significa, apenas, ser territorializado pelo modo preciso de fazer música que caracteriza os sistemas tradicionais, quando, partindo de um condicionador ideal, uma imagem pensada, é preciso enfrentar todo o terreno das condições concretas de realização. A criança se lança, brincando, às atualizações de virtualidades, de condições concretas que simplesmente se entrecruzam, sem uma predeterminação ideal, mas uma determinação concreta. E a busca da *precisão* é justamente um embate entre um condicionador ideal e uma condição concreta.

O território da *precisão* implica adentrar no universo da técnica, da busca de conhecimentos específicos e especializados, detalhando, analisando, codificando e decodificando e, enfim, agregando variáveis que tornam mais complexa a experiência. Interagir com os processos precisos de estruturação musical é, em nosso caso, conseqüente ao ambiente em que estão inseridas as crianças. Elas se encaminham para a musicalidade, no sentido proposto por Schaeffer e nos preocupa o fato de que, em sua maioria, essa trajetória exclui outras possibilidades de relação com sons e músicas. (Brito, 2007, f. 86, grifo da autora).

A hipótese dinamicista de Esther Thelen

Na busca de relações entre os domínios da arte, da ciência e da filosofia, em diálogos com os planos da educação, ressoou, outrossim, a hipótese proposta pela psicóloga e cientista cognitivista Esther Thelen (1941–2004). Com base na teoria dos sistemas dinâmicos, ela analisou os processos de aquisição de habilidades motoras básicas e autonomia corporal em bebês e crianças, com o objetivo de elucidar a emergência das capacidades cognitivas de maior complexidade no ser humano.

A teoria afirma que a vida (física, mental e social) da criança emerge da interação entre percepção e ação, desconsiderando qualquer separação entre a cognição e a ação corporal, ou seja, superando radicalmente o dualismo corporeamente. O pensamento, nessa abordagem, é “fundamentalmente incorporado e suas origens estão relacionadas às experiências corporais no mundo dos eventos físicos” (Torres, 2000, f. 71).

Negando a existência de um *design* biológico prévio, a hipótese enfatiza o aspecto singular que caracteriza os processos de desenvolvimento de cada ser humano, questão de interesse essencial no contexto de minha pesquisa.

A respeito da hipótese dinamicista proposta por Thelen, afirmou Torres (2000, f. 43):

[...] esta abordagem recoloca o corpo como fundamental no processo cognitivo. Trata-se de uma teoria radical e efetivamente constituída através de uma visão anti-cartesiana de mundo, tornando impossível um distanciamento entre ação e cognição, corpo e mente. Tal enfoque evidencia o movimento deste complexo sistema humano, contrariando uma idéia historicamente presente em diversas teorias que admitem a existência de algum elemento prévio ou pré-estabelecido; esta abordagem entende o desenvolvimento como resultante de uma auto-organização que se configura no tempo através de múltiplas determinações.

Segundo Thelen, a mente e o corpo constituem uma unidade, sem qualquer possibilidade de dissociação ou divisão em partes. Os seres humanos são considerados como sistemas dinâmicos não-lineares, concernindo a eles problemas de emergência, de complexidade e de auto-organização, sendo que os aspectos físicos, mentais e sociais emergem da conexão percepção/ação.

A teoria reconhece a presença, a necessidade e a importância dos padrões que, no entanto, não são entendidos como estruturas apriorísticas. Na hipótese de Thelen os padrões emergem no trânsito do corpo com o ambiente, estabilizando-se pela repetição que ocorre em largas escalas de tempo. Esse ponto é fundamental para a teoria: é a estabilidade adquirida pela repetição que permite mapear questões estruturais referentes ao desenvolvimento humano (entendidas e reconhecidas na condição de padrões ou categorias), levando em conta o fato de que as mesmas se transformam dinamicamente, ainda que os resultados das mudanças também sejam perceptíveis só em largas escalas de tempo, que podem envolver milhões de anos!

A teoria dinamicista focou questões referentes às possibilidades de reorganização do corpo no ambiente, visando a detectar a singularidade das trajetórias de desenvolvimento que emergem em ambientes locais, frutos da diversidade e da heterogeneidade. Os *ruidos*, ou seja, as interferências, os acontecimentos, as particularidades..., têm importância fundamental em tais processos.

Thelen e Smith⁸ (1994) afirmam que apesar de que a complexidade conquistada pela espécie humana na maturidade é única, os processos agenciadores de tal conquista são similares aos de organismos simples ou mesmo de sistemas não-vivos. Refutando a presença de estruturas “pré-moldadas” do ponto de vista biológico, posto que trabalham com o conceito de auto-organização, a teoria propôs que o desenvolvimento decorre do aumento da complexidade (do acréscimo no número de partes e de atividades diferentes, bem como nas relações entre elas), processo que ocorre de modo singular para cada indivíduo, estando sujeito à emergência dos “disparadores” de possíveis e dinâmicas transformações.

Se Thelen pesquisou o desenvolvimento infantil como um caminho em busca da compreensão da emergência de capacidades cognitivas de maior complexidade, o pesquisador francês François Delalande analisou condutas musicais de crianças para tentar elucidar a gênese da atividade musical em si mesma. Segundo ele, esta poderia estar presente no comportamento de um bebê que tem à sua disposição, ainda no berço, alguns brinquedos e materiais sonoros com os quais realiza uma pesquisa aleatória de gestos que resultam em produções sonoras (Delalande, 1984).

Delalande observou um bebê aos quatro meses, raspando e batendo na pele de um tambor e meses depois, quando ele já apresentava variações mais elaboradas, decorrentes das modificações do gesto por ações de uma escuta intencional, por decisões cognitivas. Procedimentos semelhantes foram aplicados à observação de crianças com diferentes idades, em situações de interação com materiais sonoros sem a orientação ou intervenção de um adulto.

Se um bebê “descobre” o gesto produtor de sons aleatoriamente, é por meio de repetições intencionais, “pesquisadoras”, que ele re-elabora sua experiência e conquista outras possibilidades. Transforma-se dinamicamente a complexidade de sua produção, conferindo singularidade à exploração gestual/sonora que integra o jogo “pensamento/ação”. Corpo/mente em unidade evidenciam os pontos defendidos por Thelen acerca da integração entre percepção e ação desde o início da vida, bem como acerca do caráter emergente e singular das conquistas de cada ser rumo à complexidade.

A repetição conduz as experiências para planos mais elaborados, sendo uma das formas de

estabilização das condutas de produção sonora (e não só delas!). Ocorre, no entanto, que repetir um gesto quase idêntico num corpo sonoro provoca variações, já que a conexão gesto/escuta transforma a percepção e também o produto sonoro que, pela intenção de escutar/produzir, ganha qualidade e se re-elabora. Repetição do diferente, então, reportando-nos a Deleuze.

Acompanhando o comportamento musical das crianças durante a infância (nos planos da escuta, da exploração gestual de sons em materiais diversos, da repetição, da criação e do significar a interação com o musical), constatamos a conexão corpo/mente, fazer/pensar, ainda que detectando ênfases em um ou outro aspecto (sensório-motor, simbólico, mental).

Quanto menores as crianças (considerando, entretanto, que a pesquisa focou crianças com idades a partir dos três anos), mais “inteiras” elas estão e menos contaminadas pelas marcas da cultura e dos sistemas de educação que se ocupam, ainda, em dissociar corpo e mente, fazer e pensar; orientados por planos que entendem o desenvolvimento na condição de plano biológico prescrito.

Reconhecer e respeitar a produção musical infantil implica reconhecer que a música também é um sistema aberto e dinâmico e que as crianças elaboram e re-elaboram suas ideias de música dinamicamente, em planos que consideram o emergir dos acontecimentos. Ideias que abarcam as representações mentais acerca da questão, o modo como elas lidam com os conceitos envolvidos, a prática e os significados afetivos, inclusive, que são conferidos ao fazer musical.

Diálogos com a filosofia de Gilles Deleuze

Alguns conceitos criados por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1930–1932) permitiram-me refletir, significar e redimensionar o jogo sonoro-musical das crianças com quem convivi e convivo. Criando conexões e sentidos mais plenos, fundaram territórios e trajetórias que agenciaram o mergulho no jogo do Pensamento que Deleuze instiga, que provoca. Ao mesmo tempo, as crianças me ajudaram a melhor compreender conceitos deleuzianos sobre os quais eu refletia..., caso que aconteceu, por exemplo, em um grupo formado por crianças com idades entre quatro e cinco anos.

Preparando-nos para escutar uma obra musical, eu enfatizei a importância do escutar,

⁸ Linda Smith é professora e pesquisadora do Departamento de Psicologia da Universidade de Indiana, EUA.

sugerindo que esquecessem tudo o mais: as mãos que querem mexer nos instrumentos ao redor, os olhos que passeiam por aqui e por ali, etc. Foi então que Gabriel perguntou, com ar sorridente: “quer dizer que quando a gente escuta a gente vira só um ouvido?”

Retribuí o sorriso, transportando-me para o conceito deleuziano de *devir*, sobre o qual eu me debruçava, instaurando uma conversa gostosa e produtiva com as crianças.

Gabriel *devir-ouvido* foi capaz de capturar e traduzir o que almejávamos. *Devir-ouvido* que apenas escuta e mais nada; que não se importa em classificar ou categorizar, mas que apenas escuta; que entra no jogo e se deixa afetar por sensações, que é tragado e navega pelo sonoro. Corpo sem órgãos, corpo-ouvido. [...] Com relação ao conceito de devir, o filósofo francês afirmou que o devir é da ordem da aliança e não da ordem da evolução. [...] Gabriel criou uma aliança com o ouvido, responsável maior pela audição, pela captura de ondas que se transformam em sons. Não mais um menino, mas um ouvido, capaz de adentrar no jogo acusmático de escutar sem ver, sem falar, sem mexer... porque já não tinha o que ver, o que falar, o que mexer. Tinha apenas que escutar, posto que era só um ouvido. [...] Tornar-se ouvido. Seria esse o jogo da escuta que Deleuze aponta [...]? “Apenas fazer escutas”, sem procurar decifrar, sem pretender desvendar mistérios, mas, isto sim, escutar. Tal jogo exige, no entanto, que os afetos de um ouvido se espalhem por toda a parte. Exige, mesmo, “tornar-se ouvido”, espécie de corpo sem órgãos que se atualiza apenas no ouvir. “Grande orelhão que tudo captura, que tudo escuta, como costumamos brincar com as crianças, que rapidamente entram no jogo e se percebem portadoras de um grande ouvido!” (Brito, 2007, f. 113-114, grifo da autora).

Pelas dimensões e objetivos deste artigo, não discorrerei sobre os jogos musicais das crianças sob a égide de uma estética deleuziana. Apontarei, no entanto, o fato de que a filosofia de Deleuze permitiu-me fortalecer o espaço do *fazer musical* com as crianças como lugar do acontecimento de jogos de sensações que remetem à dimensão estética. Música das crianças criando e desfazendo lugares, territorializando e desterritorializando, criando linhas de fuga, provocando o novo, mergulhando no caos do sensível: lugar do Pensamento. Considerando também o aprender, o construir conhecimentos e a transformação da complexidade das relações com o sonoro e musical.

Mas se a filosofia deleuziana atravessou o campo das *variedades* afetivas que emergem do musical, conceitos criados por Deleuze também

nortearam aspectos concernentes ao território da educação musical, ela mesma.

Pelo viés de um pensar rizomático, cartografamos algo sobre o dinamismo das idéias de música, enquanto que o conceito de *literatura menor* agenciou reflexões em torno de (1) um modo musical da criança: modo *menor* que singulariza as suas relações com sons e músicas e de (2) uma educação musical *menor*: que é resistência, que é pensamento e evoca singularidades; modo que é linha de fuga e que resiste aos mecanismos de controle dos meios de comunicação, cuja ênfase é o produto feito e nunca o estímulo ao processo. (Brito, 2007, f. 6, grifo da autora).

Com relação ao conceito de rizoma, explicou Sílvio Gallo (2003), em sua obra *Deleuze e a educação*:

A metáfora do rizoma subverte a ordem da metáfora arbórea, tomando como imagem aquele tipo de caule radiforme de alguns vegetais, formado por uma miríade de pequenas raízes emaranhadas em meio a pequenos bulbos armazenatórios, colocando em questão a relação intrínseca entre as várias áreas do saber, representadas cada uma delas pelas inúmeras linhas fibrosas de um rizoma, que se entrelaçam e se engalfinham formando um conjunto complexo no qual os elementos remetem necessariamente uns aos outros e mesmo para fora do próprio conjunto. Diferente da árvore, a imagem do rizoma não se presta nem a uma hierarquização nem a ser tomada como paradigma, pois nunca há *um* rizoma, mas rizomas; na mesma medida em que o paradigma, fechado, paralisa o pensamento, o rizoma, sempre aberto, faz proliferar pensamentos. (Gallo apud Brito, 2007, f. 5, grifo da autora).

Os princípios básicos característicos do pensamento rizomático pautam-se pela conexão (qualquer ponto pode ser/estar conectado a qualquer outro); pela heterogeneidade (dado que qualquer conexão é possível); pela multiplicidade (sem possuir uma unidade que sirva de pivô para uma objetivação/subjetivação, o rizoma não é sujeito nem objeto, mas múltiplo); pela ruptura assignificante (está sempre sujeito às linhas de fuga que apontam para novas e insuspeitadas direções); cartografia (o rizoma pode ser mapeado e tal cartografia mostra que ele possui entradas múltiplas); decalcomania (os mapas podem ser copiados, é possível colocar uma cópia sobre o mapa, mas nem sempre se tem uma sobreposição perfeita).

Rompendo com a hierarquização, o pensamento rizomático implica múltiplas linhas de fuga e, portanto múltiplas possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções, etc. Segundo

Gallo (2003), a transversalidade – nos planos da educação – é uma forma de trânsito possível, permitindo percorrer o território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios: viagem aparentemente caótica que constrói seu(s) sentido(s) à medida que desenvolvemos sua equação fractal.

Uma organização curricular rizomática favorece o trânsito por entre as áreas do conhecimento, de modo caótico e singular, em contraposição à organização disciplinar do currículo tradicional, que sequencia e separa o conhecimento. No âmbito específico da educação musical, vimos que uma intenção rizomática no modo de pensar o currículo propicia a integração entre fazer e pensar, criando tramas e redes que levam de um ponto a outro, tornando a experiência musical uma experiência do sensível, dos planos estéticos, da vida – sintonzada e significativa. Os muitos saberes, as muitas sensações e pensamentos transitam por entre os meios, no entre-lugar do espaço da “aula de música”, lugar que cria e desfaz lugares, dispara devires, provoca movimentos e deslocamentos.

Outro conceito “roubado” à maneira deleuziana, e que teve importância fundamental para o trabalho, foi o conceito de *literatura menor*, criado por Deleuze e Guattari como um dispositivo para analisar a obra de Franz Kafka, apresentada como revolucionária por operar uma subversão da própria língua alemã, apropriada pelo escritor tcheco. A *literatura menor* faz de uma língua o seu próprio veículo de desagregação, tornando-se máquina de resistência ao controle, o qual desterritorializa provocando novos agenciamentos.

Uma *literatura menor* não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior. No entanto, a primeira característica é, de qualquer modo, que a língua aí é modificada por um forte coeficiente de *desterritorialização*. Kafka define, nesse sentido, o beco sem saída que barra aos judeus de Praga o acesso à escritura e que faz da literatura deles algo impossível: impossibilidade de não escrever, impossibilidade de escrever em alemão, impossibilidade de escrever de outra maneira. (Deleuze; Guattari apud Brito, 2007, f. 257, grifo da autora).

Gallo (2003) sugeriu um *devenir-Deleuze* na educação, promovendo um deslocamento conceitual e operando com a noção de uma *educação menor*: marcada por processos educativos comprometidos com transformações no *status quo*, com a singularização, com valores libertários. À *educação maior* corresponderia “aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer” (Gallo, 2003, p. 78).

Enquanto uma *educação maior* diria respeito aos projetos de grande porte e larga escala, aos padrões e sistematizações ordenados previamente, aos parâmetros e diretrizes oficiais, uma *educação menor* seria um ato de resistência, presente na militância do cotidiano da sala de aula, na construção desse espaço de convivência, construção e transformação permanentes.

Propondo mais um deslocamento, apresentei meu projeto de educação musical *menor*: modo que reconhece e respeita, em primeiro plano, o modo musical da criança, que reinventa relações e sentidos com o sonoro e o musical e que se torna, também, máquina de resistência ao controle e aos modelos musicais e educacionais dominantes.

A criança – também modo *menor* de ser e significar a existência – vive um contínuo e dinâmico territorializar – do *menor* para o *maior*. E a instituição escolar, ao lado da instituição familiar, ocupa-se em fortalecer um modo *maior* de educar. Assim, a educação musical também aparece como um espaço do modo *maior*, caracterizado pela presença de métodos e sistemas que se fecham sobre si mesmos e que visam à mera aquisição de competências para fazer música dentro de padrões tradicionais (*maiores*) de um meio cultural em questão. E mais: que estratificam modos de relação que não favorecem o efetivo comunicar e desconsideram os espaços de troca que, nos planos da educação, podem agenciar transformações de ordens que transbordam a especialidade do conhecimento musical.

A proposta de uma *educação musical menor*: “educação musical do Pensamento”, intencionou favorecer exercícios do pensar, em contraposição aos modelos tradicionalistas de ensino de música que se valem apenas da inteligência, no sentido proposto por Deleuze.

“O pensamento não é a mesma coisa que a inteligência” (Ulpiano, 1993, p. 7), afirmou Cláudio Ulpiano, discorrendo sobre o conceito segundo a perspectiva estética *deleuziana*. “O pensamento, à diferença da inteligência, [...] entra em contato com os conceitos, [...] entra em contato com os objetos da ciência” (Ulpiano, 1993, p. 8). A arte só pode ser feita pelo Pensamento, posto que implica afectos, sentimentos. Ela é, em si, uma experiência do Pensamento. E uma educação do Pensamento é feita com sentimento, para “criar almas poderosas, almas brilhantes, fortes como o Péricles, por exemplo...” (Ulpiano, 1993, p. 10).

Bem mais do que treinar competências

específicas necessárias às realizações musicais, uma educação musical do Pensamento propõe mergulhos no inconsciente em que perceptos, afectos e conceitos produzem multiplicidades; onde intuir, sentir, produzir movimentos, estão sempre na ordem do dia. Com sons, silêncios e escutas... de toda sorte.

Tal proposta implica a fundação de territórios que se instauram se trabalhamos com ideias de música como acontecimento, como processos desencadeadores de devires, como jogo que se dá no “entre-lugar” do estabelecido.

Por essa via a tese apresentou uma proposta *menor*, que agrega a música, a infância e a educação, proposta na qual fazer música com as crianças é jogo que permite mergulhar no caos de onde emergem as forças do sensível e que está presente com força no modo de ser e viver da criança. Proposta que reafirma a possibilidade de territorializar e desterritorializar, de criar e desfazer lugares pela fuga do Mesmo, permitindo o emergir das *variedades* afetivas, sempre em movimento.

Considerações finais

Criando relações dinâmicas entre os aspectos abordados, no diálogo com os fundamentos teóricos, o trabalho se estruturou sobre três eixos: (1) ideias de música; (2) o *fazer musical* da infância; (3) a educação musical.

Cartografando ideias de música, sinalizei o caráter singular do fato musical em si mesmo, evidenciando o contínuo dinamismo que o cerca e transforma, assim como seu acontecimento

na infância. A segunda parte da tese focou o acontecimento musical na vida de crianças (com idades a partir de três anos) com quem convivo (ou convivi) e faço música. A partir de escutas, observações, registros e análises colhidas ao longo de muitos anos, eu discorri sobre a construção de relações com sons e músicas, sob a égide da singularidade. Apresentei ideias, criações e realizações musicais de crianças de idades diversas, com vias a apontar a emergência de uma estética musical própria à infância, defendendo a hipótese que afirma a reinvenção dinâmica da música pela criança.

A última parte do trabalho apresentou a proposta de uma educação musical *menor*, no sentido deleuziano: educação musical do Pensamento que emerge em espaços de convivência movidos por modos de comunicação regidos pela construção de sentidos; que se atualiza pela troca, pelo contato, pelo afeto, pelo caminhar junto, construindo o percurso ao caminhar.

Ciente de que um espaço de educação aonde as crianças vão para fazer escutas, inventar, pensar e enveredar por muitos e inusitados lugares ainda é quase uma utopia, acredito que é preciso investir e insistir, com vias a fundar territórios que se ocupem em “resgatar valores, modos de ser e de conviver, de ensinar e de aprender, de transformar, de criar...”, resistindo ao controle, à padronização e ao conseqüente empobrecimento que, infelizmente, atestamos quase que cotidianamente nos planos *maiores* do educar” (Brito, 2007, f. 258, grifo da autora). Obviamente será preciso empenho, formação de professores, além do espaço real e efetivo para o *fazer musical* nos planos da educação.

Referências

- BRITO, T. A. de. *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- _____. *Criar e comunicar um novo mundo: as idéias de música de H-J Koellreutter*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.
- _____. *Por uma educação musical do Pensamento: novas estratégias de comunicação*. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica)—Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- DELALANDE, F. *La musique est un jeu d'enfants*. Paris: INA: Buchet/Chastel, 1984.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Trad. de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- FERRAZ, S. *Livro das sonoridades: notas dispersas sobre composição*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.
- GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MATURANA, H. R. *A ontologia da realidade*. Org. Cristina Magro, Miriam Graciano, Nelson Vaz. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1997.
- SCHAEFFER, P. *Tratado de los objetos musicales*. Trad. Araceli Cabezón de Diego. Madrid: Alianza Música, 1988.
- SODRÉ, M. *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*. Petrópolis: Vozes, 2006.

THELEN, E.; SMITH, L. B. *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1994.

TORRES, V. L. A. *Cognição em diálogo: Vigotski e Thelen*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

ULPIANO, C. *A estética deleuziana*. Texto que reproduz uma aula na Oficina Três Rios. São Paulo, 22 nov. 1993.

Recebido em 08/02/2009

Aprovado em 13/03/2009