

Ferramentas com brinquedos: a caixa da música

Tools with toys: the box of the music

Teca Alencar de Brito

Universidade de São Paulo (USP)
tecadebrito@usp.br

Resumo. Os tantos *porquês* ou justificativas que alimentam as discussões em torno da presença da música na educação ou da educação musical apontam para distintos aspectos, os quais revelam concepções de música, de educação e de mundo. Este artigo pretende contribuir nesse sentido, tomando como ponto de partida um texto de autoria do psicólogo e filósofo mineiro Rubem Alves (1933-), intitulado *A caixa de brinquedos*. Discorrendo sobre o jogo relacional que deve se estabelecer entre a funcionalidade das ferramentas e a pseudoinutilidade dos brinquedos, Alves convida-nos a ressignificar a relação com o viver, incluindo os domínios da arte e da educação, estimulando as reflexões e análises que ora apresento, acerca dos territórios da música e da educação musical.

Palavras-chave: educação musical, ideias de música, Rubem Alves

Abstract. The reasons or justifications about the presence of Music in the Education, or about the Music Education, point with respect to distinct aspects, which disclose conceptions of Music, of Education and also about ways of life. This article intends to contribute in this direction, based on propositions made by the psychologist and philosopher Rubem Alves (1933-), author of the text titled *A caixa de brinquedos*. Discoursing about the relations that must be established between the functionality of the tools and the uselessness of the toys, Alves invite to think about the life, including the territories of the Art and the Education, stimulating the reflections and the analyses that however I present, about Music and Music Education.

Keywords: music education, ideas of music, Rubem Alves

Introdução

Caixinhas de música costumam encantar, seja pelo timbre, que evoca sensações comumente associadas a boas e longínquas memórias, seja pelo movimento da bailarina (quando ela existe!), pelos temas musicais que reproduzem ou, ainda, pelo mecanismo de tais engenhocas, lembrando que contamos também com aquelas que – destituídas da caixa, permitem-nos “ver” a própria produção do som. Nesses casos, somos convidados a chamar a música girando uma manivela, com a possibilidade de controlar o andamento, inclusive. Interagindo com elas, tornamo-nos parceiros, mergulhando mais profundamente no jogo!

Mas por que iniciar este texto falando de caixinhas de música?

Esse devaneio inicial se justifica porque proponho, neste trabalho, tecer relações entre uma

bonita análise desenvolvida pelo filósofo e psicólogo mineiro Rubem Alves (1933-) em um artigo intitulado *A caixa de brinquedos* (Alves, 2004) e os territórios da música e da educação musical. O texto, de significativo valor, foi publicado em 2004 no caderno Sinapses, do jornal Folha de S. Paulo, e me acompanha, desde então, pela sintonia e ressonância que estabelece com pontos que eu considero essenciais ao acontecimento musical, de um lado, e à sua atualização nos territórios da educação musical, de outro.

Criando tramas entre arte e jogo, o artigo cria pontes entre o brincar da criança (e a atividade lúdica, de modo geral) e a produção e/ou fruição artística no decorrer da vida. Discorrendo, com poesia e bom humor, sobre as distinções que marcam o mundo das questões de ordem utilitária, mecânicas e funcionais, e o mundo dos sentidos e significados mais plenos que movem a existência,

os quais abarcam, dentre outros, planos das sensações, da dimensão expressiva, da estética, Alves convida-nos a refletir, dentre outros pontos, sobre a presença da arte no viver e sobre os territórios da educação, aspectos que estimularam o desenvolvimento da análise que ora apresento.

Nos últimos tempos, as discussões em torno do Decreto-Lei 11.769/08, o qual versa sobre a volta da música como conteúdo obrigatório da área de artes no ensino básico, trouxe à tona, com maior ênfase, questionamentos relacionados aos motivos, ou razões, para a inserção da música nos currículos escolares. Dessa feita, pontos como os que eu apresento a seguir têm sido frequentemente colocados em questão: por que – afinal – importa criar e/ou fortalecer a aliança entre a música e a educação? Por que a música é importante na formação das crianças? Quais os benefícios proporcionados? A música colabora, efetivamente, com o desenvolvimento integral do ser humano? Auxilia e/ou facilita o processo de alfabetização, o desenvolvimento do raciocínio matemático, as tramas interdisciplinares? Deve ser uma disciplina obrigatória?

O que mais?

Os aspectos listados acima reproduzem apenas algumas das corriqueiras indagações ou afirmações de muita gente, profissionais da área ou não, que busca confirmar pressupostos que, via de regra, já se estabilizaram, de uma forma ou de outra. Que a música deve fazer parte do processo de educação é quase um consenso, mas percebe-se claramente que, não raro, os motivos alegados para tal tendem a se alocar fora do próprio fato musical.

Normalmente, quando em contato com professores e professoras de educação infantil, ensino fundamental e também educadores e educadoras musicais, em encontros ou cursos de formação, eu costumo conversar sobre o assunto, escutando suas opiniões acerca dos possíveis motivos que justificariam a inserção do trabalho com a música na educação. Sempre me interessei em escutar as razões ou motivos apresentados, os quais costumam acenar para muitos lugares, revelando distintas ideias de música, de educação e também de infância. Abrindo espaço para compartilhar, para questionar e refletir juntos, nossos diálogos colocam-me em contato com um leque de abordagens e concepções, enquanto favorecem o redimensionamento e a ampliação das mesmas.

A importância da música na formação de todos os seres humanos, considerando que o trabalho

contribui com o desenvolvimento integral, para além do musical, tende a ser reconhecida por todos. No entanto, o modo como tal premissa é compreendida e adaptada à prática é algo que difere bastante, de acordo com os distintos contextos. Profissionais da etapa da educação infantil costumam encarar a música como uma aliada para a construção de relações da criança consigo mesma; com o seu próprio corpo; com o outro; com o grupo; como auxiliar para organizar a tão valorizada rotina; para favorecer o aprendizado de hábitos e comportamentos gerais, só para lembrar alguns aspectos. E, acompanhando a transformação da complexidade que caracteriza o desenvolvimento humano, com os maiores, na fase do ensino fundamental e médio, o foco de interesse tende a migrar para a possibilidade de integração com os demais conteúdos, agora a palavra-chave, de modo que as aprendizagens consideradas prioritárias se beneficiem de uma efetiva contribuição musical.

Os professores(as) de música, por sua vez, especialmente quando trabalham em escolas especializadas ou, ainda, em cursos particulares, lidam com outros senões, dentre os quais podemos destacar alguns: quando introduzir a leitura e a escrita musical? Convém exigir mais do aluno ou é melhor deixar que ele faça música por prazer? O que fazer quando trabalhamos com um aluno talentoso? Como lidar com as expectativas dos pais, que querem ver seus filhos tocando músicas reconhecidas como tal e não improvisações ou criações “estranhas”? Quando iniciar o estudo de um instrumento musical?

Tais pontos nos remetem a outros planos, a territórios marcados, por sua vez, por outras concepções de música, de educação e, quiçá, de infância.

Enfim, são muitas as frentes, que poderíamos seguir listando, as quais nos incitam a pensar a respeito, enredando-nos nas tramas que envolvem as relações entre a música e a educação. Nestes tempos da aprovação da lei, muito se tem falado acerca desta questão: a música é realmente importante na educação? Por quê?

Por esses e tantos outros motivos, debrucei-me novamente sobre a *caixa de brinquedos* de Rubem Alves, com o intuito de compartilhar algumas ideias acerca das relações entre a música, a educação e a educação musical.

A caixa de brinquedos

Lendo Santo Agostinho, Rubem Alves se deparou com a seguinte proposição: o corpo car-

rega duas caixas, que se dividem em duas distintas ordens, a saber:

A ordem do “uti” (ele escrevia em Latim) e a ordem do “frui”. “Uti” = o que é útil, utilizável, utensílio. Usar uma coisa é utilizá-la para se obter uma outra coisa. “Frui” = fruir, usufruir, desfrutar, amar uma coisa por causa dela mesma. A ordem do “uti” é o lugar do poder. Todos os utensílios, ferramentas, são inventados para aumentar o poder do corpo. A ordem do “frui”, ao contrário, é a ordem do amor – coisas que não são utilizadas, que não são ferramentas, que não servem para nada. Elas não são úteis; são inúteis. Porque não são para serem usadas, mas para serem gozadas. (Alves, 2004)

A partir daí, o autor convida-nos a pensar no assunto – de um modo delicioso –, questionando, a princípio, a tolice de gastarmos tempo com coisas inúteis! “Aquilo que não tem utilidade é jogado no lixo”, ele diz, apresentando alguns exemplos que distinguem a utilidade (de uma vassoura, de um rolo de papel higiênico, de um serrote ou martelo) e a inutilidade (de uma canção de Jobim, de um poema de Cecília Meireles etc.) afirmando, por fim, que a vida não se justifica pela utilidade, mas, sim, pelo prazer e pela alegria, que são moradores da ordem da fruição.

Segundo Santo Agostinho, a *caixa de ferramentas* (a caixa da ordem do *uti*), que seria a caixa do poder, reuniria os meios necessários à sobrevivência. No entanto, tais meios não nos dariam razões para viver, servindo, isso sim, como chaves para abrir a *caixa dos brinquedos*, a caixa da ordem do fruir, do verdadeiro sentido e desejo de vida.

A palavra “brinquedo” foi incorporada por Alves e não por Agostinho, com o intuito de fortalecer e destacar a relação entre o prefixo *frui* e o brincar. Segundo o filósofo mineiro, atividades como armar quebra-cabeças, empinar pipa, rodar pião, jogar xadrez, bilboquê, jogar sinuca, dançar, ler um conto, ver caleidoscópio, cantar ou tocar um instrumento... não levam a nada. E seguindo esse raciocínio, ele completa, afirmando que tais atividades

não existem para levar a coisa alguma. Quem está brincando já chegou. Comparem a intensidade das crianças ao brincar com o seu sofrimento ao fazer fichas de leitura! Afinal de contas, para que servem as fichas de leitura? São úteis? Dão prazer? Livros podem ser brinquedos? (Alves, 2004)

O autor faz referência aos idiomas que contam com uma única palavra para se referir à arte e ao brinquedo (no inglês, *play*; no alemão, *spielen*; no francês, *jouer*), como meio de aproximar e fortalecer a relação entre essas “atividades inúteis que dão prazer e alegria [...], brincadeiras que inventamos para que o corpo encontre a felicidade, ainda que

em breves momentos de distração, como diria Guimarães Rosa” (Alves, 2004).

Rubem Alves (2004) apresenta tais ideias enquanto defende que as mesmas resumem sua filosofia de educação. Nela, o sentido do brincar, tal como ele propõe, deve estar presente e integrado às ferramentas do aprender, motivo que o leva a questionar: “os saberes que se ensinam em nossas escolas são ferramentas? Tornam os alunos mais competentes para executar as tarefas práticas do cotidiano? E eles, alunos, aprendem a ver os objetos do mundo como se fossem brinquedos? Têm mais alegria?”

Ferramentas com brinquedos: a caixa da música

Fui capturada pelas proposições de Rubem Alves, como afirmei anteriormente, pelo fato de que as mesmas remetem a aspectos fundamentais referentes à potência da arte e, por conseguinte, da música, na vida. Ao mesmo tempo, as reflexões do filósofo mineiro transportaram-me aos planos da educação musical, com suas muitas variantes, reafirmando e ressignificando pontos que há muito tempo eu compartilho e busco atualizar no cotidiano de minha convivência com as crianças para, juntos, fazermos música.

Por tudo isso, desapontando – quem sabe? – alguns dentre aqueles que me indagaram a respeito da importância da música no ensino básico, principalmente por ocasião da aprovação da nova lei, eu, diversas vezes, respondi: a música é importante na educação porque a música é importante no viver, como uma das formas de relação que estabelecemos conosco, com o outro, com o ambiente. Somos seres musicais, dentre outras características que nos constituem, e o jogo expressivo que estabelecemos com sons e silêncios, no tempo/ espaço, agencia dimensões que por si só são muito significativas. Fazendo música trabalhamos nossa inteireza, o que é essencial.

A experiência musical em si mesma, com a carga de possíveis que traz consigo e que propicia, deve bastar para justificar sua inserção nos territórios da educação. Fazendo música nós mergulhamos na ordem do prefixo *frui*, em planos da sensibilidade, disparando blocos de sensações que as conexões expressivas estabelecidas entre gesto e escuta provocam. Além do que, o fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma

cultura. O viver (e conviver) na escola – espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência –, deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética.

Acreditando e ansiando pelo fortalecimento do acontecimento musical na educação de todas as crianças, também defendo que o mesmo aconteça em uma escola que, a exemplo do que propõe o neurobiólogo chileno Humberto Maturana (1928-), seja um espaço de convivência, de conversações, de aprendizagem mútua, de reinvenções (Maturana, 1999). Entendo, outrossim, que também é preciso redimensionar muitas das ideias de música vigentes, além das concepções de educação musical.

Não devemos (nem podemos) aprisionar a música em bancos escolares duros e imóveis. Música é movimento, aventura, criação, sensação, devir, e desse modo, considero, deve estar presente nos planos da educação. Respeitando tempos e lugares, alunos e comunidades, buscando singularizar as experiências que emergem em distintos contextos, sem as amarras dos modelos e dos sistemas estritos que, não raro, tendem a aprisionar o fato musical em algumas de suas regras. É necessário instaurar campos de criação, de experimento, de potencialização de escutas criativas, críticas e transformadoras, abertas às “muitas músicas da música”, às paisagens sonoras, aos planos da improvisação, do cantar e dançar, da pesquisa, da produção de materiais sonoros e muito mais.

O acontecimento musical deve se atualizar em ambientes de parceria entre alunos e professores, coautores e responsáveis pelas tramas sonoras emergentes que, dessa feita, assumem efetivo sentido e significado. Apontando para os campos de força que a constituem, com sua singularidade e modo de resistência, como linha de fuga que busca a *repetição do diferente*, como diria o filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995), a música, nos territórios da educação musical, deve se transformar em uma caixa que mistura ferramentas com brinquedos, tomando de empréstimo, aqui, as proposições de Rubem Alves: uma *caixa da música*, por assim dizer, que encanta e captura, a exemplo das caixinhas de música lembradas no início deste trabalho. No jogo relacional entre as ferramentas e os brinquedos encontraremos – acredito – o sentido para a aventura de experimentar, de construir e transformar saberes, de criar e recriar.

Pois se a música pertence à ordem do *frui*, como já dissemos, é certo, também, que ela não prescinde das ferramentas. E como afirmou Rubem

Alves, as ferramentas devem ser as chaves que nos inserem no território dos brinquedos. Ferramentas, inclusive, que se tornam mais e mais complexas no decorrer do percurso, favorecendo, no curso do processo de transformação do fazer musical, mergulhos mais profundos, com ganhos de complexidade que, evidentemente, não se limitam à aquisição de técnicas e conhecimentos, mas, sim, à capacidade de expressar, de disparar sensações e devires, de criar e desfazer territórios, de favorecer o exercício do jogo ideal: jogo no qual, conforme propôs Deleuze, não há ganhadores ou perdedores, mas que jogamos pelo prazer de jogar; jogo da arte.

Misturar ferramentas e brinquedos significa, igualmente, superar as posturas dualistas que costumavam dissociar teoria e prática e que, ainda hoje, pontuam contextos pedagógicos diversos, da etapa da iniciação até o estágio da profissionalização. Quantos exercícios, com finalidades diversas, que não cabe aqui detalhar, são trabalhados em situações alheias ao fato musical? Aprende-se a ler notas sem escutar, a identificar os parâmetros do som, a resolver exercícios de harmonia movendo-se apenas por regras escritas, a treinar modos e escalas, identificar intervalos etc. Infelizmente, nem sempre tais ferramentas se tornam chaves efetivas para o verdadeiro brincar, no sentido colocado por Rubem Alves em seu trabalho.

Fazer música é escutar/produzir significados no tempo-espaço, com sons e silêncios, dinamicamente, ainda que a repetição de estruturas, de idiomas e formas, ao longo do tempo, resulte em campos de estabilidade que muitas vezes se confundem com a própria ideia da música. Sendo assim, é bom lembrar que, para além do sistema tonal ocidental, vigente e predominante, existem muitas variantes organizacionais de som e silêncio, no tempo-espaço. As crianças, por sua vez, ampliam e transformam suas experiências ao longo da vida, em contextos educativos ou não, vale lembrar. E esse ponto deve ser prioritariamente considerado nos planos da educação musical.

Estar atento ao modo como os alunos (criança, adolescente ou adulto) se relacionam com sons e músicas, reconhecendo e respeitando suas vivências e conhecimentos, sua cultura, os sentidos e significados que atribuem... deve ser uma questão de primeira ordem nos projetos de educação musical. É preciso escutar, observar e caminhar junto com os alunos e alunas, para que a expressão musical se amplie e enriqueça, efetivamente.

Fazendo música é possível integrar (ou dissociar!) corpo e mente, emoção e razão, intelecto

e sensibilidade, intuição e raciocínio lógico, ação e reflexão. Assim é porque assim somos; porque a realização musical reflete consciências, sendo um dos modos de exercício expressivo de nossos modos de ser. Fazendo música nós também qualificamos características humanas essenciais, que nos fortalecem enquanto seres na relação com o outro, com o mundo e consigo mesmo. Tais aspectos devem constituir, a meu ver, o cerne dos projetos de educação musical.

É preciso distinguir a formação profissionalizante de músicos e a educação musical de crianças (no espaço da educação formal ou não), de jovens ou adultos isentos da pretensão (ao menos imediata) de fazerem da música uma profissão, já que, não raro, características da atividade profissional do músico contaminam projetos de educação musical, em seus múltiplos espaços. No âmbito da educação infantil, no ensino fundamental e médio, como exemplo, é comum confundir educação musical com a mera e permanente produção de espetáculos, festas e/ou comemorações.

A música, dentro da escola, deve ser viva, efetivamente. "Música viva" significa bem mais do que realizar exercícios mecânicos para desenvolver uma ou outra habilidade musical; mais do que aprender a cantar e/ou reproduzir músicas; preparar apresentações ou, ainda, iniciar-se nos processos de leitura e escrita musical. Tudo isso faz parte, sim, do todo de realizações musicais, que deve valorizar as atividades de criação, de exploração e pesquisa, bem como de reflexão. O pensamento musical se elabora e reelabora dinamicamente, e o verdadeiro sentido se estabelece quando a música é parte efetiva do jogo do viver, da vida em si mesma. O cotidiano do viver atualiza o fazer musical que, por sua vez, realimenta e transforma o cotidiano.

Finalizo estas reflexões apontando, enquanto reafirmo, aspectos que avalio como importantes à constituição de uma *caixa da música*, ou seja, de um projeto que misture ferramentas e brinquedos, os quais, interagindo e dialogando, produzirão

múltiplos e diversos sentidos. Tal projeto, a meu ver, deve considerar:

- O dinamismo das "ideias de música", que se reelaboram continuamente; o modo emergente e dinâmico de perceber, conscientizar e fazer música no curso da vida, da infância à maturidade.
- A integração entre gesto/ação/escuta/pensamento musical; entre prática e reflexão; entre corpo e mente.
- A superação de pensamentos/ações dualistas.
- A criação como ferramenta essencial ao desenvolvimento musical e humano.
- O equilíbrio entre os aspectos e os conceitos quantitativos (de ordem estrutural; da objetividade) e qualitativos (de ordem sensível; da subjetividade), considerando que, acima de tudo, fazer música é produzir qualidades.
- A diversidade, a exploração e a pesquisa; o "brincar"; o contato com as "muitas músicas da música".
- Uma organização curricular aberta à emergência de acontecimentos, de interesses e propostas; atenta ao ramificar. Currículo não prescrito, mas atualizado dinamicamente.
- O relacionamento da música com as demais áreas do conhecimento e, mais do que isso, com o viver.
- O direito do aluno à coautoria de seu processo de construção do conhecimento musical.
- A resistência ao padrão em nome da busca de singularidade, de sentido e de significado.
- O humano como objetivo maior da educação musical.

Referências

ALVES, R. A caixa de brinquedos. *Folha Online*, 24 jul. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml>>. Acesso em: 15 maio 2010.

MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Org. Cristina Magro, Miriam Graciano, Nelson Vaz. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

Recebido em 30/06/2010

Aprovado em 02/08/2010