

O menino do violão: a escola e a educação musical em família

The guitar boy: the school and musical education in family

REGINA MÁRCIA SIMÃO SANTOS Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) ▶ reginamarcia@bigghost.com.br

resumo

Esse ensaio pensa educação musical por uma perspectiva deleuziana, considerando uma cena do cotidiano de ensinar e aprender música, em que os sujeitos se definem pela atitude de espreita e pela função de atrator. Trata-se de artigo científico sustentado por debate bibliográfico que inclui remissão aos estudos de cognição de Kastrup (2001, 2009) e propõe um olhar para o campo da educação musical, fazendo um contraponto entre a escola e a educação musical em família. Contribui para a produção de conhecimento em educação musical, no momento em que se discute a implantação da música na escola básica, sabendo-se que a sala de aula continua sendo o espaço de realização efetiva de qualquer projeto curricular.

PALAVRAS-CHAVE: música na escola, Deleuze, educação musical em família

abstract

This essay with a theoretic emphasis thinks about musical education by a deleuzian perspective, considering one episode of daily music teaching and learning, where the subjects are defined by the *attentively observation* attitude and by the function of *attracting*. It's a scientific article supported by a bibliographic discussion that includes the Kastrup's cognition studies (2001, 2009) and proposes a look to the musical education field, putting side by side musical education in school and musical education in family. It contributes to the production of knowledge in musical education, by the time people discuss implementation music in basic school, knowing that the curricular practice in the classroom continues being the space of effective accomplishment of any curricular project.

KEYWORDS: music in school, Deleuze, musical education in family

introdução: relato do cotidiano – O menino do violão

Começo esse texto com um relato do cotidiano, ao qual denomino “O menino do violão”. Essa história contém duas pequenas tramas ou *subplots*¹: a de um adulto e a de uma criança com o violão.

Fiquei sabendo que a escola ia comemorar o Dia da Música². Nem sabia que existia esse dia no calendário da vida. Pediram que cada criança levasse alguma foto de casa que retratasse algo relacionado à música. Na escola fizeram instrumentos de isopor – baquetas, tamborzinhos. Os alunos estagiários da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) relatavam sobre isso, que lhes pareceu estapafúrdio. Afinal de contas, música diz respeito a sonoridades e experimentações, nas situações de escuta, criação e execução – condição para a produção de qualquer conhecimento técnico (notacional, perceptivo, etc.) e ampliação do repertório musical.

Na escola do meu filho também iam fazer alusão ao Dia da Música. Meu filho, do Jardim de Infância I, levou um violão.

Seu contato com o violão tinha sido em casa, vendo-me treinar à noite. Sempre me interrompia, querendo praticar também. Por ser pequeno, e o violão, grande, o instrumento ficava deitado no seu colo ou em uma superfície à sua frente, na posição horizontal, e o dedinho da mão direita tangia as cordas enquanto a mão esquerda percorria a extensão do corpo do instrumento, fazendo soar uma corda, produzindo sons cada vez mais agudos. Sua mão deslizava, indo e voltando num passeio de exploração sonora.

Eu estava há dois meses viajando com o violão, indo da minha casa à aula de violão no outro lado da cidade do Rio de Janeiro. A tarefa inicialmente dada pelo professor consistia em executar primorosamente a escala de dó maior no violão, com controle da afinação e, portanto, domínio dos músculos envolvidos, da mão direita e da mão esquerda, e correta posição corporal.

Quando fui “aprovada” nessa tarefa, fiquei radiante com a possibilidade de ir para a “primeira música”. O professor ficou tão satisfeito com o meu progresso, que passou para a segunda tarefa: tocar a escala de dó maior em outra posição.

Cheguei em casa e meu filho de novo disputou comigo o violão. Decidi parar o treino e aventurar-me sozinha. Toquei para ele *Bambalão* tangendo duas cordas soltas: ré e lá. Para completar um dos gestos musicais eu precisei do terceiro som, obtido apenas com a inclusão da mão esquerda num dos trastes do violão. Apenas duas cordas soltas, vizinhas, tangidas, deram conta daquela melodia, completada com uma única intervenção da mão esquerda.

Emprestei o violão para o meu filho, que mantinha atitude totalmente disponível – à *espreita* (este é o termo usado por Deleuze) – para aquela aprendizagem.

1. O termo “subplot”, usado no teatro, se encaixaria aqui, significando pequenos enredos, narrativas, tramas que ocorrem dentro da trama maior. Como se fosse uma subcena ou pequena história dentro da história central, subplot refere-se à trama secundária de um texto teatral, um subenredo. Subplots podem correr paralelamente sem se afetarem mutuamente, ou podem estar radicalmente articulados um ao outro. Ter duas histórias dentro do mesmo trabalho é algo familiar a todos nós, pois é o que mais ocorre nas novelas televisivas.

2. Trata-se de registro dos alunos da Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), na disciplina Prática de Ensino, em estágio de observação realizado nas séries iniciais de uma escola privada da rede de ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro. O estágio foi realizado sob a minha orientação como professora dessa disciplina.

Com poucas tentativas conseguiu executar a melodia com precisão rítmica e qualidade sonora compatíveis para aquele momento. Por isso mesmo, acrescentei uma “coda” tocando simultaneamente as duas cordas soltas, num intervalo harmônico que lhe soou como arremate para a música. Estava acabada, finalizada, pronta.

No Dia da Música na escola ele levou o violão. Fui esperá-lo na escola às 17h20min, hora da saída. Ninguém saía, turma nenhuma. Perguntando o porquê, no portão de saída disseram: “Estão ouvindo o menino do violão.”

Na cena relatada, focalizando o sujeito-aluno adulto, nenhuma situação justificava a prática e automatização de uma escala musical, puro *constructo*, abstração. Muito menos havia uma situação ou contexto musical que justificasse treinar e ficar apto a tocar a mesma escala em outra posição. Paulo Freire (1980) encontraria nessa cena exemplo perfeito para ilustrar sua crítica à educação que faz comunicados, depósitos, cabendo ao educando receber tais depósitos, guardá-los e arquivá-los. Neles não há saber (Freire, 1980, p. 66-67).

O que caracteriza o sujeito-aluno adulto dessa cena é a obediência cega, a dependência absoluta e submissa ao outro, que tem a autoridade de “professor”. Este sabe o que faz. Resta ao aluno persistir, ter compromisso, treinar.

O que caracteriza o sujeito-educador dessa cena é a convicção de que há um pré-requisito a ser cumprido como condição para que o aluno comece, de fato, a fazer música. O professor dá a lição – um tópico, um item suposto como condição e conteúdo preparatório para a lição seguinte. Essa pedagogia pode ter sido aprendida de modelos anteriores, desde o início de sua formação. Há uma história que constitui o seu agir e que molda sua atitude docente.

Esse primeiro ambiente de ensino se constitui a partir de um conjunto de informações que é necessário dar ao outro, como condição para que se insira no fazer musical. Há uma longa história sobre essa pedagogia da modernidade, que projetou educação como instrução e projetou ensino como informação e acúmulo de um saber enciclopédico classificado como “inútil”. Por outra perspectiva, vemos que “a educação difere da informação pela radicalidade ética [...] [que] significa [...] abrir o horizonte de realização humana” (Sodré, 2002, p. 32).

Na cena relatada, focalizando a criança, ir direto à prática do instrumento significava envolver-se de imediato com música, considerando a centralidade da *performance*. Essa prática imediata pode ser geradora de gratificação, sentimento de satisfação e realização pessoal.

Partir da prática musical é ênfase encontrada desde a *Didática magna* de Comenius (escrita durante os anos de 1627 a 1657), “obra fundante da Modernidade em Pedagogia”, um tipo de “monumento que expressa [...] a origem do pensamento moderno” em educação (Narodowski, 2001, p. 14). Sobre “aprender a fazer fazendo”, Comenius aproxima a aprendizagem feita com os mestres artesãos daquela realizada nas escolas que se estabeleceriam naqueles tempos. Ele registra que os mestres artesãos levam os aprendizes a que

[...] aprendam a fabricar fabricando, a esculpir esculpindo, a pintar pintando, a dançar dançando etc [e que] também nas escolas deve-se aprender a escrever escrevendo, a falar falando, a cantar cantando, [...] para que elas nada mais sejam que oficinas fervilhantes de trabalho. (Comenius, 1997, p. 244)

uma cena, duas pedagogias musicais

São várias as interpretações dadas à questão de ir direto à prática musical ou “fazer musical”, desde os projetos de ensino escolanovistas aos projetos caracterizados como de cunho contextualista. E mesmo os educadores musicais da primeira metade do século XX deixaram registradas suas práticas e pensamentos sobre uma pedagogia “ativa” da música, indo ao fazer musical de imediato³. Hoje muitos educadores musicais estão discutindo sobre a centralidade da *performance*, sendo conhecida a polêmica que Keith Swanwick abre a propósito de declarações do filósofo da educação musical David Elliott ao tratar da organização e implementação de currículos como “práticos”, “reflexivos” – “reflective musical practicums” (Elliott, 1995, p. 241-295; Swanwick, 1999, p. 36-41, 2003, p. 50-54⁴). Para Elliott (1995, p. 271-272), é preciso ainda muito trabalho para transformar “programas ‘baseados em produtos’” em “práticas musicais reflexivas” – “‘production-based’ programs into reflexive musical practicums”.

Ir direto à prática já acontecia com o menino quando interrompia a mãe nos seus treinos, querendo praticar também. A experimentação sonora já era o seu fazer musical, que demandava da criança a tomada de decisões sobre gestos motores, mãos e dedos tangendo, batendo, deslizando, resultando em uma gama de sons, repetindo os gestos como quem descobre seus efeitos. O menino se surpreende. O menino joga. O menino afeta e é afetado pelos materiais e pequenos gestos expressivos. O menino procura imitar alguns gestos do modelo do adulto. O menino gosta e está feliz. Ele aprende.

O que caracteriza o sujeito-aluno (o menino) dessa cena é a atitude de *espreita*, a disponibilidade para a aprendizagem. O que caracteriza o sujeito-educador dessa cena com o menino é a sua função de *atrator*. Mais do que aquele que “tira dúvidas” ou “prepara” com pré-requisitos, o educador nesse projeto pedagógico está fortemente conduzido pela necessidade de “abrir o horizonte de realização humana” a que já me referi neste ensaio. E entende que tal projeto não visa fornecer “saber de reserva” – “savoir de réserve”. As palavras de Deleuze sobre si mesmo expressam exatamente isso: “não tenho saber de reserva. [...] tudo o que aprendo, aprendo para certa tarefa” (Rieux, 2005)⁵. Na experiência de Deleuze, e na experiência do menino

3. Orff, por exemplo, criou artefatos que facilitassem fazer música e criar com poucos sons, usando ostinatos que não requeriam longo trabalho de memória e ao mesmo tempo promoveriam domínio da qualidade sonora e controle motor para sua realização (Santos, 1994).

4. Para Swanwick (2003, p. 54), não basta falar da centralidade da *performance*, conceito que em Elliott lhe parece demasiadamente geral para nos ajudar a compreender o que significa fazer música. Destaco algumas situações, dentre outras mencionadas pelo autor: 1) o trabalho com corais pode recair num “programa de música no formato de apresentação pública, mais do que prover uma experiência educacional musicalmente rica” (Swanwick, 2003, p. 53) e que Swanwick passa a detalhar; 2) a música popular, uma vez apropriada pela instituição escolar, é modificada, abstraída e analisada para se adequar às aulas, num processo redutivo que gera uma “pseudomúsica”, segundo termo de Ross (Swanwick, 2003, p. 52); e 3) em síntese: o educador musical pode estar lidando com o que o estudante provavelmente vê como uma “subcultura musical” (Swanwick, 2003, p. 50-54), em face da sua distância da cultura vigente, da cultura “lá de fora” e da sua pouca relação com outras músicas.

5. Apresentando a entrevista de Deleuze concedida a Parnet, na versão em inglês, Parte I (A-F), em “C as in Culture”, lê-se “‘reserve knowledge’ (*aucun savoir de réserve*), no provisional knowledge” (Stivale, 2000b). Trata-se da obra *Abecedário*, de Deleuze. Trago indicações sobre ela: “O *Abecedário* de Gilles Deleuze é uma realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação.” A referência da edição original – Éditions Montparnasse – está disponível *on-line*. São oito horas de entrevistas concedidas entre 1988-1989 a Parnet. No trabalho em inglês, o responsável não se propõe a fazer uma tradução, mas a apresentar (discutir) os pontos principais, letra por letra, do *Abecedário*. Boutang é quem dirige a produção. Ver Guinard (s.d.) – discussão e visão geral do *Abecedário* de Deleuze – e Stivale (2000a, 2000b); consultar também “L’Abécédaire de Gilles Deleuze” no YouTube (www.youtube.com).

com o seu instrumento, esse *saber* e essa *tarefa* têm o sabor de um encontro: “encontro um quadro, encontro uma ária de música, uma música, assim entendo o que quer dizer um encontro. [...] quando vou [...] ao cinema, etc., não estou certo de ter um encontro, mas parto à espreita” (Rieux, 2005) – estar “on the lookout for encounters” (Stivale, 2000b)⁶. O menino tem um *encontro* com a música. Ambos se fazem.

Na experiência do *encontro*, o ambiente de ensinar e aprender se constitui sob a égide do que é “importante, interessante, notável” – critérios imanentes. São critérios referentes àquilo que faz pensar e produz aumento de potência (*dinamis*). Deleuze e Guattari referem-se a esses critérios dizendo que eles estão no lugar do “verdadeiro”, categoria que marca o projeto da modernidade (Deleuze; Guattari, 1992, p. 108-109).

Numa perspectiva deleuziana, Larrosa (2002, p. 21-22, grifo do autor) vai a essa ideia de *encontro* ou *experiência* para falar de partir daquilo que desafia e faz pensar:

Informação não é experiência [...] o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado.

Estar informado (saber coisas, ter informação sobre as coisas) é radicalmente diferente do saber decorrente daquilo que desafia e faz pensar, isto é, da experiência do *encontro*, como “um modo da sensibilidade e da paixão em relação àquilo que comove a alma e a deixa perplexa” (Larrosa, 2002, p. 127). Paixão, aqui, refere-se à palavra grega *pathos*, que significa excesso, passagem, passividade no sentido de padecer: o que é passivo de um acontecimento, que padece do mesmo, que é por ele atravessado, arrastado, tomado.

No caso do menino do violão, a produção de conhecimentos se dá a partir daquilo que desafia e faz pensar, o que implica a atitude de *espreita* à qual já me referi. Há uma situação caracterizada pela imersão num corpo-música. O menino estava ante uma situação-problema capaz de mobilizar seus processos cognitivos, numa imbricação do visual, auditivo, tátil, motor (uma sinestesia, uma transversalidade), desde seus treinos ao ver a mãe tocar à noite e disputar com ela o instrumento. Uma escala musical já soava para ele como uma música: o menino é afetado por sonoridades, por dedos que se movem sobre cordas, por uma arte não “restrita a um nome”, não restrita a uma música específica (Ferraz, 2005, p. 125)⁷. Tomo de empréstimo palavras de Silvio Ferraz (2005, p. 107) para dizer que, na escuta do menino, a escala musical “carrega uma música dentro de si”.

A produção de conhecimentos nessa relação em família ocorre por contágio, sem palavras. Pistas para pensarmos um ensino sem “explicação supérflua” estão fartamente presentes na literatura (etno)musicológica, na literatura em educação e em educação musical. Podemos exemplificar com o relato do músico africano Albert Ssempeke (1975). Na sua autobiografia, Ssempeke (1975, p. 54, tradução minha) diz que na prática musical em família, com o pai e o

6. Na versão em inglês, em “C as in Culture”, apresentando a entrevista concedida a Parnet, lê-se “Encounters occur, rather, with things, with a painting, a piece of music. [...] On Saturday or Sunday, when he goes out, he isn't certain to have an encounter; he just goes out, on the lookout for encounters [...]” (Stivale, 2000b).

7. Reduzimos o material a *um nome* quando, dando nomes às coisas, montamos sobre elas nossas afirmações e sistemas, isto é, sobre esses padrões dados de antemão, numa relação matéria-forma (Ferraz, 2005, p. 65).

irmão, ele dependia de olhos e ouvidos, e “ninguém dizia ao outro em palavras o que fazer”. Lembramos também da prática pedagógica do músico-educador alemão Carl Orff, que prioriza a imersão no pensamento musical, em jogos de eco e de pergunta e resposta, sem interrupção para quaisquer comentários e explicações (Santos, 1994). Remetemos ainda aos escritos do educador francês Célestin Freinet (1973, 2000), quando fala sobre como se aprende a andar de bicicleta. Dispensando longas exposições sobre os componentes da bicicleta, exposições dela numa tela, seja ela parada ou em movimento, Freinet defende que o aprendizado se dá direto no seu manejo, caindo e levantando.⁸ Com esse exemplo, ele desafia o educador à prática de uma “pedagogia sem explicação supérflua” (Freinet, 1973, p. 35-36) e à prática de uma pedagogia “do bom senso” (Freinet, 2000, p. 5). Por último, pode-se citar Lucy Green (2008, p. 104), que constata a reivindicação de adolescentes e jovens de escolas de países que nas últimas décadas se propuseram a fazer as reformas nacionais da educação e revisão da música nos currículos: querem menor interferência do professor e registram que “a fala dos professores era frequentemente retratada como uma perda de tempo”: “teachers’ talk was often portrayed as a waste of time”.

Isso nos basta, para agora aprofundarmos a discussão sobre a função de *atrator* e a atitude de *suspeita*. Para tal, tomo os recentes estudos de Virgínia Kastrup (2001, 2009) no campo das ciências cognitivas contemporâneas. Será mais uma interlocutora nessa nossa trajetória sobre pensamento e prática da educação musical, que é mais do que instrução e ensino. Precisamos de objetivos instrucionais voltados para o treinamento e de tecnologias da instrução cada vez mais sofisticadas. Precisamos democratizar o acesso à informação, cada vez mais exacerbado pelas novas tecnologias (que poderiam até vir a substituir o professor-expositor). Contudo, ensino é muito mais do que garantir informação, devendo lidar com saberes conceituais, atitudinais e procedimentais. E o acesso à informação não garante conhecimento, que supõe um intenso processo de reflexão (questionamento, análise) e produção (invenção de alternativas para esse tempo). Educação difere de instrução e ensino pelo seu primordial compromisso ético de abrir o horizonte de realização humana, como já vimos neste texto. Um homem instruído ou informado não é necessariamente um homem educado (isto é, preparado) para lidar com o saber-conhecer, saber-conviver, saber-fazer e saber-ser.

função de atrator e atitude de espreita

Nos seus estudos sobre educação e cognição, Kastrup (2001, p. 220) situa a relação professor-aluno, ou mestre-aprendiz, como “uma zona de vizinhança [...], contágio e propagação”. O professor é “um atrator de afetos”:

O atrator é uma função: define-se por seu poder de atrair, de arrastar consigo. Um companheiro pode desempenhar esta função, ou a própria matéria para os autodidatas. No caso de haver um professor, ele atrai para a matéria, e não para um saber pronto. Ele é alguém que exerce a função de conduzir o processo, a expedição a um mundo desconhecido, de fazer acontecer o contato, de possibilitar a intimidade, de acompanhar, e mesmo de arrastar consigo, de

8. “Lições” organizadas em seqüências ideais fazem supor que seria necessário primeiro saber o nome do *guidon*, o número de partes que compõem uma bicicleta, e depois treinar o movimento dos pés a girar os pedais, para só depois usar as mãos. Freinet (1973) é taxativo: aprende-se a andar de bicicleta por meio de um trabalho conjunto e integrado de uma rede de esquemas de ações, na qual se avança pouco a pouco.

puxar. Não para junto de si, mas para junto da matéria, para o devir da matéria, seguindo, acompanhando sua fluidez. (Kastrup, 2001, p. 220-221)

Atrair para a matéria e não para um saber pronto parece ser familiar ao que aprendemos a ouvir do professor H. J. Koellreutter. Reconhecemos íntima afinidade entre o que diz Kastrup (2001) e o que defendeu Koellreutter (1997) em seu projeto de educação musical pelo “pré-figurativo”. E vemos também que o que se dá é música do início ao fim, ensaio e erro, observação e escuta, imersão num discurso musical, sendo afetado pelos materiais e gestos expressivos (som, dedos nas cordas, contrastes de alturas, estancamento do movimento rítmico, ideias que retornam e variam). Na relação professor-aluno, ambos são atraídos para o devir (qualidade) da matéria.

Para onde se guia a atenção do menino-aluno nesse processo de fazer música? Onde o menino pousa sua atenção? Como se insere a figura do outro, nesse ato de “selecionar o elemento ao qual prestar atenção, dentre aqueles múltiplos e variados que lhe atingem os sentidos e o pensamento” (Kastrup, 2009, p. 35)? Vamos desenvolver um pouco essa ideia de *espreita* mencionada por Deleuze.

Kastrup (2009, p. 35) se volta para o “aprendiz de cartógrafo no campo da pesquisa”. Tomo de empréstimo sua reflexão neste texto, para pensar sobre o menino-aluno com seu violão.

Kastrup (2009) comenta sobre a flutuação da atenção tomando o conceito de fluxo do pensamento de W. James (1890/1945) – referência nos estudos de atenção –, comparando-o ao voo de um pássaro que desenha o céu pousando de tempos em tempos. Pousa aqui diz de “uma parada no movimento”, e não “uma parada do movimento”: “voos e pousos conferem um ritmo ao pensamento”, sintetiza Kastrup (2009, p. 35), retratando o pensamento de James. E recorre a Merleau-Ponty, para considerar que seria melhor entender que “a atenção não seleciona elementos num campo perceptivo dado, mas configura o próprio campo perceptivo” (Kastrup, 2009, p. 35). Kastrup (2009, p. 39) lembra ainda que Varela indica um “breakdown”, uma espécie de “desaceleração” do movimento em exigência de algo que força o sujeito a pensar.⁹

Portanto, há o “rastreio” (de pistas), o “toque” (por algo que possui a força de afetar, acontece e exige atenção), o “pouso” (um território se forma) e o “reconhecimento atento” (reconhecimento que reconduz ao objeto para sublinhar seus contornos) (Kastrup, 2009, p. 40-47). Não se trata de ir de um ponto a outro, mas de traçar uma linha que atravessa todos esses pontos concorrentes e imbricados como elementos que forçam a pensar. Trata-se de produzir conhecimento ao longo de um percurso: ao invés de um reconhecimento automático (reconhecimento), um reconhecimento atento que ocorre na forma de circuitos ao invés de na forma linear e de trajeto único (Kastrup, 2009, p. 46).

Todos conhecemos a experiência de *reconhecimento* como *reconhecimento automático*. Kastrup (2001, p. 207) cita alguns exemplos, sempre circunscritos à experiência de se dizer *o que é isso*: esta é a minha casa, o ônibus que pego para ir ao trabalho, o rosto familiar do meu amigo.

9. Sobre desaceleração, parada no movimento, indico a leitura do texto “A noção de mapa em Deleuze e Guattari” (Santos, 2000, p. 68-73).

Deleuze (2006, p. 197) diz que “é evidente que os atos de reconhecimento existem e ocupam grande parte de nossa vida cotidiana: é uma mesa, é uma maçã, é o pedaço de cera [...]”.

Por outro lado, o *reconhecimento atento* (termo que Kastrup remete a Bergson) é uma experiência de problematização e aprendizagem inventiva, e supõe dizer “vamos ver o que está acontecendo” (Kastrup, 2009, p. 45). Essa aprendizagem inventiva prolonga seus efeitos e sua potência de problematização. É uma experiência do estranhamento (torna-se sensível a aspectos que lhe passavam desapercibidos). Destaca contornos singulares.

Por um viés deleuziano, Kastrup (2001, p. 211) volta a falar do aprender:

Aprender marcenaria é ser sensível aos signos da madeira; aprender medicina é ser sensível aos signos da doença; aprender a cozinhar é ser sensível aos odores, às cores, às texturas dos ingredientes da comida; aprender a jogar futebol é ser sensível aos signos da bola, do campo, da torcida, dos jogadores [...] Os signos são um tipo de qualidade, de essência ou diferença que existe no seio de qualquer matéria [...] extraídos da madeira, de um corpo doente, dos ingredientes da culinária, do campo de futebol [...]. Eles revelam a presença da diferença no âmbito do objeto, seu diferencial. [...] Através dele captamos a fluidez da matéria, mais do que a solidez do mundo dos objetos conhecidos. [...] Possui a força de uma interrogação que força a pensar, de um problema que exige solução. Por isso Deleuze aponta seu caráter de força, coação e violência.¹⁰

Para Deleuze, a superioridade dos signos da arte está na “maior potência da diferença que portam”, comenta Kastrup (2001, p. 213). O amarelo dos girassóis de Van Gogh não é um amarelo reconitivo, mas problemático: uma vez experimentado, nos faz ver o mundo diferente. Tal experiência é desencadeada por conta de uma diferença, de uma qualidade, de um *devenir*.

Aprender não decorre de uma relação entre um sujeito e um mundo composto de objetos; não se dá no plano das formas, nem tem no sujeito seu centro. Aprender depende de um composto de forças, fluxos, fragmentos, multiplicidades, diferenças. No lugar da relação matéria-forma, a relação material-força toma lugar (Ferraz, 2005, p. 65, 88, 89).

Tocados pelo signo, temos uma experiência de problematização e produzimos solução e sentido decorrente daquilo que nos força a pensar. Forçados (coagidos) pelo signo, ao sabor dos encontros, a inteligência é movida “por algo de não-intelectual”¹¹ que “precede [a representação] e exige representações” (Kastrup, 2001, p. 212). Trata-se de um contato que provoca uma agitação criadora, visto que “é exigente de representações, que a ela se seguirão” (Kastrup, 2001, p. 212).

Nesses termos entendo a força que move a produção de um som-música pelo menino no violão, exigindo extrair do material um gesto musical. As regras emergem do próprio território, constringido pelo signo *do presente* e pelo *saber corporificado pelo hábito*:

A perspectiva que se abre com Deleuze e Guattari é apontar que há constringimentos na matéria que não equivalem a imposições de um mundo dado. O primeiro constringimento que está em jogo na aprendizagem inventiva está situado no plano molecular dos signos,

10. Signos não no sentido dos signos linguísticos em Saussure, com a relação significante-significado.

11. Bergson denomina “emoção criadora” ou inteligência que trabalha “a quente” (Kastrup, 2001, p. 212).

e não no plano molar das formas. [...] Mas o constrangimento do signo, do presente, é ele também limitado e constrangido pela história das aprendizagens anteriores, pelo saber corporificado pelos hábitos e habilidades. [...] Há uma zona de indeterminação situada entre esses dois limites, que é o espaço onde a invenção se dá e que, por sua vez, responde pela imprevisibilidade de seus resultados. (Kastrup, 2001, p. 217)

A experiência narrada pelo compositor Silvio Ferraz (2005) exemplifica esse contato capaz de provocar uma agitação criadora, exigente de representações que a ela se seguem. Trata-se de pedras e sonoridades de eco. Ao descrever (à maneira de uma carta) sua música *Em torno da pedra*, ele revela a força que produz uma música, exigindo extrair do material uma fluidez para criar gestos musicais expressivos:

O título não diz nada. Apenas algumas pedras e sonoridades de eco de quando subimos nelas ou as contornamos pela base. Pedra Selada; subi aquele pedregulho em julho de 1999. Comecei a partitura vendo a montanha da janela de uma pousada. Terminei a peça aos pés da Serra de São José para onde voltei no mesmo julho de 1999 [...]. O início original da peça foi mudado [...] nos rascunhos anoto fluxos, depois é que controlo e regulo o tempo. Na versão final, o início é um jogo tilintante: violinos e flautins no agudo em fortíssimo, realçados por um quarteto de claves distribuídas pelo palco. Pererecas, grilos, só o metal escondido da pedra. Soa um pouco o inferno sonoro do anoitecer na beira da mata e do batido seco da madeira cortada. Apenas sonoridades. (Ferraz, 2005, p. 110-111)

Apresentei neste ensaio uma cena que traz duas pedagogias. Tomei o caso do menino do violão, não para definir qualquer metodologia de ensino de música, nem tratar especificamente da didática do violão. Nenhuma expectativa há de que o caso apresentado gere uma lista de procedimentos do professor e do aluno a serem aplicados em outras situações. O que está em pauta é a reflexão sobre o que, na educação musical institucionalizada ou doméstica, funciona como *atrator*, e sobre o quanto a atitude de *suspeita* nutre a produção de conhecimento.

Falo de educação musical institucionalizada, da mesma forma que Swanwick (2003, p. 50) utilizou esse termo, quando disse: “A educação musical não é problemática até que venha à superfície em escolas e colégios, até que se torne formal, institucionalizada.” Por educação musical institucionalizada, refiro-me à educação escolarizada, que no século XVI busca assegurar a universalização (unificação) do ensino, usando mecanismos de controle para estabelecer a ordem, a sequenciamento temporal e a gradualização dos saberes (Narodowski, 2001). Contudo, este modelo sempre abrigou rupturas, até mesmo nas práticas de pensadores anarquistas e militantes libertários que priorizavam a autonomia do sujeito, a solidariedade, a autodisciplina, o trabalho em grupo, a pulverização do poder por toda parte – em substituição ao impacto das ordens, da coerção, da padronização e do conformismo (Gallo, 1995, p. 165). Refiro-me também ao modelo de escola de música instituído no século XVIII, centrado nas práticas de uma cultura acadêmica escrita – também chamada de *séria*, *art music*, *cultivated music*, de tradição erudita europeia – e regido por ideias de sucessividade e serialidade dos saberes musicais tomados como um conjunto universal e canônico (Nettl, 1995, p. 36). Precisamos reconhecer, contudo, que esse modelo, pelo seu caráter dinâmico, vai incorporando à cultura institucional aquilo que antes lhe era estranho.

Por educação musical doméstica, refiro-me a toda educação que se dá no convívio cotidiano em família, considerando o projeto educativo dos pais e outras pessoas envolvidas, além da família nuclear de aprendizagem. Entendemos a família como uma das instituições da sociedade.

conclusão

Como uma instituição social, ela nutre projetos educativos mais ou menos conscientes ou realistas, mais ou menos flexíveis (Gayet, 2004 apud Gomes, 2006, p. 111). As aprendizagens vividas no contexto da vida familiar e as oportunidades de formação iniciadas aí vão desenhando expectativas, gostos e habilidades. Os espaços de convivência na família nuclear e os que se abrem com outras situações e pessoas são momentos de ouvir, ver, repetir, fazer música. Um desses espaços de convivência na formação musical inicial, por exemplo, se dá nos círculos de sociabilidade ligados às igrejas (Travassos, 1999, p. 132, 133); a igreja oportuniza que o sujeito comece “freqüentando, ouvindo [...] conhecendo as músicas”, e indo tocar a melodia “de ouvido mesmo”. Outros desses espaços de convivência são as rodas de amigos, a ida a estúdios e a experiência do adolescente em casa, quando copia padrões de gravações, pergunta aos amigos sobre digitações e acordes, aprende por imitação, amplia a experiência ao ouvir CDs, DVDs, acessa repertório variado pela internet.

Deleuze fala do aprender e, no percurso feito por ele, encontramos Nietzsche que “dessacraliza a Pedagogia” e assim a “revigora” (ambos citados em Veiga-Neto, 2004, p. 139). Não se trata, portanto, de despedagogizar. Penso que temos muito a dessacralizar neste momento de implantação da Lei 11.769 de agosto de 2008 (Brasil, 2008), que altera a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) e torna obrigatório o ensino de conteúdo musical no componente curricular Arte na educação básica no Brasil.

Nestes anos iniciais do século XXI poderemos ainda encontrar a escola festiva, guiada pelas comemorações do calendário escolar – uma cultura da escola que persiste ao lado de velhas questões afeitas a planejamento, organização e implementação de currículos, dentro do interesse por uma “engenharia” curricular (Veiga-Neto, 2002, p. 167) e de entrega de um saber rápido e pronto. Essas questões sobre planejamento e organização não devem ser descartadas, mas devem ser respondidas a partir de uma perspectiva compatível com o debate contemporâneo na área de educação musical e nos campos tangenciais que com ela vêm cooperar. Queremos ainda encontrar uma ordenação ideal, uma espacialização dos saberes em períodos rigorosamente definidos, uma ênfase prescritiva, mecanismos de organização, uniformização e controle¹². De igual forma, o problema não está na ênfase em comemorações e datas festivas do calendário escolar. No caso trazido neste ensaio, fica evidente que a questão recai sobre o *que se faz* a propósito e a pretexto da data festiva anunciada na escola.

Em contrapartida, parece cada vez mais urgente se instaurar uma atitude de suspeita do sujeito *aprendente* devida à própria matéria, com seu poder de atrair, de arrastar consigo, e não devida aos “penduricalhos” associados a ela (atrativos que funcionam como recompensa ou gratificação – como a manutenção de um auxílio financeiro, por exemplo).

Aventurar-se sozinho foi a atitude daquele adulto do caso relatado, e tem sido a prática de adolescentes, com a mediação de ferramentas e literatura disponíveis no mercado, para responder a algo que desafia e faz pensar. Eles desejam conhecimento musical para uma *performance* imediata. Buscam também aprofundar esse conhecimento.

12. Evidências disso têm sido colhidas em depoimentos espontâneos de docentes em encontros da área de educação musical, como, por exemplo, ocorreu na cidade do Rio de Janeiro (Santos, 2005) e em Londrina, nas intervenções de docentes após uma das mesas do 14º Simpósio Paranaense de Educação Musical, em 12 de julho de 2008, da qual participei como painellista, intitulada “Educação musical na escola: transitando entre o formal e o informal”.

Um ambiente de ensinar e aprender, sob a égide do que é “importante, interessante, notável” depende do educador. A sala de aula continua sendo o espaço de realização efetiva de qualquer projeto curricular e a invenção desses caminhos capazes de arrastar o *aprendente* para a matéria, para o *dever* da matéria, vai depender desse educador e da relação aberta que ele nutre com os companheiros, objetos e artefatos de ensino e aprendizagem.

referências

- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 23 nov. 2010.
- _____. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 23 nov. 2010.
- COMENIUS. *Didática magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- ELLIOTT, D. J. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- FERRAZ, S. *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.
- FREINET, C. *As Técnicas Freinet da escola moderna*. São Paulo: Estampa, 1973.
- _____. *Pedagogia do bom senso*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GALLO, S. *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação*. Campinas: Papirus, 1995.
- GOMES, C. H. S. Aprendizagem musical em família nas imagens de um filme. *Revista da Abem*, n. 14, p. 109-114, mar. 2006.
- GREEN, L. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Hampshire: Ashgate, 2008.
- GUINARD, P. *Par l'Abécédaire de Gilles Deleuze: témoignage*. [s.d.] Disponível em: <<http://cura.free.fr/docum/28deleuz.html>>. Acesso em: 23 nov. 2010.
- KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. In: LINS, D. (Org.). *Nietzsche e Deleuze: pensamento nômade*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001. p. 207-223.
- _____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. da. (Org.). *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 32-51.
- KOELLREUTTER, H. J. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, v. 6, p. 37-44, 1997.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.
- NARODOWSKI, M. *Comenius e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- NETTL, B. *Heartland excursions: ethnomusicological reflections on schools of music*. Chicago: University of Illinois Press, 1995.
- RIEUX, B. O abecedário de Gilles Deleuze. *O Estrangeiro*, 6 ago. 2005. Disponível em: <http://www.oestrangeiro.net/index.php?option=com_content&task=view&id=67&Itemid=51>. Acesso em: 23 nov. 2010.
- SANTOS, R. M. S. A Natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação Musical*, v. 2, p. 7-112, 1994.
- _____. A noção de mapa em Deleuze e Guattari e as práticas educacionais em música. *Cadernos do Colóquio*, v. 4, p. 68-73, 2000.
- _____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 12, p. 49-56, 2005.

SSEMPEKE, A. The autobiography of an African musician. *Music Educators Journal*, v. 61, n. 6, p. 52-59, 1975.

SODRÉ, M. Cultura, diversidade cultural e educação. In: TRINDADE, A.; SANTOS, R. dos (Org.). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 17-32.

STIVALE, C. J. *Summary of "Gilles Deleuze's ABC Primer" (L'Abécédaire de Gilles Deleuze, 1988/1995): three parts: I - A to F, II - G to M, III - N to Z*. Revised version: December 7, 2000a. Disponível em: <<http://www.langlab.wayne.edu/CStivale/D-G/ABCs.html>>. Acesso em 23 nov. 2010.

_____. *Summary of "Gilles Deleuze's ABC Primer" (L'Abécédaire de Gilles Deleuze, 1988/1995): I - A to F*. Revised version: May 3, 2000b. Disponível em: <<http://www.langlab.wayne.edu/CStivale/D-G/ABC1.html>>

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

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

TRAVASSOS, E. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos: música e sociedade*, n. 11, p. 119-144, 1999.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 163-186, 2002.

_____. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, S.; SOUZA, R. M. de (Org.). *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004. p. 130-146.

Recebido em
24/11/2010

Aprovado em
25/01/2011