

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO E
DOUTORADO

Roberto Kittel Pohlmann

**POÉTICA DOS SONS E INTERSUBJETIVIDADE NOS PROCESSOS
COLETIVOS DE APRENDER MÚSICA**

Santa Cruz do Sul
2016

Roberto Kittel Pohlmann

**POÉTICA DOS SONS E INTERSUBJETIVIDADE NOS PROCESSOS
COLETIVOS DE APRENDER MÚSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Sandra Regina Simonis Richter

Co-orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack

Santa Cruz do Sul

2016

P748p

Pohlmann, Roberto Kittel

Poética dos sons e intersubjetividade nos processos coletivos de aprender música / Roberto Kittel Pohlmann. – 2016.

80 f. : 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2016.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sandra Regina Simonis Richter.

1. Música na educação. 2. Professores de música. I. Richter, Sandra Regina Simonis. II. Título.

CDD: 372.8707

Bibliotecária responsável: Edi Focking - CRB 10/1197

BANCA EXAMINADORA

Dr^a Sandra Regina Simonis Richter- UNISC
Orientadora

Dr. Felipe Gustsack- UNISC
Co- orientador

Dr^a Ana Luisa Teixeira de Menezes- UNISC

Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio- UFSM

*Buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia,
uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso,
é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização.*

Maurice Merleau-Ponty

AGRADECIMENTOS

À Sandra Richter por sua paciência, e principalmente por me mostrar que conhecimento “não tem ponta”. Ao Felipe Gustsack pelas perguntas suscitadas.

À FAPERGS/CAPES e a Pró-reitoria de Pós-graduação da UNISC pelas bolsas de pós-graduação.

À secretaria do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UNISC na pessoa da Daiane Isotton pela ajuda burocrática e pelo café sempre quente.

À Mariana pelo amor, cumplicidade, ajuda e paciência.

Aos meus pais Marinês e Vilson, por apoiarem minha escolha de educador musical.

Aos meus avós, Armindo, Noêmia, Vilson e Maria (*in memoriam*), pela paisagem sonora a que fui mergulhado quando pequeno.

À Thaiza e ao Ricardo por serem sempre presentes.

À toda minha família pelo apoio incondicional.

Aos meus colegas de Mestrado em Educação pelo carinho e parceria, em especial aos “Abobados”: Alana Morari, Andreza Noronha, Beatran Hinterholz, Letícia Staub e Luíz Elcides.

A todos que tenho o prazer de chamar de amigos.

Àqueles que nesses anos todos compartilharam comigo a música.

Mil gracias!

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| 1 PERDER-SE ENTRE MÚSICA E EDUCAÇÃO | 9 |
| 2 FENOMENOLOGIA E DOCÊNCIA MUSICAL | 16 |
| 3 ENCONTRO ENTRE MÚSICA E EDUCAÇÃO: FRONTEIRAS ENTRE ENSINAR E APRENDER | 23 |
| 3.1 Espaço formal: Instituto Federal Catarinense | 25 |
| 3.2 Espaço não-formal: Big Band Vila Teresa | 34 |
| 3.3 Ensino e aprendizagem <i>versus</i> ensinar e aprender | 40 |
| 4 EDUCAÇÃO DA MÚSICA E MÚSICA DA EDUCAÇÃO | 44 |
| 5 (IM)POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ENSINO E POÉTICA DOS SONS | 64 |
| 6 REFERÊNCIAS | 70 |
| ANEXO - DEFESA DE DISSERTAÇÃO: CONSIDERAÇÕES À BANCA | 76 |

RESUMO

Proponho a discussão em torno da relação entre docência musical e processos de aprender música para tencionar a compreensão das ações de ensinar e de aprender desde a inscrição de meu corpo sensível no mundo que faz nossa existência não ser individual, mas imediatamente coletiva. Opto pela abordagem da fenomenologia de Maurice Merleau-Ponty como estratégia teórico-metodológica de tecer os conceitos de intersubjetividade e mundo comum a partir do encontro entre educação e música. Não se trata de desvendar os mistérios envoltos pelos conceitos, mas de circunscrever um campo para pensar a docência musical. A discussão é historicamente significativa e necessária, uma vez que a música retorna aos currículos das escolas, sem jamais ter saído da vida do humano. Descrevo espaços e modos metafóricos com que tratamos música e educação em diferentes circunstâncias. A dimensão poética como produção de linguagem e a música como ação num mundo comum são descritas, sem vista ao ponto final, a partir de minhas vivências como docente no Instituto Federal Catarinense Campus Fraiburgo-SC e na Big Band Vila Teresa de Vera Cruz-RS. Ambos os espaços educativos são o fio condutor da emergência de uma descrição aproximada que aponta a busca de uma docência musical como encontro intersubjetivo que prioriza os começos e admira as transformações, que persegue processos de aprender música como produção de sentidos na coexistência no mundo, como processos coletivos de juntos fazermos música.

Palavras-chave: educação; música; aprendizagem; intersubjetividade; mundo comum

ABSTRACT

I propose a discussion on the relationship between teaching music and processes of learning music for tensioning the understanding of teaching and learning since the entry of my sensitive body in the world that makes our existence not be individual, but collective immediately. I opt for the approach of the phenomenology of Maurice Merleau-Ponty as theoretical-methodological strategy of weaving the concept of intersubjectivity and common world from the meeting between education and music. This is not about unlocking the mysteries shrouded by the concepts, but to circumscribe a field to think about teaching music. The discussion is historically significant and necessary, since the music returns to the schools curriculum, without ever getting out of human's life. I describe spaces and metaphorical modes with which we treat music and education in different circumstances. The poetic dimension as language production and music as action in a common world are described, without a view to the final point, from my experiences as a teacher at Federal Catarinense Institute Campus Fraiburgo-SC and at Big Band Vila Teresa of Vera Cruz. Both educational spaces are the common thread of the emergence of an approximate description that points to search for a musical teaching as intersubjective meeting that prioritizes the beginnings and admires the transformations, which pursues the process of music learning as production of senses on coexistence in the world, like collective processes of together we make music.

Keywords: education; music; learning; intersubjectivity; common world

1 PERDER-SE ENTRE MÚSICA E EDUCAÇÃO

Poder decir nosotros, hoy,
exige reaprender a ver la realidad
desde la implicación en un mundo común

Marina Garcés
(2013, p. 117).

Ao leitor explícito que nessa dissertação não parto de uma pergunta prévia, formulada no sentido objetivo de alcançar respostas, mas da proposição de circunscrever um horizonte que permita pensar uma experiência intersubjetiva de músico-educador que transita em espaços formais e não-formais de educação musical. Dito de outro modo, a proposta de abordar o encontro entre música e educação emerge, sob sugestão de Merleau-Ponty (1991), não de um problema a ser analisado e sim de um horizonte a ser perseguido para pensar processos coletivos de aprender música como modo de resistir a uma racionalidade disciplinar, aquela que fragmenta em disciplinas ou áreas de conhecimento a coexistência no mundo ao negar o corpo inscrito em um campo de interações. A ação de pensar, na fenomenologia de Merleau-Ponty (1991, p, 176), “não é possuir objetos de pensamento, é circunscrever através deles um domínio por pensar, que, portanto, ainda não pensamos”. Nessa intenção, o estudo aqui realizado não pretende responder um problema pontual. Antes, trata de propor a discussão em torno da relação entre docência e processos de aprender música, os quais (re)vivo durante essa escrita, e a implicação dessa experiência educacional com música nos modos de compreender as ações de ensinar e de aprender desde a inscrição de meu corpo sensível no mundo que faz nossa existência não ser individual, mas imediatamente coletiva.

Com Garcés (2013, p. 92) considero que, hoje, “el desafío para toda apuesta educativa crítica” – podemos dizer toda pesquisa no campo educacional -“es *dar(nos) que pensar*”¹. Diante do acelerado consumo global de informações, frente a uma tendência cada vez mais tecnicista e instrumental de consumo cultural acrítico

1 Grifos da autora.

(GARCÉS, 2013), importa nos processos contemporâneos de ensinar e de aprender a quantidade dos conteúdos a serem individualmente adquiridos e avaliados e não a densidade do vivido coletivamente. A ênfase no ensino e na produtividade dos alunos não permite “darnos el espacio y el tiempo para pensar” (GARCÉS, 2013, p, 92). Nessa perspectiva, o tempo da espera pelo processo do aluno aprender é imediatamente negado pela expectativa na produção exacerbada de conteúdo informativo em detrimento do esforço criativo de aprender a produzir sentidos na e para a coexistência². Atentar para o processo criativo de juntos aprendermos a significar o vivido ao aprendermos música implica reivindicar que “la educación vuelve a ser un desafío para las estructuras existentes y un terreno de experimentación” (GÁRCES, 2013, p.92). A relevância educacional está em reivindicar a atenção docente para a tensão da espera pelo tempo de habitar o pensamento. Aqui, aprender o caminho é mais importante do que ensinar um resultado final. Aprender a caminhar pode favorecer a chegada a muitos lugares e não somente a um fim, ou seja, a um ponto previamente determinado pela ação de ensinar.

Para sustentar essa intenção educacional e tecer sua aproximação com a música opto pela abordagem fenomenológica de Merleau-Ponty³, por compreender que a experiência musical, assim como a experiência educativa, “antes de um saber, é uma vivência, que é o tema por excelência da fenomenologia” (HELLER, 2006, p.13). Trata-se de pensar o encontro com a potência languageira⁴ de produção de sentidos que se mostra para o humano em movimento, na existência. Portanto, não se trata de explicar o mistério que cerca o fenômeno, mas de vivê-lo na descrição e na interpretação que a escrita permite. Importa caminhar, importa o tempo do percurso: de *morar*, ou então habitar o percurso. Importa a utopia. Eduardo Galeano

2 Cabe destacar com Garcés (2013, p. 92), que “ lo importante es entender que dar(nos) que pensar no es promover una actitud contemplativa ni refugiarse en un nuevo intelectualismo. Todo lo contrario: es aprender a ser afectado, a transgredir la relación de indiferencia que nos conforma como consumidores-espectadores de lo real”.

3 Heller (2006, p. 12) lembra que “há tantas fenomenologias quanto fenomenólogos, por isso, mais importante do que optar por uma ‘corrente’ fenomenológica, seja essa corrente husserliana, heideggeriana, merleau-pontyana, ou outra, é compreender a fenomenologia como movimento histórico”.

4 Maturana (1997; 1998) utiliza o termo “languageiro” para enfatizar seu caráter de atividade, de comportamento e não de uma “faculdade” própria da espécie.

explicita a utopia e mostra a importância da força de caminhar para a constituição de caminhos e, portanto, para o humano em seu devir.

Ela está no horizonte - diz Fernando Birri.- Me aproximo dez passos, ela se afasta dez passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para caminhar (GALEANO, 1994, p. 310).

Nesse sentido, pensar escrevendo o vivido entre música e educação faz-se necessário para que “eu saiba onde estou”. Ou seja, essa dissertação é o horizonte que habito. Explícito. O co-orientador deste trabalho, professor Felipe Gutsack, perguntou-me em um de nossos primeiros encontros, o seguinte: Se você estivesse perdido num deserto, gostaria de saber onde é o norte ou onde está? Sem hesitar, respondi que gostaria de saber onde estou. Na ocasião, não soube por que respondi de imediato e muito menos por que quero saber onde estou. Hoje, sei que quero interrogar o que penso de minha experiência profissional e meu percurso de professor de música como percurso em que busco (re)criar sentido(s) durante esse caminho. Por isso, opto por abordar o encontro entre educação e música como horizonte que orienta minha caminhada profissional do ponto de vista histórico-filosófico. Isto é, do ponto de vista de uma fenomenologia do significado de ser educador musical em espaços formais e não-formais no rastro de uma história que constitui em nosso país a música como disciplina obrigatória nos currículos da Educação Básica⁵. Duarte Jr. (2008, p. 228) destaca que a opção de enfatizar a arte como disciplina curricular a coloca apenas como área de conhecimento, como mero “conteúdo cognitivo”⁶ e não como experiência estética e poética do corpo sensível em convivência no mundo comum. Enfatizar a arte como conteúdo de ensino a destitui da dimensão poética de reconhecermos na experiência da arte “como experiência” (GADAMER, 2005, p. 151). Para Duarte Jr. (2008), tal opção favorece uma docência centrada nos discursos sobre arte, ou seja, no predomínio da reflexão de um conhecimento prévio – uma “especialização” – sobre os fenômenos estético e

5 Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11769.htm> Acesso em 10 dez. 2015.

6 Conforme a distinção que Hannah Arendt (2015, p. 212) estabelece entre pensamento e cognição.

poético da arte. Para resistir a essa concepção quase hegemônica de ser possível ensinar arte descolada da coexistência do corpo no mundo (MERLEAU-PONTY, 2011) penso escrevendo essa dissertação como um passeio descritivo e interpretativo pelas minhas experiências docentes no encontro entre música e educação.

Minha trajetória tanto na música quanto na educação começou em meu círculo familiar quando a possibilidade sonora me foi apresentada em sua forma ampla, isto é, não limitada aos instrumentos musicais tradicionais. Fui apresentado à possibilidade de produzir sons e a de não produzi-los (silêncio), mergulhado na paisagem sonora⁷ do ambiente em que cresci: cantigas de ninar, emissoras de rádio, o rio que passava por de trás de minha casa, etc. Aprendi a intervir nessa paisagem ao cantar junto com minha mãe, com os artistas que escutava no rádio, ou mesmo arremessando uma pedra no riacho.

As primeiras formações musicais das quais me recordo, e que influenciam diretamente minha maneira de pensar a música como conceito e a música produzida coletivamente, são de conjuntos amadores que tocavam polcas, valsas, entre outros ritmos, embalando danças de festas interioranas. Essas formações mesclavam instrumentos tradicionais como trompete, saxofone, violão e acordeon a outros instrumentos rudimentares, tais como: um caixote que produzia uma vibração parecida com a de um bumbo, ou ainda, a batida de um isqueiro numa garrafa de vidro, entre outros.

Recordo que, nesses concertos, bastava alguém se dispor a colaborar musicalmente, mesmo com um simples bater de palmas, e de prontidão era conduzido à música ali mesmo, no ato. Então, me via capturado e totalmente envolvido pela situação e, mesmo acanhado no início, a comunhão de sons me guiava e me incentivava a tentar. Recordar esses momentos me faz perceber como minha maneira de pensar a ação de aprender música em espaços coletivos tem relação íntima com minhas experiências de infância e juventude.

⁷Criado por Murray Schafer (2011), o termo Paisagem Sonora é a tradução para línguas latinas, de *Soundscape*. Segundo Fonterrada “a relação entre som e meio ambiente, concentra o foco de interesse de Schafer que, para caracterizá-la, criou a palavra *soundscape* (FONTERRADA, 2013, p.277).

Os momentos de escuta como atenção afetiva desses grupos duraram em meu corpo e essas memórias conduziram meu desejo de produzir música, de refletir sobre a música que eu ouvia, que produzia e que gostaria de produzir. Merleau-Ponty (2011) contribui para a compreensão de que a experiência sensível do corpo precede a elaboração intelectual dos sentidos ao apontar a coexistência entre corpo e mundo que habita o sujeito encarnado.

Engajo-me com meu corpo entre as coisas, elas coexistem comigo enquanto sujeito encarnado, e essa vida nas coisas não tem nada de comum com a construção dos objetos científicos. Da mesma maneira não compreendo os gestos do outro por um ato de interpretação intelectual, a comunicação entre as consciências não está fundada no sentido comum de suas experiências, mesmo porque ela o funda: é preciso reconhecer como irreduzível o movimento pelo qual me empresto ao espetáculo, me junto a ele em um tipo de reconhecimento cego que precede a definição e a elaboração intelectual de sentido (MERLEAU-PONTY, 2011, p.252).

O sujeito encarnado, na fenomenologia de Merleau-Ponty (2011), é o corpo sensível que coexiste no e com o mundo. Há corpo “e” mundo. A memória emerge⁸ na coexistência entre meu corpo e mundo, e não “num lugar distante”, no qual a consciência ou intelecto opera/controla quando tem vontade. Ao invés disso, corpo e mundo formulam sentidos. É o que afirma Michel Serres (20014) ao escrever que

nossa primeira base cognitiva reside nas recordações encarnadas, em dados que se transformam em programas. Quanto mais se dilata esse capital, esse reservatório inconsciente – **pois o inconsciente é o corpo** – , menos ele pesa e mais ele se torna leve e aéreo em virtude das adaptações conquistadas (SERRES, 2004, p. 76, grifo meu).

8 Para Morin (2002a, p. 136-142), emergência é uma qualidade nova em relação aos componentes do sistema tendo, portanto, além da virtude de acontecimento ao surgir de maneira descontínua, uma vez que o sistema já está constituído, o caráter de irreduzibilidade, pois é uma qualidade que não se deixa decompor por não se poder deduzir de elementos anteriores: “mesmo quando se pode prevê-la a partir do conhecimento das condições de seu surgimento, a emergência constitui um salto lógico e abre em nosso entendimento a brecha por onde penetra a irreduzibilidade do real” (p.139). Para o pensador, é notável que noções aparentemente elementares que são matéria, vida, sentido, humanidade, correspondam a qualidades emergentes de sistemas: a partir daí, não apenas o todo é mais do que a soma das partes, é a parte que é, no e pelo todo, mais do que a parte. Assim, sendo ora epifenômeno, produto, resultante, ora o próprio fenômeno que faz a originalidade do sistema nos faz desembocar nos aspectos mais impressionantes da *physis*; o salto da novidade, da síntese, da criação. Nesse sentido, o real é não aquilo que se deixa absorver pelo discurso lógico, mas o que resiste a ele: “parece-nos então aqui que o real não se encontra mais somente escondido nas profundezas do “ser”; ele jorra também na superfície do sendo, na fenomenalidade das emergências” (MORIN, 2002a, p. 141).

Para Serres (2004, p. 76), “o corpo não recebe ajuda de qualquer memória externa”, ele é a própria memória. Desse meu percurso-memória de escutas surgiu o interesse acadêmico em cursar Licenciatura em Música com vista na docência da música. Fui aprovado no curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal de Pelotas e iniciei minha formação como professor de música da Educação Básica. Nos quatro anos de formação acadêmica vislumbrei, sobretudo, a ideia histórica do ensino individualizado. Isso é, apesar de muitas das práticas da universidade se darem no coletivo, a ideia de ensino escolar individualizado e conteudista foi o alicerce de minha formação, antes mesmo da graduação, e assim permanecendo durante a academia. A prática de ensino que havia vivenciado era de aulas particulares de instrumento, com a ideia de ensino como transferência. Tanto que ao decidir pelo Mestrado em Educação, iniciei da proposta de pensar um currículo de música em projetos de educação não-formal, estabelecendo como prioridade o ensino individualizado de instrumento. Todavia, durante os estudos acadêmicos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul me defrontei com outras possibilidades. Isso é, as leituras e discussões suscitadas nos encontros com colegas da linha de pesquisa de Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação (ATLE), e do grupo de pesquisa Linguagens, Cultura e Educação (LINCE) fizeram-me levar em conta a importância do coletivo, como gesto de significar o humano. Aprendi que é o coletivo que faz o singular. Dessa forma, o desejo de ajudar outros a aprenderem com a música a habitar a linguagem se estabeleceu como horizonte a ser pensado.

Assim, essa dissertação insere-se na proposição educativa de acompanhar e de ajudar outros, a refletir junto de outros, e para com outros. Insere-se na relação entre música e educador musical para além da música como disciplina curricular, como “conteúdo cognitivo”. Portanto, num processo intersubjetivo que não é “acesso” ao outro pois “no se trata de explicar mi acceso al otro sino nuestra implicación en un mundo común” (GARCÉS, 2013, p. 130). Sobretudo, busco conhecer a mim, junto de outros. A educação musical que proponho pensar estabelece-se no sentido da concepção de mundo comum formulada por Garcés (2013) ao afirmar que

Un mundo común no es una comunidad transparente, no implica la fusión del espectador en una colectividad de presencias sin sombra. Hay mundo común donde aquello que yo no puedo ver involucra la presencia de otro al que no puedo poseer. Entre nosotros, el mundo está poblado de cosas, deseos, historias, palabras irreconciliables que no obstaculizan sino que garantizan nuestro encuentro. Un mundo común es un tablero de juego lleno de obstáculos en el que, paradójicamente, sí podemos cruzar la mirada. Pero para ello no necesitamos estar frente a frente. Sólo necesitamos perseguir los ángulos ciegos en los que encontraremos el rastro de lo que alguien ha dejado por hacer y precisa de nuestra atención (GARCÉS, 2013, p. 114).

É como juntos vivemos ao estabelecermos sentidos com outros em um mundo comum. Música é parte da vida, um modo de ação no mundo (HELLER, 2006), e não poderia pensá-la diferente de uma dinâmica existencial de caminhar entre sonoridades. Um passeio pela música em seu encontro com a educação. Para tanto, busco na fenomenologia a articulação e a composição entre reflexão, descrição e interpretação para tecer/propor o encontro entre música e educação que considere o corpo, a estesia, a produção de sentidos, e a linguagem. Torna-se aqui importante pensar como podemos aprender e não tanto o quê se aprende.

Que soem as próximas notas...

2 FENOMENOLOGIA E DOCÊNCIA MUSICAL

[A fenomenologia] é a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é.

Maurice Merleau-Ponty
(2011, p.1).

Para perseguir a interlocução entre leitor e minha história como músico e professor de música apresento um mapa que traça o movimento de um passeio pelas experiências que com outros e com o mundo estou compondo desde que nasci. A composição opera sempre “no meio da experiência”, entre conceitual e sensível, entre teoria e prática, entre razão e sonho (RICHTER, BERLE, 2015). Colocar-se no “entre” é colocar-se em movimento para pensar na composição de uma peça musical, por exemplo. A música composta “aparece” entre o acaso e as certezas, entre o movimento das mãos do executante e o próprio violão. A música é composta nesse encontro: uma aventura do pensamento que se torna acontecimento, ampliando o mundo. Reaprender a ver o mundo como nós, amplia nossas interações. Garcés (2013) escreve que poder dizer “nosotros, hoy, exige reaprender a ver la realidad desde la implicación en un mundo común” (GARCÉS, 2013, p. 117). Junto de Merleau-Ponty (1999), podemos dizer que é pela filosofia que se “reaprender a ver o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.19)

Nos significamos ao compormos mapas de nossos movimentos. Rubem Alves escreve que “sem mapas seríamos seres perdidos, sem direção” (ALVES, 2005, p.11). Essa direção a que se refere Rubem Alves são os sentidos. “Habitamos o mundo e habitar é significar, essa potência aberta e indefinida” (RICHTER, BERLE, 2015, p. 1035) que nos faz devires humanos por sermos seres de sentidos. Nesse sentido, vale lembrar Octávio Paz (1982), quando escreve que, “todas as obras desembocam na significação; aquilo que o homem toca se tinge de intencionalidade: é um ir em direção a ... O mundo do homem é o mundo do sentido. Tolerar a ambigüidade, a contradição, a loucura ou a confusão, não a carência de sentido”

(1982, p.23). Isso acontece “porque estamos no mundo, estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada nem dizer nada que não adquira um nome na história” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.18).

Embora eu goste de perder-me, esse gosto só é possível por estar igualmente vinculado ao de achar-me. O fato é que gosto de saber quando estou perdido ou me encontro achado e, principalmente, como me perco e me acho. Um caminhar por obstáculos que desafiam a pensar. Essa dinâmica, por vezes, escapa-me dos dedos. Desses significados que escapam aos dedos, escreveu Pablo Neruda, que

Estas memórias ou lembranças são intermitentes e, por momentos, me escapam porque a vida é exatamente assim. A intermitência do sonho nos permite suportar os dias de trabalho. Muitas de minhas lembranças se toldaram ao evocá-las, viraram pó como um cristal irremediavelmente ferido. As memórias do memorialista não são as memórias do poeta. Aquele viveu talvez menos, porém fotografou muito mais e nos diverte com a perfeição dos detalhes; este nos entrega uma galeria de fantasmas sacudidos pelo fogo e a sombra de sua época. Talvez não vivi em mim mesmo, talvez vivi a vida dos outros. Do que deixei escrito nestas páginas se desprenderão sempre - como nos arvoredos de outono e como no tempo das vinhas – as folhas amarelas que vão morrer e as uvas que reviverão no vinho sagrado. Minha vida é uma vida feita de todas as vidas: as vidas do poeta (1983, p. 9).

Assim como Neruda (1983), na obra *Confesso que vivi*, também confesso que traço rumos nesse percurso para perder-me, para aprender com outros a conviver. Cheguei à profissão de educador musical pela música e não pela educação. Pensar o fenômeno de educar aconteceu após ter me tornado músico. O desafio de apresentar a música e ensinar um instrumento em espaços coletivos foi tarefa não planejada, foi um convite do gostar de estar em linguagem com a música. Pensar o coletivo foi mais adiante ainda, pois durante muito tempo aprendi e mais tarde ensinei de maneira particular, isto é, individualmente. Momento em que entendia o ensino e o aprendizado como transferência de conhecimento para o outro. Somente passei a pensar o desafio e os riscos a respeito da educação ao me tornar responsável pela coordenação de projetos de educação não-formal com *Big Bands*, por primarem pelo processo de aprender música no coletivo. De imediato, observei que, nos projetos que vivenciei, assumir o lugar de professor é tornar-se um mediador no encontro do aluno com a música em um ambiente que não objetiva formar profissionais em música.

Demorei muito para compreender os limites de interagir na música com outras pessoas, e abandonar a ideia de ensino como transferência e passar a considerar a relevância educacional da formação coletiva. Visto de outra maneira, refleti e reflito muito acerca dos limites entre aprender a língua, o comum sem ingressar naquilo que é próprio de cada executante, o singular da Linguagem. Heller (2003) desde o pensamento de Merleau-Ponty, escreve que:

em seu sentido mais amplo, a linguagem poderia ser vista como uma forma de comunicação – e isso, sem dúvida, a música o faz, independente de seu grau de sistematização e de estruturação. [...] de qualquer forma, é preciso lembrar que *linguagem* não é o mesmo que *língua*; é preciso distinguir entre as relações intrínsecas dos significantes (no caso a produção musical em si) e as possíveis associações a um sistema de referências (HELLER, 2003, p.10)

A língua é um sistema de referências e a linguagem por sua vez é o que é intrínseco à própria língua (HELLER, 2003). Dessa forma, não há “a” linguagem, o ato é a própria linguagem. Assim, o singular é a linguagem e a língua é o sistema de domínio do e no coletivo. Esses significados se entrelaçam na coexistência, e se confundem. Nesse sentido, qualquer explicação é sempre uma tentativa aproximada, visto que não há como separar linguagem e língua.

Sobre esse processo de aprendizagem da língua e da linguagem, passei a compreender melhor ao ler em Bachelard (1994) que podemos ensinar os começos, mas jamais as transformações. Nas suas palavras, “começar e mudar estão longe de se corresponder. Pode-se claramente ensinar um começo; não se pode mais que sugerir uma mudança” (1994, p. 46). Essas formulações em torno da relação entre singular e coletivo em minha experiência como professor tecem as reflexões que proponho para aproximar educação e música.

Esse percurso perpassa meu encontro vital com a música. Indissociáveis, vida e música, unem-se, perguntam-se, empurram-se num exercício de pensamento e ação. Exercício movido pelo desejo de, com outras pessoas, reconhecermo-nos como potência produtora de linguagem; de *estar sendo* com e no mundo através da dimensão sonora; de reconhecer-se possível de intervir e criar sentidos no viver pelo que compreendo música. Nesse sentido, educar é conviver, é estar junto, é apresentar possibilidades e ajudar o outro a habitar a linguagem. Não se trata de um

“conhecimento” a ser adquirido como posse, mas de uma relação com a experiência de pensar e compreender, ou seja, habitar pelo sentido por nós produzidos aquilo que aprendemos.

É fato que não nasci educador musical e, longe de reconhecer-me como “educador” no sentido de um professor habilitado, reconheço-me em permanente processo de movimento. Algo como aquelas caminhadas em busca da utopia, como disse Eduardo Galeano (1994), que quanto mais se aproxima do fim, mais o fim se distancia. Na docência como encontro intersubjetivo entre quem ensina e quem aprende, no qual ambos e o grupo aprendem a pensar é como a utopia. Não há um fim estabelecido pelo ponto final, ou pelo encerramento de uma aula, por exemplo. Nesse caso, o final é sempre o começo. Ou, como disse Merleau-Ponty ao referir-se à filosofia: “o término de uma filosofia é a narração de seu começo” (MERLEAU-PONTY apud CHAUÍ, 1981, p. 191). Dessa forma, este trabalho não tem um fim, pois, assim como eu, insere-se num processo em movimento, na circularidade de aprender a pensar a relação entre música e educação. É, portanto, um pensamento fenomenológico.

A fenomenologia não se interessa tanto por um tratamento formal da língua, mas pela “aventura da dialética”, pela história do pensamento (REZENDE, 1990, p.19). Assim, nesta pesquisa trato de descrever e não de explicar (MERLEAU-PONTY, 2011) como pode acontecer o fenômeno da educação musical em espaços coletivos. Vale lembrar que essa descrição configura e compõe meu discurso sobre o fenômeno em foco. Para a fenomenologia o fenômeno aparece como discurso e não como língua, pois é descrito pelo e através do discurso (REZENDE, 1990, p. 18-19). Foi também pela escrita que o foco desta pesquisa foi estabelecido, portanto o fenômeno aqui descrito apareceu também pelo e no discurso, através da aventura de escrever. O termo aparecer tem estreita relação com as raízes filosóficas da fenomenologia, pois

A palavra grega *phainomenon* significa aparecer e, como diz Husserl em seu resumo da obra *A ideia da fenomenologia* (1907), “aparecer” tanto no sentido “do que aparece” como no sentido das modalidades e das formas de seu “aparecer”. Se é o aparecer do que aparece o objeto das investigações fenomenológicas, pode-se dizer que a fenomenologia rompe com toda filosofia substancialista (por exemplo, de tipo cartesiano) e toda

filosofia da representação (das ideias), e que ela constitui uma restauração de uma filosofia do sensível e do “sentir” (ESCOUBAS, 2007, p. 219).

Portanto, a fenomenologia emerge como elo possível entre filosofia e fenômeno sensível ao permitir circunscrever um horizonte que “aparece” pela arte e que é pensado pela filosofia, sem que dela se espere atores diferentes, e sim o mesmo humano como protagonista histórico. O sentido de fenômeno tem íntima relação também com a arte, desde sua origem como palavra.

O primeiro sentido do “fenômeno” é o sentido da palavra grega *phainesthai*: aparecer. O aparecer é surgimento sem momento prévio, sem “aquém”. O aparecer de uma coisa não pode resultar de um antes. O aparecer do *phainesthai* não tem aquém. Ele leva e traz consigo a sua partida. Ele se descobre a partir de nada (ESCOUBAS, 2007, p.229).

É assim que uma obra musical “aparece”. Não há um onde prévio ao seu aparecer no qual possamos dizer que ela aconteça. Eis porque o aparecer, na arte, recusa toda temporalidade cronológica, ou seja, toda anterioridade e toda causalidade. Lá onde parece que nada há, há o que há; ou seja, surge precisamente outra coisa que não é uma coisa: mas seu aparecer. É isto o fenômeno: coextensivo ao nada do aparecer, ao surgimento, ao sobrevir (ESCOUBAS, 2007, p.229). Aí se encontra implicado o segundo sentido de “fenômeno”: o fenômeno como acontecimento. E o acontecimento “não é o que se produz em um mundo, ele abre um mundo” (ESCOUBAS, 2007, p. 229), ele o amplia. É assim que o “motivo” de Uirapuru de Heitor Villa-Lobos, por exemplo, não é um objeto num mundo de objetos, mas o aspecto de um mundo em aparição. Não se trata mais de objetos, mas de aspectos, não se trata mais de um mundo já aí, do qual Villa-Lobos retirou um tema, mas de um mundo em formação, sempre em vias de formação, jamais “formado”. Não é o Uirapuru que está ali, é um conjunto de sons que faz aparecer o Uirapuru, evoca-o. O faz aparecer aos nossos sentidos. O músico não persegue a realidade sem abandonar a sensação, sem abandonar o “corpo próprio”, pois

É por meu corpo que compreendo o outro, assim é por meu corpo que percebo “coisas”. Assim, “compreendido”, o sentido de gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retorno, ele se expõe no próprio gesto (MERLEAU-PONTY. 2011, p.253)

Ao destacar a experiência do “corpo-próprio”, Merleau-Ponty (2011) contrapõe o movimento reflexivo (filosofia da consciência), que separa objeto de sujeito, para sublinhar apenas o corpo em ideia, concebido pelo intelecto. Por isso, “a linguagem, na fenomenologia merleau-pontiana, pressupõe um saber da linguagem, um pensamento que decifra os acontecimentos do e no corpo, pois todo encontro com a linguagem é um encontro com um acontecimento inacabado” (RICHTER, BERLE, 2015, p. 1036). Tal compreensão permite afirmar que os limites e as potências da ação musical são “conduzidos” pelo corpo no ato de tocar a guitarra, por exemplo. Neste sentido, não há como adentrar a potência de outro corpo-próprio. Não há como tocar com outro corpo que não seja o meu, ou seja, não posso exigir o mesmo gesto em corpo diferente do meu. Traça-se um horizonte para pensar a própria aprendizagem da música, qual seja, o corpo e a música fundem-se. Logo, a experiência de tocar um instrumento, de fazer música, torna-se fenômeno do corpo. Só pode ser pensado por ele. Nesse sentido, Merleau-Ponty acrescenta que

Quer se trate do corpo do outro ou de meu próprio corpo, não tenho outro meio de conhecer o corpo humano senão vivê-lo, quer dizer, retomar por minha conta o drama que o transpassa e confundir-me com ele. Portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é um sujeito natural, como um esboço provisório do meu ser total (2011, p.269)

É, então, que a temática do “ritmo poético” aparece como devir da música e, portanto, da experiência estética e poética que a forja. O poético diz respeito ao fazer ser o que não é pela linguagem (RICHTER, 2005). Um mundo que não está já aí, mas que é “feito” em linguagem tanto pela música que o músico produz quanto pela escuta do ouvinte. Em suma, o importante a reter é a preocupação da fenomenologia em dizer que há sentido, e em que sentidos há sentido. Mais ainda, nos fazer perceber que “há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer” (REZENDE, 1990, p. 17).

Numa docência pensada pelo viés da fenomenologia, importam os começos. Importa a mediação da passagem do já existente para a potência transformadora da linguagem. O docente da música, é responsável por seduzir e fazer a passagem entre a música que já existia, para a potência de transformar essa música, mostrando as técnicas como começos. Uma docência pensada pela fenomenologia

leva em conta um mundo comum, o coletivo intersubjetivo transformador de estar junto, e poder dizer nós fazemos música.

Que soem as próximas notas ...

3 ENCONTRO ENTRE MÚSICA E EDUCAÇÃO: FRONTEIRAS ENTRE ENSINAR E APRENDER

Y las fronteras se mueven, como las banderas.

Jorge Drexler

Apesar de vivermos num espaço comum, ao qual chamamos mundo, nós, como devires humanos (von FOERSTER, 1996), tratamos de inventar espaços diferentes que seguem determinadas regras e concebem o encontro entre música e educação a partir de diferentes pontos de vista. Os espaços são muitos, e quando penso nos institucionais, especialmente na área da educação musical, restrinjo-os a dois, por vezes antagônicos e outras vezes próximos ou complementares em seus modos de pensar: espaços formais e não-formais. Mas, porque me deter na relação entre espaço educativo formal e não-formal em um estudo que pretende pensar o fenômeno do acontecimento coletivo de aprender música? Considero importante, pois correntemente como músicos e como educadores musicais transitamos por espaços formais e não-formais e, de acordo com Gadotti (2005), a compreensão e as ações de ensinar e de aprender tendem a ser distintas nos dois contextos. Como profissional, seja como músico seja como educador musical, sou exigido de modo muito diferente nestes dois espaços. Importa aqui pensá-los a partir da minha relação com as ações de ensinar e de aprender música.

Nesse sentido, este capítulo problematiza as fronteiras entre a ação de ensinar e a ação de aprender música em espaços de educação formal e não-formal. Não se trata de comparar, mas de contrastar modos de promover o encontro entre música e educação. Para tanto, tomo como ponto de partida os termos formal e não-formal, com vista na discussão dos contextos, exemplificado pela docência como ensino, ou transferência de conhecimentos, e, pela docência como encontro intersubjetivo entre quem transmite e quem aprende música para apontar a (im)possibilidade de separar as ações de ensinar e de aprender música. Nessa segunda perspectiva, a docência musical passa a ser entendida como mediadora de ação coletiva. Para a discussão destaco dois espaços nos quais atuo, quais sejam, o Instituto Federal Catarinense - Câmpus Fraiburgo e a Big Band Vila Teresa de Vera

Cruz, como situações de educação formal e não-formal. O interesse nessa discussão está em compreender as (im)possibilidades do encontro entre educação e música em ambas.

Começo pela educação formal que, para Gadotti,

tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação (2005, p. 2).

Para melhor compreensão das palavras do autor, vale destacar que Gadotti entende educação como “um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade” (2005, p. 1), ou seja, assim como Paulo Freire, entende a educação como política intencional. A educação formal para o autor é uma forma de gestão e controle com base em objetivos políticos e sociais pensados pelo estado. O Estado, por sua vez, utiliza controladores para esta gestão, tais como: a contratação de professores com titulação fornecida pelas próprias instituições de ensino vinculadas ao ensino formal; as avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), entre outros; e as diretrizes curriculares para o ensino, com o intuito de “guiar” o que ensinar, ou seja, os currículos; entre outros. É nesse contexto que a figura do professor, como explicador, é mais comum. E também comum o aluno, que entende necessitar de explicação. Ele aprende, que sem a explicação não poderá compreender o conhecimento (RANCIÈRE, 2013). Por outro lado, a educação não-formal se apresenta:

mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas da educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem (GADOTTI, 2005, p. 2).

É dizer que a educação não-formal tem menos interferência governamental, pois os profissionais não precisam necessariamente ter a titulação fornecida pelas instituições de ensino formal (escolas e universidades, por exemplo), não passam pelo crivo das avaliações deste, e tampouco possuem currículos para seu

desenvolvimento. Os protagonistas, entendidos aqui, como professor e aluno também se confundem um com outro. O aluno tende a participar mais das ações educativas, pois tanto ele quanto o professor encontram maior liberdade nas escolhas e decisões. Mais apropriado seria dizer que os interesses de um e de outro “se misturam”.

Longe de tentar apontar hierarquias entre espaços educativos, busco descrever dois espaços como modo de compreender a relação entre o formal e o não-formal a partir dos diferentes sentidos que as concepções de ensinar e de aprender assumem na minha experiência de docência em ambos os espaços. A seguir, destaco dois espaços de educação musical que contribuem para a discussão das fronteiras que podem emergir entre ensinar e aprender.

3.1 Espaço formal: Instituto Federal Catarinense

O ensino formal é aqui apresentado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense - Campus Fraiburgo (IFC - Campus Fraiburgo) onde desenvolvo projetos de extensão e pesquisa, e sou responsável pela disciplina de Artes/Música para duas turmas do ensino médio integrado ao técnico de informática. O espaço cumpre com as exigências do ensino formal, isto é, o professor passa por uma seleção/concurso que exige a titulação fornecida pela universidade. Também segue leis e diretrizes sobre a carga horária da disciplina que ministrará, entre outras padronizações organizacionais. E, ainda, precisa atentar para os exames aplicados pelo Ministério da Educação.

Como professor de música no IFE enfrento a exigência do encontro entre alunos e música ocorrer em uma sala de aula. Uma sala previamente preparada para a palavra e a explicação, ou seja, a aula, e não para a experiência com a música. Considero importante encontrar uma estratégia educacional para este obstáculo. Muitas vezes, penso desenvolver formações musicais diversas, como uma Big Band ou mesmo um Coro, mas ao fim sigo o modelo estabelecido pelo espaço da aula. Isso é, explicar sobre. Ora por não ter instrumentos disponíveis, ora por “atrapalhar” as outras disciplinas. No íntimo, creio que seguir o modelo da aula deve-se ao fato de ter passado muitos anos “em aula”, e por mais que centre meus

esforços em executar uma peça coral, me pego explicando-a em vez de executá-la. A explicação me acompanha em meu processo de tornar-me educador musical, faz com que me sinta mais seguro de meu papel como professor num Espaço Formal.

O IFC-Campus Fraiburgo pertence à categoria institucional de escola. E como tal, tem uma longa herança iniciada na Europa de preparar o jovem para a vida em sociedade, ou seja, “lá fora” da escola. Ariès (1981) sublinha que a escola, há bem pouco tempo, era para poucos ao afirmar que:

a escola e o colégio que, na Idade Média, eram reservadas a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos (ARIÈS, 1981,p. 154).

Ariès (1981) contribui ainda para compreender que a idade era o que menos importava nesse processo, muito menos a simultaneidade e a repetição do ensino. O importante era a matéria ensinada pelo professor. É com o morávio Jan Amos Comenius (1592-1670) e sua *Didática Magna* que surge e vai se constituindo uma nova pedagogia, aquela pautada nos princípios de progressividade, de universalidade, de homogeneidade, e de igualdade do ensino. Para isso criou uma metodologia de ensino que levasse em conta o desenvolvimento da ciência. Para Naradowski (2001), tratava-se de um método empírico que serve de base para as escolas até os dias atuais. Inclusive para as escolas técnicas profissionalizantes federais no Brasil.

O início das escolas técnicas profissionalizantes federais remete a 1909, através do decreto 7.566 que cria as *Escolas de Aprendizizes Artífices* em diferentes estados da União Federativa do Brasil, destinadas ao ensino primário profissional, de forma gratuita, de atividades agrícolas, sob a tutela do Ministério da Agricultura. Já em 1930 é criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, e uma inspetoria do ensino Profissional Técnico, que passava a supervisionar as escolas de Aprendizizes Artífices. Em 1937 foi assinada a lei 378 que transformava as escolas de Aprendizizes Artífices em Liceus Profissionais, destinadas ao ensino profissional dos mais variados ramos. Obviamente os ramos que o país precisava para o desenvolvimento

industrial. É em 1941 que o ensino profissional passou a acoplar o ensino médio, e o ingresso passou a depender de exame de admissão.

Neste percurso destaca-se ainda o ano de 1959, quando as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais e passam a ter autonomia didática e de gestão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 5.692/1971 torna, de maneira compulsória, todo currículo de segundo grau um técnico-profissional. Neste caso, estava nas entrelinhas a necessidade de o governo formar técnicos sob regime de urgência. Assim, em 1978, através da lei 6.545, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, para formar engenheiros com urgência já que essa especialidade carece de formação profissional desde essa época. Depois disso há um salto para o ano de 1994 e a promulgação da Lei 8.948 que dispõe sobre o Sistema Nacional de educação Tecnológica, transformado de forma gradativa outras Escolas Técnicas Federais em CEFETs.

Em 2005, ocorre um Plano de Expansão da Rede Federal de Educação, pela Lei 11.195, que visava entregar à sociedade brasileira 354 Escolas Técnicas Profissionalizantes, de forma a cobrir todas as regiões do país e as demandas locais, estaduais e federais de formação de mão de obra. A criação do Instituto Federal Catarinense (IFC) faz parte dessa expansão. Foi oficializado pela Lei 11.892 de 2008 que integrou as escolas agrotécnicas de Concórdia, Rio do Sul e Sombrio e dos colégios Agrícolas de Araquari e Camboriú, estes últimos vinculados à Universidade Federal de Santa Catarina. Segundo o site do IFC, atualmente o instituto possui 15 câmpus distribuídos nas cidades de Abelardo Luz, Araquari, Blumenau, Brusque, Camboriú, Concórdia, Fraiburgo, Ibirama, Luzerna, Rio do Sul, Santa Rosa do Sul, São Bento do Sul, São Francisco do Sul, Sombrio, Videira, a Unidade Urbana em Rio do Sul e a reitoria instalada na cidade de Blumenau. A proposta do IFC é partir de uma gestão democrática para:

aproximar o diálogo com a realidade local e regional em busca de soluções, em especial aquelas relacionadas com a educação profissional, reafirmando o compromisso da oferta de educação pública e gratuita de qualidade em todos os níveis e modalidades para os catarinenses (INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE, 2015).

Assim como no histórico das Escolas Técnicas, a música, como componente curricular ou área específica do saber, também teve mudanças significativas no decorrer histórico da educação no Brasil. Começa pelo Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que “aprova o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte – cidade do Rio de Janeiro (SIC)” (QUEIROZ, 2012, p.25), colocando a música e “seus conteúdos” como componentes optativos. Passando pelo Decreto 981, de 8 de novembro de 1890, que “aprova o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal” (QUEIROZ, 2012, p. 27). Neste último decreto, Queiroz (2012) destaca a descrição, por escrito, da presença do professor de música entre os demais membros do corpo docente. Também os conteúdos, baseados nos estudos de conservatórios, são novidades na letra da lei. Contudo é nos anos de 1930, no governo de Getúlio Vargas, que a música ganha maior notoriedade pelo movimento do canto orfeônico, idealizado e liderado por um dos compositores símbolo do movimento nacionalista, Heitor Villa-Lobos. O Canto Orfeônico consistia num método de musicalização pautado em hinos e teoria musical. Além do método em si, há de se destacar a criação do Serviço de Educação Musical e Artística, ou Superintendência de Educação Musical e Artística, o SEMA. Segundo BELLOCHIO (2000), a formação de professores:

para atuarem na disciplina escolar de canto orfeônico estava vinculado ao SEMA que deveria nortear continuamente a ação dos professores nas escolas, ensinando e buscando a execução correta, principalmente de hinos oficiais, canções cívicas e artísticas (BELLOCHIO, 2000, p. 85).

O canto orfeônico foi paulatinamente retirado dos currículos escolares por conta da lei 5.692/1971 que implantava e regularizava a Educação Artística nas escolas. Desta feita, o professor era formado para atuar em diversos campos artísticos, detendo a polivalência das artes. Mais adiante, com a promulgação da Lei 9.394/1996, a Educação Artística passa a ser ampliada como Ensino da Arte, o que fortalece a formação de professores na especificidade das linguagens artísticas.

Em 2008, é promulgada a lei 11.769, que altera o artigo 26 da LDB inserindo o parágrafo 6º, a seguinte redação: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Apesar dos questionamentos ainda vigentes, como: Quem poderá ministrar as aulas de

música? Ou, se a música deverá ou não ser disciplina na estrutura curricular da escola? (QUEIROZ, 2010), a música ganha destaque e importância como área de conhecimento na escola.

Fazendo uma relação com os Institutos Federais de Educação Tecnológica e sua representatividade como Escolas Federais a música passa a ser área de conhecimento destas, como uma forma de exemplificação da lei, para que escolas outras escolas públicas e particulares possam se valer do mesmo. Em conversa com o diretor do IFC-Fraiburgo, este me disse que a escolha de um professor de música para o câmpus ao invés de um professor de teatro, por exemplo, foi aconselhamento direto da reitoria, através do Ministério da Educação, como forma de garantir que a lei 11.768/2008 seja cumprida.

Apesar do esforço representativo para que a música se fizesse presente nos currículos das escolas federais, não há uma base curricular vigente, de maneira que cada professor que aí chega assume cumprir essa tarefa conforme suas experiências de formação e prática. E comigo, no caso do IFC-Fraiburgo, não foi diferente. Coube e cabe a mim como professor de música dar forma a um currículo antes mesmo de iniciar as aulas com os alunos. É dizer, foi preciso planejar “no papel” antes do encontro com os alunos e demais colegas. Para cumprir a empreitada fiz a leitura de alguns artigos sobre o tema. Em maior número estavam as propostas baseadas no canto orfeônico. Todavia, há de se levar em conta que tal modelo surgiu e foi aplicado já há várias décadas e que, portanto, foi característico de uma era, de um perfil muito específico de sociedade e expectativas de cidadania bem diferentes das atuais. Colocações de Paglia e Schaffrath (2007) ajudam a compreender tal momento ao afirmarem que

O ensino de arte na escola, também era chamado para ajudar a formar determinados perfis que a sociedade desejava e que variavam de acordo com os projetos sociais e econômicos mais expressivos em determinados períodos históricos. Villa-Lobos concebia um perfil de cidadão brasileiro que se ajustava ao perfil desejado pelo Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e foi capaz de propor que pelo Canto Orfeônico fossem inculcados os valores morais e cívicos necessários ao povo (PAGLIA; SCHAFFATH, 2007, p. 8).

Se no detemos nos cadernos do canto orfeônico podemos constatar a preocupação de Villa-Lobos com o canto e com a ordem cívica, pois o repertório

inclui predominantemente hinos, decorrência direta das diretrizes marcadamente ideológicas do governo de Getúlio Vargas. Alguns ainda argumentam que ali se encontram canções folclóricas representativas de várias regiões do Brasil. Doravante, há certa ênfase ao cancionário do Norte e Nordeste brasileiro. É como se o sul não existisse para o Brasil. Chama a atenção, portanto, a ausência de temas regionais sulistas ou de outras partes do Brasil igualmente importantes para a diversidade musical.

Ao organizar um currículo regional para a disciplina de música penso, em princípio, levar em conta as diversidades regionais, dando a cada uma delas o devido espaço e conseqüentemente, valorização. Esta premissa básica ganha realce especialmente diante das imposições e pressões exercidas pela indústria cultural e fonográfica, que se norteiam apenas pelo mercantilismo e internacionalismo pura e simplesmente, em geral restringindo as pessoas à diversidade musical. Vale aqui recorte da obra de Paulo Freire (1967), denominada, *Educação como Prática de Liberdade*, na qual nunca pensou o autor que a premissa de educação libertadora pudesse ser aceita pelos governantes. Podemos estender tais conceitos para a Indústria cultural vigente, tão somente preocupada com a “venda” incessante da produção musical.

Nunca pensou, contudo, ingenuamente que a defesa e a prática de uma educação assim, que respeitasse no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito, pudesse ser aceita por aquelas forças, cujo interesse básico estava na alienação do homem e da sociedade brasileira (FREIRE, 1967, p. 36).

A música, por meio da canção, principalmente, alertou (compartilhou o sentido) sobre acontecimentos vários, a exemplo dos momentos políticos, juntando-se a outras áreas do saber para ampliar experiências de pensamento na convivência. A ausência da educação musical em espaços formais é uma das grandes lacunas históricas brasileiras no processo de transmissão e transformação cultural. É dizer, que ao não oportunizar a música nas escolas (uma das possibilidades de espaço comum) a mídia de consumo se alastrou por estes espaços, utilizando-a apenas como ferramenta, a exemplo das paródias, como conteúdo a ser memorizado pelos estudantes. Não que isso seja ruim de todo, e queira eu que a música seja somente

experiência estética e poética, mas ao não oportunizar a experiência musical nas suas dimensões estética e poética, e, por conseguinte a experiência de outras dimensões da arte, estas fossem se tornando vazias de sentido, importando somente o mercado consumidor, o consumismo. Nesse sentido, a música em espaços formais cumpre uma tarefa histórica, social, política, e vital ao oportunizar a experiência sonora musical em suas muitas dimensões, oportunizando a experiência da escolha. Assim, me cabe, como professor de música e às instituições de ensino formal, ir além da lacuna histórica impingida pela indústria do disco e do entretenimento, apresentando, divulgando e reforçando a mais ampla gama de estilos e experiências musicais.

Além do canto orfeônico, encontrei para a tarefa de compor um currículo, o parecer do Conselho Nacional de Educação nº 12 de 2013, intitulado “Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica”. Apesar de aguardar homologação, trata-se de um documento oficial que contém informações importantes, acerca da operacionalização e ideia política sobre a música, na atualidade. Nota-se a predominância da relação da música com o cérebro, o que aponta para a tendência de concebê-la apenas intelectualmente ao limitá-la e a reduzir apenas a funções cerebrais individuais excluindo o corpo em sua integralidade e potência de agir na coexistência. Trata-se de negar o mundo comum ao negar a intersubjetividade.

Compreendo que num contexto histórico, essa funcionalidade a que me refiro, fez-se para provar pelos e para os cientistas a importância da música em ambientes formais e não-formais. Esses marcos são importantes no processo histórico do pensamento educacional no país, todavia, parece-me que nesse processo esquecemos a impossibilidade de separar cérebro e corpo, ou mente e corpo. Mais estranho ainda, é que nossa sociedade tenha feito o corpo sucumbir no esquecimento de nossos esforços, sendo os esforços obra do corpo em sua integralidade. Assim como quem escreve nesse momento, é o humano em seu devir, e não sua separação entre cérebro e corpo. Este pensamento disjuntor, que desconsidera os princípios da complexidade, fica evidente no parecer a que me refiro, especialmente na parte que trata “A música como parte de um projeto educativo”. Lá está escrito que

o estudo da Música impacta a aprendizagem de outras áreas do conhecimento, além de formar comportamentos de atenção que impulsionam e melhoram a cognição. Assim, a educação musical atua diretamente no cérebro, promovendo a atenção executiva, necessária para formar memórias de qualquer área do conhecimento formal e de suas metodologias (BRASIL, 2013).

Nesse sentido, é preciso resgatar a importância do corpo para a música, e da música para o corpo. Em sua obra *A Caverna*, José Saramago explicita de modo contundente que

são poucos os que sabem da existência de um pequeno cérebro em cada um dos dedos da mão, algures entre a falange, a falanginha e a falangueta. Aquele outro órgão a que chamamos cérebro, esse com que viemos ao mundo, esse que transportamos dentro do crânio e que nos transporta a nós para que o transportemos a ele, nunca conseguiu produzir senão intenções vagas, gerais, difusas, e sobretudo pouco variadas, acerca do que as mãos e os dedos deverão fazer. [...] Por isso o que os dedos sempre souberam fazer de melhor foi precisamente revelar o oculto. O que no cérebro possa ser percebido como conhecimento infuso, mágico ou sobrenatural, seja o que for que signifiquem sobrenatural, mágico e infuso, foram os dedos e os seus pequenos cérebros que lhe ensinaram (SARAMAGO, 2000, p.82-84).

Assim, ao pensar educação é impossível desconsiderar o corpo em sua integralidade. É nos exigido “raciocinar” inclusive com os dedos dos pés quando pensamos educação, pois o corpo lembra de tudo. Apesar dos nossos esforços históricos em “fatiá-lo”, ele se nega a realizar tal ação. E mais, nos conecta com a infância - estado de espírito das possibilidades inimagináveis, para quem só pensa com o cérebro.

Neste percurso de interrogar a questão do currículo, pesquisei sobre a pedagogia musical, especialmente as de Carl Orff (1895-1982), Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), Shin'ichi Suzuki (1898-1998) e Zoltán Kodály (1882-1967), autores que estudei na graduação. Todavia, vale lembrar outros, que tratam de questões complementares, como: Murray Schafer, Keith Swanwick, John Paynter, e os brasileiros Liddy Mignone, Gazzi de Sá e Sá Pereira, etc. que são estudados na maioria das universidades brasileiras. As palavras de Silva (1996) ajudam a compreender a importância histórica, especialmente dos quatro primeiros autores acima listados.

Provenientes do início do Século XX, estes pensadores surgiram em meio a efervescências de novas correntes pedagógicas juntamente a John Dewey,

Jerome Bruner e Jean Piaget. Nesse clima, surgem neste período quatro músicos e educadores que, através de práticas pedagógicas inovadoras, lançam as bases de toda educação musical moderna (SILVA, 1996, p.8).

Dalcroze, suíço, desenvolveu um método de educação musical que tinha por objetivo criar, através do ritmo uma corrente de comunicação rápida e regular e constante entre o cérebro e o corpo, transformando o senso rítmico numa experiência corporal e física. Já Orff, alemão que junto a Dorothee Gunther, fundaram uma escola que treinava a música elementar, numa espécie de integração de elementos da língua falada, ritmo, movimento, canção e dança. Com muita ênfase na improvisação. Por sua vez, há Suzuki, japonês que em 1946 lançou o movimento de educação para o talento no Japão, cuja premissa é que todo indivíduo possui talentos que podem ser desenvolvidos pela educação, ou seja, todos podem ser músicos. Também há Zoltán Kodály, húngaro responsável pela criação do currículo da disciplina de música na rede escolar de seu país, portanto, um especialista na criação de currículos de música. Sobre Kodály, pode-se dizer que:

Seu método é direcionado a crianças, e começa quando essas ingressam no Jardim de Infância, ou seja, em torno de cinco anos de idade. O currículo escolar húngaro vai da primeira à oitava série, geralmente dos sete aos quatorze anos. Após a escola regular existem conservatórios de música, destinados aos que desejam se especializar, e que são frequentados por alunos de quatorze a dezoito anos. Embora os conservatórios não estejam incluídos no método, o ensino realizado pode ocorrer com base nos procedimentos adotados na aplicação feita na rede escolar (SILVA, 1993, p. 63).

Apesar de todo esforço para dar forma a um currículo, dei-me conta que ao criá-lo é inevitável impregná-lo com minhas concepções e experiências em música e assim levo também determinada concepção e valoração de arte ao contexto de ciência. De fato, historicamente a escola, como tempo e lugar do conhecimento organizado e sistematizado, representa a ciência e, como dito, os artistas, em parte, também quiseram fazer parte desse progresso. No entanto, esqueceram-se dos complementares e ao optar pela ciência abandonaram a arte. Em outras palavras deixaram o artista para serem cientistas. É fato que o espaço da “escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade” (GADOTTI, 2005, p. 3), e o professor acaba por se tornar formal, regular e sequencial, isso é, tende a assumir a postura daquele que professa um modelo de verdade que ultrapassa o tempo e o

espaço por ser único. Assim, prepara suas aulas e as repete com o passar dos anos, seguindo padrões estabelecidos por suas concepções e pelos órgãos competentes. Obviamente que não se trata de uma generalização, mas de uma tendência esperada pelos órgãos governamentais, pois, dessa forma, nada foge à regra e é passível de medidas “exatas” pelas políticas educacionais. Ao passo que a arte se torna ciência, nas rédeas de uma racionalidade sustentada pelo sistema escolar, falta-nos o que pensar como ciência.

Não somos de todo pessoas livres, pois somos o resultado cultural do que nos deram para pensar e assim viver nos diz Certeau (1995). Nesse sentido a liberdade está inscrita nos limites de nossas interações intersubjetivas, isso é, no limite de nosso corpo, num mundo comum. Dessa forma a aprendizagem é a vida, e para aprender basta viver. Para aprender há de se esquecer do que já sabemos. O espaço formal da escola importa pois é nela que o coletivo também está, e é ali que nos transformamos e colaboramos com a transformação de outros, num processo que se afirma solitário e solidário. O que se apresenta como contraditório é o fato de ainda acreditarmos numa aprendizagem individualizada, centrada nas avaliações, como se essas dessem conta da complexidade da vida. Entender a música como conhecimento a ser alcançado (como ciência) é negar a complexidade da vida. É o mesmo que dizer que as prévias explicações e as avaliações são mais importantes do que transformações do aprendizado de um corpo em situação com outros corpos no mundo comum.

3.2 Espaço não-formal: Big Band Vila Teresa

Formações musicais surgem em processos tão diversos quanto históricos, muitos dos quais se tornam espaços de aprendizagem muito mais do que performáticos. Assim, antes de apresentar minha experiência com a Big Band Vila Teresa, penso ser necessário circunscrever um campo histórico para pensar a *Big Band* enquanto espaço de aprendizagem e não somente como grupo de performance. Por isso, parto de considerações históricas sobre essa modalidade de formação musical para melhor compreender esse ambiente. Faz-se necessário, pois

as *Big Bands* ainda são pouco conhecidas na América Latina, um pouco por se tratar de formação musical norte-americana.

A história das *Big Bands* se confunde com a história do jazz norte-americano, mas vai além. O termo *Big Band*, traduzido para o português significa Grande Banda. Essas formações musicais tiveram grande importância na música estadunidense, impulsionando o desenvolvimento do jazz como gênero musical. Por tudo isso, a *Big Band* transformou-se, por excelência, na orquestra do gênero musical *jazz*. Todavia, essas formações ultrapassaram os limites geográficos dos Estados Unidos e influenciaram formações semelhantes em diversos países, como no caso da Big Band Vila Teresa, de Vera Cruz –RS.

Para apresentar a evolução das *Big Bands*, volto à Nova Orleans da segunda metade do século XIX, para mostrar algumas formações que as antecederam. Começando, especificamente, no momento da Guerra da Sucessão (1861- 1865), em que, segundo Muggiati (1985), o governo norte-americano incentivou a criação de bandas militares para encorajar os soldados nos campos de batalha. O mundo vivia o início da revolução industrial, o que permitiu, entre outras coisas, o melhoramento dos mecanismos dos instrumentos musicais e a popularização dos instrumentos de sopro, devido ao baixo custo dos mesmos. Dessa forma, começaram a se desenvolver as *Brass Bands* (Bandas de Metais). Ainda, segundo Muggiati, essas formações “tiveram sua época de ouro entre 1880 e 1910” (1985, p. 26). A esse respeito, o autor acrescenta que:

o jazz nasceu em Nova Orleans porque as bandas marciais da Guerra Hispano-Americana se desfizeram ali em 1899 de seus instrumentos – trocados por uma noite de farra na irrequieta cidade – amanhecera enfeitando as vitrines das lojas de penhores e foram parar nas mãos dos músicos negros (MUGGIATI, 1985, p. 26).

Isso significa que o jazz é o gênero musical que promoveu o encontro entre os colonizadores dos Estados Unidos. Essa invenção/junção musical dos instrumentos de sopro, de corda e a percussão resultou em uma união em prol do Jazz. Então, por volta de 1900, surge na mesma Nova Orleans as *Jazz Bands*, que apresentavam uma formação muito semelhante as *Big Bands* consagradas, como veremos mais adiante. Basicamente, a formação das *Jazz Bands* continha: “1 ou 2

cornetas (ou trompetes); Clarineta; Trombone; Tuba (ou Sousafone ou Baixo de cordas); Banjo (ou guitarra ou piano); Bateria (ou tábua de lavar roupa ou bombos ou outros tipos de percussão) ” (MUGGIATI, 1985, p. 33).

Além dos temas fixos executado na formação musical tradicional da *Big Band* e do *jazz*, há outro elemento típico desse gênero e dessa formação musical, trata-se da valorização da música improvisada. Muggiati explica esses elementos caraterísticos, afirmando que:

a maioria dos negros não sabia ler partitura, o líder aprendia de ouvido os *rags* e marchas da época e, à medida que os tocava, os outros instrumentos iam executando aproximações daquela melodia já modificada, ou tecendo variações em torno do tema básico. Foi deste processo tateante e espontâneo que nasceu a tentativa consciente de modificar um tema, fazendo improvisações coletivas sobre ele (MUGGIATI, 1985, p. 33).

Essa característica nascida nas *Jazz Bands* tornou-se muito marcante nas *Big Bands*, assim é comum haver o improviso coletivo ou um solo durante a execução de um tema musical.

Eis que chegamos aos anos de 1930, conhecidos como a era do swing, momento marcante no desenvolvimento do jazz como acompanhamento de dança. Momento em que os salões de baile lotavam e precisavam de mais potência sonora para não serem abafados pelos sons do ambiente. Assim surgiram os naipes instrumentais, sobretudo dos trompetes, trombones, clarinetas e saxofones. Muggiati diz que essa “novidade se impôs gradativamente ao longo da década e, já no início dos anos de 1930 – apesar da depressão – as *Big Bands* eram uma realidade” (1985, p. 56).

A ideia de agrupar os instrumentos em naipes foi emprestada das orquestras sinfônicas, obviamente em proporções menores, já que o número de músicos das *Big Bands* dessa época eram de aproximadamente 15 pessoas. Vilar (2010) atribui a criação “definitiva” da Big Band à Fletcher Henderson, Don Redman e Benny Carter. Pois, esses músicos foram os pioneiros nesse contexto, uma vez que

fueron los primeros arreglistas y los responsables de fijar su instrumentación definitiva. El procedimiento consistió, a excepción del clarinete, en doblar o triplicar los instrumentos de viento. La sección de saxos substituyó progresivamente al clarinete, entre los factores decisivos de esta elección podemos observar que el grupo de saxos tiene un maior rango dinámico que una sección de clarinetes y de este modo podía equilibrar el volume de

los metales. No obstante, muchos de los instrumentistas de esta sección tocaban varios instrumentos y era habitual encontrar doblajes al clarinete, la flauta e incluso al violín (VILAR, 2011, p. 2)

Também é oportuno destacar o que representou a Big Band na crise de 1929, nos Estados Unidos, e como ela se adaptou à corrente mecanicista dessa época. Segundo Muggiati (1985), a *Big Band* tornou-se um símbolo do enfrentamento dos norte-americanos frente à crise de 1929. Simbolicamente, eles passaram “dançando” ao som do swing das grandes bandas. Não raro assisto produções cinematográficas que se passam nesse momento, e que mostram festas da aristocracia estadunidense ao som das *Big Bands*. Isso mostra que embora a pobreza imperasse em boa parte do mundo, a aristocracia dos Estados Unidos preferia ignorar o momento e dançar ao som das Grandes Bandas, ou simplesmente esquecer o momento vigente.

Além disso, segundo Muggiati, o pensamento da linha de montagem mecanicista ultrapassou as fábricas e adentrou, também, no âmbito das *Big Bands*. Disso resultou um desprestígio das características essenciais dessas formações musicais:

O músico da grande orquestra executava uma tarefa especializada, tocando notas que, isoladamente, não faziam nenhum sentido; só a soma das diferentes partes, integrada num todo orquestral, resolvia o puzzle da big band. Os verdadeiros improvisadores não tinham muita chance nestas “usinas de sons”. Podiam até ganhar dinheiro e *status* de estrela, mas tudo era tão programado que só lhes sobravam uns breves solos, geralmente escritos, ou tão medíocres que não fazia nenhuma diferença (MUGGIATI, 1985, p. 58).

Apesar dessa desvalorização da música improvisada, a *Big Band* tornou-se conhecida por propiciar alguns momentos de improviso, principalmente pela sua relação com o Jazz, estilo musical que influenciou muitos músicos ao abrir possibilidades de abordagem harmônica e melódica, principalmente. Isso revela que essa forma regrada foi ultrapassada pelo desejo dos músicos norte-americanos de propor novas nuances sonoras e romper com a lógica da música erudita, ao propor sequências harmônicas incomuns até essa época. Algo que somente seria explorado pelos compositores eruditos anos mais tarde. Vilar (2011) entende que o modo mecanicista de fazer e executar música não foi a causa do declínio da música improvisada. Segundo ele:

La ampliación de la instrumentación creó la necesidad de escribir partes obligadas, entre ellas, introducciones, exposiciones temáticas, *open solos* o espacios reservados a la improvisación con los correspondientes acompañamientos orquestales, pasajes de interludios, reexposiciones y codas. Requisitos que estaban, generalmente, elaborados con antelación, no se creaban sobre la marcha y no se dejaban para momentos antes de la ejecución como en el jazz de Nueva Orleans (VILAR, 2010, p. 2).

Mas de fato, o que pode ser considerado uma *Big Band*? Vilar define que a instrumentação básica, tal como encontraremos hoje numa *Big Band*

se há estabelecido em uma sección de viento-madera formada por 2 saxofones contraltos, 2 tenores e um barítono; uma sección de viento-metal formada por 4 trompetas y 4 trombones; y una sección rítmico-armónica formada por batería, contrabajo, guitarra y piano (VILAR, 2010, p. 4).

Essa é, portanto, a característica essencial de uma *Big Band* em termos de instrumentação. Para entender essa divisão entre sopro e suas variantes, seção rítmica e harmônica é oportuno destacar como se produz o som em cada tipo de instrumento envolvido nessa formação musical. Nesse mesmo sentido, Ian Guest escreve que

o som é resultado da vibração do ar, ativada pela vibração do instrumento. O ar pode ser posto em vibração por coluna de ar vibrante, corda vibrante ou membrana vibrante, conforme o princípio físico do instrumento. Dentro desse princípio físico é também incluído o modo pelo qual o corpo vibrante é posto em movimento vibratório (GUEST, 1996, p. 50).

Assim, os instrumentos recebem uma classificação conforme sua forma de emissão. Os instrumentos que são acionados pelo sopro são divididos, basicamente, em duas famílias: os metais e as madeiras. Os metais: trombone, trompete e tuba, ou seja, instrumentos que encontraremos na Big Band Vila Teresa de Vera Cruz-RS, são ativados quando “a coluna de ar soprada é captada por um bocal metálico em forma minúscula de taça de champanha, em ligeiro contato com os lábios vibrantes e é conduzida por um tubo fino” (GUEST, 1996, p. 50). Já a família das madeiras, ou seja, o clarinete e os saxofones, são ativados quando “os lábios e o ar vibrantes põem uma ou mais palhetas em vibração, transmitida por um tubo fino” (GUEST, *ibidem*). De outro lado, o grupo rítmico, que no caso da Big Band Vila Teresa é representado pela bateria, possui duas variantes de produção, pois compõe-se peças de diferentes procedências. Há a membrana vibrante de couro, pele ou

material sintético, representada pelos tons, caixa, bumbo e surdo, que é ativada quando “a superfície do couro esticado é posta em vibração através da percussão com a mão ou com a baqueta” (GUEST, 1996, p. 50). Há, também, a membrana vibrante de metal, representada pelos pratos de ataque, condução e chimbau, que é acionada, segundo Guest (1996), quando uma chapa de metal é posta em vibração por meio de baquetas ou outros objetos, ou até mesmo com os dedos. Já no caso da seção harmônica, representada na Big Band Vila Teresa pela guitarra e pelo contrabaixo, o som é produzido pelo movimento de corda percutida, isso ocorre quando “o dedo ou um objeto de forma e substância variadas percute ou tange a corda” (GUEST, 1996, p. 50).

Apesar de Vilar (2010) e Muggiati (1985) citarem uma determinada formação básica como caracterizadora de uma Big Band, essa formação não é fixa, podendo existir algumas variantes, desde que se respeite as seções de sopro-madeira, sopro-metal e a seção rítmico-harmônica. É necessário, também, observar a composição das seções de sopro: devem ser formadas por naipe, ou seja, um conjunto dos mesmos instrumentos, jamais um único exemplar de cada. Se esses preceitos não forem respeitados não estaremos diante de uma *Big Band*.

A *Big Band* que constitui um dos espaços de pesquisa deste trabalho é a Big Band de Vera Cruz-RS, nomeada Big Band Vila Teresa, conforme já citado. É importante destacar que essa *Big Band* tem história recente e, apesar de ser um grupo musical, é, prioritariamente, espaço de aprendizado coletivo num espaço não-formal. É dizer, a performance e o espaço de aprender tem igual importância nessa formação musical.

O ensino não-formal, representado pela Big Band Vila Teresa da cidade de Vera Cruz-RS constitui-se num espaço marcado pela informalidade. Diferente do IFC, ela não necessita de profissional com titulação acadêmica, não segue diretrizes do Ministério da Educação e não passa por avaliações periódicas sobre o seu funcionamento. Mas não seguir diretrizes governamentais não implica necessariamente que não tenha regras. Os espaços não-formais constituem suas próprias regras, seus objetivos, alinhados entre todos que fazem parte do projeto. Assim, a premissa da liberdade de atuação do profissional se dá no espaço poético da pluralidade, pois o trabalho leva em conta acordos com a comunidade na qual o

projeto é desenvolvido. No caso específico da Big Band Vila Teresa, trata-se de uma intensa negociação sobre espaço, instrumentos, repertório, entre outros.

Na Big Band, a liberdade não é e não será atingida na plenitude das escolhas e interesses de cada um e do grupo. Ao invés disso, a liberdade é definida pelas relações intersubjetivas num mundo comum. A aprendizagem por sua vez é vida e como já lembrado, para aprender basta viver. Ao contrário das abordagens escolares individualistas dos espaços formais, nos espaços não-formais a música é prioritariamente coletiva. Apesar de não haver um conhecimento a ser explicado e transferido, os participantes aprendem porque tocam juntos uns dos outros, porque se escutam, porque são mediados por uma docência que considera a co-implicação em uma ação comum. Nosso vocabulário se amplia na medida em que estamos diante de outros e com outros realizamos ações e fazemos coisas que nos significam no coletivo.

3.3 Ensino e aprendizagem *versus* ensinar e aprender

*¿Dónde está la sabiduría que hemos perdido em conocimiento?
¿Dónde el conocimiento que hemos perdido em información?*

T. S. ELIOT

Vivenciei o encontro entre música e educação tanto em contextos formais como não-formais. Assim, me pergunto se é possível compor minha participação de forma diferente nos dois campos de atuação? Indo mais longe me pergunto se já faço essa distinção quando atuo nos diferentes contextos. Para descrever a experiência de pensar estas questões proponho outra reflexão. Como se aproximam os dois contextos? Tratam-se de espaços coletivos, plurais, com o intuito de experienciar de modo singular a música. Como diz Arendt (2015, p. 10), “a pluralidade é a condição da ação humana porque somos todos iguais, isto é, humanos, de um modo tal que ninguém jamais é igual a qualquer outro que viveu, vive ou viverá”. Portanto, as fronteiras são menos rígidas do que se espera e se vive, pois se tratam de espaços constituídos por humanos para humanos em um mundo comum.

Mas e quanto ao ensino e o aprendizado nesses diferentes espaços? Em separado dos contextos apresentados, comumente, o ensino e o aprendizado dependem um do outro. Alguém ensina e outro aprende. Correto? Há sempre alguém que conhece sobre algo e nos ensina sobre esse algo. Assim, o “ensinado” aprende. Ouvi várias vezes que ninguém aprende sozinho. Mas, ao vivenciar o espaço não-formal pude pensar uma aprendizagem não explicativa, mas conjunta. Por vezes eu trazia algum tema e não ensinava o grupo a tocar, mas eles aprendiam, e por muitas vezes, excediam o que estava escrito. Como? Será possível que se aprenda algo sem um ensinador? No campo da música, será sempre necessário que alguém ensine algo? Isso é, sem alguém que opere em prol de suprir a ignorância de outro. Me parece que o ensino é sempre arbitrário, é uma verdade inventada que impomos a outro. Todavia, há de se pensar que para que pudessem aprender houve um começo. Um começo que dependeu de outros, desde o *luthier* responsável pela construção do instrumento, até o reconhecimento “no outro” da potência do “eu posso” (MERLEAU-PONTY, 2011). Assim, voltamos à frase de Bachelard (1994) que diz podemos ensinar os começos nunca as transformações. Merleau-Ponty, escreve que “embora exista em música algo como uma iniciação tradicional, embora talvez seja impossível penetrar na música atonal sem passar pela música clássica, cada artista retoma a tarefa de seu início, há um novo mundo a libertar” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.258). Obviamente, o autor não elege a música clássica como a primeira, mas quer dizer que é preciso um começo.

Para muitos, perseguir a verdade é condição de somente a aprendermos em espaços formais nos quais é valorizada a aprendizagem intelectual, aquela que pode ser verificada, medida e replicada. Ali se exercita a inteligência como uma questão apenas de cognição, esquecendo que conhecer algo não garante a experiência de pensar e compreender. A ênfase na aquisição de competências e/ou a transferência de conhecimentos favorece a pouca atenção para a compreensão do mundo comum, pois importam as ideias e os ideais já vividos. Não é tão importante prender a interrogar, importam as respostas. Em suma, é um espaço coletivo que busca o pensamento coletivo hegemônico. Nada pode sair do controle do professor. Talvez a afirmação pareça exagerada, mas permite contrastar com a concepção de espaço não-formal como o espaço do improvisado e do não-controle, um espaço de pensar e

fazer artesanal e não do “ensino” sobre arte (DUARTE Jr., 2008). Espaço da brincadeira, do riso, do lirismo, do romantismo, do pensamento se fazendo no encontro e outras coisas inúteis, como diriam Rubem Alves (2005) e Hannah Arendt (2015). Um espaço coletivo no qual importa antes de conhecimentos, competências e habilidades, aprender a pensar em situação compartilhada de produção de sentidos na e da convivência.

Aqui, considero importante compreender, com Arendt (2015, p. 212), que “pensamento e cognição não são a mesma coisa”. A filósofa permite alcançar que a cognição, cuja principal manifestação ocorre nas ciências através das quais alcançamos conhecimentos, “sempre persegue um fim definido, que pode ser determinado tanto por considerações práticas como pela ‘mera curiosidade’; mas uma vez atingido esse fim, o processo cognitivo termina” (ARENDR, 2015, p. 212). Já o pensamento “não tem outro fim ou propósito além de si mesmo, e não chega sequer a produzir resultados” (ARENDR, 2015, p. 212) e, por isso, a filósofa pode afirmar que:

Não só a filosofia utilitária do *homo faber*, mas os homens de ação e os entusiastas por resultados nas ciências jamais se cansaram de assinalar quão inteiramente “inútil” é o pensamento – realmente tão inútil quanto as obras de arte que inspira. E nem mesmo esses produtos inúteis o pensamento pode reivindicar para si [...] embora o pensamento inspire a mais alta produtividade mundana do *homo faber*, não é de modo algum sua prerrogativa; começa a afirmar-se como fonte de inspiração do *homo faber* somente quando este se ultrapassa, por assim dizer, e se põe a produzir coisas inúteis, objetos que não têm qualquer relação com carências materiais ou intelectuais, com as necessidades físicas do homem ou com sua sede de conhecimento (2015, p. 212-13).

Significa compreender que os processos cognitivos da ciência não diferem tanto da cognição implicada na produção e fabricação artística, pois “os resultados científicos produzidos por meio da cognição são acrescentados ao artifício humano como todas as outras coisas” (ARENDR, 2015, p. 213). Nesse sentido, tanto conhecer quanto pensar o mundo são fundamentais para a educação. Porém, o que percebemos é a supervalorização do conhecimento que relega a busca por sentidos do e no mundo ao plano da inutilidade por não apresentar resultados passíveis de serem quantificados.

Poderíamos dizer, apesar das generalizações conduzirem afirmações redutoras, pois sempre há exceções ou imprevisibilidades, o espaço formal pode aqui ser entendido como o espaço regulado pelo conhecimento e o não-formal como o espaço do sentido. O primeiro ensina a individualmente a responder o que previamente já é conhecido e sistematizado, o segundo valoriza a compreensão e os valores de saber conviver. Na perspectiva desse estudo, o que importa reter no contraste entre formal e não-formal na educação musical é a discussão ou tensão entre conhecer e pensar como experiência de produção de sentidos no viver.

As fronteiras entre ensinar e aprender são tênues, pois são inventadas por humanos em convivência. Necessitamos tanto da sabedoria dos sentidos por nós atribuídos ao mundo quanto do conhecimento do mundo da mesma forma que para ouvir necessitamos do equilíbrio, já que o som jamais poderá ser ouvido no silêncio obscuro quanto na amplitude máxima. Assim como a visão não opera na luz excessiva, e nem na ausência da luz, opera é com as tonalidades entre luz e sombra, os espaços se misturam, as linhas de fronteiras são tênues. É preciso o equilíbrio.

Em ambos os espaços o que deve importar são os começos. É preciso tanto conhecer como pensar para nos situarmos diante da potência criadora que todo humano dispõe. Nesse sentido surge mais uma questão a ser pensada. Como ensinar algo que não pertence à ciência? Ou seja, como se ensina música, se é que se ensina potência criadora. Torna-se relevante entender e pensar o que é inseparável na ação de ensinar e na ação de aprender. Mergulhar nas interrogações e pensar como podemos conceber e nomear nossas ações no mundo.

Substantivar “o” ensino e “o” aprendizado é conferir o *status* de algo a ser alcançado, que está “lá longe”. Por outro lado, pensar as ações, ensinar e aprender, torna esse pensar mais próximo da educação em seu devir intersubjetivo. Implica pensar como verbo e não como substantivo se pretendemos perseguir a concepção de educação como acontecimento relacional. Da mesma forma, não há “o” espaço formal e “o” espaço não-formal, e sim a interação entre quem ensina e quem aprende no encontro entre arte e educação.

Que soem as próximas notas...

4 EDUCAÇÃO DA MÚSICA E MÚSICA DA EDUCAÇÃO

Focalizar as ações de ensinar e de aprender nos processos coletivos de educação musical é enfrentar a complexidade do estreito laço entre educação e arte como estreito laço entre as ações de pensar e de conhecer, pois dizem respeito à vida. Algo como ser exigido a abordar a educação como processo artístico e a arte como processo educacional. Laços que vão tecendo nesta dissertação o encontro entre educação musical e processo de aprender música no coletivo. Assim, este capítulo trata de abordar a relação entre educação, música e processo de aprender música no coletivo como concepções ou ações complementares, deixando que o fenômeno apareça na tentativa de abordá-lo como um todo. Aqui, torna-se importante aproximar os conceitos para compreendê-los, pois conforme o pensamento de Morin (2002), o todo:

tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo (MORIN, 2002, p.37).

A afirmação de Morin é um dos pilares da teoria da complexidade. Complexidade vem de *Complexus*, que significa o que foi tecido junto. Assim, “a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2002, p.38). Ou seja, para compreender a educação musical é preciso pensar e conhecer, aproximar as ações culturais de transmissão e transformação (CERTEAU, 1995).

A educação, como substantivo, é antes de tudo uma ideia, um discurso⁹ ou concepção, produzida cultural e historicamente pelo coletivo e sujeita a muitas leituras. Já a ação de educar acontece no encontro entre subjetividades, necessita das potencialidades dos envolvidos no discurso e na ação, portanto acontece na imprevisibilidade¹⁰ do coletivo mundano. Por isso, opto por abordar a relação entre educação e arte como acontecimento coletivo “metafórico” (CERTEAU, 1995, p. 244). Para Certeau (1995, p. 242), “é criador o gesto que permite a um grupo

9 Para Arendt (2015, p. 221), ação e discurso são intimamente relacionados porque “desacompanhada do discurso, a ação perderia não só o seu caráter revelador, como, e pelo mesmo motivo, o seu sujeito, por assim dizer: em lugar de homens que agem teríamos robôs executores a realizar coisas que permaneceriam humanamente incompreensíveis”.

10 “O fato de o homem ser capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, ele é capaz de realizar o infinitamente improvável” (ARENDRT, 2015, p. 220).

inventar-se. Ele mediatiza uma atividade coletiva”. Atividades que, unidas, acontecem com sentido diferente do que quando são pensadas separadamente por conceitos. Não sendo cumulativas só podem ser pensadas juntas. O encontro entre arte e educação tem como elemento fundante a convivência comum, por isso a necessidade de tecê-las conjuntamente, uma vez que compreender o fenômeno separadamente seria redutor.

A concepção de educação, a ação de educar, permanece reduzida pelo fato de tornarmos limitada como sinônimo de escola. Não que educação não tenha estreita relação com escola, mas não podemos equipará-las a marca num tempo e espaço definido, relativamente fixo, com regras e medidores avaliativos como visto nos espaços formais. Também é pensada como um lugar no qual se aprende algo que se precisa para viver em sociedade. Quando a aproximamos da arte, que comumente é considerada sinônimo de criação, torna-se um lugar de aprendizagem da criação. O que me questiono é se há necessidade de um lugar para aprender a criar. Ou melhor, precisamos de uma instituição para criar? Pensemos nos tecelões, músicos, artistas plásticos, poetas que poucas vezes visitaram ou nunca frequentaram uma escola. Para nos ajudar nessa imagem, evoco novamente as formações interioranas de minha infância, descritas no capítulo primeiro. Reflito acerca daqueles músicos que nasceram e viveram numa comunidade que se reunia para fins de celebração e, ali, nessas reuniões aprendiam com outros a música. Nesta comunidade, a escola era instituição nova e a música seria oportunizada apenas para aqueles que “viriam depois”, por meio do canto orfeônico e canções sacras. Percebam que os moradores dessa região a qual me refiro não tinham escola, mas desejavam que seus descendentes tivesse uma escola, e que nessa instituição aprendessem música. Meu avô materno sempre se espanta com aqueles que leem partitura. Segundo ele, estes “aprenderam por nota”, com um professor, logo, em algum tipo de escola. Para ele, o professor e a escola são sagrados e muito necessários para que se aprenda música.

Mas e os que não sabem “tocar por nota”, e que não tiveram professor no sentido formal da palavra, e muito menos a instituição escola? Isso os desqualifica como músicos, artistas, visto que não frequentaram um lugar próprio para o ensino da arte? Indo mais além, já que independente do ensino institucional eles faziam

música, indago: É possível que se ensine a criar? Isso é, precisamos de outros para aprender a ação artística? As perguntas começam a ser aprimoradas, mas novamente aparece o enigma da relação entre ensinar e aprender. Uma das grandes aflições de meu avô é não saber explicar o que tocou. E ele não é o único. Canso de ver artigos explicativos sobre pinturas, desenhos, canções, poesia, etc. É preciso que se ensine a entender a arte? Pergunta providencial, quando os governos de diversos países têm planos de incluir as dimensões da arte no currículo. As políticas em educação e em arte centram-se na compreensão de uma obra de arte e não no indizível que ela adentra. Se pensa primeiramente na arte e na educação como substantivos e não na ação de educar e de aprender que ambas implicam na convivência.

É difícil pensar a ação de educar sem dissertar sobre a ação de ensinar e de aprender. Ao pensar o gesto de aprender, durante tempos criei a imagem de um abraço à sabedoria, ou de uma caixa na qual guardo a sabedoria como posse, e sempre que necessito busco a tal caixa e “utilizo” seu conteúdo. Uma ideia de ter a linguagem para depois ser possível de usar. Semelhante a mostrar toda a música num quadro e depois tocar um instrumento. Trata-se de pensar em sabedoria como prévia, como algo que está comigo, que eu já conheço. O mais difícil é que não sabemos o quanto aprendemos, apesar dos testes de inteligência e outras avaliações que procuram mensurar o aprendizado. O “eu” conhece tão pouco da sua potência e as verificações servem somente para aqueles que as realizam, pois somente fazem saber o quanto os próprios avaliadores desconhecem. Com o ensino substantivado, acontece algo semelhante ao que ocorre com a aprendizagem, em relação à necessidade de sua mensuração, pois a verificação do quanto se consegue “passar” aos outros é infundada, já que não se pode saber o quanto se aprende. Nesse sentido, é necessário distinguir transferir de transmitir, para que não se confundam nessa dissertação.

Transmitir é cultural, trata-se de alcançar uma tradição. Certeau (1995) escreve que a cultura “é uma prática significativa. Ela consiste não em receber, mas em exercer a ação pela qual cada um marca aquilo que os outros lhe dão para viver e pensar” (CERTEAU, 1995, p. 143). Transmitir é colocar em vivência, é alcançar até o “meio do caminho”, para que o outro busque e aprenda se assim for seduzido.

Seduzido no sentido de ser tocado, tanto para o que lhe faça sentido, quanto para o que lhe intriga e possa ser pensado. Já a transferência é necessária aos bancos, que transferem dinheiro de uma conta para outra. Pensar dessa maneira educação e música é colocar no plano econômico de um mercado de troca de bens que se possui! Não é possível transferir minha vida para outra vida. Logo, tenho pensado aquém do aprendizado, aquém do lugar em que guardo conhecimento, logo, aquém da criação, tão somente. É preciso complementares.

Para pensar educação, em *su sentido más de adentro*, destaco a interlocução com Fernando Bárcena no Seminário de Pesquisa em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (SEPEDU) em 2014. O professor convidou-me a pensar a relação entre filosofia e educação para um pensar complexo da educação. A filosofia é um caminho para pensar o encontro entre educação e arte. A filosofia faz-me caminhar com um amigo inquieto, que procura pensar a partir de uma palavra fundante. Como lembra Paul Ricoeur (2002), a filosofia é posterior à poesia (à arte), pois é contemporânea e reflexiva.

Um dos textos de Bárcena refere-se à inseparabilidade entre educação e filosofia, refere-se à busca pelo conceito. Escreve ele que a educação

es la experiencia de un encuentro (o relación) y una transmisión de la cultura (la durabilidad del mundo) entre generaciones en la filiación (y la discontinuidad) del tiempo. Como saber referido al estudio de la educación, en este sentido entendida, la filosofía de la educación posee una dimensión teórica – aspira a la elaboración, crítica y análisis de conceptos – y una dimensión práctico-experiencial; pues la educación – siendo a la vez proceso y resultado – es lo que a uno *le pasa* cuando se está (trans)formando. Es, podríamos decir, un *acontecimiento* (2013, p.709).

Muitas palavras importantes são mencionadas nessa citação, muitas das quais remetem ao significado de educação. Por exemplo, quando se refere à experiência de um encontro, remete ao conceito de experiência estudado por ele em conjunto com Jorge Larrossa Bondía e Joan-Carles Mèlich Sangrà em diversas obras. No texto, “Pensar la educación desde la experiencia”, escrito em conjunto pelos educadores, dizem que “la experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa” (BÁRCENA; LARROSA; MÈLICH, 2006, p. 255). Trata-se de estar em abertura ao mundo e não de explicá-lo, “por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición” (BÁRCENA; LARROSA;

MÈLICH, 2006, p.255). Estar em abertura com o mundo é se deparar com o desconhecido mesmo em algo conhecido. É como cruzar a mesma rua todos os dias e deixar bater o vento que é sempre primeiro, sempre diferente. Visto de outro modo, é como viajar em rua paralela (a mesma rua que utiliza diariamente) e se deixar tocar mais pelo trajeto, pelo caminho, do que pela chegada: “El viaje, pues, como experiencia, como salida que no confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo” (BÁRCENA; LARROSA; MÈLICH, 2006, p. 237). Dessa forma, dogma, ritual, são conceitos antagônicos à experiência, pois como escreve Gadamer (2005)

[...] o homem experimentado evita sempre e de modo absoluto o dogmatismo, e precisamente por ter feito tantas experiências e aprendido graças a tanta experiência está particularmente capacitado para voltar a fazer experiências e delas aprender. [...] Nesse sentido, a experiência pressupõe necessariamente que se frustrem muitas expectativas, pois somente é adquirida através disso. O fato de a experiência ser eminentemente dolorosa e desagradável não corresponde a uma visão pessimista, mas provém, como se pode ver, da essência da própria experiência (GADAMER, 2005, p. 465).

A experiência de um encontro remete ao encontro com o comum e, ao mesmo tempo, ao encontro com o que aparece somente para mim. Unindo-os temos o fenômeno, que é, antes de tudo, descrição aproximada. É inerente ao ser humano estarmos em encontro, mas a abertura para a experiência é cada vez mais rara. Isso acontece por priorizarmos o significado comum, o que se apresenta a muitos, o senso comum. Com a ciência e suas verdades pretende-se verificar até mesmo o gozo de uma experiência, durante a própria experiência.

Somos seres languageiros, aprendemos no e com o grupo, num processo que se afirma solitário, mas, ao mesmo tempo, solidário. E mais que isso, a educação se dá pelo corpo, nosso elo com o mundo, pois para haver educação é preciso experiência, e para haver experiência é preciso corpo. Assim, a interrupção histórica ao toque, tem nos feito mais pobres de experiência. A interdição do e ao toque, nos faz perder o singular, que é experienciado através do corpo. Ao perdermos boa parte do singular, caminhamos apenas para o comum, porém, sem o singular, sem o corpo, não há como experienciar o comum. O conceito pode ser comum, mas o corpo jamais. Não posso ter o corpo de outro, mas junto de outros posso conhecer,

reconhecer e (re)experenciarmos a potência do meu corpo. Na experiência de tocar um instrumento, por exemplo, ao sentir e ouvir um executante (re)experimentarmos caminhos que meu corpo pode tomar, reconheço o comum e a singularidade. Há, neste caso, uma sedução de um corpo com o outro, um levar-se junto. É preciso o singular para que haja o comum.

Ao abordar a relação entre educação e processos de aprender no coletivo, impossível esquecer o pensamento de Paulo Freire. Para os estudos freirianos, a educação é vista como

um ato político, portanto um trabalho coletivo, que reeduca todos os sujeitos e atores envolvidos. Envolve postura e atitude diante do mundo e do homem, que é diferente um do outro com suas culturas e crenças. Não são as teorias modernas ou os conceitos abstratos que educam. É a prática concreta que, sendo pensada à luz da teoria, transforma a realidade histórica de cada povo (GÓES, *in* STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p.77).

Um ato político é um ato de compartilhar. Para Paul Ricoeur “haverá sempre uma palavra poética, haverá sempre uma reflexão filosófica sobre essa palavra poética, e um pensamento político capaz de reuni-las” (RICOEUR, 2002, p.65). A educação é ação entre humanos que compartilham o singular no mesmo mundo, uma troca com e entre ambos. Assim, ao modificar o mundo ele me modifica, e a recíproca é válida. A concepção de educação de Paulo Freire pode ser exemplificada através de um encontro entre pessoas para tocar música. Isto é, a música é feita com o mundo, não havendo, nesta perspectiva de mundo comum, divisão de atores em coadjuvantes e protagonistas. O músico necessita do som que só pode ser produzido no mundo. Ele experimenta suas afinidades com o mundo, por uma história que pouco consegue explicar, há exemplo de como o violão me toca quando o escuto ou executo. Faz parte da memória sentida e não explicada. Numa execução há o ato de apreciação da parte de quem executa e da parte de quem contempla a execução. O executante (em abertura com) modifica-se com aqueles que estão contemplando (em abertura com), e estes fazem parte da obra, logo, os elos são inseparáveis, são música - vazios preenchidos por som com intenção e casualidade por nós e pelo mundo. É como se preparassem uma cerâmica a muitas mãos, a cada vez que ambos executam algo. Ambos criam sentidos e expandem o mundo.

Para compreender essa relação de produção inseparável (entre aquele que executa o som e aquele que escuta), calha lembrar a obra *4'33"* de John Cage, de 1952. Nesta, o intérprete se posiciona de maneira a executar uma peça qualquer, mas não o faz. Ao contrário, fecha o piano e liga um relógio. O silêncio se faz? Não. O que se ouve é o som produzido pelo público. Eles não têm a intenção de fazer música, mas produzem som. A intenção de produzir silêncio, de ouvir o silêncio faz a peça ficar insuportável de se escutar (ou não escutar, dependendo do ponto de vista), ao ponto dos sons emergirem da plateia cada vez mais frequentes. A peça em questão é lembrada e citada até hoje. Há aqueles que defendem o ponto de vista de John Cage, outros simplesmente a detestam. Não se trata de adjetivá-la nessa dissertação. O que ocorre é exemplificar que o público espera algo do músico, assim como o músico espera algo do público. Encontramos aí a confluência de dois quereres, duas intenções num mundo comum, corpos com intenção de significar o vivido e modificar. Assim nos aproximamos da intersubjetividade.

La intersubjetividad no se constituye en el acceso al otro sino en la co-implicación de un nosotros. Para Merleau-Ponty la cuestión es clara: ¿cuándo encuentro al otro? No cuando accedo a su conciencia sino cuando me reconozco como parte de un nosotros, cuando aprendo a experimentar nuestra co-implicación en un mundo común (GARCÉS, 2008, p. 136).

Acontece que ambos estão ali, reunidos, pela música. Mas o que se aprende desse e com esse processo? No mínimo, aprende-se a ser muitos. A não ser solitário. Assim, por meio da educação a música torna-se um ato político. Um ato político tecido pela autonomia que os educadores mediatizam no processo de compartilhar a ação de habitar a linguagem, de maneira a tecer e exercer autonomia com responsabilidade. Trata-se de uma docência que desafia a superação dos limites singulares e valorizam a ação educacional como compromisso com a prática de liberdade (FREIRE, 1967). Quando se pensa na prática de liberdade, é de fato um esforço de muitos, valorizando a que visa estar junto no coletivo. Implica compreender com Fayga Ostrower (1990) que

A liberdade nunca é algo simples. Com efeito, é bem mais difícil lidar com ela do que com normas e convenções estabelecidas. Pois, para ser uma liberdade genuína, é preciso podermos intuir os limites inerentes a cada

situação particular. Ainda que flexíveis, eles existem (OSTROWER, 1990, p. 74)

No encontro com a ação de educar, a música aproxima-se da dimensão poética da linguagem. O termo poético provém do vocábulo *poiesis*, que se diferencia de *práxis*. Os gregos “distinguían claramente entre poiesis (poiein, producir, en el sentido de llevar a ser) y praxis (prattein, hacer, em el sentido de realizar)” (AGAMBEN, 2005, p.112). Isto é, poética tem relação com a experiência, no sentido de deixar aparecer. É o fazer da experiência e, no caso da música, é o fazer da experiência sonora: “pero este significado original se ha ido perdiendo: la “producción” (poiesis) ha acabado siendo pensada como el *proceso* de la actividad del cual se produce el objeto, donde el resultado objetivable marca el término de actividad que lo produjo” (BÁRCENA; LARROSA; MÈLICH, 2006, p. 241). Na atual conjuntura, a arte, confundiu-se com o produto da *práxis*. Pois, há uma tentativa de elevá-la ao *status* de ciência, de estudo da arte, e não mais de arte. Algo perigoso, porque desse modo se finda a palavra fundante (poética). Não havendo mais palavra fundante, resta a apenas a *práxis* e portanto a necessidade de explicar. O perigo de tratar a arte apenas como *práxis*, desvinculada da poética (como experiência), é a perda de sentido, havendo a necessidade de explicar:

El acento se ha puesto en el saber-hacer, más que en la experiencia del saber-expressar. Por eso lo que interesa hoy en educación es la destreza, la habilidad y la competencia. Porque el resultado de la educación no es ya una experiencia de formación, sino la capacitación para el mercado de trabajo, y quienes dictan los estándares de calidad no son otros que las propias empresas” (BÁRCENA; LARROSA; MÈLICH, 2006, p.255).

Refletindo sobre a relação entre ensinar e aprender música no coletivo, como destreza e competência estamos cruzando a fronteira entre a arte e a ciência. Queremos explicar o caminho antes mesmo de inventá-lo, de percorrê-lo pela experiência do corpo. No fundo, temos medo da nossa incapacidade de controle sobre a arte ou mesmo sobre a educação. Estamos agarrados ao estigma da posse intelectual do conhecimento. A interrupção ao corpo é a tentativa desesperada desse controle, pois o corpo sabe muito mais do que podemos nomear e conceituar. Sabe da sua potência e nos lembra dessa potência estética

quando experienciamos o mundo. Não assumir a arte como elemento fundante de produção de sentidos é cortar a ligação sensível com o mundo e nos limitarmos a sermos seres humanos explicadores, negligenciando o devir da experiência de formação.

Lilian do Vale (2009) já nos convidou a pensar a relação entre educação instituída ou instituinte ao interrogar se diante da necessidade de proceder a escolhas

por que não começar pelo exame da própria atividade de educar – não como prática social instituída na história, nem como terreno de produção de teoria, de saberes-fazer e das formas particulares desse fazer, de projetos, mas, se assim se pode dizer, em sua natureza *instituinte*? Questão decerto excessivamente genérica, excessivamente ampla, mas ineliminável: será, de fato, possível educar? (VALE, 2009, p. 475).

A inquietação da autora me leva a pensar não somente se é possível educar, mas se é possível que alguém possa educar outro. Mesmo que Lilian do Vale destitua a concepção social e histórica com vista da possibilidade, não podemos negar a existência dos agentes da ação de educar, comumente legitimado como professor. Embora haja discussões sobre a substituição da palavra professor para educador, mestre ou mediador em alguns campos, é certo que o senso comum o legitima como alguém capaz de, com suas explicações, ensinar o ignorante. É por seu intermédio explicativo que o sujeito abandona a ignorância. Em outras palavras, é atribuído ao professor a ideia de deter o conhecimento e o transmiti-lo para outros. No campo da música, essa prática é quase uma tradição. É cena corriqueira encontrar algum músico que afirma executar música como seu professor, ou à maneira como seu professor o ensinou. Diante dessas afirmações, é possível entender que o professor é um dos protagonistas da aprendizagem e que o receptor, o aluno, recebe por meio das explicações o conhecimento, abandonando, dessa forma, o estado de ausência de conhecimento.

Por outro lado, encontro a história de Joseph Jacotot, descrita por Jacques Rancière (2013), que contradiz essa premissa. Jacotot, foi um francês que, quando exilado nos Países Baixos, em 1789, proclamou ser possível aprender sozinho, ou que de alguma forma é possível excluir a figura do professor explicador e detentor do conhecimento. Mas mesmo ele, antes de exaltar tal possibilidade, aprendeu o papel de um educador de seu tempo, e que, por certo, permeia o estigma do

educador contemporâneo em muito grupos, como o detentor do saber, de modo que a própria proclamação de Jacotot é construída nessa lógica:

Quem pretende conciliar ordem e progresso encontra naturalmente seu modelo em uma instituição pedagógica, lugar – material e simbólico- onde o exercício da autoridade e a submissão dos sujeitos não têm outro objetivo além da progressão destes sujeitos, até o limite de suas capacidades; o conhecimento das matérias do programa para a maioria, a capacidade de se tornar mestre, por sua vez, para os melhores (RANCIÈRE, 2013, p.10).

É importante destacar que Joseph Jacotot presenciou o esforço da sua época em instruir, por meio dos mestres, os cidadãos para, tanto quanto possível, eliminar a desigualdade social, fazendo-o por meio do encurtamento da distância entre os ignorantes e o saber (RANCIÈRE, 2013, p.11). Dentre seus grandes feitos preveniu:

A distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como *objetivo* a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele (RANCIÈRE, 2013, p.11).

A partir das considerações iniciais de Rancière a respeito de Joseph Jacotot experienciei com um grupo de professoras os conceitos de igualdade a partir de uma atividade musical. Nesse encontro, realizado junto a um grupo de professoras de Educação Infantil, eu, apresentado como professor, propus um trabalho com música a partir da percussão corporal, sobretudo de sons com palma, estalo e palma no peito. A maioria das participantes nunca havia percutido musicalmente seu corpo. No começo, pedi que percutissem por todo corpo, na tentativa de conhecê-lo. Algumas relataram dificuldades em percutir, sobretudo os estalos, mas após alguns ajustes no fazer, o estalo começou a ser escutado e sentido. Ao passo que ao copiar-me e ao ouvir o grupo todo, aquelas com mais dificuldade começam a “ser levadas”. Surpresas consigo mesmo, a maioria relatou que jamais pensou conseguir controlar e coordenar muitos movimentos ao mesmo tempo, mas estavam se divertindo com a experiência, todavia, pensar intelectualmente as atrapalhava. Em outras palavras, elas não podiam explicar, pois não havia sentido ainda.

A cena propõe pensar a igualdade no sentido de algo a ser atingido. Como professor daquela oficina, existem dois caminhos antagônicos, que poderia escolher: explicar como deveriam fazer, ou fazer e deixar que se movimentassem com os outros participantes. O movimento é entendido junto de Heller (2003) como expressão do corpo. “a expressão se dá no movimento – poderíamos talvez até dizer: ela é o movimento. Compreender o movimento é ter acesso às nossas relações espaciais, é compreender nossa vida como espacialidade expressiva” (2003, p.22). O caminho a ser escolhido, não é uma questão de método

no sentido de formas particulares de aprendizagem, trata-se de uma questão propriamente filosófica: saber se o ato mesmo de receber a palavra do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou desigualdade. É uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada (RANCIÈRE, 2013, p.12).

Em muitos casos, a ideia de um professor tem o intuito de verificar a desigualdade, de forma que a *matéria* a ser ensinada é o produto comercializado pelo professor. Partir desse pressuposto propõe que o produto somente possa ser encontrado com o professor e jamais criado por aquele que o procura. O que se põe entre os dois é o conhecimento que ambos procuram. Há, também, a ideia de controle que passa pelas explicações e o perigo dos acasos, ou seja, que o aluno “saia” ou se “perca” no caminho. Nesse sentido, a pergunta que aparece é o que diferencia o professor, enquanto sujeito social e histórico formado para instruir colegas professoras (na situação da oficina narrada) ou dos pais de seus alunos, por exemplo? O primeiro fato apontado por muitos é que somente o professor pode verificar e dar o veredicto do conhecimento como certo. Será esse o ponto que os diferencia? Um primeiro caminho para pensar tais questionamentos é apontado por Rancière:

O que falta ao pai de família, o que sempre faltará ao trio que forma com a criança e o livro, é essa arte singular do explicador: a arte da distância. O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre *aprender e compreender*. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra (RANCIÈRE, 2013, p. 22).

É difícil aceitar o fato de não precisarmos ensinar e que nesse ato queremos nós mesmo é entendermo-nos, ao invés de realmente explicar. Nesse sentido:

no rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar – a língua materna. Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos – qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele – de compreender e de falar a língua de seus pais (RANCIÈRE, 2013, p.22).

Ao verificarmos que se aprende sem a necessidade da explicação de um professor, no sentido denotativo da palavra, pergunto-me: é preciso que se tenha professor? Ao pensar sobre o papel do professor e sua função, entendo melhor com Eduardo Galeano a importância do mestre. Conta ele, que:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: – Me ajuda a olhar! (GALEANO, 1989, p.12).

A história não diz que o pai sabia olhar. Talvez, fizesse a mesma pergunta ao filho. A ideia do professor, nesse sentido, é de que este convida e acompanha o estudante a olhar. Que suas explicações estejam contidas no que sente e não no que o outro deva sentir e, muito menos, que conheça mais do que aquele que lhe pergunta. Assim, muitos outros caminhos não de se apresentar, para muitos dos quais não haja respostas, e as sensações serão novas. Ao professor, portanto, resta narrar o mundo que interrompeu (ao nascer), e as narrativas que lhe contaram, compartilhar como foram as vidas que conheceu: narrar (e não explicar, no sentido de transferir sua experiência) a outros.

Antes ainda de pensar a impossibilidade da educação da música como transferência, penso no músico que assume a tarefa de apresentar e transmitir o que sabe e vive em música. Ou ainda, penso no músico que é artista. Quem é o artista, ou melhor, como faço para conhecer o artista? Para conhecê-lo através das palavras é preciso recorrer ao poeta, que por excelência é o artista das palavras, aquele que se emancipou das regras e das “explicações” gramaticais. Manoel de Barros mostra, através de um poema, como reconhecer o artista:

O Menino que Carregava Água na Peneira

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!
(BARROS, 1999, s/p).

Eis o artista, e sua arte são várias: são artes. Alguns se entendem mais com os sons, outros com os cheiros, outros com o tato, outros com a cor, entre outras dimensões sensíveis. Já o professor é aquele que se entende com pessoas; aquelas

que não se entendem e querem se entender. Junto de Mia Couto (2011), pode-se dizer que assim como as línguas, os despropósitos das dimensões sensíveis não servem, eles fazem-nos ser. São inúteis quanto as quantificações, mas nos lembram da felicidade mundana, de compartilharmos a vida. Nos fazem esquecer das impossibilidades, e nos lembram de estarmos vivos (ALVES, 2005). Nesse sentido, é possível que se aprenda a carregar água na peneira? Como se aprende a preencher os vazios (como se aprende a preencher silêncios)? Ou, no campo da música, como se aprende a música e como se ensina música. A arte é ação no mundo, necessita do corpo. Vejamos sobre a música, para entender como Manoel de Barros aprendeu a carregar água na peneira.

Nessa tarefa de pensar a música, não posso negar as definições atribuídas à música no passar dos tempos, e foram muitas. Algumas atravessaram os tempos e criaram o imaginário de que a música é uma arte de poucos, um dom reservado a alguns predestinados. Um dos textos inaugurais e que merece ser convocado para essa discussão de heranças históricas relacionadas à definição de música, é o diálogo *Íon* de Platão. Na obra, Platão narra o encontro entre Sócrates, seu mestre, e o rapsodo¹¹ Íon. Em sua primeira declaração, Sócrates interpela o rapsodo e aponta indícios acerca da visão grega da produção artística, especificamente pelo viés da poesia. Diz ele, referindo-se à arte do rapsodo, “esse dom que tu tens de falar sobre Homero não é uma arte [...] mas uma força divina que te move” (PLATÃO, 1988, p. 49). No sentido denotativo, o vocábulo “arte” tem muita semelhança com técnica, significa que o rapsodo somente pode falar por iluminação divina e não por uma técnica, uma possibilidade, um “como”.

Platão também se refere aos “bons poetas”, que segundo Sócrates, por intermédio de seu discípulo, são aqueles inspirados pelo divino e que, por essa razão, assim o são conhecidos, e fazem parte de uma espécie de hierarquia divina. Nas suas palavras:

Assim, não é pela arte que dizem tantas e belas coisas sobre os assuntos que tratam, como tu sobre Homero, mas por um privilégio divino, não sendo cada um deles capaz de compor bem senão no gênero em que a Musa o possui: um nos ditirambos, outro nos encômios, outro, ainda, nos

11 Rapsodo na Grécia Antiga é “alguém que, sem acompanhamento musical, recitava poemas de que não era autor” (JABOUILLE, 1988, p.12).

hiporquemas; este na epopeia, aquele no jambo. Nos outros gêneros, cada um deles é medíocre, porque não é por uma arte que falam assim, mas por uma força divina, porque, se soubessem falar bem sobre um assunto por arte, saberiam, então falar sobre todos (PLATÃO, 1988, p. 51-52).

No fim de sua primeira declaração, reafirma que criar algo é apenas por força divina. Com isso, elimina o poético como potência humana e o coloca numa hierarquia de iluminados, ou seja, os “melhores” artistas são aqueles que têm ligação maior com o divino:

Parece-me, com efeito que, com este exemplo, a divindade demonstra-nos, de um modo que não deixa dúvidas que estes belos poemas não são humanos nem são obras de homens, mas que são divinos e os deuses, **e que os poetas não passam de intérpretes dos deuses, sendo possuídos pela divindade, de quem recebem a inspiração.** É para o demonstrar que a divindade faz, propositadamente, cantar o mais belo poema lírico pela boca do mais medíocre poeta. Não achas que tenho razão, Íon? (PLATÃO, 1988, p. 55, meu grifo).

Nesse discurso inaugural, Platão descreve o ato de criação artística como algo divino, ou seja, como um ato em que não existe inferência ou mesmo participação do humano. Esse pensamento enraizou-se na cultura ocidental e, não raro encontramos a ideia platônica de dom divino em muitas abordagens de arte. O enfrentamento à concepção de arte como dom divino é recente. Talvez se possa dizer que a invenção do conceito de técnica foi o propulsor para questionamentos acerca da poética. Na música, isso se torna mais enraizado ainda, pois a própria etimologia da palavra música tem ligação com o pensamento descrito por Platão, e a mitologia das musas. Ou seja, as musas têm origem divina, segundo esclarece Ruth Guimarães (2004) conta-se que

depois da derrota dos Titãs, os deuses pediram a Zeus que criasse divindades capazes de cantar a vitória dos Olímpicos. Zeus partilhou o leito de Mnemosina nove noites consecutivas e, no devido tempo, nasceram as nove musas. Se bem que frequentassem o Olimpo, onde alegravam as festas dos imortais, sua morada era no Monte Hélicon, na Beócia, coberto de perfumadas plantas e cheio de fontes de agradável frescura. Também se demoravam no Monte Parnaso, na Fócida, pois pertenciam ao cortejo de Apolo, deus da Música. Ao que parece, as Musas foram primitivamente Ninfas das fontes, para depois se tornarem deusas da inspiração poética. A princípio seu número variava. As primeiras musas adoradas sobre o Hélicon eram três. Eram três igualmente em Sición, personificado as três cordas da lira. Em Lesbos e na Sicília eram sete. Entre os pitagóricos, oito, assim como na primitiva Atenas. Afinal foi o seu número fixado em nove: Clio, Euterpe, Tália, Melpômeme, Terpsícore, Érato, Polímnia, Urânia e Calíope. São representadas sob a forma de jovens mulheres, de rosto grave e

sorridente, vestidas com longa roupa flutuante, recoberta com um manto. As musas presidem o pensamento sob todas as suas formas: eloquência, persuasão, sabedoria, história, matemática, astronomia (GUIMARÃES, 2004, p. 226).

À musa Euterpe foi atribuída a música como qualidade, já Apolo é mencionado como o Deus da música. Desse modo, tanto Apolo quanto Euterpe iluminam aquele que se manifesta pela música, porém de forma hierárquica, seguindo a ideia de que tal iluminação relaciona-se com a maior ou menor proximidade com as divindades.

No caso do rapsodo, o que chama mais atenção é o fato de este reconhecer que possui essa qualidade divina, colocando-se aquém da técnica. Diz ele: “Sim, por Zeus, acho. Na verdade, as tuas palavras, Sócrates, tocam-me a alma e penso que é por um privilégio divino que os bons poetas são os intérpretes dos deuses junto de nós” (PLATÃO, 1988, p.55). Ou seja, abandona a possibilidade de ter aprendido, sozinho ou não, a sua arte. Esse pensamento atravessou os tempos e os discursos ocidentais. Porém, na renascença foi questionado, sob a ótica da razão, fazendo com que os deuses perdessem espaço no fazer artístico humano. Também é nesse período que se criam muitos conservatórios para que ensine a música. Todavia, um dos grandes entraves foi o de como ensinar uma arte. Simples, bastava transformá-la em ciência (eis a grande interrupção à experiência). Pensar a música como um dom é perigoso, pois condena o humano ao abandono de si mesmo na linguagem e à exclusão dos outros. Assim pensar arte como ciência a leva para caminho semelhante. Talvez, possamos entender a música em uma abordagem fenomenológica, a partir de possibilidades significativas, ou seja, enquanto língua e linguagem.

Bohumil Med (1996, p. 11) escreve que “música é a arte de combinar sons simultânea e sucessivamente, em ordem, equilíbrio e proporção dentro do tempo”. Já Schaffer (2011, p. 23), indagou alguns estudantes da North York Summer Music School e, após um debate, conceituaram música como uma “organização de sons (ritmo, melodia, etc) com a intenção de ser ouvida”. O dicionário Houaiss da língua portuguesa (2009) define como uma combinação harmoniosa e expressiva de sons. Percebam como a ideia de combinação está presente nas três definições citadas. Combinar é conceituar no coletivo. Isso é, a combinação é um acordo entre muitos.

Um sentido pensado em conjunto, a partir de um discurso inaugural. No caso da música há sempre um parâmetro para ser pensado. Quando adjetivamos determinado estilo, seguimos uma combinação estilística e estética, daquilo que é “bom” ou “ruim”. Pensar música dessa forma a aproxima do conceito (também combinado) de língua, entendida como uma convenção de símbolos e seus possíveis modos de organização para produzir sentidos. Por outro lado, música é para Heller (2006) um modo de ação no mundo. Pensar música dessa outra forma a aproxima do conceito de linguagem, entendida, segundo Gustsack (2008), como manifestação do humano em seu devir.

Portanto, temos duas variantes para a compreensão de música, uma que se aproxima de língua e outra de linguagem. Então, música é língua ou é linguagem? É poética ou técnica? Ou significa ambas? Talvez, a pergunta esteja equivocada, pois se limita ao objeto, ou ao sujeito. E como sabemos a fenomenologia não se limita a explicar, mas sim a descrever, é preciso um horizonte para pensar.

Em Merleau-Ponty (2012, p. 87), “a linguagem exprime tanto pelo que está *entre* as palavras, tanto pelo que não diz quanto pelo que diz, assim como o pintor pinta tanto pelo que traça quanto pelos espaços em branco que dispõe ou pelos traços de pincel que não efetuou”. Ainda segundo o autor (1960, p. 39), a linguagem é “essa espécie de círculo que faz com que a língua se proceda naqueles que a aprendem, ensine-se a si mesma e sugira a própria definição”.

Como afirma Ostrower (1990) tudo que nos acontece exige sentido

talvez sem lógica matemática, mas dentro da lógica da vida. É ela que se manifesta nas formas da linguagem, e, sobretudo nas linguagens de arte. É de fundamental importância lembrar a natureza sensual das linguagens de arte. Suas formas sensuais específicas (a partir das matérias que se originam) se dirigem à percepção imediata e à sensibilidade das pessoas, sendo diretamente referidas a experiências e sentimentos de vida e estes, por sua vez, condensados em conteúdos vivenciais, transformando-se, assim, em significados (OSTROWER, 1990, p.213).

Para ajudar-nos a elucidar tais nuances significativas, trago para essas reflexões uma passagem de Mia Couto. Trata-se de uma crônica, cujo título, por si só, já contribui para essa discussão: *Línguas que não sabemos que sabíamos*. A narrativa começa com um diálogo entre um casal. Ela, em fase terminal de doença,

interpela o marido pedindo que conte uma história para apaziguar as insuportáveis dores. Mal ele inicia a narração, ela o interrompe:

- Não, assim não. Eu quero que me fale numa língua desconhecida.

- Desconhecida?- pergunta ele.

- Uma língua que não exista. Que eu preciso tanto de não entender nada!

O marido se interroga: como se pode saber falar uma língua que não existe? Começa por balbuciar umas palavras estranhas e sente-se ridículo como se a si mesmo desse provas da incapacidade de ser humano. Aos poucos, porém, vai ganhando mais à vontade nesse idioma sem regra. E ele já não sabe se fala, se canta, se reza. Quando se detém, repara que a mulher está adormecida, e mora em seu rosto o mais tranquilo sorriso. Mais tarde, ela lhe confessa: aqueles murmúrios lhe trouxeram lembranças de antes de ter memórias. E lhe deram o conforto desse mesmo sono que nos liga ao que havia antes de estarmos vivos (COUTO, 2011, p.11-12).

Essa língua desconhecida a que se refere a personagem é o que entendo como linguagem, como música. É essa intervenção com e no mundo de forma singular que ultrapassa o limite dos acordos firmados no campo social, ultrapassa a combinação do código e até mesmo de uma gramática (a língua). Nesse idioma sem regras, sem convenções, o ensino não pode adentrar, isto é, não podemos ensinar a linguagem, pois o devir humano é a própria linguagem – e a música é uma das dimensões da linguagem –, interferindo no mundo pelo fato de viver com outros e, mais que isso, tendo a humana potência de interferir de forma singular. É importante salientar que tais interferências são sempre indivisíveis, tarefa que cumpro nesta escrita para dar conta do entendimento desses conceitos. Essas ordens, sob sugestão de Merleau Ponty, chamarei dimensões.

Dimensão não é região nem esfera, não é multiplicidade do diverso cada qual com sua identidade positiva à espera da síntese como atividade da consciência, mas é a pluralidade simultânea dos modos de ser que são puras diferenças de ser, que passam uns nos outros, comunicam-se e se entrecruzam. Cada dimensão é *pars totalis*, uma configuração que, em sua diferença, exprime o todo (MERLEAU-PONTY, *apud* CHAÚÍ, 1981, p. 113).

Chaúí destaca ainda que Merleau-Ponty substitui o termo “estrutura” pelo de “dimensão”, porque “a noção de estrutura ainda carrega consigo a ideia de fechamento ou completude, de determinação quase completa, enquanto a de dimensão ruma para a abertura, o inacabamento, a indeterminação e a transcendência na imanência do Ser” (1981, p. 121). Portanto, dimensões referem-se às maneiras pelas quais somos linguagem, maneiras pelas quais pensamos

agindo. A dimensão da linguagem na qual me concentrarei, é a sonora, que ocorre na intervenção por meio das vibrações produzidas e não produzidas por um corpo, em outras palavras: por som e silêncio.

Na perspectiva fenomenológica “qualquer som é, em si, o que ele é. Nem mais nem menos. O som da água corrente de um riacho não é triste nem alegre: apenas é” (HELLER, 2003, p. 8). Um som é apenas um som, destituído de significado. Os adjetivos, os significados com os quais o vestimos são convenções humanas sociais e políticas, são língua. E essas “vestimentas” estéticas são moldadas na convivência em mundo comum, assim, aprendemos a transformar música já existente e transmiti-la. Significa dizer que uma criança bem pequena, recém-chegada nesse mundo, pode interferir de forma sonora singular. Com o passar do tempo – por viver com humanos – desenvolve a língua sonora já estabelecida. Logo, passa a perceber um som desafinado, por exemplo. Inclusive passa a ter preferências musicais estabelecidas pela convivência e o som do ambiente não é mais novidade, por exemplo.

Portanto, música compreende duas significações que estão juntas, enquanto língua e enquanto linguagem. O que descrevo fenomenologicamente são essas fronteiras, ou como uma língua deixa de ser língua e passa a ser linguagem, como ultrapassa os códigos quando passa a significar de forma individual num espaço coletivo de aprendizagem musical. Mia Couto diz que “as línguas servem para comunicar. Mas elas não apenas “servem”. Elas transcendem essa dimensão funcional. Às vezes, as línguas fazem-nos ser” (2011, p.13). Elas fazem-nos ser quando ultrapassam os códigos humanos, quando não entendemos mais nada de forma “racional”, por assim dizer, quando apenas gozamos sua existência. Disso sabem os poetas, que no campo das letras escritas ultrapassam os códigos, assim como o músico (o poeta dos sons) que ultrapassa o “sentido” das notas. Mia Couto mostra essa significação imbricada, como língua e linguagem ao mesmo tempo, ao nos mostrar o colar de missangas.

A missanga, todos a veem.
Ninguém nota o fio que,
Em colar vistoso, vai compondo as missangas.
Também assim é a voz do poeta:
Um fio de silêncio costurando o tempo.
(COUTO, 2009, p. 7).

É importante salientar que ao tocar e pensar a língua pela dimensão da linguagem sonora podemos adentrar no campo da poética, isto é, naquele fundante de sentido. Por isso, podemos dizer que a música tem a potência de criar sentidos para o viver. Ricoeur (2002) diz que a tarefa de pensar é posterior à tarefa de fundar sentido, ou seja, diz que a filosofia é posterior à poesia. Desse modo, penso tocando e depois reflito. Fazer o contrário é como querer aprender os códigos linguísticos da língua portuguesa antes de falar português.

Que soem as próximas notas...

5 (IM)POSSIBILIDADE DA EDUCAÇÃO MUSICAL COMO ENSINO E POÉTICA DOS SONS

Todos os caminhos levam a morte. Perca-se.

Jorge Luis Borges

Como escrevi no início dessa dissertação, a mesma não se inicia a partir de uma pergunta prévia, formulada de modo explícito, como a maioria das pesquisas acadêmicas no campo da educação. Inicia da proposição de pensar minha ação como mediador musical em espaços formais e não-formais. Dito de outro modo, há um foco, qual seja, pensar a ação docente nos processos coletivos de aprender a música. Assim, narrei algumas de minhas experiências com a música e a educação em espaços formais e não-formais. Tudo isso para me encontrar. Mas, eis que termino com perguntas. É possível ensinar música?

Em minhas experiências musicais, tenho observado que poucos me ensinaram, mas aprendi. Ou seja, na música não fui ensinado, mas aprendi a sensibilidade de produzir e fazer música. Lillan do Vale (2009) distingue aquilo que pode e aquilo que não pode ser ensinado:

a distinção entre aquilo que pode ser ensinado (isso é, comunicado diretamente ao outro, sobre a forma de conhecimento transmitido, de informação partilhada, de instrução) e aquilo que não pode ser ensinado, que só se domina pelo exercício (que não pode ser diretamente comunicado, nem toma a forma de conhecimento, informação ou matéria de instrução, mas designa uma faculdade, um poder-fazer, ou poder-deliberar, ou um poder-inventar) deveria estar presente a cada vez que há ação educativa; no entanto, a redução cognitivista operada pela modernidade conduziu a seu rápido desaparecimento. É que, desde então, afirma-se sem hesitação que tudo pode ser ensinado, acredita-se poder a razão fazer de tudo um objeto para sua apreensão. Sob a dominação da razão-cognição, pouco sobrou à exigência de exercício, além de habilidades manuais, ou físicas, reputadas simples e mudas (VALE, 2009, p. 476, grifo meu).

As palavras da autora remetem às aulas de música que vivenciei, como participante, e não como professor. Lembro-me apenas das perguntas que me foram apresentadas nessas ocasiões, ou seja, do conteúdo explicativo lançado ao encontro de meu corpo com a música pouco restou em minhas memórias. Restou foi a memória de meu corpo que empunhava o violão. Hoje, compreendo como tais

memórias se produziram ou não, porque compreendo a ação educativa a partir de outra perspectiva: a educação acontece no encontro do corpo com o mundo e este promove perguntas e não de respostas definitivas.

Jorge Drexler (1999) escreve na canção *Frontera* que o mundo está, como está, devido às certezas. Quero dizer que já não nos permitimos a errância. Eu acrescentaria, que o mundo também está como está, pela falta de experiências poéticas. Mélich escreve que “entre las diversas acepciones que tiene, entenderé, em general, por *experiencia* al aprendizaje que se ha adquirido com la práctica” (MÉLICH, 2002, p.75). Em suma, a experiência se faz fazendo, no agir. Assim como a arte se faz fazendo e não “explicando”. Mas como é aprendida, então? Nesse caso, há a importância do coletivo, inclusive as escolas, pois devido a nossa forma de organização, enquanto humanos, os que “chegam” (estado de infância) necessitam estar no coletivo, e os permitimos estar juntos nas instituições formais, principalmente.

Para pensar a docência musical como mediação no coletivo encontro nas palavras de Mélich (2002), que ao educador corresponde ser o elo entre o velho e o novo

respectar el pasado, pues nunca se puede innovar del todo y com independencia de la tradición em la que se ha nacido, y respetar el futuro, la novedad, la radical novedad y cambio que cada recién llegado trae em sí mismo. La educación no puede menospreciar la tradición, el pasado. Pero tampoco puede quedarse fijada em el pasado, como si el pasado determinase el presente y el futuro hasta el punto de que nada nuevo pudiera suceder (MÉLICH, 2002, p. 89).

Assim, abdicó de “minha cadeira” de professor explicador. Antes de tudo quero compartilhar vivências, suscitar o acontecimento musical em vez de fornecer respostas. Não sei se isso fez com que os estudantes que compartilharam as vivências desse processo linguageiro, no qual assumi o papel de professor, aprenderam mais. Pois a aprendizagem não é passível de mensuração. Antes de tudo, desejo que aprendam a alegria da música, como experiência de pensamento, como poética dos sons para experimentarem possibilidades de linguagem.

De fato, o que me instiga acima de tudo, é a possibilidade de colaborar para que a vivência no grupo faça cada um reconhecer-se como potência da dimensão da

linguagem musical. Por isso, persigo o questionamento de como esse processo acontece e qual o meu papel enquanto participante desse (processo) coletivo. Esse é o cerne das reflexões que provocaram esse meu fazer acadêmico dissertativo.

Entendo a música como poética no rastro das pesquisas desenvolvidas na linha de pesquisa de Aprendizagens, Tecnologias e Linguagens na Educação do Mestrado em Educação da UNISC, e em autores como Maurice Merleau-Ponty, Gaston Bachelard, Paul Ricoeur, Alberto Heller, Marina Gárces, e Sandra Richter já destacados nesse trabalho, retomando-a como fundante de sentidos. A poética é inerente ao humano pela sua potência de fundar sentidos. A arte é, em suas diversas manifestações, poética por excelência. Para Ostrower (1990, p.252, grifo da autora), a dimensão poética da arte corresponde “ao entendimento das formas como ato. São atos que se encontram incorporados nas formas, atos imbuídos de emoção e pensamentos (embora não necessariamente verbais), correspondendo a valores e tomadas de posição”. Por isso Paul Valéry, quando se refere a sua obra literária, entende que ela simplesmente é: “quando me perguntaram o que quis dizer com um poema respondo que não quis dizer, quis fazer e a intenção me fez dizer o que eu disse” (VALÉRY *apud* FRATUCE PIMENTEL, 2011, p. 5).

Assim, nesse processo potente, crio. Quero dizer que é pelo fazer que posso criar e não o inverso, ou seja, não há criação sem um fazer que condense uma experiência de vida. Pensar o inverso traria a tradição do dom platônico novamente à tona, e por razões já expostas, seria negar o que já temos culturalmente como potência humana.

A dúvida permanece: é possível ensinar a criar sentidos? Em pergunta que dirigi à Fernando Bárcena¹², logo após a exposição de um texto de sua autoria, manifestei essa angústia. Perguntei se alguém o havia ensinado a ser poeta. Respondeu-me que acreditava que não havia aprendido a ser poeta. Tinha aprendido com seu pai a melancolia, mas a poesia pensava que não. Pareceu-me que a sua convivência com o pai o ensinou uma melancolia própria. Nesse sentido, reaparece a importância do outro nesse processo. Essa melancolia uma vez

12 Fernando Bárcena é professor da Universidade Complutense de Madrid e em setembro de 2014 participou do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação, promovido pela Universidade de Santa Cruz do Sul.

“aprendida”, propiciou sua própria melancolia. Não tomou-a de ninguém, tampouco alguém a explicou, elaborou e produziu sua própria melancolia.

Mas o que tem a melancolia a ver com o fazer poético? É preciso que se aprenda a melancolia para ser poeta? Assim, a partir de todas as questões levantadas até aqui, o desafio de compreender a aprendizagem é tarefa que segue, como num processo contínuo de reflexões:

Em seu sentido filosófico corrente, a aprendizagem é sempre “dedutível” daquilo que o sujeito é, ou melhor, ela é o progresso harmônico e linear em direção àquilo que o indivíduo deve ser. Dizer que o humano se forma por aprendizagem é, nessa acepção, dizer que tudo o que ele é reduz-se à adaptação. **A arte e a democracia são evidências cabais da insuficiência desse ponto de vista: no que se refere à existência humana, nem tudo pode ser assimilado ao “progresso” nem linear nem dialético.** No sujeito, os conflitos intra psíquicos – constitutivos dos modos próprios de existência que modelam a subjetividade humana – não são nem superados, nem integrados de forma harmônica, mas “persistem, em uma totalidade contraditória ou, antes, incoerente” (CASTORIADIS *apud* VALLE, 2009, p. 478, grifo meu).

Mas e quanto aos discípulos, aqueles que nós, como professores, julgamos livrar da ignorância? Não os tenho, e como escreve Ricoeur (2002) “Sim, estou muito feliz por não ter discípulos, mas por ter amigos” (RICOEUR, 2002, p.67). Isso é, penso na educação musical como ação de compartilhar o vivido em música num mundo comum. Eis a importância do coletivo. Somos coletivos desde o nascimento, pois vivemos graças a outros humanos. Aqui não há competitividade pois esta só funciona num contexto de mercado de consumo, mas não no âmbito da criação artística. Ostrower (1990, p.252, grifos da autora) destaca que “*a melhor coisa que pode acontecer a um artista é a existência de outros artistas*”. Obviamente que a vida no mesmo mundo nos pede aprendizados obrigatórios, visando a regulação pautado na ação política de compartilhar a vida.

Esta vida, que no és mia, es la mía: es la declaración de una conquista que hunde la ley de propiedad y, com ella, un falso anhelo de libertad diseñado a su medida. La vida no se libera a sí misma. Sólo puede vivirse liberando la riqueza del mundo (GARCÉS, 2013, p154).

Dizem que quando nasce uma vida, nasce igualmente a morte, trata-se de um caminho. Nesse caminho de vida interrompemos o instante com nosso fazer. O mundo já está sendo quando chegamos, mas nele nos cabe intervir de modo ético e

moral e assegurar o mesmo direito a todos. Quando se pensa em música, acontece que a música já está sendo quando chegamos, assim, é por ela que reconhecemos ser capazes de mudar o mundo. Mas para modificar a música, é preciso experiência de vivê-la para dar-lhe o nosso sentido. Merleau-Ponty escreve que “Cada artista retoma a tarefa de seu início” (MERLEAU-PONTY, 2011, p.258). Isto é, a abordagem conteudista se mostra em segundo plano, pois se nos concentrarmos em aprender tudo que a humanidade já produziu musicalmente ao invés de inventá-la seria o mesmo que conhecer o gosto de uma maçã, mas nunca a experimentarmos. Em outras palavras, nosso foco, enquanto educadores musicais, devem ser os começos. Eu diria que no começo estão as técnicas, mas nesse fazer devemos inferir no fazer e não no ser. Correções de braço, antebraço, mão, dedos, etc. são necessárias para um começo no violão, agora ajustes no ser são invasivos, eticamente inaceitáveis.

Nesse sentido não há como ensinar a música, pois a música é fundante de sentidos, é um fazer que ao fazer me “faço”. Posso ensinar, no sentido de transmitir, técnicas para se fazer músicas, mas a música jamais, pois diz respeito a criação poética dos sons, ao ato de produzir sentidos. No fazer poético não há como adentrar, pois, é linguagem. Calha lembrar o sentido de intersubjetividade de linha merleauPontiana, para essa discussão.

Nuestra relación con lo verdadero pasa por los otros. O bien vamos a lo verdadero con ellos, o no es hacia lo verdadero donde vamos. Pero el colmo de la dificultad es que, así como la verdad no es ningún ídolo, los otros tampoco son dioses. No hay verdad sin ellos, pero no basta estar con ellos para alcanzar la verdad (MERLEAU-PONTY *apud* GARCÉS, 2013, p. 128).

Em suma, a escolha dos começos também é comum, é uma transmissão a ser transformada, é uma história que vem por ser intersubjetiva. Não há como inventar uma música que já aprendemos, é possível que a modifique a meu modo, mas não ignorar sua presença. Essa aprendizagem da modificação é mundana, se dá num mundo comum, repleto de atores, pois

nessa co-produção, a expressão é, na linguagem, um movimento que acompanha e marca uma passagem da coletividade. Ela se integra no gesto

comum de “levantar voo”, de partir e de “viajar” (*trip*) [...] a um elemento comum que constitui o essencial dessas expressões: *um agrupamento social se faz produzindo uma linguagem*” (CERTEAU, 1995, p.243, grifos do autor).

A música faz parte das interações humanas, pois por ela (e outras dimensões da linguagem) nos reconhecemos capazes de criar sentidos ao educarmos nossa sensibilidade. A aprendizagem é inerente ao humano, é vida. Perder-se é o começo da aprendizagem, e a música a curva no caminho, a criação de um modo de habitar a linguagem, de um estar no coletivo. A música assim, pertence ao mundo, como nós. Somos co-viventes, co-existentes do e no mundo. Implica compreender com Garcés (2008) a relevância educacional de:

abandonar a distancia que nos põe frente ao mundo para nos descobrir como corpo inscrito em um campo de relações. Significa partir da ideia de que a facticidade de nossa existência não é individual mas já imediatamente coletiva (p. 140).

Nesse sentido, a docência musical que considera o encontro languageiro no mundo comum resiste a uma racionalidade educativa que desconsidera o corpo inscrito em um campo de interações. A docência musical como encontro leva em conta o “entre”, e por isso é mutua. Difere da imposição de querer ensinar o que quero que o outro saiba. A docência musical como encontro, contribui para educar a sensibilidade, pois a sensibilidades já está no outro, dessa forma, é no entre que ampliamos as possibilidades sensíveis. Compreender a docência como nós, requer reaprender a “ver” (perceber) implica considerar que é na existência, vivendo, que constituímos e imprimimos sentidos aos fenômenos singulares e coletivos. Por isso, “a cada instante também eu fantasio acerca das coisas, imagino objetos ou pessoas cuja presença aqui não é incompatível com o contexto, e, todavia, eles não se misturam ao mundo, eles estão adiante do mundo, no teatro do imaginário” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 6).

Que continuem soando as notas, inclusive as que estão por vir. Que o mistério seja vivido e não desvendado...

6 REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. A potência do Pensamento. Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense, Niterói, nº 1, p. ¼, jan./june 2006. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232006000100002> Acesso em 31 de outubro de 2014.

ALVES, Rubem. *Educação dos Sentidos*. Campinas: Verus, 2005.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 12ª ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BACHELARD, Gaston. *A intuição do instante*. Campinas: Verus, 2007.

_____. *Dialética da duração*. São Paulo: Atica, 1994

BÁRCENA, Fernando O. *El aprendizaje como acontecimiento ético. Sobre las formas de aprender*. Revista Enrahonar, Barcelona, nº 31, p. 9/33, 2000. Disponível em < <http://www.raco.cat/index.php/enrahonar/article/viewFile/31976/31810>> Acesso em 01 de novembro de 2015.

_____. *Filosofia de la educación: un aprendizaje*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, nº 3, p. 703/730, jul./set. 2013. Disponível em < <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/41775>> Acesso em 01 de novembro de 2015

BÁRCENA ORBE, Fernando; LARROSA BONDÍA, Jorge; MÈLICH SANGRÁ, Joan-Carles; *Pensar la educación desde la experiencia*. Revista portuguesa de pedagogia, Coimbra, nº 40/1, p. 233/259, 2006. Disponível em < <https://digitalis.uc.pt/pt-pt/node/106201?hdl=4418> > Acesso em 02 de novembro de 2015.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto as práticas cotidianas do professor*. 2000. 423f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRGS, Porto Alegre.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. *Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública*. 1937. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L378.pdf>> Acesso em 21 de dez. 2015.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm > Acesso em 21 de dez. 2015

_____. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. *Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca*

em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6545.htm> Acesso em 21 de dez. 2015.

_____. Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8948.htm> Acesso em 21 dez. 2015.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm> Acesso em 21 dez. 2015.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em 21 dez. 2015.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm> Acesso em 21 dez. 2015.

_____. Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de música. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 01 de dezembro de 2015.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu. Campinas: Papirus, 1995.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

_____. *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CHAUÍ, Marilena. S. *Da realidade sem mistérios ao mistério do mundo* (Espinoza, Voltaire, Merleau– Ponty) 1. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DUARTE Jr., João-Francisco. A arte na educação: cinco temas para reflexão. In: BONIN, Iara [et al.] *Trajetórias e Processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. XIV ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Livro 4. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 227-243.

DREXLER, Jorge. *Frontera*. Londres: EMI International, 1999. CD-ROM digital, estéreo.

ESCOUBAS, Eliana. Alguns temas da estética francesa contemporânea. Revista O que nos faz pensar - Cadernos do Departamento de Filosofia PUC-Rio, n. 21 – julho 2007, p. 213-226. Disponível em <http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/alguns_temas_da_estetica_francesa_contemporanea/artigos219232.pdf> Acesso em 20 de abril 2015

FOERSTER, H. von. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 59-74.

FONTEERRADA, M. T. O. Raymond Murray Schafer - o educador musical para um mundo em mudança, ano livro Pedagogias em educação musical, organizados por Ilari, B. e Mateiro, T, publicado em 2010 pela Editora IBPEX, em Curitiba. In: Teresa Mateiro; Beatriz Ilari. (Org.). Pedagogias em educação musical. Curitiba: Editora IBPEX, 2010, 2010, v. 1, p. 275-304.

FRATUCE PIMENTEL, Brutus Abel. *O ideário poético de Paul Valéry*. Disponível em < <http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0378-1.pdf>> Acesso em 14 out. 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 2005.

GADOTTI, M. A questão da Educação formal/não-formal. institut international des droits de l'enfant (ide) Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em < http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf> Acesso em 02 de nov. de 2015.

GALEANO, Eduardo. *As palavras andantes*. Porto Alegre: L&PM, 1994.

_____. *O livro dos abraços*. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GALIMBERTI, Humberto. *Psiche e Techne: O homem na idade da técnica*. São Paulo: Paulus, 2006.

GARCÉS, Marina. *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013

_____. Anonimato y subjetividad: Una lectura de Merleau-Ponty. Daimon Revista de Filosofia, Murcia, nº 44, p. 133/142, maio/agosto 2008. Disponível em < <http://revistas.um.es/daimon/article/view/96441>>. Acesso em 25 de nov. de 2015

GUIMARÃES, Ruth. *Dicionário da Mitologia Grega*. São Paulo: Cultrix, 2004.

GUEST, Ian. *Arranjo: Método Prático*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1996.

GUSTSACK, Felipe. Elogios da linguagem: perturbações na formação de professores. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul), 2008, Itajaí(SC), 2008. p. 1-15. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Formacao_de_professores/Trabalho/08_32_49_ELOGIOS_DA_LINGUAGEM__PERTURBACOES_NA_FORMACAO_DE_PROFESSORE.pdf> Acesso em 25 de nov. de 2015.

HELLER, Alberto Andrés. *Fenomenologia da expressão musical*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006

_____. Ritmo, motricidade, expressão: O tempo vivido na música. 2003. 174 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

HOUAISS. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Objetiva, 2009.

INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE. Sobre o IFC. Disponível em <<http://ifc.edu.br/sobre-o-ifc/>> Acesso em 02 de nov. de 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista brasileira de educação*, Rio de Janeiro, nº 19, p. 19/28, jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>.> Acesso em 12 jan. 2014.

MARTINAZZO, Celso José. Reflexões sobre o processo de pesquisa: uma compreensão com base no pensar complexo. In: X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul), 2014, Florianópolis (SC). Anais do X Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul). Florianópolis (SC), 2014, p.1 -19. Disponível em < http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/443-0.pdf.> Acesso em 31 de outubro de 2014.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagens na educação e na política*. 4. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

_____; MAGRO, C., GRACIANO, M., VAZ, N. (org) *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

MED, Bohumil. *Teoria da Música*. Brasília: Musimed, 2012.

MÈLICH, Joan-Carles. *Filosofia de la finitud*. Barcelona: Herder, 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *A prosa do mundo*. São Paulo: Cosac Naify Portátil, 2012.

_____. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação o futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MORIN, Edgar. *O método 1: a natureza da natureza*. Porto Alegre: Sulina, 2002a.
- OSTROWER, Fayga. *Acasos e criação artística*. Rio de Janeiro: Campos, 1990.
- MUGGIATI, Roberto. *Jazz*. Brasília: Brasiliense, 1985.
- NERUDA, Pablo. *Confesso que vivi*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2004.
- NARODOWSKY, Mariano. *Comenius & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- QUEIROZ, Luiz Ricardo Silva. Música na Escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Londrina: ABEM, v. 20, n.29, p. 23-38, jul.dez. 2012.
- PAGLIA, Priscila e SACHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. *O Canto Orfeônico no currículo das escolas brasileiras: primeiras aproximações de pesquisa*. Disponível em <http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Pesquisa/Anais2007/IIISimpdemusica/Artigos/01_O_canto_orfeonico_no_curriculo_das_escolas_brasileiras_primeiras_aproximacoes_de_pesquisa_Priscila_Paglia.pdf> Acesso em: 20.nov.2011.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PLATÃO. *Íon*. Introdução, tradução e notas de Victor Jabouille. Edição Bilingue grego/português. Lisboa: Editorial Inquérito, 1988.
- RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- REZENDE, Antonio M. *Concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.
- RICHTER, S. R. ;Murilo, M. V. ; Berle, S. ; *Aprendendo com o mundo: ação autônoma e jogo heurístico da educação de bebês*. In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul), 2012, Caxias do Sul (RS). *Anais do IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED Sul)*. Caxias do Sul (RS), 2012, p. 1-12. Disponível em <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98596/000922540.pdf?sequence=1>> Acesso em 31 de out. de 2014.
- RICHTER, Sandra R.S; BERLE, Simone. *Pedagogia como gesto poético de linguagem*. *Educação e Realidade*, v. 40, p. 1027-1043, 2015.
- RICOEUR, Paul. *O único e o singular*. São Paulo: Editora UNESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.
- SARAMAGO, José. *A caverna*. São Paulo: São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- _____. *A caverna*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. Os cinco sentidos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____. Variações sobre o corpo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 2011.

SILVA, W. M. *Zoltán Kodály- idéias e concepções sobre educação musical*. EM PAUTA. Porto Alegre, volume 5, nº8. Dezembro de 1993.

VALE, Lilian do. A educação impossível. Revista Educação UFSM, Santa Maria, nº 3, p. 473/486, set./dez 2009. Disponível em < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/1609>> Acesso em 31 de out. de 2014.

VILAR, José Maria Peñalver. La Big Band, la orquesta de jazz por excelencia. Sonorama, revista de pensament musical, Barcelona , vol 7, p.1-17, 2010.

ZITKOSKI, Jaime José; REDIN, Euclides; STRECK R., Danilo. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANEXO - DEFESA DE DISSERTAÇÃO: CONSIDERAÇÕES À BANCA

Santa Cruz do Sul, 08 de janeiro de 2016

Bom dia!

Nessa defesa opto por ler minhas considerações, por que as escrevi. Destaco que essa escrita é contemporânea, é pós leitura da versão entregue à banca. Portanto, o que compartilho aqui é uma reescrita. Uma reflexão. Aliás, um dos pontos a serem destacados no processo dessa dissertação é ter me apaixonado pelo ato de pensar escrevendo.

Começo agradecendo aos meus orientadores, Prof^a Sandra Richter e Prof. Felipe Gustsack por construírem e pensarem comigo essa dissertação durante estes quase três anos. Digo três anos, pois as cadeiras como aluno especial já foram experiências de mudança, de ampliação de horizontes. Agradeço à professora Cláudia Ribeiro Bellochio que gentilmente aceitou o convite para estar aqui hoje. E, à professora Ana Luisa Teixeira de Menezes, que não pode estar aqui presente, mas também colabora nessa defesa por meio de parecer encaminhado. Importante ainda lembrar dos professores José Estevam Gava, Nize Pellanda e Mariza Trench Fonterrada, que fizeram parte da banca de qualificação, e portanto sugeriram caminhos importantes para esta pesquisa.

Agradeço à FAPERGS/CAPES e a Pró-Reitoria de Pós Graduação da Universidade de Santa Cruz do Sul pelas bolsas com as quais fui beneficiário nesses dois anos de Mestrado. Tentei desempenhar da melhor forma possível meu papel de mestrando de maneira a honrar o dinheiro público investido em minha formação.

Agradeço à minha família que apoia este momento emanando vibrações positivas, de diversos recantos. E, por fim aos demais presentes nesta sexta-feira de um janeiro quente, que se dispuseram a vir colaborar com essa pesquisa, pensando conosco.

Feito os agradecimentos, convido a todos para que se aconcheguem em suas

cadeiras, sirvam seus cafés, silenciem seus celulares e embarquem nessa viagem pela POÉTICA DOS SONS E INTERSUBJETIVIDADE NOS PROCESSOS COLETIVOS DE APRENDER MÚSICA!

Na epígrafe dessa dissertação, há uma citação de Maurice Merleau-Ponty, que diz:

buscar a essência do mundo não é buscar aquilo que ele é em ideia, uma vez que o tenhamos reduzido a tema de discurso, é buscar aquilo que de fato ele é para nós antes de qualquer tematização (1999, p.1).

Busquei nessa dissertação compreender a relação entre ser professor de música e educação musical. Levo em conta o corpo no mundo e a importância das interações educativas que considera o encontro como princípio da aprendizagem, uma educação musical que admite que somos seres coletivos desde nossa chegada ao mundo.

Pensar a educação musical e o coletivo é necessário para mim, pois transitei por espaços em que os profissionais trabalham a música de forma individual e outros de forma coletiva. Transitei por espaços em que o educador musical pode conduzir o processo de aprendizagem em música tanto na relação formal, quanto na não-formal. Nas experiências revividas na escrita percebi que os espaços por serem históricos, abordam a música de maneira diferente. Dessa forma, pensar os espaços e os conceitos se faz necessário para que eu saiba onde estou.

Para tecer a relação entre música e educação, optei pela abordagem fenomenológica do corpo sensível de Maurice Merleau-Ponty, por compreender que a experiência musical, assim como a experiência educativa, dizem respeito sobretudo à vivência, que segundo Alberto Heller (2003) é o tema por excelência da fenomenologia. Rezende (1990) escreve que a fenomenologia não se interessa tanto por um tratamento formal da língua, mas pela “aventura da dialética”, pela história do pensamento. Portanto, na escrita busquei a descrição do vivido, deixando que os conceitos fossem emergindo nesse processo.

Pensei muitos conceitos durante a escrita. Optei por alguns e “matei” outros tantos nessas escolhas. Para pensar educação considero necessário pensar no verbo educar. Entendo este verbo como convivência, como estar junto. Trata-se de apresentar possibilidades e ajudar o outro a habitar a linguagem. Para a ação de

educar sob este ponto de vista, importam os começos. No começo estão as técnicas, assim não importa tanto o quê será feito com a música, mas sim como faço para fazer música.

Já música compreendo como um modo de ação no mundo. É pela música como arte, nas suas dimensões estáticas e poéticas, como um saber fazer que ampliamos simultaneamente nosso poder de compartilhar sentidos no mundo, que adentramos pela linguagem singular no mundo comum. Isso somente acontece pelo coletivo, pela intersubjetividade. Para isso é importante considerar o “nós” como caminho para a aprendizagem.

Poder dizer que é pelo “nós” que aprendemos, requer reaprender a ver o mundo, que atualmente é individualista e muitas vezes egoísta, centrado no eu. Quando me refiro à intersubjetividade compreendo-a como uma implicação, uma complexidade que não pode descartar a presença de outros e a maneira como eu afeto outros e como outros me afetam. Ao propor um começo, uma técnica como um saber fazer não se pode mais do que sugerir um caminho. As transformações são para serem contempladas, pois por elas enfrentamos a contingência da incompletude do humano, de suas possibilidades de (re)começar. O caminho para a música é proposto pelo corpo e sua potência modificadora na coexistência.

Quando insisto na música como arte e não como ciência é porque entendo que estamos carentes de sentido. Estamos chegando ao ponto de tentarmos explicar o que já foi explicado, estamos carentes de acontecimentos, de experiências que nos signifiquem. Nos faltam os despropósitos de que fala Manoel de Barros (1999). Começam a nos faltar as coisas que não servem para nada... nos faltam mais os vazios, os silêncios, começa a nos faltar a poesia. Começas a faltar o fio (quase invisível) que sustenta as missangas de um colar. Segundo Mia Couto:

As missangas, todos as veem.
Ninguém nota o fio que,
em colar vistoso, vai compondo as missangas.
Também assim é a voz do poeta:
Um fio de silêncio costurando o tempo.
(COUTO, 2009, p. 7).

Ao educador musical permanece a tarefa de respeitar o passado, com vista no futuro, mas que propõe o gesto do instante como potência criadora. O gesto que nos faz humanos. Assim abduco de minha cadeira de professor explicador. Ou, como

diria Paul Ricoeur “sim, estou muito feliz por não ter discípulos, mas por ter amigos” (2002, p.67).

Ao final começo – e isso não é contraditório, pois é uma questão de gênese – a compreender que me debrucei numa pesquisa que busca o lugar das coisas que não servem para nada, as mesmas que nos afirmam devir. Numa pesquisa que clama por despropósitos artísticos. Desejo que o mistério seja vivido e não desvendado.

Nesse começo posso dizer que “essa vida não é minha, é a minha” (GARCÈS, 2013, p.154). Parafrazeando Gonzaguinha (1982), afirmo que “aprendi que se depende sempre, de tanta muita diferente gente, aprendi que toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas”.

Termino com Pablo Neruda, que escreve:

Do que deixei escrito nestas páginas se desprenderam sempre – como nos arvoredos de outono e como no tempo das vinhas – as folhas amarelas que vão morrer e as uvas que reviverão no vinho sagrado. Minha vida é uma vida feita de todas as vidas: as vidas do poeta (1983, p.9).

Nesse sentido, a contribuição dessa dissertação para o campo da pesquisa educacional, mais especificamente sua relação com a música, está em afirmar a impossibilidade de ensinar a música, pois a música é fundante de sentidos, é um fazer que ao fazer me “faço”. Como educador musical, penso que posso ensinar, no sentido de transmitir (CERTEAU, 1995), técnicas para se fazer música, mas a música jamais, pois diz respeito a criação poética dos sons, ao ato de produzir sentidos.

Obrigado!

Roberto Kittel Pohlmann

REFERÊNCIAS

- BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. Tradução de Enid Abreu. Campinas: Papyrus, 1995.
- COUTO, Mia. *O fio das missangas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- GARCÉS, Marina. *Un mundo común*. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2013
- GONZAGA, Luis J. *Caminhos do Coração*. FORMA. Rio de Janeiro: 1982.
- HELLER, Alberto Andrés. *Fenomenologia da expressão musical*. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2006.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- NERUDA, Pablo. *Confesso que vivi*. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 2004.
- REZENDE, Antonio M. *Concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.
- RICOEUR, Paul. *O único e o singular*. São Paulo: Editora UNESP; Belém, PA: Editora da Universidade Estadual do Pará, 2002.