

Musical score for guitar, measures 1-24. The score is in E major, 2/4 time. It features a repeating rhythmic pattern of eighth notes. Chords are indicated above the staff: E<sup>6</sup>, E<sup>m6</sup>, B<sup>7</sup>, and A<sup>m6</sup>. A Coda symbol is present at measure 24.

POR UMA (DES)EDUCAÇÃO MUSICAL

Musical score for guitar, measures 30-55. The score continues the rhythmic pattern. Chords include B<sup>7(b9)</sup>, A<sup>#7</sup>, E<sup>7</sup>, A<sup>m</sup>, E<sup>m</sup>, F<sup>#7</sup>, B<sup>7(b9)</sup>, E, and E<sup>6</sup>. A D.S. al Coda instruction is at measure 50.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU  
Linha de Pesquisa: Filosofias da Diferença e Educação  
Área temática: Fantasias de escrita:  
devir-infantil de currículos nômades

**POR UMA (DES)EDUCAÇÃO MUSICAL:**  
Tese de Doutorado

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mara Corazza  
Orientando: Eduardo Guedes Pacheco  
Porto Alegre  
DEZEMBRO 2011

Eduardo Guedes Pacheco

**POR UMA (DES)EDUCAÇÃO MUSICAL**  
Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul como  
requisito parcial para a obtenção de título  
de Doutor em Educação.  
Orientadora: Profa. Dra. Sandra Mara  
Corazza

Defesa em 15 de dezembro de 2011

Profa. Dra. Sandra Mara Corazza – Orientadora – FACED/UFRGS

---

Prof. Dr. Luciano Bedin da Costa - UNIVATES

---

Profa. Dra. Maria Isabel Petry Kehrwad – FUNDARTE

---

Prof. Dr. Jean-Claude Regnier

---

Prof. Dr. Nilton Mullet

---

## Agradecimentos

Agradeço a Sandra Corazza, minha orientadora, que nestes anos de trabalho guiou minhas inquietações, alimentando meu desejo de pesquisa com sua força e paixão pela curiosidade. Aos meus colegas de orientação, companheiros e amigos. A todos que participaram das minhas aulas de música nas escolas de educação infantil, escolas, projetos sociais, universidades e tanto outros espaços onde pude compartilhar minha alegria de ouvir, cantar, tocar, compor música. Aos meus amigos CUICAS. Em especial, ao meu pai, pessoa que dedicou a sua vida para acreditar nos meus sonhos.

## RESUMO

Vinculado à Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença e Educação da UFRGS, este texto, intitulado “Por uma (Des)Educação Musical”, toma para a sua realização a música, a infância e a educação como “lugares” de problematização das relações que os constituem. Como intercessores, trazemos pensadores como Friedrich Nietzsche, Paul Valéry, Gilles Deleuze, Manoel de Barros, Silvio Ferraz, Sandra Corazza, entre outros. O objetivo desta tese é pesquisar a criação de novas possibilidades de existência naqueles “lugares”, tendo como nosso principal guia o pensamento proposto pela Filosofia da Diferença. Tal investimento elege conceitos como “plano de composição” e “ritmo” para produzirem uma nova possibilidade de ação e relação entre aqueles que querem ensinar música e aqueles que desejam aprender música, entendendo que os espaços que escolhem estabelecer relações de ensino e de aprendizagem podem realizar tal feito, tendo a arte como orientadora das ações que são chamadas, neste trabalho, de (Des)educacionais. Compõem esta criação, desejos de escritura que passeiam por poesias, métodos, inventários, dicionários, cartas, experimentações, que carregam, além da força dos intercessores escolhidos, dos conceitos colocados em movimento, a potência produzida pelo bloco sensações, aspecto que define a criação em arte como tal.

### **Palavras – Chave**

Música, Infância, Educação, Arte, Filosofia da Diferença

## **ABSTRACT**

Linked to the research line *Filosofias da Diferença e da Educação*, this text, entitled “Por uma (Des)Educação Musical” takes Music, Childhood and Education to problematize the relations which permeate these fields. Having as intercessors thinkers as Friedrich Nietzsche, Paul Valéry, Gilles Deleuze, Manoel de Barros, Silvio Ferraz, Sandra Corazza, among others, the aim of this doctorate thesis is to research the creation of new possibilities of existence for those fields by having as main guide the thought proposed by Philosophy of Difference. This chooses concepts such as composition plan and rhythm to produce a new possibility of acting and interacting between those who want to teach music and those who want to learn music, understanding that the spaces they choose to establish teaching and learning relations can achieve such relations by having art as the guide of actions that are called here (un)instructive. This creation is composed of writings from poetries, methods, inventories, dictionaries, letters, experiences that carry, besides the strength of intercessors and the concepts in movement, the power produced by sensations, aspect that defines creation as art itself.

### **Keywords**

Music, Childhood, Education, Art, Philosophy of Difference.

## **Sumário**

MÚSICA PARA O POVO QUE FALTA	8
INVENTÁRIOS DO (DES)	14
PEQUENOS ENSAIOS SOBRE INFÂNCIA	33
FRAGMENTOS BIOGRAFEMÁTICOS	48
MANIFESTO DE UMA (DES)EDUCAÇÃO MUSICAL	52
MÉTODO DA (DES)EDUCAÇÃO MUSICAL	61
PERFORMANCE	65
MÚSICA	66
DICIONÁRIO INVENTADO DE MÚSICA	69
COISA MÚSICA	73
CARTAS	81
ÚLTIMO MOVIMENTO	87
REFERÊNCIAS	90

## A MÚSICA PARA O POVO QUE FALTA

Essa é para eles  
que têm pés descalços  
mãos secas  
e sola que é casa de bicho-de-pé

que fazem sons com a boca  
e com pés descalços  
ladeira abaixo

tocam 4 '33 "  
sentados em carteiras

não conhecem Varèse, Xenakis,  
Shoenberg, Bério  
Debussy, Stravinsky,  
Penderecki, Ligeti, Constant, Dutilleux  
Stockhausen

nunca ouvirão Boulez  
nada sabem de Cage  
mas que cantam o silêncio  
ouvindo palavras vazias em nome  
de sua educação

essa é para eles  
que já ouviram as quatro estações  
sabem do verão porque gostam de empinar pipas  
sabem da primavera pelo mesmo motivo  
sabem do inverno pelo simples fato do frio  
sabem do outono porque é quando as folhas caem

essa é para eles  
que cantam com a boca seca e que dançam encharcados de álcool  
dormem ao som dos passantes que passam  
e nada enxergam a não ser suas próprias vidas de merda

cantam em metrôs por míseras moedas  
que se danam para quem gosta ou não gosta  
a não ser pelo peso das suas moedas

essa é para eles  
que falam da música porque gostam  
ou porque não



ignorantes musicais  
mas que dançam

os sem-vergonha  
que mesmo ignorantes  
mexem bem mais do que os pés  
ou a ponta dos dedos

que te chamam para dançar  
sem que você saiba

essa é para eles  
que misturam alhos com bugalhos  
porque simplesmente não temem os gêneros

que cantam como se tivessem panelas na cabeça  
que têm os ouvidos cheios de algodão  
não porque não sabem ouvir  
mas porque têm dor de ouvido

essa é para eles  
os teóricos da vida  
da teoria dos pés no chão  
que cospem fogo no ar  
que batucam em botecos

que sabem que um garfo e um copo  
têm mais do que uma única utilidade

que não sabem o que é imanência  
mas vivem a imanência  
na pele de um tambor

essa é para eles  
que não cantam o hino nacional até o fim  
que desconhecem o hino à bandeira  
mas que se emocionam

que escutam som em vozes  
e muitas vozes em cada som

que te oferecem uma música por um copo de cerveja  
e que pedem uma outra  
ao preço de quase nada

essa é para eles  
que não apreciam a dita boa canção  
porque têm fome  
que ouvem o relento e que escutam *nãos* por toda a parte

que fazem música  
por uma simples e tola inutilidade

melancólicos inveterados  
que cortariam os pulsos com o som de qualquer melancolia barata  
que não escutam porcarias  
porque não têm ouvidos estéreis

que não valem grande coisa  
magrelas esqueléticos  
barrigudos estrangulados por cintos de couro ruim  
mas que cantam mesmo na pressão

essa é para eles  
que nunca leram nada de bom  
mas que fazem coisas bonitas  
e que ainda assobiam

que morrem de rir ao som de uma tuba  
que jogam e que perdem

os mal educados da vida  
que acordam com dor de cabeça  
depois de mais uma noitada daquelas

essa é para eles  
que oram em templos  
cantando e acima de tudo cantando

que não sabem de nada  
toda e qualquer espécie de caso perdido

que têm pilhas de Cds piratas  
e que ainda por cima os escutam

mal sabem as sete notas musicais  
e detestam pestanas  
porque são difíceis de se fazer

essa é para eles  
que deixam os olhos de qualquer um zonzos  
quando colocam seus dedos num pandeiro

essa é para eles  
indiferentes  
idiotas  
fúteis

desavisados

ingênuos  
duros  
secos  
com ouvidos de pedra

que escutam com o tímpano  
desligam o rádio quando a música é ruim  
e aumentam o som quando sabem cantar mesmo músicas ruins

maria-vai-com-as-outras  
das 10 mais  
mas que sabem todas as letras  
cantam todos os refrãos  
enquanto os eruditos silenciam mais uma vez em seus canapés

essa é para eles  
que brilham os olhos  
quando encontram uma harpa  
mesmo sem nunca ter ouvido uma

essa é para eles  
que nunca ouvirão uma

essa é para eles  
que dizem que todo instrumento de corda é um tipo de violão  
que não sabem a diferença entre uma guitarra e um contrabaixo  
que não conseguem trocar cordas  
ou que não têm paciência para isso

que desconfiam de afinadores  
e que nem conseguem fazer funcionar os metrônomos

essa é para eles  
que só conseguem compor alguma coisa quando estão juntos  
que sabem que com-por é por algo no mundo *com* algo ou algum outro

essa é para eles  
feios e rudes

essa é para eles  
que não sabem que a música boa é para criança

essa é para eles  
os carregadores de piano  
e copistas

essa é para eles  
os últimos da lista  
e os primeiros esquecidos

essa é para eles  
que escutam sempre o mesmo disco  
e que não decoram as letras

essa é para eles  
que teriam dado certo se...  
que habitam a vida do *quase...*  
e que gostam disso

que não aprendem  
que são distraídos  
que sofrem de dislexia  
hiperatividade  
que têm déficit de atenção  
e falha cognitiva  
e que cantam todos os RAPs dos racionais  
mas mal conseguem começar um livro de bolso

que não têm cultura  
os toscos que não sabem de nada  
e que colocam fantasias pulando todas as noites de carnaval

que de tão eles  
têm bem mais do que um pouquinho de nós  
ou o que nos seria vital se tivéssemos

essa é para eles  
que dizem que sinfonia  
é coisa de um monte de gente  
com um monte de instrumentos estranhos

que têm calças rasgadas  
narizes sujos  
artistas das sinaleiras

desafinados  
mas adoram cantar

não sabem o que é harmonia,  
pizzicatto, acorde, terça aumentada, melodia,  
cadência, compasso, síncope,  
escala, quiáltera, fermata, métrica,  
colcheia, claves, semitom

subdominante, suspenso

que tocam seus tambores  
e apontam suas notas para o céu

essa é para eles  
que não têm tambores  
e apontam suas notas para o céu

essa é para eles  
que nunca viram um  
contrabaixo sinfônico

que acham que a Nona Sinfonia é do Mozart,  
que Don Giovanni é do Beethoven, que as Quatro Estações é de Brahms

essa é para eles  
que têm como teto o céu  
e cobertor a sua própria urina

que não são convidados  
para sentar nas  
salas de concerto.

## INVENTÁRIO DO (DES)

Entre tantas funções atribuídas aos anseios educacionais, podemos destacar os esforços concentrados em apresentar um conjunto de informações e conhecimentos que, por serem considerados por demais importantes, compõem as propostas curriculares dos espaços que têm por objetivo ensinar. São educacionais também aqueles lugares que não pertencem à rede formal de educação, mas buscam, através da organização de espaços, oferecer o contato com situações que provoquem ensinamentos. Nas escolas regulares, ensinar as letras, os números, as histórias, as artes, mesmo que esses últimos conhecimentos não ocupem o mesmo espaço nem a mesma importância nas ações desenvolvidas. Ou ainda, nas entidades religiosas, ensinar para a alma os caminhos de uma vida saudável. Eventualmente, esses ensinamentos tratam do corpo, de seus movimentos e limites e ainda tem a arte como foco principal das ações educacionais. As diferenças entre escolas, associações comunitárias, organizações não governamentais e entidades religiosas se manifestam nas escolhas dos conteúdos e informações. Também o nome dos responsáveis pela condução dos trabalhos pode mudar de lugar para lugar. Por exemplo, nas organizações não governamentais, encontramos os educadores sociais. Nas escolas, professores, coordenadores, diretores. Nos templos religiosos, são os pastores os responsáveis pela formação. Por sua vez, existe um aspecto que estabelece sintonia entre esses espaços educacionais: o primeiro deles se refere a tratar da infância como tempo de passagem, de lugar a ser preenchido. Necessidade de cuidados para que a criança possa se tornar, no futuro, um adulto saudável. Para que tal promessa possa se concretizar, é preciso que essa infância receba uma educação compatível com o trajeto que deve ser realizado. Para isso, a formação educacional deve garantir que essa infância entre em contato com os conhecimentos validados pela humanidade, que apresentados ao lado de valores que guiam as condutas dos seres no cotidiano, permitam que as crianças possam aprender, ou melhor, crescer. A lição a ensinar àqueles que têm como trabalho aprender é voltar seus olhares às constâncias da vida, expressas nas diversas possibilidades de existência da nossa realidade. Todavia, esta é a única opção a ser explorada quando tratamos da educação? Existem possibilidades que

buscam alternativas para essas escolhas? Seria possível, no lugar das condutas ditadas pelo pensamento científico, as quais tratam das ações educacionais, que pudéssemos pensar sobre aprender, tendo a surpresa e o inesperado como mote principal? Ensinar sobre o mundo, pensar sobre ele, exige que esse caminho seja trilhado a partir da vontade de falar sobre o que já foi dito? Questões como estas possibilitam que muitas respostas sejam elaboradas. É possível afirmar que elas só serão acrescidas de valor se puderem possibilitar a elaboração de respostas distintas e ímpares, que se manifestem como possibilidade de relação com uma pergunta que não possui, na sua formulação, o autoritarismo de se permitir ser respondida por um conteúdo pré-determinado e único. Entendendo essas questões como disparadores, elementos provocadores de curiosidades, este texto encontra alegrias em elaborar uma des (educação) que tem na música e na infância seus focos de atenção. Contudo, a opção por apresentar o "des" à frente de uma palavra tão cara às relações sociais na contemporaneidade provoca certo desconforto, por isso merecedora de atenção. A palavra (Des)educação pertence um a conjunto de palavras designadas, pelo poeta Manoel de Barros (2003), como "*palavras da fonte*". Tem ela como característica exercer maior simpatia pela desordem das falas infantis do que pelas ordens gramaticais. Diferentes das palavras de tanque, que são estagnadas, estanques e acostumadas, as palavras que vêm da fonte possuem a leveza e a agilidade de não se acostumar com sentidos e informações estabelecidas. Buscam sempre novas cores, novas texturas e, como crianças, estão acostumadas a inventar sobre a vida. Palavras da fonte também podem ser chamadas de palavras curiosas. Sua presença não estabelece uma explicação, pelo contrário, sua aparição é a provocação para a busca de lugares desconhecidos, é o convite para trilhar caminhos ainda não percorridos e lançar olhares para o inusitado, tendo a atenção como principal guia desta caminhada. Porém, a caminhada proposta tem como característica a eleição de um olhar atento muito específico: o de voltar a atenção ao (Des)prezível, àquilo que foi jogado fora, ou mesmo, que não foi eleito para receber cuidado. Os desprezados têm uma vantagem sobre as coisas prezadas: a oportunidade de livrarem-se das personalidades a que foram entregues. Assim como as "latas precisam de muitos anos para perder todos os ranços e artifícios da indústria, e só depois de esquecidas na Terra terem o prazer de namorar com as borboletas", as coisas desprezíveis, pela falta de atenção à qual estão submetidas pela maioria das pessoas, estão aptas a serem despersonalizadas, e a

partir de novas relações ganham novos nomes, novas funções, experimentam novas relações.

Aqui, (Des) educar encontra uma fonte para a possibilidade de criação. Busca, neste olhar atento e curioso, o que é da ordem do “desprezível” na música. Por exemplo: numa escala maior, o quinto grau, ou seja, a dominante, tem a função de, além de ajudar a definir a tonalidade, servir como um trajeto seguro para que a tônica possa soar novamente. (Des)educar é, através da atenção e da curiosidade, tirar de um conjunto de notas suas qualidades primeiras e inventar lugares onde as relações dos sons passam a ser um (Des)objeto da música. Ou seja, todas as forças que garantem a sua personalidade possam se esvair para dar espaço a que outras intensidades ali se instalem, e que estas sonoridades não possam mais ser identificadas, unicamente, pelo que antes soavam. Também é característica de um (Des)objeto estar sujo de todas as coisas que o envolvem. Assim, um (Des)objeto musical está sujo de tudo que o envolve. Uma sonoridade desobjetada nunca é só uma sonoridade. Ela carrega consigo esguichos de toda a vida em que está inserida, não sendo possível que se expresse sem as marcas dessas relações, acontecendo o mesmo no caminho inverso.

\*\*\*

A vida é tocada pelas sonoridades, assim como as sonoridades são tocadas pela vida. Crianças gostam de tocar suas vidas. Crianças gostam de cantar e tocar tambores. Basta uma pequena melodia entoada por vozes ou tambores para que a vida assuma cores singulares, cores sonoras. O (Des)nome desta música é (Des)educação. A intenção não é a criação de novos lugares fixos para as sonoridades, para as relações entre infância e música nos espaços educativos, mas produzir possibilidades que, por sua intensidade, possam provocar nas pessoas que participam desse movimento o encontro com algo que ainda não tinham vivido. O (Des)sobrenome da (Des)Educação é Musical, mas também poderia ser Improviso, pois a proposta aqui é a de estabelecer afinidades com o mundo. "Improvisar é ir ao encontro do Mundo, ou confundir-se com ele e, a partir desse encontro, experimentar o percurso costumeiro de uma criança, enxertar-se ou se por a germinar linhas de errância, com volteios, nós, velocidades, movimentos, gestos e sonoridades diferentes"(DELEUZE; GUATTARI, 2005). Os espaços educacionais, neste texto, não são compreendidos como lugares fora da vida. E como tais, estão sujeitos às provocações impostas por esta relação com as sonoridades, em especial



com aquelas inventadas - as novas composições. Improvisar é assumir riscos de desestabilizar as forças presentes antes do seu acontecimento. Ao realizar este movimento, todas as outras forças que fazem parte dos espaços nos quais o improviso está sendo realizado também são captadas pelas linhas de errância. No contexto das ações educacionais, isso significa fazer experimentar outras intensidades, outras velocidades entre as relações com o conhecimento: as relações com o espaço físico e, principalmente, as relações de poder que podem ser expressas pela própria música escolhida para preencher os espaços de educação, como também a hierarquia estabelecida entre alunos, os seres da infância e professores representantes dos adultos.

\*\*\*

Como uma música pode exercer poder? Que relações de poder uma música apresenta ao ser exposta ao mundo? Para a elaboração deste trabalho, alguns traços dessa relação compõem este momento. O primeiro deles é o mais simples. A partir das relações físicas entre ondas vibratórias é possível estabelecer formas de comunicação com o que, comumente, chamamos de notas musicais. Se tomarmos como exemplo as sete notas da escala diatônica, as relações entre as ondulações apontam para um tipo de comunicação entre as notas dessa escala. Por exemplo, a nota sol (quinta nota da escala de dó maior) tem uma aproximação com a nota dó (primeira nota da escala de dó maior). Ao soar, ela provoca a vontade de que a nota dó seja tocada. Assim, a nota sol, a dominante da escala de dó, pede, fisicamente, para que essa nota seja executada, provocando uma sensação de repouso. Se pensarmos nas escalas maiores, as quintas notas de cada escala possuem um grau de importância maior que as outras, e assim são utilizadas nas composições. Existe uma relação de poder entre a quinta nota da escala e as demais notas - uma hierarquização. A imensa maioria das músicas que fazem parte do cotidiano da vida escolar exprime essa relação de poder entre as notas das escalas musicais. O próximo exemplo trata das escolhas feitas pelos compositores no que se refere a como tratar melodias, harmonias e ritmos. Estes são três elementos que podem fazer parte de uma composição musical. Não são exclusivos, nem únicos, mas representam a forma como boa parte da música no ocidente é realizada. Nessas composições, o ritmo tem como principal função ser o responsável por conduzir a melodia, a qual pode estar inserida dentro de um contexto harmônico ou não. A opção feita pelos músicos europeus é de que a busca pela elaboração da melodia

guiasse as experimentações no campo da composição. Essa escolha coloca o ritmo com traço de segundo plano, tendo serventia, somente, para carregar a melodia nas obras. Essa opção invade todo o fazer musical do ocidente. Diferentemente, os povos africanos elegeram o ritmo como principal traço de suas composições musicais. O que interessa é a possibilidade de criação de tramas de timbres e polirritmias. Por tudo que sabemos da relação entre o ocidente e os povos africanos, é possível constatar na história que o ritmo, além de ser entendido como um instrumento de apoio à melodia, representa a expressão de um povo tratado como menos capaz, menos humano.

Essa relação expressa, no fazer musical, uma hierarquização entre as forças que compõem uma obra musical. Portanto, (Des)educar pode ser compreendido como a vontade de criar situações em que essas relações possam ser desestabilizadas. Promover um improviso em direção ao mundo da própria música. Possibilitar que a execução de uma tônica permita que outra nota seja executada. Não se trata, aqui, de buscar substitutos para essa relação, mas criar uma nova resposta e, quem sabe, fazer dessa resposta a elaboração de algo que não se espera ouvir. Improvisar com peles de tambor - que, por suas características, não produzem afinação determinada e, por isso, estão livres das afinações preconcebidas pela natureza. Fazer desse improviso a possibilidade de criação de personagens que, ao se encontrarem com os demais elementos que compõem a escola, permitam um deslocamento das posições assumidas, jogando-as para lugares que ainda não foram ocupados. Esse improviso, essa criação de músicas ainda não inventadas, ainda não ouvidas, é tomado como uma possibilidade (Des)educacional.

\*\*\*

Ao tratar das hierarquias no contexto musical, realizo a tentativa de criar cenários no qual a (Des)educação Musical passa a ser apresentada como a vontade de elaboração de um movimento minoritário no contexto educacional. Para Deleuze e Guattari (1977), uma arte menor é aquela que desterritorializa a arte maior - faz gaguejar a língua dentro do próprio idioma. A aproximação com esse conceito expressa, em primeiro lugar, uma forma de questionar as relações de poder expressas nas músicas e nas ações educacionais. Depois, proporciona a imensa alegria e gosto pela criação como opção de relação com a vida, como possibilidade de problematização dos espaços escolares. Ao tratar da educação como uma fatia

da vida, que tem no poder formas de inviabilizar experimentações nas relações entre as pessoas, as artes e a própria vida, a (Des)Educação Musical tem “[...] a função política do teatro – e da arte em geral” que é de “[...] contribuir para a constituição de uma consciência de minoria” (MACHADO, 2010, p.32).

Ela pode tornar presente nas educações uma música que busque burlar as regras e as formas de hierarquização que acabam contaminando não só a própria possibilidade de invenção em arte, mas também todos os meios que compõem estes espaços onde essa manifestação se faz presente. Para tanto, (Des)educar é atuar com as linhas (Des)prezadas, jogadas fora. Aquelas que, por não servirem às regras ditas cultas, não recebem atenção e são tratadas com menos importância. Linhas que não servem às forças que estabelecem as formas de poder e exclusão daquilo que não é entendido como sendo da norma. Para isso, os (Des)prezados, sejam os acordes musicais jogados fora, aqueles que expressam muito mais as diferenças do que as consonâncias, os instrumentos que normalmente são colocados na parte detrás dos grupos instrumentais, as notas que não são dominantes, passam a ocupar lugares da mais alta atenção. Trazer à cena coisas que são (Des)prezáveis, não para exaltar suas identidades, mas para usar as potencialidades que essas linhas possuem. Essa força tem uma forma de ser diferenciada, pois sua existência também se guia pela ausência de todos os tributos que os prezados devem carregar. Nesse movimento, os desprezados serão tratados de modo que sejam (Des)objetados, criando assim um conjunto de linhas que, pela intensidade de suas movimentações, acaba contaminando também os prezados. Dessa forma, por contaminação, prezados e desprezados são convidados a (Des)objetar suas existências, livrando-se das personalidades, das incumbências a que foram submetidos pelos deveres, poderes e normas. (Des)educar é (Des)objetar as músicas que, em maior ou menor medida, fazem parte da vida dos educandos. Por isso, (Des)educação Musical tem (Des)nome - ela não busca fixar lugares, nem estabelecer regras às quais possam ser seguidas. O que ela deseja é (Des)fazer o normal, seja a norma (BARROS, 2003).

\*\*\*

No contexto da (Des)educação musical, o desperdício não é bem-vindo. A vida não deve ser desperdiçada. Ela é alimento para todas as possibilidades (Des)educativas, assim como é local e foco de criação. Portanto, músicas e infância são potências que nutrem as mudanças que a relação com a arte pode promover

nos espaços educacionais. Nesta perspectiva, todas as forças que não são musicais, tudo quanto não é sonoro passa a fazer parte desse turbilhão (Des)educativo - nada é desperdiçado nas ações que colocam a música como possibilidade de pensamento e criação nos espaços educacionais. Por exemplo: as regras que determinam como os corpos devem se movimentar nos espaços educacionais não são tratadas como empecilhos nas “musicagens” (Des)educativas ; ao contrário: elas podem servir como alimento à elaboração das fugas aos confinamentos. Sempre que a criança cantarola ela dá um salto melódico com sua voz - o seu corpo salta junto. É nesta hora que o canto entoado nas regras serve de palco à criação de situações inusitadas. A regra produz nos corpos - ou pelo menos busca produzir - um tipo de confinamento ao qual o ser confrontado pela melodia inesperada da canção produz, na relação com a mesma, uma força que sem a presença da regra não aconteceria. As ações (Des)educacionais não buscam confrontos com as situações da vida, mas trocas. Todas as forças que são apresentadas nas situações do cotidiano possuem potências, mesmo as que não nos trazem alegria. Entretanto, desperdiçar esse encontro é jogar fora o que é da contingência do viver. O filtro (Des)educativo não caminha na direção da limpeza, não busca aquilo que é entendido como limpo, saudável, mas o que a vida contém nas suas mais altas possibilidades. Claro que não teremos, muitas vezes, forças para suportar toda a carga de uma vida. Isso impediria o encontro. Por outro lado, buscar formas de trocas com estas potências significa que o filtro desta relação não tem uma necessidade de hierarquizar os encontros. Sem hierarquias. Por sua vez, o filtro (Des)educativo funciona com outras intenções: busca qualidade de expressão, criação e não se nega a ser tocado por todas formas e coisas que, em determinados casos, são abundantes, e que noutros se apresentam em menor intensidade. Uma (Des)educação Musical age nos espaços educacionais, porque nestes lugares sente a necessidade de estar. Perguntas poderiam ser realizadas, como por exemplo: por que a educação? Pela simples alegria. Pela opção de escolher esta fatia de vida como espaço de encontro com a vida que acontece na educação. Isto não implica em colocar este lugar numa posição privilegiada em relação a outros, mas apenas exprimir uma simples alegria: a de estar em relação com a infância nas condições que se encontram professores e alunos e perguntar: as relações desta vida podem ser transformadas? A vida que compartilham infância e aqueles que necessitam ensinar pode assumir possibilidades não experimentadas? Os que desejam ensinar

e os que desejam aprender podem compartilhar lugares sem distinções hierárquicas? Podem ser inventadas formas de relação entre esses atores? Alegrias não são egoístas. A presença de uma não exclui as possibilidades de outras. Neste caso, a presença da primeira serve como guia para a segunda, ou seja, o prazer de buscar encontrar nas relações com a vida aquilo que não está disponível, aquilo que não é visível, audível. Por isso, (Des)educar se vale da arte para conduzir suas ações. Contaminar as educações não com a “reprodução ou invenção de formas” (Deleuze, 2007), mas com a vontade, a necessidade de captar as forças que explodem da/na vida. Outra beleza. Não se trata mais de estabelecer um clã de artistas, de músicos, já que a música não tem por exclusividade o som como elemento principal. “A música, portanto, não é um assunto apenas dos músicos, na medida que ela não tem por elemento exclusivo e fundamental o som. E sim o conjunto das forças não sonoras que o material sonoro elaborado pelo compositor vai tornar perceptíveis, de tal maneira que poderia até mesmo perceber diferenças entre essas forças, todo o jogo diferencial das forças” (Deleuze, 2007). A arte é a possibilidade de produzir diferenças. (Des)educar é concentrar energias na busca por tornar sonoro aquilo que não é. Ao tomar do filósofo esse entendimento sobre as possibilidades da arte, cabe afirmar que, ao fazer soar aquilo que não é sonoro, criam-se possibilidades dos espaços educacionais se constituírem em espaços de captação de forças. Dada essa possibilidade com a arte, pode-se pretender que esse movimento contamine todos os outros aspectos que compõem os lugares escolares, com essa perspectiva de relação com a vida. Tornar visível, assim como na pintura, aquilo que não o é. Assim, esses lugares poderiam deixar de se configurar como espaços de informação, aos quais a avaliação se compromete em verificar quantidades. Podemos perguntar: isso faria nascer o que nesses espaços? Aqui se encontra um dos fundamentos que fazem parte da procura por uma (Des)educação. Ao serem tratados pelo viés da arte, esses espaços estão livres para ser reinventados. Essa reinvenção, ao lidar com o que ainda não é da ordem musical, também é inesperada, imprevisível. (Des)educar constitui um caminho artístico, ou melhor, de realização em arte, a qual tem como principal foco a produção de sensações a partir das suas criações. O próprio (Des)educar musicalmente tem chances de se tornar arte, na medida em que, além do trabalho realizado com música, pode produzir a possibilidade de fazer surgir, em educação, forças invisíveis da ordem dessa prática. Para tanto, uma dose generosa de atenção

se faz necessária. Assim como qualquer fatia da vida, os espaços educacionais estão carregados de situações, enunciados e leis, e de tantos outros aspectos que a compõem. Os mais diversos jargões, palavras de ordem e clichês são instrumentos de acomodação das possibilidades do pensamento. Ao tratarmos de educação, estes aspectos preocupam de maneira especial. Criar uma (Des)educação convoca para que esses aspectos sejam “raspados” das cenas, das partituras, dos instrumentos e das relações, sejam elas pertencentes a que ordem for; sejam também raspados das próprias condutas dos produtores das ações (Des)educativas.

\*\*\*

Alguns procedimentos são simpáticos ao desejo de realizar a (Des)Educação Musical. Um desses procedimentos, de grande importância, assumido por aqueles que têm por alegria a busca pela criação, é o de se fantasiar com as máscaras daqueles que são caros na sua forma de propor o exercício do pensamento. Paul Valéry toma o pensamento de Leonardo da Vinci não para contar ou mesmo explicar ao mundo o que o grande artista fez, mas para criar, compor a si mesmo. Cuidado: não estamos falando da criação do eu da identidade, mas da criação de um eu do pensamento. Valéry usa a máscara desse gênio do Renascimento para pensar a vida. Assim Deleuze fez com Proust, Nietzsche, Bergson e Spinoza. O filósofo se fantasia desses autores para criar a sua própria forma de pensar. Uma (Des)educação musical fantasia seus (Des)educadores de compositores, instrumentistas, filósofos para criar seus pensamentos. Uma (Des)educação Musical coloca máscaras nas suas músicas. Todavia, aqui é proposto que esse procedimento ganhe um acréscimo nas suas realizações. O que se deseja é que uma aula use a máscara de uma composição. A fantasia a ser usada numa situação (Des)educacional não é só dos autores, compositores, mas também de suas obras. O uso da fantasia não cabe somente à ordem das pessoas, mas também das ações, que neste cenário buscam se tornar criações. Eis uma ideia que é um dos motivos deste texto: usar as máscaras daqueles que têm nas suas criações e opções de pensamento a vontade e a inquietação de fazer das suas formas de criação uma busca pelo que não foi inventado. Alguns exemplos podem ser citados: Uma aula de música fantasiada de John Cage. Título da aula: A sinfonia do Silêncio. Uma aula mascarada de Hermeto Pascoal. Título da aula: O Porco e a Chaleira. Máximo Adó. Título da aula: Pensar o pensamento de Igor Stravinsk na composição para quatro tambores. Marcos Oliveira. Título da aula: O que pode uma metodologia didático

pedagógica musical para instrumentos de percussão? Sandra Corazza. Título da aula: Metainfancioritmica, polirritmias de uma infância por vir. José Miguel Wisnik. Título da aula: As sonoridades de uma história ainda sem sentido. Ou ainda, vestir as máscaras das obras de intercessores escolhidos para realizar uma aula (Des)educativa, como por exemplo: uma sagração primaveril das ritmologias e do pensamento percussivo. Entretanto, a utilização destas máscaras não se limita à relação com este tipo de intercessor. Os grandes filósofos, os músicos com reconhecimento histórico, os professores famosos pelas suas pesquisas e obras são (Des)reguladores dos sistemas educacionais convencionais.

\*\*\*

(Des)educar propõe que as máscaras usadas sejam também daqueles que fazem sons com a boca e andam de pés descalços. Fantasias daqueles que têm no ritmo uma arte de brincar com o som. Os que se relacionam com a vida através das suas (Des)importâncias e fazem música (Des) importante – inútil, para alguns. Isso é “um prato cheio” quando se trata de música, pois o seu mundo é recheado de coisas importantes. Por exemplo, o maestro é muito importante. Não seria exagero afirmar que é mais importante que os músicos da orquestra. Assim como o violino é mais importante que a viola que, por sua vez, é mais importante que o trompete que, na linha sucessória, tem mais importância que a percussão. Uma boa pergunta a ser realizada: qual o nome do primeiro percussionista da Orquestra Sinfônica do IAPI? Essa pergunta está voltada para um grupo musical que abre mão da importância dos instrumentos de cordas que carregam consigo todo o peso de uma história, de obras e compositores vinculados a determinados valores e concepções. Realizar uma (Des)educação que tem a música como seu material de trabalho se configura em criar métodos de procura, de investigação que tenham como principal objetivo de pesquisa as (Des)importâncias musicais e educacionais. Assim, todas as relações que atribuem valores, muitas vezes entendidos como naturais e imutáveis, podem ser lugares de transformação. A intenção é de que as normas sejam (Des)normalizadas; quem sabe, tomar todas as importâncias e através destas (Des)normalizações possibilitar que suas personalidades possam ser (Des)educadas ao ponto de se tornar (Des)importantes, e alimento para práticas (Des)educativas produtoras de criações sonoras e educacionais.

\*\*\*

Alguns compositores realizam (Des)importâncias na elaboração de seus trabalhos.

Um deles é o músico, professor e compositor Carlos Eduardo Di Stasi. Em seu trabalho de doutoramento - *Representations of Music Scrapers: The Disjuncture between and complex in the study of a Percussion Instrument* (1999) – Stasi busca problematizar as regras das normas entendidas como cultas nas suas composições, através do reco-reco, um instrumento entendido como um dos mais (Des)importantes da nossa cultura, mas fonte para a criação de obras em que a música floresce de uma forma totalmente inusitada.

Se nas orquestras sinfônicas os instrumentos de melodia têm primazia sobre os instrumentos de percussão, os instrumentos de pele, entre eles as tumbadoras e a bateria, são merecedores de maiores glórias que os instrumentos de raspagem. O reco-reco que normalmente é um instrumento de acompanhamento passa a receber um tratamento que o coloca no lugar que é dedicado aos solistas, aqueles que ganham obras voltadas para que suas possibilidades expressivas possam ser extrapoladas. Ao realizar esta (Des)importância, Stasi não traz à tona somente um instrumento que geralmente ocupa lugares de subalternidade nas relações musicais. Ele problematiza as normas de criação em música que têm como princípios diretrizes quase entendidas como naturais no fazer musical. Entre elas, podemos destacar a ideia de que o ritmo é o suporte para a melodia dentro de uma composição. Como o reco-reco não é um instrumento melódico, as composições têm, no ritmo, seu material. Mas outros aspectos também são invocados: a postura do corpo, o manuseio, os movimentos que são evocados para que o instrumento possa “cantar”, as sonoridades criadas pelo compositor; tudo isso compõe um caminho inédito para a música, provocado pelo encontro com a (des)importância daquele instrumento. John Cage, em uma de suas peças mais famosas, realiza esta (Des)importância. Uma das histórias do continente europeu nos mostra que as escolhas feitas para a música desde o século VI buscam tirar do fazer musical todo o tipo de som que possa interferir nos entrelaçamentos entre melodias e harmonias. Para isso, foram sendo criadas regras para que todos os sons que não fossem entendidos como musicais ficassem fora da música, assim como os lugares onde eles fossem executados. Podemos entender as grandes sinfonias como manifestos contra o ruído, onde toda a clareza e limpeza devem estar ao lado das fontes melódicas e harmônicas. As salas de concerto são a manifestação contemporânea dessa vontade. Esses lugares são arquitetonicamente projetados para que os ruídos de fora não possam interromper a música que está sendo executada ali. Também



àqueles que não conseguem se colocar em postura de atenção e silêncio é sugerido não participarem desses rituais. Cage elege as (Des)importâncias para compor seu 4' 33' - música que tem como principais elementos o silêncio dos instrumentos e os ruídos que a platéia realiza ao se confrontar com um pianista que executa seu solo a partir da não produção de sons do seu piano. Aqui o (Des)importante passa a ocupar o lugar privilegiado dos solistas e questiona, através da sua execução, toda uma história da música que tem como foco excluir os sons não musicais das músicas, bem como o privilégio dos músicos em realizarem música num concerto.

Apesar das forças que buscam colocar a infância em lugares determinados, meninos e meninas, muitas vezes, criam fugas para esses confinamentos. Essas forças têm ressonâncias com a criação musical. Outro compositor que busca na (Des)importância alimento para a sua criação é Igor Stravinsky. Como todo o compositor da chamada música erudita, Stravinsky é herdeiro de uma tradição composicional já mencionada. Sua escolha, contudo, pela (Des)importância proporciona o nascimento de obras musicais que colocam à prova, no seu caso em particular, formas de orquestração. Ao eleger (Des)importâncias, entre elas o ritmo e a percussão, como traços protagonistas de obras como A Sagração da Primavera e Petruska, este compositor inaugura formas de relação com regras harmônicas, arranjos instrumentais, forma e estilo que produzem a inauguração de uma música sinfônica que ainda não tinha sido criada. A escolha das (Des)importâncias pode ocorrer através de outros procedimentos. Tomar objetos e mudar a sua relação com a vida. Esses objetos podem ocupar determinadas funções nos cotidianos. Por exemplo, um rio que serve para matar a sede como local de deslocamento, ou ainda como fonte de alimentação. Uma relação de (Des)importância pode ser realizada quando esse rio passa a ocupar a função de ser o instrumento principal de uma obra musical. A sua validação acontece não por suas importâncias, mas pela (Des)importância de fazer música no contexto da vida de algumas pessoas. Por sua vez, a infância tem por prazer dedicar mais prazer às coisas (Des)importantes e aos seres (des)importantes, prezar mais os insetos do que os aviões, as tartarugas do que os mísseis (Manoel de Barros, 2003).

\*\*\*

O gosto pela (Des)importância, neste texto, passa a ser entendido como força problematizadora e, como tal, força criadora. Para isso, criação não tem sintonia com colocar as formas em ordem. Pelo contrário, o gosto se expressa muito mais

por brincadeiras do que pelo trabalho.

\*\*\*

Ao tomarmos a infância como aquela que cria seus olhares para as coisas do mundo, tomamos emprestado as suas relações com essas coisas para compor esta (Des)educação. Por isso, brincar e não trabalhar. Brincar diz respeito a eleger formas de tratamento, de relação, de criação, que se valham da capacidade de inventar e não informar. Criar coisas que possam ser (Des)inventadas, possam mudar de lugar, onde a constituição dos sentidos a elas determinadas tenham a capacidade de serem (Des)comparadas, assim como crianças fazem ao brincar com as palavras. O céu tem três letras, o sol tem três letras, o inseto é maior (Manoel de Barros, 2003). (Des)comparar é criar lugares de relação onde o que liga as coisas não acontece pelas lógicas que elegem as formas e os estados a partir de constâncias, na medida que possam expressar também constâncias. A (Des)comparação das coisas (Des)educativas escolhe o apreço pelas sensações que a criação pode expressar. Músicas, palavras, composições produzem (Des)comparações pelo que soam, pelas sensações que afetam os corpos dos que estão envolvidos. A (Des)educação Musical, na medida que trata de sons, atribui forças sonoras ao que não é da ordem da música, atribui forças musicais aos espaços educacionais, problematizando suas relações e suas regras a partir da criação de novos objetos, coisas, músicas. Busca criar outras possibilidades de existências educacionais. E faz isso também afetando os corpos. O que arte cria é um bloco de sensações, que são forças percebidas pelos corpos. Sonorizar o mundo é afetar a relação dos corpos com as coisas inventadas e com os próprios corpos envolvidos na criação desses blocos de sensações. Não é à toa que Nietzsche nos coloca que é perdido todo o dia em que se deixa de dançar. Ao produzir sensações, a arte faz com que o corpo saia das possíveis imobilidades, e a relação com as obras de arte produzam movimentos nos quais os corpos dancem com as trocas de intensidade, velocidades, cores, tonalidades, texturas que a expressividade artística provoca. Dançar é encontrar outras posições, outras formas de convívio, outros entendimentos sobre o que vida apresenta - fazer tudo como possibilidade de inventar uma vida ainda não vivida. A partir dessa escolha, de tomar a dança como possibilidade de música, ou seja, a criação musical como aquilo que afeta os corpos pela sua produção, a (Des)educação Musical, por ser da ordem das sonoridades, é por sua vez, na mesma intensidade da ordem da dança. O conhecimento envolvido

nas relações (Des)educacionais não tem a função de responder, acomodar, tranquilizar. Atenção, não se trata de ignorar a qualificação ou a importância dos conhecimentos anteriormente elaborados - o que muda é a relação com os mesmos. Um conhecimento já validado, já inventado vai servir de alimento, combustível para que a busca pela criação em música possa acontecer. Se dançar é fazer o corpo sair da imobilidade, fazer movimentar concepções, fazer música é colocar o corpo em movimento. Poderíamos afirmar que a (Des)educação Musical é fazer o corpo dançar as criações sonoras identificadas com a vontade de fazer soar o que ainda não soou. É afirmar que (Des)educação Musical faz música tendo o movimento dos corpos como fonte de "inspiração". Fazer soar os movimentos de corpos que sem a música não conseguiriam produzir sensações. Afirmar que a música, enquanto questão de movimento, é encontro de corpos distintos, peles heterogêneas. Encontro só proporcionado pelos movimentos. Movimento do encontro da pele da mão com a pele do tambor. Movimento da pele que vibra provocada pelo toque da pele da mão que, como a dança, sai de seu lugar de comodidade para provocar a presença de uma sonoridade que é fruto do encontro de diferenças.

\*\*\*

Para realizar música, não basta que corpos e ouvidos se façam presentes. Não basta abrir a janela e ouvir música - o ouvinte não faz música (FERRAZ, 2005). É preciso mais que ouvir, é preciso mais que estar à frente dos ruídos: é necessário que se encontre as condições para que os ouvintes possam criar músicas, para que os corpos possam produzir músicas a partir de suas relações e encontros. Essas condições são dadas pelo plano de composição. Os ruídos, os movimentos, as paisagens, por si só, não compõem obras, melodias, ritmos. Os temas, os motivos, as texturas necessitam de um compositor. "Compor é desenhar um lugar, preestabelecer o que tem por lá, por algumas pedras, umas passagens, umas saídas, criar umas ranhuras que possam, quem sabe, atraparhar uma visão que era clara"(FERRAZ, 2005, p. 97). No caso das ações (Des)educativas, as salas de aula podem compor este plano - os lugares físicos onde as atividades acontecem são traços deste desenho. Outra característica se soma à possibilidade de que espaços educativos possam compor os planos de composição. Normalmente, quem é responsável pela criação no plano de composição é o compositor. No caso da (Des)educação Musical, não temos um compositor, temos um grupo de pessoas, professores e infância. A responsabilidade do professor é mais larga do que ser o

responsável pela criação. Ele tem que criar condições para que a infância possa compartilhar da responsabilidade de criar o plano de composição. Assim, este plano que nasce na (Des)educação Musical se configura com um lugar para o exercício da criação, mas também para o exercício do compartilhamento das possibilidades de invenção musical. Essa situação faz com que as salas de aula possam se tornar elas mesmas material de criação. Nas aulas (Des)educativas, fazem parte do material de composição musical, o espaço físico, as paredes, os ruídos oriundos do cotidiano, as músicas, as pessoas, os tempos, os humores, as cadeiras, os desejos, professores e a infância. Todavia, existe um material inédito que nasce do próprio movimento criativo exercitado dentro do plano de composição. Esse material que está por nascer - contingência da criação em arte - não se limita a produzir novas músicas. As novas músicas provocam o surgimento de novas pessoas. Participar como responsável pelo plano de composição cria condições para que os próprios envolvidos possam se tornar parte desse plano. Assim, professores e alunos que estão conduzindo os planos de composição de uma (Des)educação Musical estão inventando a si mesmos. São compositores de sons, educações, músicas de suas próprias vidas. Uma vida não mencionada, não prevista. Uma vida inusitada, pois resulta do compartilhamento das forças da criação em arte.

\*\*\*

Como seria uma sala de aula da (Des)educação Musical? Se essa sala estiver tomada pela vontade de ser parte de uma composição, o desejo de organização é deixado de lado. As cadeiras de uma sala (Des)educativa não são organizadas para garantir a funcionalidade do espaço físico. As cadeiras, as mesas, os instrumentos e tudo aquilo que pode fazer parte desse espaço está a serviço da criação, que convida aos que ali estão a experimentar sensações, saltos, passagens promovidas pelo plano de composição que, neste caso, é o espaço educacional. A sala de aula (Des)educativa, enquanto plano de composição, é uma sala (Des)regulada. Todas as coisas ali, todos os materiais, têm suas utilizações removidas das suas funções primeiras. Mas cabe ressaltar que esta remoção não é para outro lugar definido, ou mesmo a outra função determinada. A (Des)regulação está ligada à possibilidade de fazer com que o material utilizado nas ações (Des)educativas assumam uma existência inédita no contexto deste plano de composição. Se tomarmos como referência o livro de José Miguel Wisnik (1989), as sociedades, na medida em que foram criando e transformando as suas

organizações de convívio, passaram a tirar do ruído o seu lugar de estabilidade, que era soar sem referências, ordens, regras. Com a vontade de estabelecer planos de organização e convivência social, os ruídos passaram a ocupar lugares indesejados. Assim, a criação musical, em especial a do Ocidente, constrói suas obras sonoras excluindo o ruído de suas composições. Tal atitude assume uma postura na qual a música ocidental tem como natural a exclusão de sons com frequências irregulares. Isso se torna a regularidade. John Cage, através de sua vontade de encontrar sonoridades ainda não provadas pelos seus ouvidos, promove uma (Des)regularização da composição musical. No seu plano de composição - o qual dever ser organizado, como já o dissemos -. o ruído faz parte do material de composição musical. Aqueles sons que foram excluídos, agora são elementos de criação, estão (Des)regulados de suas origens. Esta é uma boa oportunidade para especular sobre outro elemento voltado à elaboração de um conceito de (De)educação Musical: a possibilidade de emprestar forças sonoras àquilo que não é da ordem da música, criar condições para que os materiais utilizados possam se (Des)personalizar de suas funções e utilidades primeiras para experimentar formas de ser e estar inéditas às suas existências. Se tomarmos o espaço educacional como matéria do plano de composição desta proposta, pode-se dizer: a (Des)educação Musical busca, através do esforço de tornar sonoras as forças que não são, criar condições para que as regras, as formas, os conceitos, os espaços físicos, as hierarquias, as propostas curriculares e as músicas possam se despersonalizar de suas funções e utilidades primeiras para experimentar estados inéditos às suas existências. Estas colocações também se referem às pessoas que estão envolvidas: aqueles que estão na posição de orientadores das situações e os que são alvo das ações educacionais, para o nosso caso, as ações (Des)educacionais. Assim, a (Des)educação Musical propõe, através da busca por experimentações sonoras proporcionadas pelo exercício da criação musical, que as pessoas envolvidas possam ser contaminadas pelas forças que regem a composição em arte ; que possam experimentar, em suas existências, o gosto pelo convívio com o inesperado, e que tal possibilidade se transforme num alimento não só à possível construção de uma prática docente “artistada”, mas que também possa ser levado a outras fatias da vida, possibilitando um exercício contínuo de invenção de educações, músicas e dos seus “eus”.

\*\*\*

Com a intenção de realizar uma (Des)educação Musical, esta tese de doutorado buscou (Des)praticar os olhares que estão voltados à educação musical nas escolas, igrejas, centros comunitários e todos os espaços que escolheram a infância e a música para propor situações de ensino e aprendizagem. Ao (Des)praticar os espaços educacionais, as coisas que compõem esta educação têm seus comportamentos trocados. Notas dominantes vão experimentar outras soluções que não o repouso na tônica; maestros vão reger grupos musicais sentados atrás de todos os músicos; professores experimentarão sensações que não aquelas propostas por posições hierárquicas pautadas na autoridade do adulto sobre a infância; ritmos contaminarão peças musicais, assim como as relações entre diferentes meios que compõem as diferentes salas de aula - situações diversas, combinações, sonoridades, instrumentos e acontecimentos, tudo fruto dos processos de criação propostos.

\*\*\*

Neste trabalho, a possibilidade de que as coisas educacionais tenham seus comportamentos trocados, que a educação seja contaminada por forças artísticas, recebe o nome de *Por Uma (Des)educação Musical*. Para esta realização foram escolhidas pessoas que, através das suas vontades de criação, provocaram caminhos que convocam a arte para compor seus modos de pensamento, suas relações com a vida e, principalmente, nas formas escolhidas para intervir nessa vida. Além das suas criações, outros aspectos colocam ressonâncias entre aqueles que são os companheiros de elaboração desta tese. Suas intenções de pensar a vida, a realidade, o cotidiano sem se aproximar das formas experimentadas por pensamentos representativos. Ou seja, assim como aprendemos com Deleuze (2010), em seu texto *Um manifesto de Menos*, a crítica aqui realizada sobre a educação não se converte em apontar seus defeitos, mas expressa vontade e prazer em ter relações com o que é da ordem do inesperado. A vontade de ler, escrever, ouvir e tocar - e por que não dizer professorar - em formas ainda não inauguradas. Formas que estão diretamente ligadas ao esvaziamento das forças de poder que atuam nos espaços educacionais. Poder que se manifesta através das concepções sobre infância, sobre práticas docentes; entendimentos sobre a música e suas possíveis relações com os espaços de educação; escolhas das músicas e outros aspectos que produzem uma forma de confinamento das regras de convívio social e

educacional, negando a possibilidade de reinvenção, não só das músicas, como também das pessoas. A (Des)educação Musical não deseja explicar, informar, mas produzir modos de existência que passam por meios como música, infância, educação, que podem ser experimentados através da arte, aqui entendida como forma de pensar. No entanto, os intercessores escolhidos não se referem somente aos grandes compositores, artistas ou pessoas que têm reconhecimento na história da humanidade pelo que suas obras produziram nos homens e mulheres do seu e de outros tempos. São intercessores aqueles que normalmente não tem voz. Aqueles que vivem suas vidas vividas na imanência de um cotidiano comum, simples, e que por suas simplicidades e desapegos são criadores de obras tão intensas quanto a dos grandes artistas.

Para realizar esta escritura são convidados, entre outros, Gilles Deleuze e Félix Guattari, que através de sua obra nos propõem uma (Des)ordem nas formas de entender a filosofia e trazem para a cena principal, entre outras forças, a arte entendida como uma das formas escolhidas pela humanidade para realizar suas criações, seus pensamentos; Jonh Cage, músico, compositor e escritor, que tem como característica principal de sua produção problematizar as escolhas feitas pelo ocidente, compondo uma música inédita e pautada por valores diferentes daqueles que normalmente foram escolhidos para as composições musicais ; Paul Valery que nos provoca a criar caminhos para as composições, fazendo uso dos pensamentos de grandes criadores. Pensar o pensamento dos compositores como forma de pensar a própria criação; Silvio Ferraz, professor, músico e compositor, que faz da sua escrita um plano de composição e faz em palavras o que é da ordem dos sons ; Sandra Corazza, professora e escritora que, ao tomar o pensamento da diferença como fonte principal de seus estudos, (Des)equilibra currículos, infâncias e docências através das problematizações expressas por suas escrituras. Também são convidados a compor esta tese aqueles que “já ouviram as quatro estações, sabem do verão porque gostam de empinar pipas, sabem da primavera pelo mesmo motivo, sabem do inverno pelo simples fato do frio, sabem do outono porque é quando as folhas caem e que ainda deixam os olhos de qualquer um zonzos quando colocam seus dedos num pandeiro”. O tratamento dado à realização desta tese compartilha daqueles experimentados pela criação em arte. Enquanto lugar, escrever este trabalho segue os mesmos movimentos experimentados por quem conduz, dirige um plano de composição. Esta escritura se esforçou para que

surgissem forças (Des)educacionais, e que toda a música tratada, todos os elementos que compõem a educação pudessem ser (Des)locados para o plano da (De)educação Musical. Para tanto, o plano de composição (Des)educacional é composto por forças heterogêneas que são colocadas em relação. As trocas estabelecidas entre estas forças permitem o surgimento de algo específico, singular, fruto da organização deste plano. Compõe esta tese o desejo de escrever àqueles que têm pés descalços, mãos secas e sola de bicho-de-pé, que fazem sons com a boca e com pés descalços ladeira abaixo, tocam 4'33" sentados em carteiras. Mas também àqueles que sentados em suas carteiras se perguntam: O que, como, quando, por que e quem deseja uma outra relação entre Música, Infância e Educação? E no que se refere à infância, inventar outros lugares para estes seres, não só dentro das suas salas de aula, mas nas suas possibilidades de vida. Para isso, é vital se banhar com as forças das infâncias vividas e se valer do alimento produzido pelas suas invenções. Tomar essas possibilidades para construir um método que sustente o caminho a ser percorrido como a própria obra de arte. O fim não é mais o lugar de maior importância. A criação é, sobretudo, o caminho percorrido, é o pensamento sendo pensado. Desse método retirar o que salta, o inusitado e perceber que o instrumento é tão cúmplice do músico enquanto o músico é do instrumento. Inventar novas perguntas para que novas relações entre os elementos musicais possam ser experimentadas; entre estas, a invenção de novas formas de execução e produção sonoras. E por que não arriscar a elaboração de conceitos que ajudem a elaborar esta (Des)educação Musical? Por fim, compartilhar com aqueles que exercem afinidades as alegrias de empregar energia, tempo e desejo na elaboração de uma tese de doutorado. O que liga todos esses elementos? A criação como condutora da elaboração desta escritura; o pensamento da diferença enquanto campo conceitual escolhido para sustentar as escolhas de realização de uma intervenção no mundo da educação através da invenção, da escritura, músicas e educações. E ainda, a alegria de ter a música e a infância como meios para realizar uma vida que ainda está por vir.



## PeQUeNOS ENSAIOS SOBRE INFÂNCIA

Eis a cena: Criando trilhas entre aqueles que dedicavam seu tempo a algum trabalho, os pequenos corriam. Uma corrida livre, na qual os obstáculos oferecidos se alternavam entre os corpos dos mais velhos, suas próprias casas e os riscos oferecidos pela irregularidade dos terrenos nos quais praticavam suas investidas.

Entregues a todos e a ninguém, entre as atividades escolhidas para passar o tempo, a imitação ocupava lugar de destaque. O olhar coletivo para eles não impunha responsabilidades isoladas. A atenção àqueles com poucos anos de vida se espalhava entre os diversos gestos cotidianos. Cuidados e olhares, assim como as demais atividades divididas entre todos. Suas idades não determinavam espaços como também não provocavam separações dos demais. Poucos eram os lugares de proibição. Os horários dos menores eram os mesmos dos maiores. As roupas dos pequenos eram as mesmas usadas pelos grandes.

Aprender é sinônimo de convívio. Os de pouca idade convivem com os mais velhos. Aprender significa viver junto. Ensinar não abriga rituais ou distinções. A imitação despretensiosa e descompromissada é o caminho para as responsabilidades que surgem à medida que os corpos crescem. A visibilidade desses seres é determinada, paradoxalmente, por sua invisibilidade. Estar entre todos, como todos - sem que a eles sejam dedicadas atenções distintas e diferenciadas - os inclui nos movimentos que constituem o grupo social, sem pudores, sem preservações, permitindo que alegrias e tristezas, consonâncias e conflitos façam parte de suas vidas. Vidas sem filtros. Ser é estar. Preparar-se para o futuro é conviver, é compartilhar de todos os sabores, sejam eles doces, amargos, quentes ou frios, onde a condução de suas vidas acontece guiada por um "si", e pelas rotinas que conduzem suas aprendizagens para as experiências tradicionais de convívio social.

Tudo parecia tranquilo até que uma grande luminosidade se apresenta e invade a vida de todos aqueles que compõem o grupo. Possuidora de uma intensidade capaz de provocar mudanças na rotina forjada, até então, pelas forças de uma eterna continuidade, essa luminosidade consegue rasgar a invisibilidade daqueles pequenos seres. Esse clarão, que ao tornar visíveis aqueles que antes não eram, fá-lo pela eleição de um pensamento que nasce obeso, inchado de racionalidades e

morais, mas que, apesar do seu peso, espalha-se com a facilidade de quem tem a mais aguda leveza e agilidade, penetrando nas almas através das lições que divulga através de sua luz. Dos frutos dessa explosão de luz, os invisíveis deixam de sê-lo; mais do que isso, são agora batizados. Um batismo no qual a luz ocupa o lugar da água e o contato com o corpo daqueles a ela submetida provoca transformações nas condutas - principalmente nas suas almas. Um batismo que precede o nascimento, pois é através do afastamento das trevas - provocado pelas forças das Luzes e a imersão dos corpos nesse grande clarão - que serão criadas condutas, valores e sentidos para todos que compartilham suas vidas com aqueles que têm pouca idade. Nasce a infância. Um novo sistema de organização social que estabelece um campo de atuação de indivíduos no que se refere às relações estabelecidas com seres humanos de pouca idade, determinando não só as condutas referentes às suas formas de comportamento, mas de todos aqueles que convivem com as chamadas crianças. É do adulto a responsabilidade de estabelecer o que pode uma criança, o que ela deve ou não dizer, deve ou não fazer, deve ou não ser. Aqueles que, antes do seu batismo, corriam livres têm sobre seus corpos a responsabilidade de se tornar, pois enquanto crianças ainda não são. A invenção da infância é afirmação de esvaziamento. O nascimento provocado pelo toque da luz mostra o quanto essas criaturas estão esvaziadas das qualidades necessárias ao desenvolvimento da nova realidade social em pleno afloramento. Para tanto, esse novo sistema social inventa formas de garantir que pessoas em tenra idade possam ultrapassar essa condição de inferioridade. Disciplinar a vida é o caminho encontrado para garantir que através de uma formação adequada crianças deixem de ser adultos. A invenção de um sistema é também a invenção de um sentimento. Assim, infância não determina somente as condutas expressas por uma vontade de disciplinar as formas de ser e estar no mundo, mas também o surgimento de estéticas, poesias e músicas para as crianças. Uma arte que nasce para ajudar a delimitar esse campo social ajuda a elaborar os conceitos referentes ao ser adulto, que junto com a criança só nasce depois do contato com as Luzes. Os valores voltados à elaboração das condutas das crianças “problematizam os adultos em relação aos valores por eles determinados e voltados a si” (Schérer, 2009) para inaugurar, com todas as suas forças, os Tempos Modernos.

\*\*\*

As crianças iluminadas são seres que têm suas vidas conduzidas pelo

seguinte imperativo: o tratamento dispensado para esses indivíduos deve estar recheado pelas necessidades que constituem o adulto em que devem se tornar. Ser criança é se preparar para não mais o ser. A criação da infância é também a invenção de um conjunto de condutas responsáveis por encaminhar as formas e as possibilidades de relação das crianças com as suas realidades. A invenção dessas condutas, todavia, passa pelo entendimento de que os seres que nascem pelo batismo das Luzes não possuem, nos seus primeiros anos de vida, as “essências” de um espírito iluminado, condição essa só capaz de ser alcançada pelos esforços de uma formação solidificada por uma disciplina forte, capaz de garantir o esclarecimento, ou seja: o afastamento da condição proporcionada pelos poucos anos de vida - esforço infundável para deixar de ser uma criança. Os batizados pela luz precisam de mãos que os guiem até lugares claros, iluminados. É a educação que garante que esse trajeto seja traçado em direção ao distanciamento desse lugar escuro, sem compreensão. Um lugar vazio que precisa ser preenchido por normas, regras, conhecimentos e moral. O preenchimento desse vazio faz com que o conceito dedicado à infância seja responsável pela “cuidadosa segregação” (Shérer, 2009) dos pequenos, já que os mesmos “tornam-se um objeto específico de atenção no plano social: daí em diante, suas tarefas e brincadeiras terão o único objetivo de contribuir para a própria formação” (SHERER, 2009).

\*\*\*

Adultos, cuidem de suas crianças; criem espaços dedicados às mesmas; prestem atenção nos brinquedos, nas suas roupas; atentem para sua alimentação e, principalmente, incentivem-nas a ter pensamentos adequados às suas idades. Não corrompam suas inocências antes do tempo certo ; não antecipem informações às quais elas não têm maturidade para entender. Criem uma linguagem acessível, de fácil compreensão. Escrevam livros que possam captar as “essências” desses meninos e meninas. Componham músicas tonais, sem melodias complicadas. E logo que puderem, limpem seus ouvidos dos ruídos impuros de um mundo corrompido pelo barulho. Cuidem das suas crianças para que elas possam logo deixar de ser crianças. Atenção, professores, não esqueçam que a sociedade depende do exercício qualificado de seu ofício, pois o futuro depende da formação que as suas crianças têm a oportunidade de possuir. Para isso, não abram mão de entender os comportamentos dos seus seres sem luz, para serem capazes de reprimir, transformar e controlar os indivíduos em cada etapa de seu desenvolvimento.

Lembrem, passados são os tempos em que crianças representavam o outro, este encarnado na desordem, o inumano, o anormal: na geografia do mal, negado, abandonado, excluído, confinado.

\*\*\*

Tu, professor, és agora o responsável pela divulgação e implementação dos discursos de saber que tratam da infância. Tens à tua disposição os guias científicos que, além de conduzirem tuas ações nas tarefas de ensino, fundam as verdades sobre estes seres através da divulgação dos conhecimentos sobre infância. Faça uso de todas as disciplinas educativas, pois são elas e somente elas que poderão codificar os comportamentos das tuas crianças através da elaboração de métodos de normalização exatos e criteriosos. Tenhas ao teu lado toda a força da previsibilidade. E não te preocupes: aqueles desviados, doentes, que não possuem capacidade de atenção, têm a chance de adquirir as condições à sua educação através das fórmulas químicas e farmacológicas, recursos que garantirão o comportamento adequado e necessário ao desenvolvimento do teu trabalho. Escutes teus colegas que escrevem livros sobre como podes conduzir a tua vida professoral. Estes podem te livrar do peso de pensares e decidires sobre como deves atuar na docência, fazendo com que o tempo que dedicarás atenção aos infantis possa ser multiplicado. E nos momentos mais difíceis, onde tua tarefa parece ser impossível, lembra que os escolhidos de Deus são as crianças, pois para o Todo Poderoso são as “criancinhas que têm todas as faculdades mais simples e mais aptas para receber os remédios que a misericórdia divina oferece para a cura das coisas humanas em estado tão deplorável” (Corazza, 2002). Estás amparado pelos remédios terrenos, assim como pelo socorro celestial. Não é hora nem tempo de crianças falarem de si, escreverem de si, cantarem de si. Elas devem ser faladas para que possam ser educadas a se tornarem adultos, e aí, sim, poderem falar. Tu tens a responsabilidade, pelo teu trabalho, de redimir a falta de sucesso do capital, do Estado no atendimento ao que agora é nosso objeto de ternura, alvo de cuidados, distrações e amores. É preciso evitar, com todas as tuas forças, que se perca de vista o futuro desejado - formar adultos a partir do vazio que é o ser criança. Carrega na tua docência a lembrança que estes seres são a promessa de uma sociedade melhor, a profecia investida no corpo de pequenos seres - já que uma infância feliz é a garantia de um mundo feliz. Não deixes sucumbir teus esforços ao retrocesso que insiste em rondar a existência das crianças: afaste-as, pelo teu poder professoral,

das potencialidades ao crime, à doença, à loucura e anormalidade. Não deixes nunca que as crianças assumam atitudes infantilizadas. O que será do futuro, o que será dos adultos se estes pequenos indivíduos infantilizarem suas ações, suas atitudes? Teu trabalho é tornar a tua atividade um caminho seguro, sem surpresas, uma estrada lisa em direção ao ser adulto. Não permitas que os conflitos e contradições da realidade adentrem as tuas aulas; afasta ao máximo a possibilidade de que os pequenos sejam contaminados pela vida que acontece fora das salas, fazendo com que o conhecimento que te propões ensinar se torne impuro de tal forma que possas tornar também impuras as crianças. Os teus saberes professorais de adulto ainda não são indicados às crianças. Trate-os como teus, pois são teus todos aqueles que passam por tuas mãos educadoras. Por mais dolorido que possa ser, constrói tuas ações de modo a garantir que todos os teus tenham seus direitos assegurados. A arma para que esses seres possam caminhar para o mundo adulto é a educação, e tu, Professor, és o responsável pela condução deste grupo social. Atenção! É de tua responsabilidade o futuro, pois depende de ti, das tuas atitudes, do teu nível de comprometimento à construção de uma sociedade melhor. A criança depende de ti para ser um adulto. Assim como o sucesso da sociedade está nas tuas mãos. O êxito do teu trabalho ao educar a infância é o êxito da construção de um mundo melhor. Por isso, a disciplina é necessária, fundamental para que todas as etapas do desenvolvimento possam ser potencializadas; que as passagens aos estágios da sua formação, tão caras aos educadores, como todas as atividades por elas vividas, transformem-se em ferramentas ao seu próprio desenvolvimento. Faça da tua escola o lugar de acolhimento, ou melhor, de salvação. Salves as crianças delas mesmas, apresentando-as ao que elas devem ou não devem ser. Compartilhes com elas teus valores, teu apreço pela família estruturada, tua aversão a tudo quanto não é da ordem da heterossexualidade; teu sentimento puro e responsável para com a Infância e, principalmente, teu compromisso com todos aqueles que estão aos teus cuidados para que se tornem crianças educadas. No entanto, para que possas realizar com maestria tua nobre atividade, tens que ter claro quem é esse indivíduo que compõe a Infância, quais os sentimentos que deves lhe dedicar. Deves ser capaz de identificar o que é da ordem do Infantil. Ter a capacidade de saber se este ou aquele são realmente Infantis. Definir que conhecimentos são dignos de compor a vida escolar destes que identificas como legítimos representantes da infância. É de suma importância que assumas como

diretriz da tua atividade que estes escolhidos sejam de tua inteira confiança - teus dependentes.

Estes seres puros, inocentes, vazios, bons e belos por natureza têm por direito o cuidado e a atenção, enquanto sujeitos dependentes das tuas ações professorais. Não te deixes enganar. Ao olhar para os teus alunos, as tuas crianças, a primeira visão te oferece o desenho deste pequeno ser. Mas se te concentras com esforço vais enxergar o adulto ao qual ela deve alcançar. Portanto, dirijas tuas ações na busca desta visão escondida, disfarçada, que se apresenta somente àqueles educadores entendedores das necessidades de um desenvolvimento saudável. Tuas atitudes são os alicerces da escola, garantia fundamental na formação de cidadãos. Para que a criança possa se tornar um adulto que exercite na sua plenitude a cidadania, é de tua inteira responsabilidade o controle sobre os ambientes nos quais os meninos e meninas devem se relacionar, selecionando o que deve ou não deve ser colocado à disposição, filtrando de forma qualificada a vida. Cabe ressaltar que o principal componente desse instrumento é representado pelo acesso ao mundo da escrita - os objetos, obras e espaços culturais aos quais as crianças podem ou não construir uma relação. Tua tarefa é garantir que o aprendizado das normas que conduzem a leitura e a escrita assumam a posição mais importante na escala das tuas atribuições. É só por esse viés que o encontro com os lugares acima citados pode promover o desenvolvimento esperado na formação do futuro adulto. Quando cantares, desenhares ou brincarees, não esqueças de realizar todas as relações necessárias ao reforço da leitura e da escrita. A realização do trabalho docente se realiza na sua plenitude através do afloramento do que dever ser a infância. Ela deve ser expressa pela beleza inocente vivificada pelos sorrisos obedientes e livres de qualquer ordem de problemas. Por isso tua tarefa está muito próxima das responsabilidades tocadas pelo Divino. O que seria do mundo se não fosse colorido por esta imagem infantil tão necessária à vida dos adultos. Situação que se pauta pela relação estabelecida entre estes e as crianças, e que tem como traço principal a pontual responsabilidade que os mais velhos exercem sobre os mais novos.

Ser da contemplação, que na sua inocência representa também o ser da recepção. Aquele que está pronto para receber todas as imagens necessárias à sua formação, e por meio da sua cognição garantir o desenvolvimento de sua racionalidade, proporcionando que o encontro com o seu ser adulto aconteça da forma mais breve possível. A escola é o templo dessa empreitada da razão. E tu,

professor, incorporas a garantia de que o aprendizado, orientado pela racionalidade componha as linhas que formam a escola. Deves atuar não só como orientador, mas também como guardião das riquezas educacionais; ou seja, o apreço e eleição da razão como principal força constituinte dos fazeres educacionais. És o paladino da tão desejada transformação da sociedade atual; líder da instituição responsável pela geração da igualdade de oportunidades, da escola libertadora e da transformação social. Crianças sem escola, um mal a ser combatido. Um mal que carrega consigo feridas como a pobreza e o ócio - males que devem ser tratados com medicamentos severos. Disciplina, moral e cognição compõem a fórmula do tratamento indispensável à cura. Mesmo que pela tuas andanças ouças ruídos afirmando que a escola não consegue diminuir as desigualdades sociais e que o teu local de trabalho é promotor dessa situação, nega teus ouvidos a tais afirmações. Apegue-te aos livros, todos aqueles que te ajudam a lidar com a infância pensando por ti como ser professor. Faça-o com cuidados extremos. Existem alguns professores que pregam nos seus livros uma liberdade vazia, estéril e fria - especial atenção para com os alemães que escrevem absurdas propostas educacionais do tipo: Em nossos dias, a grande descoberta é a criança! Proteger a criança contra os professores, eis o que a partir de agora é o mais urgente e o mais meritório (Ludwig Gurlitt); Nada façamos que não seja provocado por impulso da própria criança. (Wilhem Paulsen); Basta que a instrução se implante na disposição natural da criança (Berthold Otto); Em vez de uma instrução destinada ao ensino e à educação, a escola é o lugar onde a juventude vive, um lugar onde a atividade juvenil pode ganhar forma (Wilhem Paulsen); A escola, a exemplo da Infância, já não tem de subjugar-se à idade madura. Ela existe apenas para os próprios jovens e seu único objetivo consiste em responder às suas necessidades, não às necessidades que eles terão daqui a 10 ou 20 anos. Em vez de um meio, a escola é um fim; ela não é apenas uma transição, mas efetivamente uma realização (Frank Jöde)<sup>1</sup>. Que palavras são essas que desconsideram toda a imaturidade dos alunos, toda a sua incapacidade para tomar decisões? De que serviria a escola se não para preparar as pessoas para o seu futuro? O estar aqui não é mais do que um exercício fundamental à formação de pessoas que a sociedade conta para funcionar de forma plena. As palavras desses professores só encontram ressonância com a tua função quando os mesmos não

---

<sup>1</sup> Os nomes citados neste trecho dizem respeito a alguns dos autores escolhidos por Rene Sherer para discutir sobre a Infância no seu livro *Infantis* : Charles Fourier e a infância para além das crianças.

abandonam a escola. Pelo menos compartilhamos essa concordância: lugar de criança é na escola. Como devemos também afirmar: lugar de professor é na escola. As salas de aulas vão proporcionar um segundo batismo que só pode acontecer em função do batismo primeiro proporcionado pelo grande clarão. Tanto quanto o primeiro, o batismo proferido pela escola tem a força de um renascimento - começar novamente humanizando estas criaturas com poucos anos de vida. Ato de libertação de traços inerentes à infância, dos seus vazios provocados por suas carências racionais, morais e sociais. A educação é a salvação, mais uma vez iluminada, esclarecida. E tu és o que tem a responsabilidade de professar as palavras de poder sagrado, as palavras pedagógicas. Ao pronunciar o teu discurso, faça-o com convicção, pois a palavra pedagógica necessita da tua força, do teu empenho, para que possas alcançar os ouvidos dos muitos que te ouvem. Porém, não incorras no risco de tratar a todos como todos. Os teus alunos representam um, ou melhor, uma infância. Fales para todos como se falasses para um. Tua fala é o sacerdócio de salvação das crianças, sabedoria encarnada conduzindo a ignorância. A hóstia da salvação que ofereces para teus alunos é o conhecimento e a racionalidade. Professor, o sacerdote da salvação não só das crianças, mas de toda a sociedade. Não obstante o fracasso desta mesma sociedade em te reconhecer como tal isso não esvazia o valor da tua missão. Não te deixes abalar, pois todos dependem do sucesso do teu trabalho. A infância de ti depende para que as crianças possam deixar de ser crianças.

\*\*\*

Luzes x Cristianismo + Capital + Políticas de poder + (disciplina x moral x racionalidade x pedagogia x educação – criação) =  
Ciências

InfÂNCIA

\*\*\*

Este pequeno ensaio tem a intenção de abordar questões diretamente ligadas a aspectos importantes das práticas docentes que envolvem a infância. Faço aqui a apresentação de uma conversa entre alunos de pouca idade e seu professor de música. Realizo este relato para buscar na realidade vivida por professores elementos que possam nos auxiliar no exercício de estudos propostos por aqueles que escolhemos como intercessores na construção das nossas posições conceituais



e no entrelaçamento teórico como parte integrante de nossas realizações docentes. É bem verdade que os pensadores eleitos para fundamentar este estudo não abordam, de forma direta e ou sistemática, questões voltadas às práticas docentes. O que faço, então, é realizar uma aproximação dos pontos de enfoque dos estudos sobre educação e o pensamento da diferença. Parto da premissa que as práticas docentes - e aqui entendo que ao tratar desse aspecto estamos também lidando com a formação de professores - são realizadas a partir de uma opção, de um campo teórico que alimenta as problematizações relativas às formas de ensinar e aprender. Assim, o que busco é problematizar as escolhas que optam por tratar os movimentos que envolvem as situações de ensino e aprendizagem na infância como etapas pré-determinadas que devem ser superadas, condicionando todos os envolvidos na aprendizagem a viajar pelos caminhos escolhidos por esses tipos de teorização. Esta opção nega que possam ser inventadas, pelos aprendizes, surpresas no decorrer destas situações. Tal opção trata a aprendizagem pelo viés das ciências. A previsibilidade é que conduz as situações de aula. O inesperado ocupa um espaço subalterno na hierarquia das importâncias educacionais. Esta opção faz com que as formas de planejamento das ações docentes sejam tratadas como procedimentos científicos, buscando burlar a imprevisão, determinando a priori os lugares de chegada. Esse tipo de escolha elege a cognição como principal força das atividades educacionais. Uma forma de estilhaçar a humanidade das crianças, negando-lhes o exercício do pensamento através de outras possibilidades, como a arte, por exemplo, que não tem na inteligência, na cognição seus traços de maior importância. Minha posição é que esta escolha tem ares de violência, pois nega aos meninos e meninas, através da coerção e da imposição, o exercício das suas potencialidades enquanto seres de criação. Problematizo as escolhas que buscam fazer dos alunos seres da recepção, da passividade, e que fazem da escola um lugar onde um dos principais objetivos refere-se a ensinar os alunos a responderem perguntas. É com esta afirmação que começo a realizar a aproximação antes anunciada. Em *Diferença e Repetição*, Gilles Deleuze (2006) trata da importância da criação do problema. Para o autor, a força do pensamento reside na capacidade de criar problemas. A aproximação que realizo se refere a uma prática educacional que escolhe fazer, ou melhor, tentar fazer das crianças respondedoras, apresentando-lhes perguntas para serem respondidas. Esta prática faz da educação um espaço de troca de informações onde o professor, partindo da previsibilidade, realiza suas

perguntas sabendo o que os seus alunos devem responder. Partindo desse ponto de vista,

[...] a aprendizagem não é entendida como passagem do não-saber ao saber, não fornece apenas condições empíricas do saber, não é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado. A aprendizagem é, sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização” (KASTRUP, 2001, p. 207).

Por outro lado, toda essa tentativa de enquadramento e formatação não consegue prever ou mesmo evitar as fugas criadas pela Infância, quando sentadas nos bancos escolares. Apesar de todas as tentativas e esforços de enquadramento, de formatação dos processos de aprendizagem, os Infantis carregam consigo potências desterritorializadoras. Crianças têm nas suas formas de estar no mundo essa força, essa potência para criar novos sentidos, “engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso” (GUATTARI, ROLNIK, 1986). Entendo que um dos aspectos que ajuda a compor essa forma de ser e estar é o que Deleuze e Guattari conceituam como "ritmo". O que proponho é que crianças são seres rítmicos. Aqui temos que ter cuidado para não confundir, como apresentam os autores, ritmo com ritmado. Não é uma questão de métrica, de ritmar como fazem os soldados ao marcharem. O ritmo é determinado pela relação proposta pelo acento tônico. Dizer que os acentos tônicos se reproduzem em intervalos iguais seria um engano quanto à sua função. Os valores tônicos, ao contrário, agem criando desigualdades (Deleuze, 2006). A definição de um ritmo, pela volta ao acento tônico como demarcação desse próprio ritmo, não acontece exatamente no mesmo local. Sempre pequenas diferenças são produzidas. Assim como as crianças que sempre voltam às suas brincadeiras repetindo-as. No entanto essa repetição não é a do mesmo. Voltar produz algo novo, diferente. Podemos afirmar que ao brincar meninos e meninas produzem pequenos ritornelos, que por não serem repetições do mesmo são produtores de diferença. Ao realizar esse movimento, as crianças também estão criando passagens entre meios diferentes. Estas passagens criam possibilidades de ao brincar crianças sintam o calor do sol dentro de seus quartos com luzes apagadas. Acredito que esses movimentos, inevitavelmente, contaminam as tentativas e os procedimentos pedagógicos nas salas de aula. Portanto, inicio aqui o relato anunciado.

*“O professor, ao propor uma atividade, foi surpreendido pela pergunta de um dos seus alunos: Eu queria mesmo saber por que existe música. Sem demora logo uma*

*colega responde, para animar a gente? Outro menino, sentado mais distante da professora intervém e diz: Não é só pra deixar a gente animado, não, por que tem músicas que a minha mãe canta para mim e pro meu irmão na hora de dormir e a gente dorme. Tem música que é para fazer a gente ficar calmo, com sono. Outro pergunta, vocês sabem como se chamam as músicas que fazem a gente dormir? Silêncio<sup>2</sup>. Acabada a conversa a professora pede que todos sentem em roda. Pega os teclados de madeira e pede para que todos toquem um pouco, levando em consideração as indicações que tinham sido dadas na última aula. Todos tocaram. Mas uma menina, em especial, chamou a atenção do professor. Diferente dos outros alunos, essa usava somente três notas. Sem interferir, o professor só prestou atenção e não comentou nada. No decorrer dos dias, esta menina continuou usando as mesmas notas. Em todas as atividades propostas ela não trocava, as repetia. Esse fato incomodava o professor que não se conteve e foi perguntar para a sua aluna por que ela só usava aquelas notas. A menina respondeu: é que eu guardo as outras para tocar em casa, quando eu posso fazer a música que eu quiser e não a que tu mandas eu fazer professor!*

\*\*\*

Definição conceitual para "aluno" tendo como referência a invenção da infância realizada pela modernidade: Criança bela, simpática, inocente, sorridente, obediente, sem problemas (CORAZZA, 2000).

\*\*\*

Definição conceitual para "aluno" tendo como referência o contato com a realidade contemporânea e suas relações com as instituições educacionais: Criança que deveria ser bela, simpática, inocente, sorridente, obediente, sem problemas (CORAZZA, 2000). Mas não é por que tem família desestruturada, problemas de atenção, alimenta-se de uma cultura pobre e quase sempre tem problemas de vermes.

\*\*\*

Será possível buscar outro modelo de Educação? Existe a possibilidade de que possam ser criadas alternativas às escolhas que guiam a relação com os conhecimentos propostos nos bancos escolares? Os papéis atribuídos a professores e alunos são imutáveis? Penso que as respostas a estas questões estão

---

<sup>2</sup> Trecho retirado do livro Música na Educação Infantil (2003)

diretamente ligadas a como entendemos a infância nos espaços escolares. Essas mudanças não têm chance de ser construídas se não nos livrarmos do peso dos “disfarces impostos à infância pela tradição pedagógica e psicológica, bem como pelo universo psicanalítico com seus estágios, suas transferências, suas castrações, sua subordinação da infância a uma significação única” (SHÉRER, 2009, p.193). É necessário que façamos outras opções. É preciso tratar das crianças fora da passividade que se lhes atribui de Infância afastada do peso das lembranças, mas a partir das suas possibilidades criadoras. Não mais uma forma substantiva de estado de ser, mas a forma ativa de um verbo, ou seja, na sua orientação criadora (SHÉRER, 2009).

\*\*\*

Uma questão tem me acompanhado e eu gostaria de compartilhar minha angústia colocando algumas questões. A criança é uma prisioneira da infância?

\*\*\*

Atualmente, não é possível se abordar questões da infância sem que se trate, na mesma intensidade, questões referentes à educação. Não existe espaço, na atual conjuntura social e política, para que sejam feitas propostas de atendimento às crianças fora das instâncias educacionais. Inclusive, essa possibilidade é tratada pela justiça como crime. Meninos e meninas sem escola é uma transgressão da Lei, que entende esse fato como negação dos direitos das crianças. Tratar da educação é abrir a possibilidade para a problematização de um conjunto de questões que intervêm no cotidiano escolar, entre elas os aspectos jurídicos, as propostas arquitetônicas como componentes das propostas educacionais, a formação de professores, as classes sociais dos alunos e as propostas curriculares, entre outras tantas questões que aqui não foram apresentadas. A opção desse pequeno texto é tratar de uma das linhas que compõem as propostas curriculares. Atualmente, ao abordarmos a infância nos espaços escolares, dificilmente a música não fará parte dessa discussão. Poderíamos afirmar que esse fato acontece porque a presença da música nos bancos escolares tem sido tema de debates e foco da legislação, uma vez que esta linguagem artística tem sua presença estabelecida na Educação Básica em caráter obrigatório. Obrigatória ou não, o fato é que a música nunca deixou de estar presente nas escolas. O que a lei fez foi garantir que ela adentrasse a sala de aula, já que a infância nunca parou de realizar seus movimentos musicais fora do juízo dos professores e das já referidas salas.

Apresentada essa pequena introdução que busca delimitar um campo para a problematização sobre a presença da música nos bancos escolares, faço a seguinte pergunta: como a música, que é feita pela infância, é tratada nas aulas de música oferecidas nas escolas? Peço atenção para as palavras que compõem esta pergunta. Não me refiro à música que compositores criam para as crianças, assim como não desejo tratar daquelas composições que são criadas tendo a orientação dos professores, sejam eles especialistas em música ou pedagogos. Minha intenção é questionar como a educação lida com a criação infantil. Minha pergunta carrega alguns aspectos de fundamental importância para a discussão sobre a música no espaço escolar. Apresento-os através de outros questionamentos: Como as crianças pequenas lidam com as músicas que compõem o seu cotidiano? Crianças têm autonomia para lidar com as sonoridades do mundo sem a presença dos adultos? Crianças compõem novas músicas sem a orientação dos adultos? Será possível criar uma didática que leve mais em consideração a composição infantil, criando dispositivos para que os adultos ocupem outros lugares que não aqueles de autoridade e condução dos trabalhos composicionais? Penso que estas questões não têm ocupado de forma intensa a formulação das pesquisas que buscam estudar a música no contexto escolar. Por isso, ainda conhecemos muito pouco a respeito da música das crianças, seus valores, suas crenças e compreensões sonoras do mundo (LEMOS, 2009) Encontro aqui uma das justificativas para a criação de uma (Des)Educação Musical. A possibilidade de problematizar a infância enquanto um sistema que determina as formas de relação com um grupo de pessoas da nossa sociedade, entendendo a música como forma de pensamento e possibilidade de criação. Mais: como força para libertar as crianças desta Infância que lhes impõe lugares de passividade na relação com as realidades em que se inserem. Para tanto, (Des)educar é se afastar das propostas que “dedicam todo um campo teórico a pensar em como deixar as crianças mais afinadas, mais aptas à destreza instrumental, mais sujeitas à intervenção e conduta dos esquemas de aprendizagem e desenvolvimento musical” (LEMOS, 2009). (Des)educação Musical é considerar a música como uma possibilidade de ser tocado pela vida e poder tocá-la. Intervir pelas possibilidades sonoras, múltiplas formas de intervenção com as nossas realidades. Para isso, é necessário atentarmos para os ouvidos das crianças, ao mesmo tempo que desvendamos os nossos, para que possamos escutar com atenção as criações musicais que não estão sob o nosso julgo. As composições da

infância.

\*\*\*

Músico e educador, Murray Scheafer, em seu livro *Ouvido Pensante* (1997), chama a atenção para a relação que podemos estabelecer com o mundo a partir das formas de escuta. Assim, o mundo pode ser entendido pelos modos como o escutamos. Mais do que isso, podemos recriá-lo a partir de um ouvido que pensa. Essa proposta tira da passividade certo tipo de escuta - ouvir passa a ser também criar. Novas obras podem ser compostas através do pensamento proposto pelo ouvido. Por exemplo: que obras poderiam ser criadas a partir de um ouvido pensante tendo como foco de atenção a sala de aula? Penso que um aspecto importante dessa composição seria considerar que “a maior parte dos alunos não escuta o professor que, por sua vez, pouco se preocupa em ser escutado” (SCHÉRER, 2009).

\*\*\*

Crianças, arqueólogos e poetas carregam consigo uma forma de estar nos lugares muito semelhante. Arqueólogos procuram artefatos que quando encontrados necessitam ter suas superfícies raspadas para que as histórias sobre os mesmos possam ser inventadas. Os poetas, com a vontade de escrever, raspam as palavras para que elas fiquem livres do peso de seus significados e, então, adquiram uma leveza que lhes permite ocupar novos lugares e sentidos para, então,, serem reinventadas. As crianças, por seu turno, adoram raspar tudo, até a vida.

\*\*\*

Com idade entre seis e sete anos todos ouviam com atenção as determinações do (a) professor (a) – suas instruções sobre a tarefa a ser realizada no dia. Agora vamos ouvir o trecho de uma obra do compositor Ludwig Van Beethoven. A música se chama *Abertura Leonora, Op. 72*. Somente serão reproduzidos os 4 minutos finais dessa composição. Após a audição, cada um de vocês vai falar sobre tudo que ouviu, descrevendo como percebeu os sons, os instrumentos e as partes quem compõem esse pequeno trecho. Ao término da audição, cada aluno descreveu como tinha percebido e interpretado os elementos do repertório com os conhecimentos propostos pelo professor - forte e fraco, tinha violinos, - eu ouvi uma flauta, - aquele som era do oboé? - O timbre dos instrumentos!. Para surpresa do professor, as palavras de um dos alunos propuseram outra forma de interpretação, causando surpresa não só a ele, como aos outros meninos e meninas que se faziam presentes na aula. Com a voz

tranqüila e tom propositivo, afirmou que aquela música se parecia muito com a vida. Logo que o som das suas palavras desapareceu no ar, foi seu corpo que apresentou a sua idéia. De forma exagerada, ao inspirar fez crescer o peito dando a sensação que tal movimento o tornava um ser maior. Ao jogar o ar para fora do corpo encolheu, diminuiu. Ao fim de algumas repetições olhou para todos e disse:

- Esta música é como a vida: ora, grande, ora, pequena - assim como nosso corpo faz para viver!

## FRAGMENTOS BIOGRAFEMÁTICOS

Loren, morador da Vila Invasão. Sua família era como qualquer outra. Pai operário e mãe professora. As regras do convívio social são ditadas por um tempo em alta velocidade. Tecnologias, informações que rondam sem dar descanso. E uma constante vontade de ter o que não pode comprar. Todos os ingredientes para uma vida sem sobressaltos. Pai de pele clara e mãe mestiça produziram nele uma cor singular. Sua etnia dependia dos olhos de quem olhava. Para alguns, branco, para outros, negro. Decide que não é preto nem branco - sua pele não tem cor, mas sons. Do pai ganha o sorriso e da mãe a paixão pela música. Cantora das sombras. Nunca cantava em público. De voz afinada e tessitura privilegiada, poucos eram aqueles que podiam ouvir a sua voz. Gostava de cantar obras difíceis. Nunca estudou música, fugia de plateias. Sempre cantava sozinha, tendo como público o silêncio da solidão. Eis sua família.<sup>3</sup>

A vila era um lugar muito singular. Casas pequenas que ofereciam para seus moradores pátios, igualmente pequenos. Diferente de outras construções da cidade, essas pequenas moradias não são mudas, pelo contrário, mais forte que as suas aparências são os sons que as definiam. O que será que permite tal possibilidade? “Será o talento do construtor? O favor das musas?”<sup>4</sup>. Ou, ainda, o merecimento é das pessoas que habitavam seus interiores? O certo é que essa música saltava para as ruas estreitas, sem calçadas, trilhas de chão batido (cor alaranjada) que compunha o cenário para a vida de muitos vileiros. A principal característica daquele lugar era a sua paisagem sonora. Desde cedo da manhã, podia se ouvir a conversa das mulheres donas de casa que se encontravam nas janelas para estender suas roupas. Vozes acompanhadas pelos sons dos baldes, das vassouras, das despedidas. À tarde, as ruas ganhavam a presença dos barulhos infantis, suas corridas, seus jogos, suas brincadeiras. Com a chegada da noite, muitas músicas se espalhavam pela vila. Bastava uma pequena caminhada para logo perceber um som de cordas embalado pela voz de um seresteiro. Em outra esquina, os sons de um

---

<sup>3</sup> *Roland Barthes por Roland Barthes* (p. 31, 2003) “De onde vêm eles? De uma família de tabeliães, eis me provido de uma raça, de uma classe”.

<sup>4</sup> *Eupalinos o Arquiteto* – Paul Valéry (1996).



cavaquinho acompanhado por um pandeiro disputavam lugar no espaço e no tempo com um floreio de acordeom. Nas noites de verão, o som dos tambores da escola de samba que, sem pedir licença, invadia a casa de todos os moradores da vila. A infância desse menino é marcada por esse emaranhado de sons que atravessam sua vida desde criança. É esse multicolorido sonoro que alimenta sua imaginação. Ainda pequeno compôs sua primeira obra. Uma composição ímpar. Uma noite, no meio da madrugada, procura um ponto de referência para tentar minimizar a falta de luz. Mas para sua surpresa, são seus ouvidos que percorrem o quarto. Sua atenção percebe os mínimos sons, os menores ruídos. O silêncio que tomava conta do quarto era substituído por uma sinfonia de presenças sonoras antes não percebidas. Pequenos sons, mínimos e sutis compunham um cenário inédito. Logo um novo quarto é inventado. Seus ouvidos ouviam sem a intenção de procurar as verdades - inventava. Os sons desse novo espaço que há muito tempo estivera ali agora se renovava. A cada movimento acústico acontecia uma brincadeira de criança que pulava e zombava por cima das simetrias. Como um bailarino que dança sobre os pés do acaso fez desse cômodo outro lugar. O silêncio infestado de sons tornava seus ouvidos compositores. Logo se percebera indagando: será que posso escrever com os ouvidos? Será que posso ouvir a vida? Essa foi a sua primeira composição. Inventou o seu quarto.<sup>5</sup>

Dído, interno da FASE – Sua vida era palco de poucas alegrias. Contudo, buscava encontrá-las nas coisas mais simples, nas mais inesperadas: tinha a capacidade de transformá-las em complexas invenções. Os cenários mais despreziosos facilmente são transformados em novas imagens. A música era o lugar predileto às aventuras do seu pensamento. Andarilhar pelas ruas garimpando as sonoridades. Sua relação com a música não acontecia somente através dos ouvidos, mas com os braços, o tronco, as pernas, a boca, os olhos. Ouvir significava sentir no seu corpo os sons de todos os lugares por onde passava, então fazia desse plano o seu plano de composição. Curioso, seus ouvidos eram mais condutores que olhos e ouvidos. Ruídos e melodias ocupavam o mesmo lugar no seu prazer de ser ouvinte. Entretanto, era com as peles que sua alegria encontrava a

---

<sup>5</sup>*O ouvido Pensante* – Murray Schafer (p. 274 -274, 1997) Paisagem sonora é “qualquer ambiente sonoro ou qualquer porção do ambiente sônico visto como um campo de estudos, podendo ser esse um ambiente real ou uma construção abstrata qualquer, como composições musicais, programas de rádio, etc”.

mais intensa energia. Sua audição ficava mais atenta com esses instrumentos. Para seu corpo, os tambores não eram somente produtores de sons, mas grandes mensageiros responsáveis por levar junto todas as relações que sons teciam com a sua vida<sup>6</sup>. Com esses instrumentos, experimentava maneiras de compor as suas experiências diárias. Dído cria, então, um ritual para pensar os tambores que encontra nas suas caminhadas pelas ruas da cidade. Ou será que cria um método? Tal rigorosidade se pautava por uma regra: nunca começar seus jogos de pensamentos musicais da mesma forma como executado no último encontro. Não encontrava atrativos em refazer o realizado. Um aspecto empregava uma “tonalidade” ao seu ritual: a procura por aquilo que destoa do cenário sonoro. O prazer pelo inusitado naquilo que, sem aviso, se apresentava como inédito. Ou ainda, a diferença expressa pela repetição daquilo que parece ser o mesmo. Tudo o que poderia guardar no seu corpo era levado para casa, onde quer que fosse o lugar que abrigaria a sua dormida naquela noite. É quando o escuro ocupa as ruas que ele, então, se colocava a brincar com o que chama de composição. Fez das ruas por onde passava obras musicais, que junto com os silêncios das madrugadas serviam de alimento às suas ritmologias<sup>7</sup> de pensamento musical.

Arisia, aluna da rede pública estadual. Conduzia sua vida pelo amor que sentia não só pela música, mas pelo próprio ato de realizar seu pensamento em música. Sem busca pela maestria ou competição, pois era somente uma amadora das músicas do mundo.<sup>8</sup>

Porém, seu amadorismo era conduzido pela vontade de não realizar sozinha. Seu desejo era de pensar junto com outras pessoas. E para isso escolhe os infantis<sup>9</sup>. Arisia as sente como pessoas leves e busca compartilhar com elas a leveza que as livra dos pesos das morais proferidas pelo mundo educacional, musical ou mesmo pelos dogmas das técnicas, estéticas, idiomas e valores transcendentais. Ao compartilhar seus pensamentos musicais, uma situação muito inusitada a toma de assalto. O seu pensamento musical ganha uma força que ainda não havia

---

<sup>6</sup> *Livro das Sonoridades* – Sílvio Ferraz (2005) Não ouvimos apenas os sons, as relações entre notas, ou ainda as relações entre sons, escutamos tudo aquilo que vem com os sons.

<sup>7</sup> *Ritmologia* – André Pietsche Lima. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

<sup>8</sup> *Roland Barthes por Roland Barthes* – (2003)

<sup>9</sup> *História da Infância sem Fim* – Sandra Corazza (2000).

experimentado. Uma coloração ímpar reveste a criação musical. Entende que os infantis não são depósitos vazios sujeitos a receber as informações tiradas da sua experiência com o pensar música. Eles são criadores, assim como ela. Leves e livres da identidade, emprestam à criação musical a liberdade possibilitada pelo encontro com o fora, sem nenhuma sujeição aos dragões dos valores estabelecidos.<sup>10</sup> Encontra na vida outra vontade - a de compartilhar com os infantis seus pensamentos musicais.

Davi, Alexandre, Ari Roberto, Paulo, Alex de Oliveira, Rodrigo, Fátima, Geraldo, moradores de rua – Meninos, que não são filhos, alunos, infância, compradores, bonitos e brancos por que até mesmo aqueles que o são têm a pele encardida de sujeira. E apesar de não serem, dormem. Fazem-no dentro dos bueiros. Suas canções de ninar têm início com o som das águas escuras do encanamento - um ostinato líquido executado por um mezzo piano, só interrompido pelo fluxo inesperado de uma descarga de banheiro fazendo com que um trecho forte quebre a monotonia que, normalmente, os ostinatos possuem. Logo que a melodia aquática volta à sua normalidade, é possível perceber pontos rítmicos executados por ratos, aranhas, baratas, que por suas vozes ou percussões, executadas por seus corpos, compunham aquela pequena sinfonia com os ruídos quem vinham da rua. É assim que esses meninos que não são dormem - essa é a sua música de ninar.

---

<sup>10</sup> Livre improvisação e pensamento musical em ação – Rogério Costa. In. : *Notas Atos Gestos – Org.* Silvio Ferraz (2007).

## **MANIFESTO de uma (DES)EDUCAÇÃO MUSICAL**

Este manifesto apresenta necessidades que a princípio podem conviver separadamente, mas que também podem se juntar,, e ainda que venham a ser pautadas por intenções distintas, correm o risco de encontrar sintonias ainda não experimentadas. Assim é que se encontram a vontade de pensar e escrever sobre música, infância e educação e a elaboração de uma tese de doutorado. Esta tese se apresenta convidada por forças institucionais, as quais exigem a elaboração de pesquisas comprometidas com estudos voltados à educação nas suas diversas instâncias. A sua elaboração permite àqueles que a realizam compartilhar com seus pares suas escolhas, no que se refere às preferências de opção por campos teóricos, problemas e quem sabe possíveis alternativas às situações que envolvem as questões educacionais. Por outro lado, a obtenção de um título coloca o elaborador numa posição ímpar e dedicada somente aos iniciados em tal jornada, no caso desta escrita, Doutor em Educação. Todavia, essa necessidade se coloca como uma colaboradora, pois sua força se estabelece para servir de palco para as outras que compõem esta escritura. Essas são aquelas que buscam colocar em movimentos enunciados que assumem dentro do campo educacional forças naturalizantes e que, por suas posições, regem a elaboração de caminhos que se propõem a estudar situações que desenham a educação como um todo. Assim, esta tese de doutorado também é um convite. Um convite para problematizar temas que tomam por completo meu coração (Deleuze, 2006), Música, infância e educação. Entre os desenhos que compõem o campo o qual acabo de apresentar está a necessidade de perguntar como a música é pensada nesse contexto. Quando, onde, como, por que e quem deseja a música como área de conhecimento nos processos educativos nos quais as crianças são submetidas? Estas questões levam à apresentação daquela que carrega consigo a energia indispensável para este texto: a necessidade de criação em educação musical, tendo a infância, a música e educação musical como elementos que formam o território a ser problematizado com todas suas ordens didáticas e pedagógicas. Para isso, é importante que tais dogmas e doutrinas não sejam tratados de forma superficial. Por sua vez, a negação é um parente muito próximo da necessidade de encontrar a essência das coisas. Pesquisar as forças e as intensidades, insistir no

“poder de inventar, fixar, tornar permanente e não na capacidade cognitiva de descobrir, revelar, desvelar” (TADEU, 2003). Contudo, estudar a possibilidade de inventar outras relações com uma determinada área exige profundo conhecimento sobre o que se quer problematizar (CORAZZA, 2008). Para realizar tal empreitada, é preciso estar totalmente envolvido com essa música, com essa educação, tomado pelos seus conceitos, estar intimamente ligado aos seus afazeres. Tocar suas melodias, ouvir suas harmonias, deixar-se atravessar por seus temas, formas, estilos. Perceber os timbres, as intensidades, as velocidades, as sensações e fazer dessa relação um lugar produtor de buscas impulsionadas por forças positivas, criativas e que se afastam das vontades de negação e desconstrução por optarem pelo desejo de criar. A realização da (Des)Educação Musical sugere alguns procedimentos como gaguejar a execução das frases melódicas, tornar disformes os compassos, inventar trechos sem tonalidade definida, buscar irregularidades nos ritmos. Criar novos trítonos nas relações entre aqueles que tentam ensinar música e os que acreditam estar aprendendo. Ter na dissonância o desconforto, o incômodo, como elementos da força produtora da novidade. Procura essa impulsionada pela vontade de que novas perguntas possam ser feitas sobre ensinar e aprender música. Criar novas situações, outros sítios que têm como intenção maior transformar as situações que envolvem ensinar e aprender música em ações criativas. Para isso, as forças que compõem a criação musical são emprestadas para contaminar os outros componentes desse lugar no qual a (Des)educação busca se realizar.

A musicalização através da flauta doce, o coral infantil, a doutrina Swanick (apreciação, composição e performance), técnica vocal, estágios de desenvolvimento musical lúdico, repertório, práticas educativas, percussão corporal, escrita musical, construção de instrumentos musicais com materiais alternativos, objetivos (geral e específico), planos de aula, grade curricular, ementas, conteúdos, didática. São traços que ajudam a compor o campo da educação musical e se tornam também traços da (Des)Educação Musical na medida em que passam a ser tratados como forças da mesma. Necessária para a elaboração deste texto, a educação musical passa a ser tratada como um lugar a ser reinventado. É o território que é, temporariamente, abandonado, que se transforma quando a volta ao mesmo acontece. Como na forma sonata, onde a reexposição do tema apresenta a repetição de um novo. (Des)educar é traçar idas e, principalmente, voltas aos

lugares entendidos como calmos, tranquilos, acabados (ritornelo). Não se trata de abandonar ou negar seus movimentos, suas forças, mas, sim, buscar a invenção de novos sentidos para a música nos espaços educacionais.

Assim como a filosofia não cria seus conceitos do nada (CORAZZA, 2002), a (Des)educação Musical o faz provocada pela própria educação musical. Afastando-se dos modelos de pesquisa que têm na tomada de fatos o critério para sua realização (empirismo), a razão como guia que proporciona um encontro entre o racional e a realidade (racionalismo), da pesquisa que atribui exageros afetivos ao pesquisador e pesquisados, foco nas subjetividades, indivíduos, no Eu, nas investigações carregadas de nostalgia, na busca por algo a ser reconstituído (romantismo) esse trabalho dirige sua energia para a criação (Corazza, 2008). *E por onde começa essa realização?* Não existe um ponto de partida, nem um lugar a ser alcançado, ao mesmo tempo em que o início acontece na relação com a própria educação musical. Não se trata de elaboração de uma nova ordem. Minha pretensão não se refere a eleger uma teoria (novos dogmas e doutrinas) que possa ocupar lugar nos referenciais didático-musicais. O que temos é o território da educação musical a ser problematizado, sacudido, virado de cabeça para baixo, esquartejado de tal forma que suas leis sejam dissolvidas, e os lugares comuns deem espaço para que outras energias possam ser experimentadas, possibilitando a criação de novas formas de pensamento que questionem e ultrapassem verdades (Levy, 2003). Traçar uma rota que proporcione encontros com o fora da educação musical, “o não estratificado, o informe, um espaço anterior, espaço de singularidades, onde as coisas não são ainda, uma abertura para o futuro” (LEVY, 2010, p. 3). Criar grafias, formas de tocar, de ouvir, compor, cantar. Tirar da educação o peso da ordem, da avaliação, da ciência, da proposta curricular, da formação, dos conteúdos e trocar pela leveza da criação, da arte. Uma arte que não “tem nem uma sujeição ao dragão dos valores estabelecidos (aos sistemas, aos idiomas, às técnicas, às ideologias, à moral, às estéticas, aos valores transcendentais, etc.) nem um compulsivo dizer não, uma tentativa de criar novos valores para substituir os antigos, mas sim uma vontade de potência, um gosto pelo risco, pelo jogo, necessidade de produção, de criação: vitalidade pulsante” (COSTA, 2007 p. 148). Uma arte-criança, que tem no “esquecimento e no novo começar” (NIETZSCHE, 2008 p. 42) suas forças. Uma arte que, apesar de leve, traz consigo a força do leão, energia necessária à vontade de metamorfosear os valores que regem

os territórios musicais e educacionais (NIETZSCHE, 2008). Não se trata de descobrir a verdadeira música ou ainda de legitimar uma educação escondida. A música não é um mapa a ser desvendado ou, ainda, um conjunto de cifras que necessitam ser interpretadas, pois carregam consigo os segredos que nos permitem adentrar no universo da criação (FERRAZ, 2005) Tampouco descobrir a essência dos sons musicais e colocá-los a serviço de uma pretensa necessidade de guiar o desenvolvimento e a salvação das crianças. A vontade é a de dispersar, disseminar, desestruturar o significado, a estrutura, o saber (CORAZZA, 2003) e produzir algo que ainda não foi dito, tocado, ouvido, escrito. Vontade de produzir uma relação com o conhecimento na perspectiva da criação, onde conhecer não é revelar, descobrir, identificar, mas criar, inventar, produzir (TADEU, 2003). *O que já foi dito?* Cidadania, autonomia, diálogo, liberdade, inclusão social, educadores musicais, reflexão, interdisciplinaridade, pedagogia, especialização, inclusão social, diversidade, ensino, habilidades e competências, respeito à diferença, pedagogia musical, avaliação, infância, formação de professores, expressão aprendizagem, aula de música, métodos, imaginação, identidade, cidadania, teorias, parâmetros curriculares. Palavras que compõem o discurso educativo, fórmulas para a salvação da sociedade, plataformas políticas, justificativas das pesquisas, tratados educacionais. Palavras obstinadas<sup>11</sup> que em nada têm a ver com ritornelos (DELEUZE, 2005), travestidas com pompas são apenas as palavras de ordem (BEDIN, 2006) de uma educação que orienta suas ações pela busca de um conhecimento pautado “pela adequação ou correspondência entre duas ordens de existência (aparência e essência, sensível e inteligível, realidade e representação, conceito/pensamento e coisa-em-si). A (Des)educação Musical caminha em outra direção, ou seja, entrega suas forças para a pesquisa daquilo que anima o ato de produção das coisas, no impulso que leva à sua criação, no *fiat* que as faz vir à luz. Em última análise, isso significa pensar o conhecimento como criação, como invenção (TADEU, 2003). Uma relação com conhecimento que atribui aos objetos de estudo essências permanentes, fixas, nas quais as coisas são entendidas como entidades imóveis, não permite que novos sentidos sejam criados. Ao negar essa possibilidade, todo o pensamento dirigido à educação limita suas ações à descoberta de algo que já está dado como pronto, pois todos os processos se voltam à busca de um significado

---

<sup>11</sup> Ao modo das repetições da música popular onde algum instrumento repete sempre uma frase rítmica.

pré-determinado. “Não se trata de realizar uma atividade hermenêutica – descobrir um significado oculto, pré-existente; mas de uma atividade poética – criar um significado novo, inédito” (CORAZZA, 2003). Descobrir esses significados alinha-se com as propostas educacionais que buscam fazer dos alunos cidadãos responsáveis, autônomos e capacitados para construir uma sociedade melhor. Formar “um homem capaz de construir uma sociedade bem mais instruída – um homem mais bem dotado, capaz de construir uma sociedade diferente” (SCHÉRER, 2009). Esses são os alimentos da identidade, do culto ao sujeito, do aluno-sujeito. Principal alvo das ações educacionais, esse aluno é a criança, idealizada, dotada de características comuns a certo número de indivíduos; sujeito, pessoa, infância “conceptualizada e falada como um estágio, uma etapa, uma condição que, à primeira vista, deve ser reprimida e superada... ir em direção de outros estágios, etapas, condições tais como a puberdade, a adolescência, a adultez ou a velhice” (CORAZZA, 2000, p. 32). Sujeito-criança, ser determinado, tem nos processos escolares definidas todas as etapas necessárias para o seu desenvolvimento pleno e saudável. (Des)educar é buscar formas artísticas de burlar o aprisionamento dos conceitos que tratam a infância a partir das premissas acima apresentadas. Tais estatutos agem de forma a não permitir que se criem atalhos; os saltos não são permitidos, desvios, contornos, fugas não são possibilidades. (Des)educar é fugir dos planos onde o objetivo é andar pelas trilhas propostas, aprender, ser avaliado e considerado capaz como aluno e chegar a um lugar comuns a todos. Sair desse trajeto é romper com o instituído. Tornar-se um marginal. Definição: sujeito da identidade aprovado, bom aluno, boas notas, bom cidadão, autônomo. Superar o não saber ao mesmo tempo em que supera a condição de infância. Essa educação também é musical. Nesse lugar, a música se enfraquece enquanto arte, produtora de sentidos, energia criativa, tratada como as demais disciplinas que compõem as propostas curriculares, sendo validada pela capacidade que tem de ser avaliada enquanto conteúdo passivo de organização didática. As relações estabelecidas não acontecem pela via da produção de pensamento artístico musical, mas pela quantificação e avaliação dos conteúdos apropriados pelos alunos. Disfarçada pelo discurso que atribui à música um papel fundamental na formação, toda a energia produtora da arte perde-se no emaranhado hierárquico e burocrático que o tratamento dado à música recebe nos espaços educacionais.



Problematizar a música enquanto área que compõe as propostas curriculares da educação, seja nos espaços formais ou informais, é o objetivo dessa escritura. Assim como também pensar como ouvimos, tocamos e cantamos o nosso cenário cotidiano através da busca pela invenção de novas formas de ouvir, tocar e cantar nossa vida; criar outras formas de relações entre a música e os espaços educacionais. Nesse movimento, desestabilizar a educação, fazer ruir seus alicerces através das energias sonoras, de melodias potentes, harmonias sem explicação e de ritmos irregulares. Para que a música possa fazer tremer as bases, os pilares de conceitos entendidos como verdades do campo educacional, ela precisa se constituir de energias suficientemente potentes para tal empreitada. Entender a música como disciplina, conteúdo, saber a ser adquirido, verificável, conduz ao esvaziamento de suas potências. A (Des)educação Musical consiste em fazer uma opção pelo desejo de expandir, crescer, vencer resistências (DIAS, 2005). Os pensamentos produzidos pela (Des)educação são movimentados pela vontade “de criar, inventar, produzir” (CORAZZA, 2003), como traços de intensidade de vida. Uma arte desse tipo é livre da imposição de sentidos pré-determinados. Deve ser vazada, fluente, para que possa despertar a criação, o poder de invenção, inaugurar novas possibilidades de viver e pensar (DIAS, 2005). Essa música é um movimento da vida, não podendo ser pensada fora dessa instância

[...] algo que invade o lugar do brincar, de fabular, de namorar, de morar. A música não se cala, ela carrega uma resistência que não pode ser interrompida. Transborda. Ressoa. Assimetria inevitável e necessária que interliga e comunga ludicidade para afirmar que o princípio é a existência de sons (LINO, 2008, p. 24).

Território que, em nome da criação, se coloca como plano a ser desterritorializado. Notas fora das escalas, afinações inesperadas, dissonâncias, ritmos descentrados, ruídos, barulhos, partituras escritas com pregos. Mãos de pedra tocam seus tambores e executam frases, cadências, modulações de silêncio. Mãos que não desejam fazer a seguinte pergunta: o que é música? Mas interessadas em: como que ela é música? Como pode ser música? Mãos que buscam nas escutas mais que atribuir relações entre notas e significados, pois desejam garimpar detalhes de ataques, timbres, arcadas, toques, libertando-se da dualidade entre uma escuta técnica e uma escuta teórica. Música que, através das suas forças, torna-se marginal, não por nascer fora das estruturas escolares, das

instituições musicais “conservatoriais”, das hegemonias estéticas, das hierarquizadas formas de concerto, das pedagogias, mas por inventar alternativas às formas que tais espaços e instituições propõem à música enquanto elemento da educação. (FERRAZ, 2005). Livrando-se de uma composição pautada pela relação simplista entre objetos sonoros e a organização dos sons produzidos por eles, ao tratar da criação musical como uma simples forma de organização sonora. Mãos que buscam “maneiras de agenciar e capturar forças musicais que se encontram nos sons e nas notas em combinação, ou não, com outras formas de expressão (GUBERNIKOFF, 2007).

*Como escrever sobre (Des)educação Musical?* Alguém há de perguntar: e os violinos? E os grandes concertos, as óperas, sonatas e sinfonias, legado histórico cultural e artístico da humanidade? E os compositores como Jonh Dunstable, precursor da música moderna; Josquim des Prés, compositor das primeiras obras polifônicas complexas; Cipriano de Rore, criador do madrigal; Claudio Montiverdi, o compositor de La favola d’Orfeo; Pierluigi de Palestrina representante da música sacra? E Mozart, Beethoven, Stravinsky, Haydn, Chopin, Ravel, Vivaldi, Brahms, Tchaikovsky? Todos estão aqui, ao lado de Pixinguinha, Jackson do Pandeiro, Cartola, Jovelina Pérola Negra, Hermeto Pascoal, Egberto Gismonti, Luiz Gonzaga, Sivuca, Leci Brandão, o negro Loren - morador da Vila Invasão, Arisia - aluna da escola estadual da COHAB Santa Marta, Nego Didio - interno da FASE, MiKele - moradora da Vila do Beijo, Thiago – portador de dificuldades de aprendizado, Davi, Alexandre, Ari Roberto, Paulo, Alex de Oliveira, Rodrigo, Fátimo Geraldo – moradores de rua. Todos estão aqui. Com suas datas de nascimento, cicatrizes, obras, vontades, ouvidos, seus desencontros, fotos, partituras, moradas, tragédias, bocas, instrumentos, desejos de composição, roupas (ou a falta de), fomes, escolas, mecenas, amores, tristezas, músicas, músicas, músicas... Todavia, não é desejo dessa tese elaborar uma “polibiografia” contando a história de todos os citados. Os traços das vidas de compositores, músicos, alunos, crianças, professores não são utilizados como referências biográficas. Não no sentido de pautar ou de validar uma história de vida, explicar fatos, elaborar um sentido para uma obra, entender um comportamento, desenhar uma personalidade. “Não são mais determinações empíricas, psicológicas ou sociais,” (DELEUZE;GUATTARI, 2005, p. 93). São rajadas de energia que, ao mesmo tempo em que atravessam a vida dos citados, podem invadir os campos de atuação da educação e da música, criando um plano

para invenção desse pensamento, mas também servindo de alimento para aqueles que vão, através de seus movimentos, criar a (Des)educação Musical. Esse é o plano de composição (DELEUZE;GUATTARI, 1992) lugar de elaboração deste texto. Se em filosofia não se faz algo dizendo-o, mas se faz o movimento pensando-o, por intermédio de um personagem conceitual nas artes quem realiza o pensamento são as figuras estéticas.

A diferença entre os personagens conceituais e as figuras estéticas consiste de início no seguinte: uns são potências de conceitos, os outros, potências de afectos e de perceptos. Uns operam sobre um plano de imanência que é uma imagem de Pensamento-Ser (número), os outros, sobre um plano de composição como imagem do Universo. As grandes figuras estéticas do pensamento e do romance, mas também da pintura, da escultura e da *música*, produzem afectos que transbordam as afecções e percepções ordinárias, do mesmo modo os conceitos transbordam as opiniões correntes (DELEUZE;GUATTARI, 1992, p. 87-88).

Excluído:

Tais planos não se diferenciam por grau de importância, mas pela forma que escolhem realizar o corte no caos. Da mesma forma que, ao realizar esse corte, não estão criando territórios isolados e puros. Frequentemente, os pensamentos produzidos em ambos os planos se atravessam, fazendo com que, ao produzir afectos e perceptos, conceitos sejam tangenciados pelas forças artísticas, assim como podem atravessar o bloco de sensações produzido pela arte. Ao escolher o plano de composição, este trabalho busca na arte os principais elementos para a realização de suas vontades. Mas faz isso buscando também problematizar conceitos. *Como fazê-lo?* Valendo-se das potências da arte para problematizar o que é dito sobre música no contexto da educação. Utilizando-se da criação artística para inventar novas relações entre o que se entende por ensinar e aprender música. Deixando-se atravessar pelo bloco de sensações que a arte produz de tal forma que os conceitos produzidos na (Des)educação Musical estejam embriagados de perceptos e afectos.

*Qual o caminho escolhido para realizar esse trabalho?* Aquele que leva ao limite as métricas, as elaborações dos acordes, as frases, as normas, os planos pré-estabelecidos, a destruição dos tempos regulares. Aquele que leva o educador, o músico, o professor, a criança ao limite da percepção sobre educação e música. Aquele que foge do autoritarismo do sujeito da identidade, da veneração do eu que nega a possibilidade de invenção não só da arte e da música, mas também da possibilidade de reinvenção de si mesmo. Para tanto, produzir movimentos

minoritários em relação às músicas, aos seus elementos e às relações estabelecidas entre os que ensinam e os que aprendem. As antigas ideias, os velhos motivos dão lugar para a criação de novos pensamentos. “Pensar é criação, não vontade de verdade, como Nietzsche soube mostrar” (DELEUZE;GUATTARI, 2005, p. 73).

Essa é a cena proposta por esse trabalho, seu plano de produção de sensações e ideias. Cena composta pela educação, música e infância, três linhas do plano no qual a (Des)educação Musical vai produzir seus movimentos. Plano onde as figuras estéticas, ao produzirem arte, são atravessadas por conceitos, e juntos caminham na busca pelo fora desses territórios, fazendo desse movimento a própria obra (DELEUZE, 2006). Ao modo de John Cage, por que escrevo este texto? Porque quando escrevo não ouço a música sobre a qual realizo tal tarefa. Faço-o para criar a possibilidade de ouvir algo que ainda não ouvi.

## UM MÉTODO (DES)EDUCAÇÃO MUSICAL

Início a apresentação desse método me valendo do pensamento de Paul Valéry. “Método faz pensar em alguma ordem muito bem definida de operações<sup>12</sup>.” É bem verdade que em seguida o autor expressa seu descontentamento com o sentido que essa palavra carrega. Para a elaboração desse fragmento de texto, gostaria de me ater à frase aqui expressa. A indicação de que a constituição de um método acontece pela organização rígida dos passos a serem seguidos para que um objetivo seja alcançado. Bastante divulgada nos meios educacionais, a concepção de método que permeia a elaboração de trabalhos acadêmicos se caracteriza por um caminho para alcançar um fim. Também é muito comum que os métodos dedicados a ensinar um instrumento musical compartilhem dessa concepção, ou seja, apresentar uma via organizada através de passos a serem seguidos com a intenção de aprender a tocar ou ainda dominar uma técnica, por exemplo: propostas dedicadas a estudar o contraponto (técnica de composição musical). Esses traços ajudam a definir o Método da (Des)educação Musical. Por outro lado, fazem-no pela distância existente entre essa proposta e os métodos convencionais. O Método da (Des)educação Musical caracteriza-se pela vontade de elaboração de novas relações entre música e educação. Para buscar essas novas relações, esse método é mais importante que a meta, pois carrega consigo a própria meta. Assim, não é com os olhos voltados para o futuro que realizo esta escritura. A aposta não se dá pela esperança de que as indicações feitas possam garantir o aprendizado de qualquer pessoa que realize as tarefas propostas. A sua realização é a própria empreitada, a busca pela experimentação e criação de diferentes possibilidades de exercitar a produção de pensamento em música, que no contexto educacional não acontece pela busca de um fim. O que se pretende é colocar em ação atos de pensamentos que são a própria criação em movimento. Também não é um método feito nos moldes daqueles elaborados para facilitar o

---

<sup>12</sup> *Introdução ao Método de Leonardo Da Vinci* – Paul Valéry (1998). O autor chama de método o tipo de investigação criação que realiza para tratar da comédia intelectual tendo Leonardo Da Vinci como seu principal personagem.

aprendizado das pessoas no que diz respeito a aprender um instrumento musical ou uma técnica de composição. Não estou aqui escrevendo uma maneira de abrandar o encontro com essa expressão artística, tornando mais amena a relação entre quem deseja ensinar e quem deseja aprender música, ou mesmo propondo formas de como a música pode fazer parte do contexto escolar através da aplicação de atividades didáticas pré-organizadas em um caderno ou cartilha de apoio pedagógico. Pelo contrário, entendo que as facilidades<sup>13</sup> não contribuem para a produção de pensamento, para a criação. Geralmente, tais métodos elegem para a sua realização um caminho reto, designando um caminho onde não se quer chegar. O objetivo a ser alcançado age de tal forma a afastar outros lugares no qual o trabalho realizado se coloca a serviço de uma generalidade, de uma moralidade, abdicando-se do que não se conhece, de si mesmo e, nesse caso da educação e da música. O Método de uma (Des)Educação Musical é feito para o Músico, aquele que escolheu essa arte para realizar os cortes no caos e estabelecer as suas formas de pensar o mundo. É aquele que busca nos sons, organizados ou desorganizados, possibilidades de invenção e novidade, que tem na segunda menor o mesmo prazer de realizar um arpejo de terça maior. Que encontra felicidade no descolamento das naturalidades dos ritmos convencionais. Que não consegue perceber a produção artística fora do contexto da vida (Cage, 2006). Sua vontade é de afastar a música dos entendimentos que a vestem com as cores da moral, impondo valores e condutas, além de buscar na arte o remédio para os desviados de bons comportamentos. Conduta que prega a ordem, a obediência e a imitação como condição para a formação escolar. Escolha que faz da música um instrumento de formatação e que nega aos seres da infância a possibilidade de reinvenção do(s) seu(s) eu(s), pois tais escolhas pautam suas relações com o fazer musical calcado na ideia que aprender sobre é buscar a revelação de algo que deve ser desvelado. O músico inconformado: com a banalização da arte nos espaços escolares, com as forças que tratam a obra como móveis de decoração, objetos utilizados para enfeitar os espaços e que compõem o dia a dia, simples utensílios de enfeite que têm a intenção de amenizar os traçados rudes dos espaços onde estão localizados. Com os conceitos de música que a “tratam com um simples ornamento que permite

---

<sup>13</sup> *A Comédia Intelctual de Paul Valéry* – João Alexandre Barbosa (2007).

preencher as noites vazias com idas a concertos ou óperas... ou quando ficamos em casa, com a ajuda dos aparelhos de som, ou para enriquecer o silêncio criado pela solidão” (HARNONCOURT, 1988, p. 14). Com aqueles que fazem da música o palanque para seus discursos professorais, explicativos e ordenadores. Que excluem toda a possibilidade da diferença ao privilegiar respostas às perguntas, facilitação da problematização, acomodação ao bem-estar impulsionador e produtivo do desconforto. Inquieto: com todos os sons que ouve. O ranger das portas, o barulho dos carros, com a voz muda da multidão, o ar em movimento, com o gesto produzido pelo silêncio. Com as trilhas sonoras dos hospitais, dos presídios, das secretarias de estado, dos esgotos (casa de outros), favelas, edifícios das salas de aula, currículos, planos de aula e ementas da educação musical, até com as trilhas dos filmes de cinema. Com as músicas do rádio, televisão, internet, salas de concerto, rodas nas esquinas, fitas magnéticas, iPods. Com cantores líricos, repentistas, guitarristas, tocadores de serrote ou de chaleiras. Criador: que cria por necessidade de pensar, por vontade incontrolável de expressar, de reorganizar cenários, paisagens, quadros, ações realizadas pelo movimento dos sons. Que tem no bloco de sensações a sua forma de problematizar a vida ao mesmo em tempo que a alimenta. O instrumentista: que mantém forte relação com o mundo teclado dos pianos, com a força física e sonora dos contrabaixos, com o apelo sensual dos violoncelos. Que tem desconforto com o autoritarismo dos violinos e simpatia pelo descaso atribuído às violas. Admiração pelas guitarras e respeito por saxofones, clarinetes, flautas, oboés... Mas tem sua paixão, seu maior prazer na vibração das peles dos tambores, nos seus ritmos, nas maneiras de tocar, suas histórias, conjuntos, diversidade, geografias, timbres, combinações, religiões. Que escolheu o pandeiro como instrumento de sua expressão musical; entre seus intercessores o mais forte, o mais presente. Suas vontades são dominadas pelas forças de querer estar ao lado de outros, pela busca de como viver juntos, tendo na vontade de criar um corte no caos a principal desculpa para compartilhar música. Com quem viver junto? Com as crianças! O que quer? Experimentar ritmos, compor músicas, inventar formas de tocar pandeiro. (Des)educar salas de aulas, projetos sociais, cursos de formação de professores. Invadir os tratados de didática e metodologias de aprendizado musical com a (Des)educação Musical. Realizar suas vontades aos tempos proporcionados pelas aulas de música nos diversos

espaços em que esses encontros são realizados. Como quer realizar suas vontades? Através desse método, o Método da (Des)educação Musical.

O músico, como um dos personagens que atua na (Des)educação Musical, aos olhos menos atentos, pode ser confundido com o professor de música. Ambos ocupam espaços em comum, e algumas situações podem fazer parecer que um é o outro. No entanto a distância entre esses personagens é grande. Em primeiro lugar, um não faz da música um instrumento de validação de sua autoridade e tampouco se acomoda à força autoritária que as linguagens podem exercer sobre as pessoas. (DELEUZE, 1997). O (des)educador busca formas de burlar as ordens, enquanto o professor dedica sua energia à assimilação destas ordens. Ainda que o professor tente se esconder atrás de entendimentos como “a possibilidade de produzir ecos e ressonâncias no pensamento dos estudantes, ao criar provocações que os coloquem em movimento”, o personagem da (Des)educação Musical não limita a sua ação a preparar aulas para que os conhecimentos e informações provoquem deslocamentos a quem com ele participe de seus encontros musicais. Ao realizar seu trabalho, o (des)educador tenta não só desestabilizar seus alunos, mas também a si mesmo. O personagem busca se colocar em desconforto, em dissonância com suas próprias convicções. A provocação não se limita a se dedicar somente ao (des)educando. A aula da (Des)educação Musical é criada para que o próprio (des)educador, ao término desse encontro, seja outro, assim como para aqueles que com ele compartilham das situações (des)educadoras.



## PERFORMANCE

O músico toma o seu lugar. Ele iniciará a execução de uma peça para pandeiro que tem como característica principal a exploração dos sons das platinelas, sem que a vibração da pele do instrumento seja evocada. A obra terá seu repouso interrompido nesse momento em que o tocador de pandeiro se precipita sobre ela e faz instalar essa notação fixa à sua animação, devolvendo-lhe vida. É desse lugar que examina suas formas na busca de vias pelas quais ele poderá operar a vista musical para operar a desestratificação de um conjunto. Busca nas formas que oferecem a ele o melhor ponto de vista musical para exprimir o campo de forças que a composição conservou. A peça faz o mesmo que ele, guardando para si sua memória em segredo, colocando-se como pergunta através dessas formas que aparecem, brilham, consolidam, corroem, despedaçam, desaparecem: e se fosse desta vez assim? Nesse instante e nessa busca mútua, essa sonata reinventa o tocador de pandeiro. Essa cumplicidade entre obra e intérprete chamaremos de performance.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> Trecho retirado e metamorfoseado da Tese de Doutorado *Ritmologia*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2008).

## Música

A música tem uma presença intensa na vida cotidiana do nosso tempo. É plausível afirmar que tal intensidade influencia as relações entre pessoas e as obras musicais. Entendo que uma das características dessa situação se refere ao congelamento de sentidos atribuído a essa forma de pensamento. No mundo contemporâneo, temos música para: vender, dormir, casar, cantar, protestar, cantar, desfilar, dançar, esperar, ouvir, acordar, fazer fila, marchar, aprender, punir, não ouvir, não ficar sozinho<sup>15</sup>... A partir da diversidade de situações em que a música se faz presente na contemporaneidade, as seguintes perguntas ajudam a elaborar esse método: é possível que novos sentidos possam ser criados para a música nas situações do nosso cotidiano? É possível que a busca de novos sentidos para a música se constituam num método? Essas problematizações ajudam a compor mais um traço do que deseja a (Des)educação Musical. Atribuir uma mais-valia aos sentidos já estabelecidos para a música e ampliar essa possibilidade aos espaços que tratam da música pelo viés educacional. Assim, os primeiros passos propostos por esse método se referem a encontrar formas de elaborar outras relações com o fazer musical.

*E como realizar essa tarefa?*

1º Desconfiar das relações com a música que se pautam por perguntas como: o que é música?

2º Dedicar a atenção para a música enquanto obra de arte, manifestação no tempo que, diferente das outras formas de expressão artística, não se faz presente como corpo físico, mas que através da sua atuação no tempo e no espaço produz sensações.

---

<sup>15</sup> Trecho inspirado na música de Arnaldo Antunes – Música para ouvir.

3º Estabelecer com as histórias das diversas músicas uma relação que dedique atenção às singularidades dos acontecimentos, ao que não é contínuo, aos saltos, os acasos, o disperso que, tradicionalmente, a história tradicional joga fora.

4º Desfazer-se dos julgamentos morais que atribuem às músicas valorações hierárquicas estabelecendo parâmetros a partir de suas complexidades, tempo histórico, geografias e etnias.

5º Ouvir sem a pretensão de julgar - deixar que as obras possam chegar aos ouvidos de uma forma que o corpo inteiro compartilhe das sensações produzidas.

6º Procurar música onde, aparentemente, ela não existe. Produzir uma audição investigadora, inquieta, inconformada.

7º Afastar a passividade da audição: ouvir, fazendo dessa ação um ato criativo.

8º Ampliar as possibilidades harmônicas para além das relações entre tônicas e dominantes, modo maiores e menores, tensão e repouso.

9º Pesquisar combinações entre texturas, timbres e intensidades mais amplas que a relação dialógica pautada por sons fortes e fracos, rápidos e lentos, longos e curtos.

10º Inventar perguntas. Exemplo: som e silêncio são entidades antagônicas?

11º Inventar problemas. Exemplo: ritmo e melodia são elementos díspares que nas suas singularidades compõem o fazer musical ou eles exercem entre si algum outro tipo de relação? Quais outros tipos de relação podem ser criados entre ritmo e melodia que não aquela que coloca o ritmo como

um suporte de sustentação à melodia?

12º Ouvir o silêncio e perceber todos seus movimentos, seus gestos. Atentar para como ocupa os espaços e que cores atribui aos sons quando com eles compõem as obras musicais. Ouvir as obras musicais do silêncio.

13º Inventar conceitos. Exemplo: ritmo é a capacidade de inventar brincadeiras com o tempo.

14º Inventar formas de tocar um instrumento.

15º Inventar formas de tocar nas coisas que não são instrumentos. Exemplo: bambonas de água mineral.

16º Inventar instrumentos. Exemplo: berimbau de três cordas.

17º Reinventar músicas. Exemplo: Sonata Alegro de Mozart para violão (tocado com arco de contrabaixo), berimbau de três cordas, multitambor de tubos de PVC e flautin.

18º Conhecer de forma aprofundada os métodos didáticos da educação musical de primeira e segunda gerações para poder não usá-los.

19º Estudar intensamente o maior número de propostas pedagógicas, didáticas e métodos voltados para o ensino da música para se afastar o máximo possível deles.

20º Ouvir a maior quantidade de música possível, das mais sofisticadas às mais simples, das mais distantes no tempo às últimas invenções, eruditas, populares, regionais, folclóricas, tonais, modais, cantadas, instrumentais, orquestrais, de bandas, duetos, solos, para que ao final do método outras músicas, novas músicas, possam ser ouvidas sem as fronteiras dos estilos, das regiões, do tempo, das tonalidades e das formas.

## DICIONÁRIO INVENTADO DE MÚSICA

A (Des)Educação Musical tem como preocupação criar condições para que o pensamento em música possa ser realizado. Para tanto, esse pequeno dicionário apresenta cinco instrumentos de percussão que, por suas possibilidades musicais, podem contribuir com o Método de (Des)Educação Musical aqui proposto. A escolha desses instrumentos se pauta, especialmente, por suas características sonoro-musicais, as quais vêm ao encontro do que a (Des)educação deseja problematizar através das suas obras musicais e práticas (des)educativas.

**Berimbau de ouvido** – Inventado por volta dos anos 50 do século XX, por Lcmar Trevs, francês radicado no Burundi (país africano localizado na região central do continente e que faz fronteira com Ruanda, Tanzânia e República Democrática do Congo). Tradicionalmente conceituado como sendo da família dos instrumentos de percussão, tem no interior do seu corpo uma trama de cordas de aço dispostas em forma de estrela. Sobre as cordas, uma pequena pele feita a partir da membrana cardíaca do coração de cabras, fixada com uma cola retirada de árvores frutíferas. Tal extração só pode acontecer nos meses de março a maio. Para poder desempenhar sua função, a cabaça é cortada em forma de um tetraedro onde as arestas devem ter, em proporção, 15% mais densidade que o resto do corpo do instrumento. Normalmente tocado com os dedos, já existem, contudo, versões suas onde baquetas são usadas. A cabaça deve ficar ao lado do ouvido de forma que a mão direita possa tocar as cordas. Essas são dedilhadas com as unhas, o principal contato entre mão e instrumento. A produção de sons realizada pelo berimbau de ouvido passa por duas etapas. A primeira é a captação dos sons do lugar onde está sendo tocado. A segunda é a devolução desses sons para o ambiente. Mas esse instrumento não capta qualquer tipo de sonoridade. Ele só seleciona vibrações inusitadas, o que não é corriqueiro. Não percebe regularidades e descarta o que é recorrente e óbvio aos ouvidos

humanos. Sua principal característica se refere à nunca produzir as mesmas melodias. Seus ritmos não são regrados e as frases que produz não seguem uma lógica prévia, sempre dependendo do lugar onde é utilizado.

**Benguá** – usado em danças de origem africana, é um tambor de uma pele e casco de madeira. Tem 14' de diâmetro, sua altura varia entre 20 e 30 centímetros. Conhecido pela forma peculiar de ser executado, tem como principal característica o singular som produzido pelos toques na sua pele.

**Kou** – Instrumento composto por um conjunto de três tambores. Pode ser encontrado em diversos tamanhos. O que deve ser mantido é a relação entre os diâmetros das bocas dos distintos tambores. Sempre possuem tamanhos diferentes. Se o primeiro tambor possuir 12 polegadas de circunferência, o segundo deve possuir o dobro de tamanho e, por sua vez, o terceiro o seu triplo (12', 24' e 36'). A pele utilizada é do peixe *Cheilinus Undulatus* (Napoleão), animal em extinção nos mares asiáticos. O corpo é feito de barro preto, pois sua textura em contato com a pele fina e bem esticada é que define o tipo de sonoridade desses tambores. Sua execução exige uma destreza muito refinada. Os tocadores de Kou são considerados músicos eruditos em várias culturas da Ásia. Utilizado em situações específicas, conduz a passagem entre meios diferentes como, por exemplo, os festejos que homenageiam o caminho que liga a noite ao dia. Em casos mais específicos, é esse instrumento que guia a transformação da natureza em algo construído pela mão humana. É tocado com a ponta dos dedos do qual oito são utilizados para improvisar e dois para compor a tessitura de timbres. A sua principal característica se refere à habilidade do tocador em conseguir fazer as peles do instrumento vibrar. O tambor só emite sons quando a música é produzida pelos ostinatos. O fraseado rítmico é composto por notas que são rerepresentadas e que têm como principal traço, apesar de repetidas, não serem as mesmas. Essa característica também se refere ao tempo em que as notas são

executadas e ao timbre que as mesmas produzem. Ao serem repetidas, podem ser tocadas no mesmo local temporal, desde que respeitados os microdeslocamentos de tempo, os quais caracterizam o ritmo com passagem e não métrica. As cores dos fraseados rítmicos, que nunca são isócronas, estão recheadas de intensidades compostas também pelas texturas provocadas pelo tipo de vibração imposto pelo golpe percussivo. A referência que se estabelece não é como a do acento tônico, mas funciona como demarcação do território de improvisação e realização dos ostinatos. Cada território pode ter até 32 tempos para que as notas possam ser executadas. Normalmente, uma música é composta por cinco territórios onde o último ganha o acréscimo de dois ritornellos.

**Silentium Drums** – Instrumento típico de um pequeno país localizado no nordeste do continente africano, Djibut. Seu corpo é construído com a madeira da árvore chamada Cariniana Legalis. O corte dedicado à construção acontece dentro de um ritual religioso. Seguindo a tradição desse país, logo que a árvore é cortada, o pedaço de madeira que vai constituir o instrumento é entregue ao seu dono, o qual tem a função de cuidá-lo até que o material esteja seco e pronto para que possa ser entalhado. Só depois de três semanas que seu corpo é esculpido no tronco virgem. Normalmente, seu tamanho varia entre 22 e 26 polegadas de diâmetro e 30 a 40 centímetros de altura. A pele utilizada na sua confecção é a de búfalo com idade superior a 30 anos, pois a espessura e a densidade da pele dependem da velhice do animal. É colocada somente em um dos lados do tambor. Deve ser tocado com a parte interna das mãos onde toda sua extensão deve golpear a pele, a qual não fica totalmente esticada. As principais notas produzidas são gestos de silêncio que, de acordo com a intensidade e a velocidade dos golpes na pele, produzem harmonias de movimentos silenciosos, contraponto feito a outros instrumentos dos grupos de percussão do qual faz parte. Também é muito utilizado para cerimônias religiosas onde realiza solos de gestos de silêncio.

**Tímpanos Sincopados** – Criado por volta do ano de 1512 d.C., conhecidos como grandes tambores, os Tímpanos Sincopados têm como tamanho médio 1,10 m de diâmetro. Composto por dois corpos, entre as suas principais características está a possibilidade de executar notas com afinação determinada, diferenciando-se da grande maioria dos outros instrumentos similares. Carregado por cavalos, tinha como principal função comprometer a referência que os tímpanos convencionais davam aos exércitos em marcha em períodos de guerra. As notas produzidas sempre o são nos intervalos ou tempos em que as acentuações rítmicas, entendidas como naturais, eram tocadas. Dessa forma, foi utilizado para embaralhar o tempo métrico e a regularidade do ritmo utilizado para organizar exércitos inimigos. Compassos terciários, por exemplo, sofriam interferências com os deslocamentos dos acentos tônicos fazendo com que, em vez da referência ser percebida nos primeiros tempos, pudessem ocupar qualquer outro ponto do espaço rítmico.



## COISA MÚSICA

Há muitas e muito poucas palavras. Atenção para uma música. Música é uma coisa que não é coisa de verdade porque não podemos pegá-la com as mãos. É ação: porque música só é música quando alguém a faz. As mãos que não podem pegar a música são as mesmas que a tocam. Mas não a tocam em função de a pele encostar-se ao som, mas porque a fazem soar. Soar quer dizer vibrar, que também significa movimento. Movimento só acontece por que existe ação. Por sua vez, som em ação só ocorre quando o corpo de alguém entra em movimento. Sendo assim, para que o som possa soar são necessárias ações que provoquem movimentos. As mãos que provocam movimentos têm pele. Tambores que ao serem movimentados produzem vibração, também têm pele. A palavra que designa a ação da pele da mão encostando-se à pele do tambor é tocar. Aqui sim, tocar quer dizer encostar. A ação de encostar a pele da mão na pele do tambor, designada pela palavra acima citada, significa fazer soar, ou seja, produzir vibrações sonoras através do corpo desse instrumento. Assim, podemos dizer que música é o resultado de múltiplos movimentos que, através das suas ações, produzem diversas relações entre corpos de naturezas distintas; relações caracterizadas pela produção de vibrações possuidoras de intensidades diferenciadas que nascem como diferença entre os meios que as produzem, ou seja, a pele do corpo em relação com a pele do tambor. Essa diferença se manifesta pelo desigual. Um pulso sonoro, que não é o mesmo pulso que sustenta a mão, apresenta-se como um feixe de ondas. Ondas que não são as ondas do mar. Apesar da frequência, nunca acontecem com a mesma intensidade. As ondas da música são desiguais, produzindo uma imbricação de pulsos que, por sua diferença, manifestam-se à percepção humana; não pela sua homogeneidade, mas irregularidade. Um pulso que carrega a mão produz gestos, caminho que a sustenta para que possa produzir pulsos sonoros, os quais podem ser chamados de barulhos ou ruídos. Para que um som possa deixar de ser chamado barulho ou ruído deve apresentar no seu interior uma regularidade de frequências que, frente à percepção humana, foi eleita como som. Essa regularidade é composta pela irregularidade que o próprio som possui, já que mesmo sendo um som regular é composto por rabiscos sonoros que se alternam com rabiscos de silêncio. Um som é sempre a alternância entre a presença vibratória e sua ausência.

Assim, para não ser considerado ruído, o som deve possuir uma regularidade nas suas vibrações. Regularidade essa que tem como principal característica a irregularidade proposta pela presença do silêncio. Portanto, a música, que é ação produzida pelos movimentos da mão, que tocam não por encostar-se ao som, mas porque a pele da mão toca a pele do tambor produzindo vibrações, que, por sua vez, são movimentos ondulatórios permeados pela presença e ausência de som, cuja irregularidade pode ser chamada de silêncio, é uma coisa que não é coisa de se pegar, porque tocar quer dizer soar e não encostar. Outras palavras estão dentro da música. Tem muita gente que consegue separar a música em partes. Agora temos uma coisa que não é coisa por não poder ser encostada, mas o é por poder ser dividida. A música dividida em partes pode ser escrita na partitura. A partitura é o papel onde a coisa música é dividida em partes. Andamento é uma das partes da música. Não quer dizer que a música está andando, porque música não anda, soa. Quando soa, o faz alto ou baixo. Assim, o som que soa tem altura, que não é a medida da distância entre o som e o chão, mas se o som, que pode ser chamado de ruído, é fino ou grosso. Esse som, que tem altura e andamento, pode soar forte ou fraco. Nesse caso, intensidade quer dizer intensidade. O andamento do som que soa através de uma altura, expressa através de uma intensidade, pode ser organizado em frases. Frase é o enunciado linguístico que deseja transmitir uma ideia. Não é dessa frase que estamos falando, já que música não transmite ideias, ela soa. A frase à qual nos referimos é aquela em que sons são articulados para se fazer música. Podem se apresentar como melódicas, rítmicas, harmônicas. Ainda compostas por timbres, texturas e todas as combinações possíveis entre andamentos, intensidades e alturas. Portanto, música, a coisa que não é coisa porque não pode ser tocada e que só é música porque tocada, é algo divisível. Quando a coisa música é dividida continua a ser música? A música enquanto coisa é múltipla. Múltiplo é um termo derivado da palavra multiplicidade, que também começa com a letra m de música. Música é coisa múltipla, pois a sua multiplicidade é sinônimo de intensidade, que, nesse caso, não designa forte ou fraco, mas energia que se esvai quando, através do esquartejamento, transformamos a coisa em partes, perdendo o que é indivisível e singular, que aqui chamamos de música. Soar rima com voar. As ondas manifestas pelos pulsos sonoros voam pelo ar. Soar e voar são ações muito próximas. A música que soa voa no espaço e no tempo. Dizem que quando a gente pensa o tempo voa. Será que isso é andamento? Por outro lado,

soar e voar são palavras que rimam com pensar. Enquanto a música é tocada, o pensamento é pensado. Qual a diferença entre a música tocada e o pensamento pensado? Um soa, a outra não. O que os aproxima? Além de música e pensamento não poderem ser encostados, porque são coisas que não são coisas de serem tocadas, o pensamento pode ser tocado como música. Ambos têm corpos para realizarem seus movimentos. Enquanto a música utiliza o corpo do instrumento, o pensamento o faz com o corpo de quem pensa. O corpo que pensa busca estabilidade. Música em ação é atravessamento, inventa lugares, mexe com os sentidos. Não ordena - cria formas sonoras para o não sonoro. Música é ação. Pensamento em movimento também é. Pensamos para moldar o informe. Para dar forma criamos. Ordenar o caos é pensar. Fazer soar é buscar um princípio de ordem para o caos ruidoso e barulhento da vida. Se fazer música é atravessar o caos, o som que soa música é pensamento. Portanto, música é a forma de fazer voar no tempo os traços indivisíveis de formas substantivas e singulares, constituída por sons, ruídos e barulhos, convertidas em melodias, ritmos, timbres e harmonias expressas pelo pensamento musical; isso sem depender da palavra, da linguagem. Música é pensamento. Quem pensa cria. Quem cria música pensa. Tocar o corpo do instrumento é uma forma de o corpo de quem toca pensar. Quando alguém toca um tambor, aí fazer soar é encostar - sua ação produz um pulso rítmico. Esse não é o pulso que sustenta a mão. Esse pulso, que é formado pela separação entre os toques produzidos pela pele da mão que toca na pele do tambor, carrega consigo os pulsos que constituem o som que soa; ou seja, vibração da pele quando é tocada. Se o som, que também é ruído, existe somente porque a sua presença se manifesta pela alternância da ausência do silêncio, podemos dizer que ruído, que também é som, é manifestação rítmica produzida pela presença ou não do silêncio. Por outro lado, ritmo também é a relação entre som e silêncio - suas durações, presenças e ausências. Mas quando o ritmo ganha a ação do andamento, que nesse caso quer dizer velocidade a partir de certo momento, passa a ser percebido como melodia. Portanto, melodia é melodia quando o ritmo alcança uma progressão vibratória na qual a percepção das pulsações, suas presenças e ausências de silêncio, passam a ser entendidas como continuidades expressas através das alturas, das grossuras ou finuras do som. Música acontece quando soa. Soa quando a pele da mão de alguém toca a pele do tambor. Quando a pele do tambor é tocada pela pele da mão, o movimento produzido gera pulsos rítmicos que carregam consigo os pulsos do som.

Se puderem ser acelerados, o acréscimo de andamento transformaria esses pulsos em melodia. Quando desacelerados, a melodia se transforma em ritmo. Desta forma, música soa quando os pulsos do som buscam alternância entre presenças e ausências do silêncio, e as velocidades dessa alternância são percebidas como durações e alturas. Quando o som soa por ser tocado, fruto do movimento exercido pelo pulso que carrega a mão, entendemos que música é a forma de fazer voar no tempo os traços indivisíveis de formas substantivas e singulares, que têm no ritmo e na melodia traços da variação da mesma coisa que não é coisa, mas se torna coisa por poder ser tocada com a pele da mão que toca a pele do tambor. As coisas têm cheiro, volume, peso, massa, forma, cor, posição, densidade, consistência e temperatura. A coisa música não tem nada disso. O som soando não tem cheiro porque não possui corpo; seu volume é inexistente, uma vez que não possui massa nem forma, negando-lhe os atributos de coloração, odores e a possibilidade de produzir energia calórica. Ao não possuir tais atributos, o som quando soa música, gerada pelos movimentos conduzidos pelo pulso que carrega a mão, permite que os pulsos sonoros entrem em ação. Esse ato faz com que o som, que soa através das presenças e ausências do silêncio - estas conduzidas pela velocidade em que os pulsos sonoros são colocados em movimento, aqui chamado de andamento - gere a manifestação de ritmos, os quais carregam dentro de si melodias e que, por sua vez, podem produzir melodias que têm na sua constituição a presença do ritmo gerando a coisa música, que não pode ser tocada por que não tem corpo. O não corpo do som que soa - quando entra em movimento produzido pela ação do corpo de quem toca não porque pode ser encostado -, só é música quando o pulso de quem toca coloca em movimento os pulsos sonoros. Quando estes se encontram produzem a mais valia do movimento proporcionado pela ação proposta pelos pulsos que colocam em ação os pulsos sonoros. A música é coisa que é tocada quando o som que soa produzindo um conjunto de pulsos, que produz um conjunto de sons e constrói um conjunto de acordes que possibilitam a criação de frases, harmonias, ritmos, melodias, faz com que a coisa música sem corpo possibilite que os sons do tambor, ao soarem, sejam sentidos pelo volume e massa dos movimentos das vibrações sonoras, fazendo com que os corpos sintam o peso dos pulsos rítmicos; permitindo que a combinação de sons expressa pelas suas alturas - aqui entendidas como som grosso ou fino - possa ser percebida pelos cheiros que se espalham ao soar do som, fazendo com que os ruídos - também são chamados de som - ao

soarem exalem a temperatura dos seus não corpos, deixando que o corpo de quem toca sinta, através do movimento produzido pelo corpo do instrumento, o rumor do mar em *La Mer* de Debussy, a tempestade em Vivaldi, a tristeza em um canto de Verônica durante a procissão, ou mesmo o outono das cores acinzentadas de acordes sem resolução. A música que é coisa, porque pode ser tocada, não é coisa porque não tem corpo, mas tem peso, massa, volume, tamanho, forma, cor, textura, densidade, cheiro, temperatura. Música é o modo de fazer voar no tempo os traços indivisíveis de formas substantivas e singulares, constituídas por sons, ruídos e barulhos, convertidas em melodias, ritmos, timbres e harmonias que, sem possuir um corpo, têm peso, cheiro, temperatura e cor - forças expressas pelo pensamento musical. Sem depender da palavra, da linguagem, a música é pensamento, que é criação. Quem cria música inventa pensamento. Quem pensa música inventa música. Quem inventa o que pensa e toca o que cria é o músico. O músico que toca o que cria, porque pensou um pensamento, cola o pensado no tempo e no espaço. O som que soa quando o músico toca o pensamento produz falas sem palavras. Ou seria melhor dizer que a música pensada pelo músico diz sem falar? O que o músico diz sem dizer são palavras que não são ditas, mas podem ser registradas na partitura. Partitura é onde o som que soa como música burla o tempo e o espaço, ganha um corpo que tem peso, massa, volume, tamanho, forma, cor, textura, densidade, cheiro, temperatura. Agora, o corpo do músico que toca o corpo do instrumento escreve no corpo da partitura. A música que soa é vista pelos olhos do corpo de quem faz soar o som. Ao ser vista pelos olhos de quem toca, a música fala sem dizer. Não diz palavras, não conta histórias, não defende valores, não oprime. O som música que é coisa, por ser tocado, não comunica, somente convida o corpo de quem toca para sentir. O olhar do corpo que olha a partitura, corpo tatuado com o som que soa, o qual só é música quando o pensamento tem peso, cheiro... o faz sem ouvir para trás. Existem aqueles que misturam alhos com bugalhos, porque, simplesmente, não temem os gêneros, invertem as lógicas, inventam outros caminhos e, no mais alto atrevimento, afirmam que ao escrever sua música no corpo não ouvem a música que escrevem, pois o fazem para ouvir o que não ouviram ainda. Como se não bastasse, insistem em dizer que escutam som em vozes e muitas vozes em cada som. Música é pensamento, que fala sem dizer, que é corpo sem presença, exala sensações e, para os ousados, produz som não dito, pois não teve suas pulsações colocadas em movimento. O som que vibra soa música. Faz no

tempo e no espaço, voa pelo ar. O som que entra pela janela é música que soa? O vento soprando no ar, como som que voa no espaço, carrega forças musicais? O vento que voa como pensamento, soa como música pensada. Vento que soa não é música porque não pensa. Vento é música quando o som que soa encontra o vento e faz da força que é som, mas não música, algo que se torna musical. Música, por sua vez, não é o que é. O som que soa, soa música quando é. Pode voar como pensamento, mas só soa como música quando é com o corpo de quem faz. Então, música não é o que é, mas quando o é e com que é. Assim podemos dizer que música não é. Música é quando com o que e com quem múltiplos movimentos acontecem através de ações que produzem diversas relações entre corpos de naturezas distintas, relações caracterizadas pela produção de vibrações possuidoras de intensidades diferenciadas que nascem como diferença entre os meios que as produzem - a pele do corpo na relação com a pele do tambor.

Essa diferença se manifesta pelo desigual. Música quando é o é quando seu não corpo produz sensações, as quais o corpo de quem a faz pode sentir. Música que soa também cola. O pensamento que voa, como som que soa, cola no que não é musical. A pedra que não soa não voa e nem pensa, mas se encostada pela música se torna sonora. Quando a pedra que não soa vira pensamento e voa, porque faz parte da frase, não comunica, pois quando soa não nos diz o que temos que fazer, já que quem comunica nos fala do que devemos crer. A pedra que vira som que soa e deixa de ser pedra parada para se tornar pedra pensamento música vira ato de criação, palavra que carrega consigo a ação que, nesse caso, não é movimento de comunicação. A pedra agora não produz significação, mas sentidos provocados pela ação que vem junto com a criação e a transformação do que não é musical em forças sonoras da música. A música quando é, com o que e com quem ela é, é obra de arte que faz variar, e a pedra que não voa e vira pensamento pode soar música que viaja pelo ar. Entretanto, fazer a pedra voar não é significação, é achar outro jeito de pensar. A música que tem pulsos, movimentos das ondas sonoras provocadas pela ação dos pulsos que carrega a mão que toca, permitindo que a pele do tambor seja encostada pela pele da mão, produzindo vibrações sonoras que voam pela janela, as quais podem colar no que não é tocado, pois não é música, e fazer da pedra que não toca vibrar é criação. Criação em música se chama composição. Podemos dizer, então, que o músico que pensa música compõe. Pensar música não é ordenar sonoridades, tampouco organizar os signos

sonoros produzidos pela nossa relação com o ambiente em que estamos inseridos. Compor é de outra ordem. Criar em música é pensar que também não é rastrear as constantes que possam determinar uma forma. Inventar uma música é fazer soar o som através do encontro com o que é diferencial e variável, gerando diversas versões do que não é musical. Uma música é pensamento não por ser igual à outra, mas por ser diferente; assim como a pele da mão o é da pele do tambor, que ao ser tocado produz vibrações que soam e voam pelo ar. Música: pensamento expresso pela criação de sonoridades que fazem das granulações harmônicas, dos ataques de intensidade, dos distanciamentos melódicos e das movimentações que envolvem o ritmo, presença carregada de texturas, cheiros, cores e dimensões. Educação e ordenação exprimem simpatia uma pela outra. Ambas desejam organizar, por em ordem algo. Educar é colocar em ordem conhecimentos. Mais do que isso: ordenar desejos, vontades, conhecimentos, para que, no futuro, pessoas que por ela foram atendidas sejam capazes de se tornar os alunos formados. No anseio de ordenar, educa-se. Por outro lado, a educação exprime sua vontade de ordenar não somente através dos objetivos que deseja alcançar. Faz isso também pela ordem que imprime nas situações que realiza o ato educativo. Para realizar suas tarefas, ordena a sala de aula, lugares definidos e pré-determinados. Define quais são os conhecimentos necessários à educação dos alunos. Estabelece um cronograma para aulas expositivas, trabalhos em grupos e avaliações. Ordena as etapas de desenvolvimento realizando previsões de como e quando se deve aprender e o que se deve aprender em determinado tempo. E por fim, mas não menos importante, ordena os corpos de todos aqueles que participam de suas atividades, negando os desvios, atalhos. Educar significa estabelecer uma meta à qual todos devem alcançar, sem diferenças ou distâncias. Nas suas intenções, educar traz para o seu território todo o tipo de energia com a vontade de qualificar sua ordenação. Como um polvo, a educação abre os tentáculos e envolve até o que é não da ordem. Eis que por tentativas captura a música. Música que é som, que soa, pulso que toca e produz pulsos que vibram, entra na sala de aula e é convidada a educar. As forças indivisíveis são subjugadas e as energias que produzem a sensação não têm mais permissão para soar, para produzir a mais-valia do que é tocado, por ter sido encostado pelas vibrações dos pulsos que viajam pelo ar. A ordem do educar tira a audição do corpo. Ouvir com os ouvidos, prestar atenção no som que soa. A música não é mais a força que encontra a pedra, que antes de ser tocada – quando era só

pedra - não produzia nada, mas que ao ser encostada pela música voa pelo ar. A música coisa não cabe nesse tempo, nesse espaço. Música não é ordenar. Música é criar. Criar é pensar. O músico que cria música pensa. Quem pensa música compõe. Quando a música soa em função da ação produzida pelos movimentos da mão que toca o tambor, e faz o corpo de quem toca ouvir o frio do inverno, penso que música não procura a ordem, ela quer (Des)educar.



## CARTAS

Santa Maria, 13 de maio de 2010

*Ao meu amigo,*

Bons motivos me levam a escrever essa carta. O principal deles é o mal-estar produzido em nossa última conversa. Por favor, não entenda isso como uma reclamação, nossos encontros me trazem alegria. Por outro lado, quando conversamos, sou obrigado a rever meus pensamentos, a questionar minhas decisões, rever meus posicionamentos. É por isso que hoje te escrevo, para tentar apresentar o fruto das últimas inquietações produzidas em nossa última estada juntos.

Caro amigo, a educação é um território cheio de posicionamentos, regras, ordens as quais devem ser cumpridas. A elaboração das regras que conduzem as ações educativas tem, se me permites usar o termo, uma essência, a qual conduz as suas ações. Penso que um dos aspectos mais fortes dessa essência diz respeito à escolha do público que deve ser educado. E foi nesse momento que me indagastes. Na exaltação da nossa conversa, no ponto alto da exposição dos meus argumentos sobre a vontade de escrever a (Des)educação Musical me perguntaste: mas de que educação falas? E que infância é essa que frequentemente aparece nos teus argumentos? Tuas indagações me provocaram a dedicar uma atenção especial para esses traços que compõem meu trabalho. É sobre isso que gostaria de te escrever, sobre o que apurei nos momentos de estudo. Em primeiro lugar, a educação que desejo problematizar é essa que tem presente nos seus discursos as figuras do progresso, formação, autonomia, liberdade, diálogo, reflexão, conhecimento, identidade. Estou falando da educação das leis, do progresso, do desenvolvimento social. Aquela que tem nas regras políticas e jurídicas a sua fundamentação. Educação como direito de todos. Educação como principal elemento de desenvolvimento social. Educação que promove inclusão daqueles que estão à margem da sociedade. Educação que faz da escola o espaço natural da criança. Educação que reprova em nome da responsabilidade social. Educação que é atrativa para seus alunos, porque tem comida para oferecer. Educação dos projetos político pedagógicos. Educação do currículo. Educação da preparação para o trabalho. Educação dos materiais didáticos. Educação dos baixos salários dos professores. Educação das crianças que precisam encontrar um caminho seguro para que a superação da sua condição de infância aconteça através da construção de conhecimento, da elaboração de sua autonomia. Educação que acredita na primazia da cognição, na capacidade de desvelar e descobrir como principais elementos do desenvolvimento humano, entendimentos esses propostos pelos postulados educacionais onde a música está inserida. Educação da Pedagogia. Educação da Ciência. Educação da Didática. Educação das aulas de Música. É essa educação que trato nos meus estudos. Não com a intenção de validá-la. Pelo contrário. Quero desafiná-la, provocar dissonâncias no seu interior. Em segundo lugar, essa educação tem um

alvo, a infância. Etapa, estágio que deve ser superado. Para que uma criança possa se tornar um adulto responsável, a educação tem uma trilha a ser percorrida. A escola recebe o ser da felicidade impossível, vestida, feliz, isenta da fadiga do sexo e do trabalho, idealmente despreocupada. Símbolo da esperança por um futuro melhor para nossa sociedade. A época da infância é tempo de ir à escola, superar a falta de capacidade física e moral. É na escola, nos processos educativos que seu corpo e sua mente serão preenchidos com alimento necessário para um desenvolvimento saudável. Para efetivar suas tarefas, a educação tem uma ciência que garante que seus resultados sejam alcançados: a pedagogia. Sua principal função é a sistematização do processo educativo, garantindo que sejam criadas estratégias para que os objetivos propostos sejam alcançados. Há quem afirme que esta ciência está disfarçada de arte. Em todo o caso, se for isto é a arte de governar os infantis e suas vidas. Pedagogia Tradicional, Pedagogia Tecnicista, Pedagogia Progressista entre outras são as tentativas de organizar a educação, seus métodos, didáticas, avaliações, salas de aula, conteúdos. A infância é alvo dessa educação sobre o qual desejo escrever na (Des)educação Musical. É essa infância que abordo. Criar linhas de fuga para não mais ser uno, ideia, alma, espírito, sujeito, pessoa educável. Deves, a esta altura, estar perguntando: e a música? Esse é o terceiro componente da proposta de tese de doutorado. Na educação, essa arte tem desempenhado muitas funções. Desnecessário aqui apresentá-las. O que penso ser importante problematizar são as concepções sobre música que vão conduzir a elaboração da (Des)Educação Musical. A primeira delas diz respeito a entender a música não como uma metalinguagem. Ela não tem sua energia voltada para explicar pelos sons o mundo e a realidade. Música é vida expressa em sons. Se é vida está cheia de céu e inferno. E como tal, reduzir suas experiências a situações organizadas pedagogicamente, a planos didáticos, submetê-la a avaliações, a organizações metodológicas e impedir que toda a sua força possa ser compartilhada por aqueles que tocam, cantam, compõem, ouvem música é negar toda a sua potência. É tratar a música como um instrumento de apaziguamento. Ao escrever essas palavras, imagens surgem a minha frente. Imagens que não me trazem alegria. São de um passado quando a música nas escolas era aquela dos grandes grupos vocais e que trazia nas suas melodias o peso do discurso nacionalista e a autoridade inquestionável da moral. Hinos que através da opulência dos grandes corais se identificava, muito mais, com exércitos marchando que com as sensações produzidas pelas obras de arte. Lembro do esquecimento da música nas escolas brasileiras, mérito dos períodos inflexíveis de regimes autoritários. É bem verdade que logo após esses períodos, proporcionados pela incansável luta de muitos artistas educadores além da abertura política, a música volta para as escolas do nosso país (estou deixando de lado propositalmente os anos 60, 70 e 80 do séc. XX onde a educação artística era tratada como componente curricular da educação brasileira). Nesse momento, a institucionalização educacional toma a direção e diz como a arte deve ser tratada nas escolas. Poderias me indagar agora, mas não é isso que desejais, que a música esteja presente nas salas de aula, tendo como garantia as forças da legislação pública? Minha resposta para esse

possível questionamento é a de que essa institucionalização acontece através da elaboração de documentos, diretrizes, parâmetros e leis que definem como a arte (música) deve ser tratada nos espaços escolares. E novamente, como já aconteceu no passado, essa linguagem passa a ocupar o lugar da moral, conteúdo disciplinar que deve ser avaliado e como todo o conhecimento escolar, busca trazer a ordem e padronização para o que é entendido como formação escolar. O que desejo questionar é: a produção da arte não caminha em outra direção? A criação artística não desestabiliza as percepções, os olhares, os entendimentos? Não consigo deixar de aproximar Deleuze e Guattari<sup>16</sup> com seu bloco de sensações de Valéry<sup>17</sup> quando afirma que o universo criado pelos sons produz um estar fora de si, ou ainda, que ao ouvir música, entregando-lhe a mesma complexidade a qual lhe é própria, a percepção dos sons dos instrumentos não acontecia como sensações de ouvido. Em suas palavras, “a sinfonia fazia-me esquecer meu sentido de audição”.<sup>18</sup> Penso aqui o estar fora de si próximo à sensação produzida pela transcendência de sentidos causadas pelos perceptos e afectos. Quando voltamos do bloco, desse estar fora, dessa transcendência nunca encontramos o mesmo eu. Esse encontro é sempre com o novo, alguém que não existia antes da obra de arte. Assim, não é pela estabilidade que a arte investe suas forças. É pela instabilidade, pelo deslocamento, pela produção de estar fora do lugar e não pelo investimento na elaboração de um eu estável, único. Essa estabilidade é a força inerente à produção de pensamentos. Dessa força, tentativa de organizar o caos, são criadas as possibilidades de que os sons musicais permitam que a realidade possa ser pintada com novas cores, sentida com novas texturas. Ou seja, a relação proposta pelo viés artístico com o mundo não é da explicação, ou ainda da representação, mas, sim, o da transformação. Essa é a arte que procuro com meus estudos. O que busco é a força da arte que perturba a realidade, a moralidade e economia<sup>19</sup>, a educação.

Tenho vontades para elaborar minha tese de doutorado. Algumas são claras e me acompanham ao te escrever essa carta. Tenho a sensação que outras ainda estão a se desenhar nos meus pensamentos. Aquelas as quais não tenho total entendimento se apresentam vazadas, linhas finas que se deformam de acordo com a intensidade do vento, mas não se desfazem. Estas servem de referência para que, ao lado, daquelas que identifico, criem o espaço para a realização e elaboração dessa proposta de tese de doutorado. Escrever a (Des)Educação Musical. Pensar a música nos territórios educacionais que têm na infância seu principal público, para além dos tratamentos convencionais. Assim me despeço. Grande abraço, meu Amigo.

---

<sup>16</sup> *O que é a Filosofia* – Gilles Deleuze e Felix Guattari (1992).

<sup>17</sup> *Eupalinos ou O Arquiteto* – Paul Valéry (1996).

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> *Lógica dos Sentidos* – Gilles Deleuze (2003).

Santa Maria, 11 de julho de 2010

*Meu amigo,*

Corro o risco de ser mal-interpretado, ou mesmo mal-visto, por aqueles que compartilham com Foucault suas ideias em relação à dissidência por ele defendida entre as palavras e as coisas. Por que te falo isso? Porque gostaria que as palavras aqui escritas pudessem burlar esse desencontro. Se isso for impossível, bastaria somente que uma palavra pudesse ludibriar esse preceito. A palavra alegria. Tenho tentado durante muito tempo buscar explicações de por que escolhi a música para realizar minhas empreitadas na vida. A literatura nos dá exemplos de como grandes músicos argumentam suas relações com a sua arte. Hydn se defendia do seu passado, as madeiras de carretas, a bigorna do ferreiro, o analfabetismo do seu pai, através da sua composição. Ou ainda, como o próprio Cartola, a quem te referiste na carta que mandaste, duvida sobre olhar ou escutar. Mas diante de tantos exemplos e histórias, só consigo perceber uma forma de explicar minha relação com a música. Fico em dúvida quando escrevo "forma", pois não é bem disso que se trata. Acredito que é um estado, um permanente estado de alegria com a música. Esse é o motivo porque sou músico. Pela alegria que ela me traz. Muito pensei que tal estado se bastasse por si só, assim como a arte o faz. Engano. Minha alegria não é uma obra de arte. Ela necessita de outras coisas. Sabe do que ela precisa? De outras pessoas! Assim descobri que minha alegria com a música era muito mais intensa quando compartilhada com outros. É aqui que evoco meu desejo de que, ao ler a palavra alegria, pudesses compartilhar comigo o que tento nela imprimir. Um estado ímpar no qual todo meu ser inventa sintonias entre as forças da vida. Momento de tocar, e como disseste, quando toco com os outros, sinto meu coração tocado quando minha música faz o mesmo com os corpos de quem comigo compartilha esse estado.

As pessoas que assististe no dia do nosso concerto são aquelas que escolhi para compartilhar minha alegria. O que assististe foi a mera vontade de compartilhar. Não se trata de ensinar, mas sim de trocar, de inventar e de tocar músicas e como disseste tocar corações. Talvez pudesse dizer que essa é a minha pedagogia: a pedagogia de tocar !

Saudações musicais, caro amigo !

Porto Alegre, 13 de julho de 2010

*Querido Amigo,*

Confesso que tuas palavras me provocam curiosidade. Especialmente, quando trazem à baila a palavra pedagogia. Ao assistir teu grupo tocando e totalmente embriagado pela "alegria" de compartilhar a música que dali saiu, a curiosidade de como crianças e adolescentes aprendem a realizar essa proeza me enche de curiosidade. Que pedagogia é essa?

Hoje me satisfaço com essa indagação, expressando meus

sentimentos de saudades pelo caro amigo.

Santa Maria, 16 julho de 2010.

Indagação provocante essa que me fazes. Que pedagogia guia o aprendizado de música dos meninos e meninas do meu grupo? Antes de tomar em minhas mãos a resposta, dediquei algum tempo para vasculhar como te apresentaria a pedagogia que une música, crianças, adolescentes e eu. Vários são os pensamentos que surgem. Alguns com uma intensidade tal que me exige uma obrigatoriedade na sua colocação, decretando que não sejam esquecidos. O primeiro remete à resposta que Debussy deu a um colega compositor quando, indagado sobre um acorde, afirmou que era impossível explicar aquela combinação de notas. Sua resposta foi a seguinte: aquele acorde não foi criado para ser explicado, mas para ser sentido. A que me refiro? A minha escolha de entender a música como arte e não como algo a ser explicado, identificado, quantificado e, sim, produzido, inventado. Assim, entendo que a nossa pedagogia é uma pedagogia do pensamento em música. O segundo deles é o desejo muito presente de desfazer da minha presença um motivo de autoridade, seja ela como professor ou como compositor. Quando uso essa designação o faço lembrando-me de John Cage. Como bem sabes, o nosso grupo tem como intenção problematizar as relações existentes nos contextos sociais dos quais participamos. Muitos chamam isso de inclusão social. Para tanto, temos na música a nossa forma de problematização. Cage nos alerta que não basta que nossos discursos evoquem mudanças sociais, movimentos de liberdade, de diminuição das distâncias hierárquicas entre as pessoas. É preciso que a arte dos donos desse discurso provoque tal transformação. Assim, aquela arte que tem no compositor, maestro, professor, as figuras centrais do fazer musical, ou ainda, na supremacia de melodias sobre o ritmo, na valorização de uma nota da escala sobre as outras suas principais características não exprime na sua arte o desejo de tais transformações. Não basta clamar por transformação social se a arte que fazemos não tem essa vontade no seu próprio fazer. Nossa pedagogia é aquela que desfaz o compositor, dilui sua força entre todos aqueles que participam da criação musical, desfazendo as distâncias hierárquicas. Pedagogia que tira do professor o poder, as escolhas, as decisões para estabelecer outros tipos de relação entre os que aprendem música e os que ensinam música. Uma pedagogia que tira do ritmo o lugar de subalternidade nas obras de arte. Não é mais a melodia que decide para onde o ritmo vai se movimentar. O ritmo não é mais a repetição do mesmo, não é mais conteúdo fixo dos compassos. Ritmo é composição, criação, força que produz uma passagem entre o musical e o não musical, força que permite ao não musical ser tocado pelas forças sonoras da criação em música. Ritmo é o entremeio que liga o que éramos antes de compor e tocar o que somos depois disso. Pedagogia do ritmo, ou melhor, das ritmologias que nossos tambores desejam inventar. Pedagogia que não vincula a transcendência do espírito ao que é fora da vida, mas a transcendência da obra de arte, que faz da nota musical mais do que

relações físicas entre pulsos vibratórios e, sim, na mais-valia dos sentidos a ela atribuídos. Essa é a nossa pedagogia. Essa opção, é com convicção que te digo isso, não é a de educar, é a de criar músicas com os meninos e meninas do nosso grupo. A essa pedagogia chamamos de (Des)Educação Musical.

Fico feliz pelo teu interesse. aguardo ansioso nosso encontro.  
Felicidades, meu amigo!

## ÚLTIMO MOVIMENTO

“A música não é só uma técnica de compor sons (e silêncios), mas um meio para refletir e abrir a cabeça do ouvinte para o mundo” (CAGE, apud BRITO, 2003, p. 27) , ou ainda, música é sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto. Com as palavras deste compositor, que esteve nesta tese como intercessor na elaboração desta escritura, é que tem início este movimento, o último movimento. A responsabilidade desta parte do trabalho é promover um encerramento, propiciando ao leitor uma espécie de “amarração” e conclusões referentes à pesquisa realizada, em se tratando da elaboração de uma tese de doutorado. E por que escolho as palavras do compositor acima citado? Porque elas trazem à tona uma concepção sobre música que problematiza as relações convencionais dedicadas a esta arte. Em primeiro lugar, propõem que fazer música ultrapassa uma simples forma de organização de sons. Criar uma obra musical não se ocupa dos mesmos passos que se cumprem para organizar uma biblioteca, pelo menos uma biblioteca convencional (FERRAZ, 2005). Neste tipo de lugar, a forma como os livros estão dispostos no espaço físico está atrelada à sua funcionalidade. A música não responde a essas necessidades. Os sons não são organizados no espaço e no tempo para garantir uma funcionalidade. O compositor encontra formas de dispor das sonoridades não para organizar, mas para criar um bloco de sensações, no caso específico da música, um bloco sonoro de sensações. Música é mais que uma questão de colocar e tirar sons de um lugar e colocar em outro - é tornar sonoras as forças que não o são (DELEUZE, 2007). Outro aspecto referente às palavras de Cage diz respeito ao silêncio. Para o compositor, silêncio não é ausência de sons, mas gestos que, ao lado dos gestos produzidos pelos sons, são material de composição. Ao afirmar que música é uma forma de refletir e abrir a cabeça para o mundo, Cage está propondo que a relação que homens e mulheres podem realizar com o mundo também acontece pela música. Para isso, ela não é composta somente com vibrações sonoras regulares, límpidas, ou mesmo provocadas por instrumentos musicais convencionais. Compartilham do fazer musical todas as vibrações que ao serem escolhidas pelos compositores realizam a possibilidade de integrar uma obra musical. Escalas tonais, sonatas, estilos populares, canções folclóricas, tambores africanos, japoneses, indianos, entre tantas possibilidades de forma, atuam ao lado de todos aqueles sons que compõem o cotidiano das vidas das pessoas. Um som de trem, contudo, não é música em função da sua simples presença. O som das águas de um rio não é música por estar presente nos cenários de convívio social. Esses e tantos outros ruídos, sons não musicais, tornam-se arte porque o compositor cria um plano no qual esses materiais são usados para a criação da obra, para a criação em arte. Refletir sobre o mundo pode ser traduzido como inventar esse mundo. Compor música, mais do que realizar uma representação sobre o mundo do qual fazemos parte, é pensar. Tomando essas colocações, pensar é também criar - neste caso,

criar um mundo sonoro. A música não é da ordem da representação ou da informação, ela é vida. Como tal, ao ser inventada, inevitavelmente, interfere em todas as instâncias da existência. A partir deste interesse pela vida, expresso em especial pela música, é que esta tese de doutorado escolhe a educação e a infância como outras instâncias da existência para compor um plano de composição, aqui chamado de (Des)educação Musical. Portanto, (Des)educar musicalmente é criar uma obra que, através da sua composição, traga à cena principal os traços que fazem parte dos espaços educacionais, as concepções referentes à infância. E ao juntar estes meios com a música, (Des)regular a tranquilidade de uma educação musical pautada por clichês e forças do senso comum que tratam da música como elemento das práticas educacionais e da infância. Inevitavelmente, a elaboração deste trabalho se constitui numa crítica voltada à educação musical que carrega todo o peso histórico e moral de uma educação identificada com entendimentos e conceitos aqui problematizados. Esta crítica nasce de um movimento bem específico e identificável: o mal-estar provocado pelo convívio com um conjunto de normas e regras que, no campo de problematização desta tese, inibem a criação e a invenção. O trabalho aqui desenvolvido teve a intenção de emprestar aos espaços que tratam da educação as forças que compõem a arte, como forma de trazer uma (Des)ordem para movimentos entendidos como naturalizados na educação. Esta é uma escrita militante. Deseja colocar na cena planos de aula, currículos, repertório, conteúdos, avaliações e coisas que fazem parte do roteiro educacional, para que possam ser (Des)locados de suas personalidades primeiras. O que provoca este (Des)locamento? A criação artística que, além de ser estudada aqui, foi experimentada através da criação de poesias, instrumentos, biografemas, escrituras e desejo de novas músicas. Uma tese que tem na palavra escrita sua principal forma de expressão. Palavras que têm a intenção de experimentar o devir, vestindo as máscaras não só dos compositores, autores, professores, músicos e pessoas da vida cotidiana, mas também fantasiando-se de instrumentos, de melodias, harmonias e ritmos para compor uma (Des)educação Musical. Ao experimentar as forças da composição musical, esta tese flertou com estilos e formas diversas. Em tempos diferentes, viveu compartilhando as forças extraídas dos grandes concertos da música europeia. Ora criando grandes densidades de vozes para construir um lugar em que o solista pudesse expressar suas virtuosidades, ora experimentando as nuances de tempo e intenção de uma sinfonia, movimentos rápidos separados por um movimento lento. Vivendo momentos como aqueles encontrados nas polirritmias africanas, construindo ritmos que, ao se expressarem juntos, são responsáveis pela elaboração de tessituras sonoras que abdicam de hierarquias para serem sentidas. Ou ainda, escolhendo músicas criadas nas calçadas, nas salas, nos bares, e que escolhem tambores e vozes para tratar de suas vidas, realizando - através do encontro entre melodias e ritmos, entre cordas e peles - crônicas de suas próprias vidas. Tendo estes convívios sido explorados, esta tese apresenta-se usando a máscara da música contemporânea: essa que escolhe creditar maior importância à busca das



trocas entre elementos heterogêneos, e que pela distância provocada por suas personalidades, e por serem escolhidos para compor um determinado plano de composição, são responsáveis pelo aparecimento de uma música inédita, singular. Esta é a fantasia utilizada por esta tese: criar um plano de composição no qual o material utilizado diz respeito não somente à música, mas também à infância e à educação. Fazem parte deste plano, músicas, professores, ruídos, espaços físicos, crianças, conceitos, formas, regras - que ao serem tratados como material de composição - ficaram à disposição do compositor desta obra que buscou criar uma (Des)educação Musical. Ou seja, fazer da relação entre infância, educação e música lugares de criação de novos pensamentos.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Arnaldo. *As coisas*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2000.

BARBOSA, João Alexandre. *A comédia intelectual de Paul Valéry*. São Paulo: Iluminuras, 2007.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003

BARTHES, Roland. *Roland Barthes por Roland Barthes*. Tradução: Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

\_\_\_\_\_. *Como viver junto : simulações romanescas de alguns cotidianos*. Tradução: Leila Perrone-Moisés. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

BEDIN, Luciano da Costa. *Ritornelos, takes e tralalás*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

CAGE, John. *O futuro da música*. In.: Escrito de artistas: anos 60/70 seleção e comentários. Tradução: Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 311-330

CAMPOS, Augusto de. *Música de invenção*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

CANDÉ, Roland. *História universal da música V I*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. *História universal da música V II*. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. *Para uma filosofia do inferno. Nietzsche, Deleuze e outros malditos afins*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002

\_\_\_\_\_. *Artistagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

\_\_\_\_\_. *Infância e educação - era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003

COSTA, Rogério. *Livre improvisação e pensamento musical em ação: novas*

*perspectivas (ou na livre improvisação não se deve nada)*. In.: Notas e gestos – relatos composicionais. Organizador: Silvio Ferraz. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2007. Cap. 9, p. 143 – 177.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro. Editora Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Lógica dos sentidos*. Tradução: Luiz Roberto Salinas. São Paulo, Perspectiva, 2003

\_\_\_\_\_. *Sobre o Teatro: um manifesto de menos; O esgotado*. Tradução: Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2010

DELEUZE, Gilles; GUATARI, Félix. *Kafka - por uma literatura menor*. Tradução: Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro. IMAGO EDITORA LTDA, 1977.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia, Vol. 1*. Tradução: Aurélio Guerra e Célia Pinto. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995

\_\_\_\_\_. *O que é a filosofia?* Tradução: Bento Prado Jr e Alberto Alonso Munoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia, Vol. 4*. Tradução Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DIAS, Rosa Maria. *Nietzsche e música*. Editora. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

FERRAZ, Silvio. *A diferença na composição contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1998

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

GUBERNIKOFF, Carole. *A presença do presente*. In. : Notas, atos e gestos – relatos composicionais. Organizador – Silvio Ferraz. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2007. Cap. I, p. 9 – 18

LEITE, César Donizetti Pereira. *Labirinto: infância, linguagem e escola*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

LEVY, Tatiana Salem. *O fora como o (não) espaço da literatura*. Disponível em: <http://scholar.google.com.br/scholar?q=o+fora+como+o+%28n%C3%A3o%29+espa%C3%A7o+da+literatura&hl=pt-BR&lr=>. Acesso em: 7 de julho de 2007.

LIMA, André Pietsche. *Ritmologia*. Tese (Doutorado em Educação). 2007. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Barulhar: uma escuta sensível da música nas culturas*

da infância. Tese (Doutorado em Educação). 2008. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2008.

MACHADO, ROBERTO. *Introdução*. In: *Sobre o teatro: um manifesto de menos; O esgotado*. Tradução: Fátima Saadi, Ovídio de Abreu, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010

NIETZSCHE, Fiedrich. *Assim falou Zaratustra – um livro para todos e para ninguém*. Tradução e notas explicativas das simbólica nietzscheana: Mário Ferreira dos Santos. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008

QUIGNARD, Pascal. *Ódio à música*. Tradução: Ana Maria Scherer. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1999.

RIBEIRO, Alexandre Piccini. *Encontros transversais entre a música e a filosofia deleuzeana: ensaios iniciais duma pragmática transcendental*. Em Pauta, Vol. 17, nº29 (2006). Disponível em C:\Documents and Settings\Usuário\Desktop\textos tese\ENCONTROS TRANSVERSAIS ENTRE A MÚSICA E A FILOSOFIA DELEUZEANA ENSAIOS INICIAIS ACERCA DUMA PRAGMÁTICA TRANSCENDENTAL Ribeiro Em Pauta.mht. Acesso em:19 de junho de 2010.

SANTOS, Fátima Carneiro. *A paisagem sonora, a criança e cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da idéia de música*. Tese (Doutorado em Educação). 2006. Programa de Pós Graduação em Música do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas. Campinas,SP, 2006.

SCHAFFER, Murray. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SCHÉRER, Rene. *Infantis: Charles Fourier e a infância para além das crianças*. Belo Horizonte. Autêntica, 2009.

STASI, Carlos Eduardo Di. *Representations of music scrapers: The Disjuncture between and complex in the study of a Percussion Instrument*. University of Natal. Durban, 1999.

STRAVINSKY, Igor. *Poética musical em 6 lições*. Tradução: Luiz Paulo Horta. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed, 1996.

TECA, Alencar de Brito. *Música na educação infantil*. São Paulo. Peirópolis, 2003.

VALÉRY, Paul. *Introdução ao método de Leonardo da Vinci*. Tradução: Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Ed. 34. 1998

\_\_\_\_\_. *Eupalinos ou o arquiteto*. Tradução de Olga Reggiani. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996

WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido – uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

