

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA: PROCESSOS DE
APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO MUSICAL NA INFÂNCIA**

MESTRANDO: JORGE CÉSAR DE ARAUJO PIRES
PROFESSORA ORIENTADORA: SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO
PROFESSORA COORIENTADORA: JANE MERY RICHTER VOIGT
Políticas Públicas e Práticas Educativas

Joinville – SC
2017

JORGE CÉSAR DE ARAUJO PIRES

**SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA: PROCESSOS DE
APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO MUSICAL NA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas. Áreas de Concentração: Práticas Educativas; Educação Musical; Infância; Sentidos e Experiências; Mediação Cultural. Orientadora: Profa. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto. Coorientadora: Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt.

Joinville – SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

P667s Pires, Jorge César de Araújo
Sentidos e experiências na docência: processos de aprendizagem do instrumento musical na infância/ Jorge César de Araújo Pires; orientadora Dra. Silvia Sell Duarte Pilotto; coorientadora Dra. Jane Mery Richter Voigt – Joinville: UNIVILLE, 2017.

96 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Música – Instrução e estudo. 2. Aprendizagem. 3. Música e crianças. 4. Educação infantil. I. Pilotto, Silvia Sell Duarte (orient.). II. Voigt, Jane Mery Richter (coorient.). III. Título.

CDD 780.7

Termo de Aprovação

“Sentidos e Experiências na Docência: Processos de Aprendizagem do Instrumento Musical na Infância”

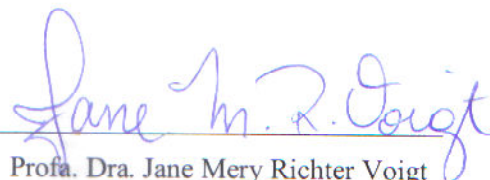
por

Jorge César de Araujo Pires

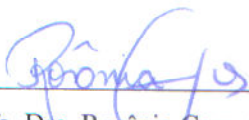
Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Educação.



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coorientadora (UNIVILLE)

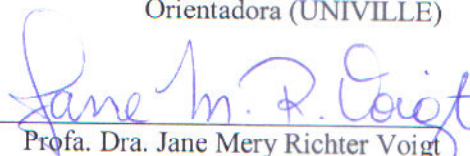


Prof. Dra. Rosânia Campos
Coordenadora do Programa de Mestrado em Educação

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt
Coorientadora (UNIVILLE)



Prof. Dra. Solange de Fátima Gabre
(Secretaria Municipal de Educação de Curitiba)



Prof. Dra. Marly Krüger de Pesce
(UNIVILLE)

Joinville, 07 de fevereiro de 2017

AGRADECIMENTOS

É com muito carinho que começo os agradecimentos aos professores, alunos, pais dos alunos e aos administradores da Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul (SCAR). Instituição que me acolheu profissionalmente na ocasião de minha chegada a Santa Catarina e agora possibilitou esta pesquisa de mestrado com todas as condições necessárias.

Agradeço a grande contribuição das professoras do programa de mestrado da UNIVILLE, que durante as aulas proporcionaram diversos olhares relacionados à educação dentro de um panorama geral acerca de uma área tão importante e ao mesmo tempo tão controversa.

Às minhas orientadoras, tão generosas e corretas, que souberam me direcionar nos momentos em que me senti mais perdido e também me liberar para que pudesse caminhar com minhas próprias pernas; tenho grande admiração e gratidão. Sinto que me interessei pela pesquisa de uma maneira que eu mesmo não esperava e devo tal encantamento a essa dupla maravilhosa.

Agradeço às três mulheres da minha vida: minha filha, minha esposa e minha mãe, que suportaram todo mau humor e ausência durante o processo de pesquisa e escrita da dissertação. Ao meu pai, que sempre apoiou minhas decisões e escolhas e que tenho certeza de seu orgulho onde quer que ele esteja. Ao meu sogro, que manteve a organização do meu quintal enquanto eu passava algumas horas no computador.

Agradeço à coordenação da escola onde lecionei e à professora que dividiu as turmas comigo, que não mediram esforços para as trocas necessárias das aulas que precisei me ausentar para grupos de pesquisa e apresentações de trabalhos em eventos.

Agradeço à revisora, que sugeriu modificações enriquecedoras sem alterar a maneira particular da escrita. Agradeço também ao grupo de pesquisa NUPAE, que me permitiu a experiência de fazer pesquisa e construir o conhecimento partindo de áreas diversas, com generosidade, amorosidade, companheirismo e muito profissionalismo.

RESUMO

A pesquisa *Sentidos e experiências na docência: processos de aprendizagem do instrumento musical na infância* faz parte da linha de pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e surgiu com base na seguinte questão de pesquisa: Quais percursos são utilizados pelos professores nos processos de mediação no ensino e na aprendizagem de diferentes instrumentos musicais com crianças de 9 a 12 anos? Tenho observado em minha experiência um ensino mais técnico – saber dominar o instrumento e tocá-lo com maestria – em detrimento do sensível – relação professor/estudante e afetamentos em artes/música – tanto nas escolas de ensino regular quanto nas instituições especializadas no ensino de instrumento. Tenho apostado em um ensino que leve em conta laços de confiança, mobilizando o estudante a outros aprendizados e levando esse aprendizado para a sua vida no dia a dia, de modo a fazê-lo ser uma pessoa mais crítica, aberta, sensível e generosa. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo investigar os percursos utilizados pelos professores nos processos de mediação no ensino e na aprendizagem de diferentes instrumentos musicais com crianças de 9 a 12 anos. A abordagem da pesquisa foi cartográfica, por meio da observação das aulas de cinco professores de instrumentos musicais e dois grupos de discussão realizados com esses mesmos professores. Os autores que contribuíram para as discussões teóricas e metodológicas da investigação foram especialmente: Santos (2012), Schafer (1992), Kastrup (2001; 2004; 2007; 2015), Deleuze (2006; 1974), Deleuze e Guattari (2010), Larrosa (2014), Duarte Jr. (2002; 2010), Maturana (2001; 2002) e Cunha (2015). O local da pesquisa foi a Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul (SCAR), que mantém um projeto apoiado pela Lei Rouanet (PRONAC 149297 – Programa Nacional de Apoio à Cultura) desde 2003 com cerca de 200 estudantes de várias faixas etárias: crianças, jovens e adultos. Fizemos um primeiro encontro do grupo de discussão em que entregamos aos professores uma composição musical criada por mim (*Imaginando*) e trabalhada posteriormente com crianças de 9 a 12 anos. No segundo encontro aprofundamos algumas questões como: educação musical, aprendizagem, sentidos e experiências. Também foram socializadas e discutidas as observações das aulas com o uso da minha composição. Vale destacar que na cartografia os processos são compreendidos também como resultados. A pesquisa apontou que os professores consideram importantes as questões relacionadas ao sensível, mas na prática tais conceitos se diluem e ainda prevalecem os aspectos técnicos. A pesquisa, no entanto, provocou reflexões sobre o ensino e a aprendizagem dos instrumentos, marcando significativamente um movimento dos professores para pensar as suas práticas e conceitos sobre a temática de pesquisa desenvolvida.

Palavras-chave: Educação Musical; Sentidos e Experiências; Cartografia; Processos de Aprendizagem; Infância.

ABSTRACT

The research *Senses and experiences in teaching: learning processes of the musical instrument in childhood* is part of the research line Public Policies and Educational Practices of the Graduate Program - Master of Education of the University of the Region of Joinville (UNIVILLE) and is based on the following research question: What courses are used by teachers in mediation processes in the teaching and learning of different musical instruments with children from 9 to 12 years old? I have observed in my experience a more technical teaching - knowing how to master the instrument and touch it with mastery - to the detriment of the sensitive - teacher / student relationship and affections in the arts / music - both in regular schools and in institutions specialized in teaching the instrument. I have been banking on a teaching that takes into account ties of trust, mobilizing the student to other learning and taking that learning to their daily life in order to make them a more critical, open, sensitive and generous person. Thus, the research aims to investigate the routes used by teachers in mediation processes in the teaching and learning of different musical instruments with children from 9 to 12 years. The approach to the research was cartographic, through the observation of the classes of five teachers of musical instruments and two discussion groups conducted by the same teachers. The authors who contributed to the theoretical and methodological discussions of the research were specifically: Santos (2012), Schafer (1992), Kastrup (2001; 2004; 2007; 2015), Deleuze (2006; 1974), Deleuze and Guattari (2010), Larrosa (2014), Duarte Jr. (2002; 2010), Maturana (2001; 2002) and Cunha (2015). The location of the research was the Cultural Artistic Society of Jaraguá do Sul (SCAR), which has been running a Project supported by the Rouanet Law (PRONAC 149297 – National Program for Supporting Culture) since 2003 with around 200 students from varying age ranges. In the first meeting of the discussion group we gave the teachers a musical composition I had created (*Imagining*) and later worked with children from 9 to 12 years old. In the second meeting we asked more in-depth questions about: musical education, learning, senses and experiences. The observations of the classes were also socialized and discussed with the use of my composition. It should be mentioned, that in cartography the processes are also understood as results. In any case, the research indicated that teachers consider important issues related to the sensitive, but in practice such concepts are diluted and technical aspects still prevail. The research, however, provoked reflections on the teaching and learning of instruments, significantly marking a movement of the teachers giving thought to the practices, concepts and themes of the research developed.

Key words: Musical Education; Senses and Experiences; Cartography; Learning Processes; Childhood.

SUMÁRIO

EXPERIÊNCIA 1.	8
Iniciando a caminhada: saindo de um ponto e indo até algum outro lugar	9
Experiência e sentido	13
Minha infância: memórias sonoro-afetivas	15
Bandinha rítmica	18
Festas da família	19
Aulas de violão	21
Motivação e desinteresse na prática	22
EXPERIÊNCIA 2.	26
A pesquisa que move: escolhas e afetamentos	27
Processos de criação – composição <i>Imaginando</i>	32
Grupos de discussão: primeiras impressões	35
Nas falas dos professores/musicistas – impressões, marcas e sentidos	39
EXPERIÊNCIA 3.	49
Movimentos entre o visto e o sentido	49
Movimentos de aprender e ensinar	51
Grupos de discussão: segundas impressões	55
EXPERIÊNCIA 4.	78
Os processos de aprendizagem atravessando a ponte do sensível	78
A ponte	79
Cultivando a ponte entre os atuais e os virtuais	83
Tempos de finalizar	86
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS	94

CÃO SEM DONO

Marcos Sacramento / Paulo Baiano

Leve pisar na calçada
Caminha o cão
Sozinho
Sorridente e silencioso

Lança um olhar misturado
O poeta, ao cantor
E ao passista
Misterioso e vagabundo

Seu destino é cristalino e imundo
Coração faminto e desejos profundos
Ver o sol amanhecer
A lua anoitecer
E dorme

Nem bem o sol aparece e volta pra casa
O poeta
Os cantores e
Os passistas

Voltam com corpo cansado
Mas o coração voando
Por caminhos
Só de sonhos

O artista é cão sem dono do mundo
Seu destino é um mergulho profundo
Nos poemas e canções
Mistérios e paixões
Poemas e canções
Mistérios e paixões
Da vida



EXPERIÊNCIA 1.

Iniciando a caminhada: saindo de um ponto e indo até algum outro lugar

“Leve pisar na calçada caminha o cão sozinho
sorridente e silencioso.”

(Paulo Baiano e Marcos Sacramento)¹

Esta é uma dissertação/pesquisa que oficialmente começa em 2015, no momento da minha entrada no Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Porém o tema me afeta desde 2006, quando ingressei na segunda graduação, no Curso Superior de Instrumento (Flauta Transversal) da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP).

O fato de estudar em uma cidade diferente da que morava fez com que o trajeto fosse um tempo de muitos pensamentos: alguns repetidos e outros diferentes. Durante o percurso Curitiba-Joinville muitas questões atravessavam meu caminho, enquanto dirigia o carro ou aguardava o término da viagem na poltrona do ônibus. Assim como a música de Baiano e Sacramento, estava eu “por caminhos só de sonhos”; aliás, “o artista é cão sem dono do mundo”. A questão mais recorrente no momento era: Como se ensina e como se aprende a tocar um instrumento?

Esses pensamentos e questionamentos estavam sempre relacionados à minha atuação como instrumentista e a questões pessoais e dificuldades próprias que me angustiavam. Como executar uma peça musical com expressão e emoção? Assim como os atores, que pesquisam e preparam anteriormente seus personagens, como nós, músicos, podemos trabalhar interpretações, emoções e afetos? Como trabalhar isso individual e coletivamente?

¹ “Cão sem dono” – música de autoria de Paulo Baiano e Marcos Sacramento, gravada pela cantora Clara Sandroni no seu álbum *Daqui*, de 1987.

Sem perceber, as ideias misturavam-se e acabavam por saltar para o foco no ensino do instrumento e da música. E com as crianças, como conseguir velocidade, precisão e afinação associadas à interpretação, emoção e expressão?

Durante muito tempo permaneci valorizando o trabalho com a técnica em primeiro plano, considerando as questões afetivas e de ordem emocional e interpretativa como uma consequência do aprendizado técnico/racional. Percebo hoje que a afetividade sempre esteve presente no meu trabalho como professor. A relação que mantinha e continuo mantendo com as crianças é sempre muito afetuosa, mas no decorrer da pesquisa notei que, além da afetividade presente na relação entre o professor e a criança, existe a relação da criança com o repertório escolhido. Ou seja, como afirmam Deleuze e Guattari (2010, p. 193): “O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos”.

Como professor constatei que muitas vezes um repertório que eu julgava adequado para as crianças, estudantes de flauta transversal, não surtia o efeito esperado. Outras vezes o repertório parecia estar muito avançado para aquele momento, criava uma disputa entre as crianças e trazia uma motivação diferente, uma intensidade ou uma potência maior para o processo. Começava a me dar conta de que o sentido que a música tem para quem a pratica depende de variantes relacionadas aos contextos onde ela ocorre, ao tempo em que ela ocorre e aos perceptos e afectos de quem a executa e de quem a ouve.

Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 194).

Sendo a música um ser de sensação, um composto de perceptos e afectos que existe por si só, independente do homem, podemos extrair da

experiência com o repertório utilizado o componente afetivo da música, na interpretação instrumental em qualquer momento da aprendizagem.

As crianças, estudantes em processos de aprendizagem, quando usam um repertório que seja desafiador e ao mesmo tempo possível de ser realizado no seu instrumento musical, mostram-se envolvidas e motivadas no processo de aprendizagem. Como exemplo, grande parte dos métodos específicos para instrumentos musicais trabalha em uma progressão de etapas e dificuldades técnicas a serem vencidas. Entretanto, quando esse repertório faz sentido para a sua experiência musical e de apreciação estética, quando o repertório lhe afeta na emoção e sensibilidade, a motivação e o entusiasmo parecem superar as dificuldades, levando-as a um desenvolvimento mais pleno e abrangente – uma superação técnica, interpretativa e estética.

Sobre tal questão, Meira e Pillotto (2010, p. 121), ao sugerirem oito dobras que “não são regras, mas um mapa de cerimoniais a respeitar”, comentam a importância do professor e da relação envolvida no evento da aula:

[...] o professor é propositor de eventos, mas os alunos podem recusar ou repropor o evento com base em suas vivências pessoais, os fatos de sua vida familiar, grupo de amigos, desejos de compartilhar diferentes personagens. Olhar obras de arte pela perspectiva afetiva é compreender qual o sentido da escolha e decisões políticas e éticas do seu criador. Uma proposta que foge à moral dominante. A aula de arte não é um júri popular nem especializado, é um lugar de confiança em que afetos podem ser trocados e aplicados numa forma de ação e relação. Essa forma pode surgir de um diálogo, como de uma análise técnica sobre como elementos de uma composição se arranjam para entrar em harmonia ou sugerir desarmonia (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 123).

A aula de arte, como um lugar de confiança e troca de afetos, está repleta de pistas corporais, verbais e principalmente musicais. Essas pistas presentes nas mediações do aprendizado de instrumentos musicais sugerem diferentes percursos a serem trilhados pela criança juntamente com o seu professor. Trata-se de pistas que sugerem diferentes percursos, nos quais o professor/mediador “lança um olhar misturado” (BAIANO; SACRAMENTO, 1987).

Nós, como professores/mediadores da aprendizagem de instrumentos musicais, também somos seres de sensações. Podemos aproveitar o momento de um diálogo, de uma análise crítica de um determinado trecho musical ou mesmo de conversas sobre assuntos pessoais para sugerir ou indicar um desvio, um atalho ou uma escolha por um caminho a ser trilhado, ou repertório a ser preparado, ou ainda uma interpretação a ser buscada.

Ao pensar em como orientar a criança (estudante/aprendiz) para as possibilidades a serem alcançadas para o desenvolvimento do seu trabalho com o instrumento musical e com a música, lembro-me de uma frase de Murray Schafer (1992, p. 271): “Não planeje uma filosofia de educação para os outros. Planeje uma para você mesmo. Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você”. A percepção das pistas supradescritas é mobilizada quando também o professor/mediador está em processo de desenvolvimento e/ou aprendizagem do instrumento juntamente com a criança aprendiz.

Ressalto aqui a importância da experiência como instrumentista para o processo de mediação na aprendizagem de instrumentos musicais. Ao praticarmos um instrumento musical, experimentamos diversos sentimentos: motivação e desmotivação, cansaço e fadiga muscular, concentração e desconcentração, ansiedade, euforia e melancolia e diversas outras emoções relacionadas às composições que estão sendo tocadas.

Essas sensações e sentimentos fazem parte do processo de aprendizagem e preparação para a execução musical, seja ela em público ou mesmo em uma apresentação para o professor durante as aulas. Quando determinado trecho musical se torna um problema, a experiência de já ter passado por situações parecidas nos ajuda a sugerir e demonstrar, na prática, alguns caminhos possíveis de serem trilhados.

Ao falar sobre a palavra experiência, penso nela com as palavras de Larrosa (2014, p. 19): “A primeira coisa que gostaria de dizer sobre experiência é que é necessário separá-la da informação”. Reitero as palavras do autor. As informações relacionadas aos métodos de aprendizagem de um instrumento são extremamente necessárias para a mediação do aprendiz, mas o peso e o sentido que essa experiência traz são imprescindíveis.

Experiência e sentido

Vamos submeter uma sangria de significados e afetos ao par de palavras sugerido no subtítulo (que tenho consciência de não ser uma proposição original). Recorro aqui a alguns conceitos de autores que sustentam as questões teóricas por mim apropriadas nesta pesquisa/dissertação.

Início por alguns dos significados da palavra sentido, ou quem sabe pelos sentidos que podem ter os significados da palavra sentido. Se pensarmos o sentido como significado, a palavra cadeira, por exemplo, pode ter um significado universal ao encararmos como um objeto utilitário para se sentar. Pode também ter uma denotação singular, que esteja ligada à maneira como vamos utilizá-la, ou seja, como um objeto para sentar ou como um objeto de arte dentro de uma instalação. De acordo com o tipo de cadeira a ser usada, estão implícitas a sua origem e finalidade mais específicas: um trono de um rei, uma cadeira de dentista, uma cadeira de balanço ou uma cadeira de boneca. Outro emprego da palavra sentido pode ser a de uma lógica ou a razão de ser de alguma coisa não material, o sentido que o aprendizado de um instrumento tem para determinada pessoa, por exemplo. Mais uma forma de utilizar a palavra sentido é denotando uma direção a ser tomada de um ponto a outro. Quando nos referimos aos nossos órgãos responsáveis pela percepção, também os chamamos de órgãos dos sentidos e nos referimos às suas percepções como os sentidos da audição, da visão, do tato, do olfato, do paladar ou mesmo uma capacidade intuitiva que também denominamos de sexto sentido. Temos ainda a palavra sentido significando consciência ao nos referimos a perder os sentidos no caso de um desmaio. Ainda temos a conjugação do verbo sentir, que traz a significação próxima do sentimento acerca de algo ou alguém (DUARTE JR., 2010).

Os vários significados possíveis para a palavra sentido me faz lembrar dos paradoxos trazidos por Deleuze (1974). Há o paradoxo da regressão ou da proliferação indefinida, no qual o sentido de uma palavra traz outra palavra, que por sua vez traz outra e mais outra indefinidamente, assim como as crianças que querem saber o porquê e, ao terem a resposta, continuam a esmiuçar outros porquês. Há também um segundo paradoxo, o do desdobramento estéril ou da reiteração seca, que é como se chegássemos para a criança com a definição pronta, sem permitir uma proliferação de significados. Um terceiro

paradoxo traz o mesmo sentido para proposições opostas, ou seja, afirmando ou negando uma proposição, o sentido é o mesmo, o que Deleuze (1974) chama de paradoxo da neutralidade ou do terceiro-estado da essência. O quarto e último, o paradoxo do absurdo ou dos objetos impossíveis, diz respeito a realizações impossíveis, mas que não deixam de fazer sentido, acontecimentos ideais (DELEUZE, 1974).

Ao trazer os sentidos como percepções, Rubem Alves (2005) comenta acerca do prazer que eles podem nos dar e da necessidade de refiná-los para sairmos de uma condição bruta em que as percepções são usadas para a subsistência humana, ou seja, encontrar alimento no caso do olfato, discriminar o alimento no caso do paladar, e assim por diante com as outras percepções. Ao empregar a metáfora da caixa de brinquedos e da caixa de ferramentas, o autor traz os sentidos utilizados nos afazeres de subsistência que estão na ordem das ferramentas e/ou os sentidos que estão nas atividades proporcionadoras de prazer provindos da caixa de brinquedos (ALVES, 2005). Trazemos a metáfora das caixas e destacamos que ambas proporcionam experiências.

Continuo agora com Larrosa (2014), que cita quatro exemplos que impedem a experiência. Primeiro, o excesso de informação, quer dizer, ter informação sobre um instrumento musical ou ter informação sobre como se toca um instrumento musical não é a mesma coisa que saber tocá-lo. Segundo, o excesso de opinião, a necessidade atual de ter opinião sobre tudo, a formação da opinião pública e a manipulação dos meios de comunicação, por exemplo. Em terceiro, a velocidade que tudo nos acontece, o que impede que tenhamos tempo para experimentar, em vez de simplesmente consumir. Em quarto lugar, o excesso de trabalho, e aqui não devemos confundir o trabalho com experiência, embora o trabalho possa ser uma experiência, o trabalho ligado apenas ao valor monetário como mercadoria é inimigo mortal da experiência.

Ainda com Larrosa trazemos a ideia de experiência como algo que nos modifica, um acontecimento, diria Deleuze (1974), ou seja, aquilo que propõe uma modificação, algo diferente do que já passou e do que está por vir, um devir. A experiência como algo a se experimentar, a experiência como algo em

que o ser se expõe, como um pirata² que passa através ou atravessa. Diferenciando o saber da experiência, Larrosa lembra a diferença da experiência e do experimento, a singularidade da experiência e a generalidade do experimento; se o experimento produz acordo e consenso, a experiência produz diferença e heterogeneidade.

Com a intenção de produzir diferença, vou me apoiar em meu aprendizado musical desde a infância para articular e discutir algumas possibilidades de experiências e práticas musicais. Cito experiências e práticas para diferenciá-las. “E isso significa pensar a experiência não a partir da ação e sim a partir da paixão, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão” (LARROSA, 1974, p. 14). Quando falamos no aprendizado do instrumento musical, pensamos na questão prática para um desenvolvimento técnico necessário, a produção do elemento fundamental da música: o som. Defendo um aprendizado do instrumento musical por intermédio de uma prática motivada pela paixão, mas percebi e continuo percebendo em muitos discursos relacionados ao aprendizado de instrumentos uma valorização dos exercícios técnicos de repetição como escalas, frases prontas, arpejos e estudos. Trata-se, a meu ver, de uma prática necessária em ambos os casos. Se você vai tocar um instrumento porque existe um repertório que desperta os seus sentidos, um repertório que lhe dá prazer e lhe remete a movimentos, pensamentos e sensações, ou se vai tocar um instrumento porque quer aprendê-lo e a metodologia escolhida parte da técnica para um resultado posterior, em um caso ou no outro a prática e o processo de desenvolvimento técnico fazem-se necessários. Muitas vezes essa prática está tão disfarçada em brincadeiras ou atividades lúdicas que só nos damos conta do que se trata posteriormente.

Minha infância: memórias sonoro-afetivas

Realizei uma viagem ao passado, com um “coração faminto e desejos profundos” (BAIANO; SACRAMENTO, 1987), ativando minhas memórias e de certa forma revivendo meu trajeto no aprendizado musical.

² Larrosa (2014, p. 26) fala do radical da palavra experimentar, que é *periri*. Segundo Larrosa, em nossas línguas uma bela palavra que surge desse radical, que significa travessia, é a palavra pirata.

Na minha infância, por sabedoria de minha primeira professora de violão, comecei a trabalhar com o instrumento musical aos 9 anos de idade. Nunca soube exatamente o motivo, mas lembro de ela falar coisas sobre o tamanho das mãos e dos dedos e a respeito da maturidade. A fase dos 11 e 12 anos foi, sem dúvida, a mais difícil para o meu aprendizado. A motivação estava baixa, os interesses eram outros e precisei contar com a paciência e a perseverança da família e da professora. Como nos diz Skliar (2014, p. 167):

[...] o tempo das crianças não é unidimensional. Não acontece por concentração, disciplina, esforço, aplicação, dedicação. Acontece por animalidade. Se prefere, para não ofender os demasiados humanos, acontece por uma animalidade de afeição perceptiva.

Portanto, os vínculos afetivos com a família e a professora foram essenciais para que eu superasse o momento de baixa motivação, mobilizando o desenvolvimento das habilidades e potencializando o aprendizado musical. Os aprendizados, desde o início da infância, podem acontecer na família, em casa, com amigos e vizinhos, nos grupos de convivência musical e grupos sociais de um modo geral como: corais, igrejas, bandas de garagem etc. Portanto, os aprendizados são carregados “[...] de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados” (GOHN, 2006, p. 28).

Reiterando os aprendizados tratados anteriormente, ao observar as aulas de instrumento das crianças que fizeram parte da pesquisa/dissertação, foi possível perceber que a intimidade que algumas têm com a música e com seus instrumentos, assim como a familiaridade com a linguagem musical, tem relação com as culturas do seu entorno. Faço esse comentário com um olhar misturado e fundamentado nas experiências já vividas por mim quando criança e também como docente trabalhando com crianças. Muitas vezes pensamos saber o que é melhor para elas em um determinado momento do processo, sem consultá-las, apenas levando em conta sua idade cronológica ou seu ano escolar. Ao trabalharmos com as crianças precisamos desenvolver nossos sentidos a fim de não só ouvi-las mas percebê-las e senti-las como um todo. Essa observação se faz necessária, pois, assim como afirma Cunha (2015, p. 88), entendemos

[...] que a pesquisa com crianças requer outros (re)posicionamentos por parte dos/as pesquisadores/as, tendo em vista que há uma imensa distância entre o que supomos saber sobre as crianças e o que elas pensam, dizem e expressam sobre suas relações com o mundo em suas múltiplas linguagens.

A distância entre o que supomos saber e o que elas pensam dificulta as respostas sobre questões como as que eu tenho refletido sobre o trabalho com música e com crianças. Por exemplo: os pais anseiam por saber se é melhor fazer musicalização antes do aprendizado do instrumento ou começar logo no instrumento que mais interessa a criança. Sempre que preciso responder a questões desse tipo lembro-me de experiências que foram significativas no meu aprendizado.

Particpei de momentos musicalmente marcantes na infância, entre eles três fizeram mais sentido: uma bandinha rítmica, a roda de samba nas festas da família, e as aulas particulares de violão. Tais experiências nem sempre eram agradáveis ou me davam prazer em atuar. Muitas vezes era obrigado pela minha mãe, que julgava importante realizarmos as tarefas até o fim. Algumas circunstâncias, como o fato de ser o terceiro filho de uma família de quatro, forçavam-me a acompanhar a minha mãe para não ficar sozinho em casa.

Podemos dizer que se tratavam das *interrupções da infância*, como diria Skliar (2014). O autor fala de várias interrupções: “[...] sobre sua atenção, sobre sua ficção, sobre sua linguagem” (SKLIAR, 2014, p. 171). Quero me deter nas que julgo mais significativas tratando-se do aprendizado do instrumento musical, que são as interrupções sobre o corpo, um corpo que recentemente chegou ao mundo e vai se incorporando nele como uma imagem e semelhança de um adulto mediante a tradição (SKLIAR, 2014). Um corpo que precisa acompanhar as rotinas diárias de uma família, um corpo que precisa esperar sua vez para exercer suas vontades e necessidades, um corpo que deve vestir uma roupa adequada para o local aonde vai, um corpo que precisa pensar no que vai falar dependendo de onde está e com quem está. Todos esses limites que vão sendo impostos a nós, mais cedo ou mais tarde, com mais amorosidade ou mais crueldade, com mais autoridade ou mais autoritarismo, são interrupções que ocorrem sobre todas as crianças.

Bandinha rítmica

Uma das primeiras experiências com a música de que me lembro com muito carinho e saudade foi minha participação em uma bandinha rítmica. Cantávamos canções folclóricas e tocávamos instrumentos de percussão acompanhados pelo acordeão da regente. Era um grupo que variava entre 10 e 15 crianças, com idade entre 6 e 12 anos.

A atividade a princípio me desagradava, por ocupar o tempo de brincadeiras que me interessavam mais, porém, quando começávamos a tocar os instrumentos e a cantar, aos poucos passava a ser algo que me dava prazer. As crianças mais velhas tocavam os instrumentos mais difíceis, e as crianças mais novas, os mais fáceis. Galgávamos a hierarquia que ia surgindo no processo de preparação do repertório, ou seja, os mais velhos tocavam os instrumentos que ficavam com sonoridades mais expostas ou que necessitavam de mais força, os mais novos ficavam com os instrumentos mais delicados. Essas relações se tornavam uma motivação e a “liga” necessária para que o trabalho avançasse.

A paciência, o carinho e ao mesmo tempo a noção de organização e disciplina trazida pela regente da bandinha rítmica, a acordeonista (mãe de uma das crianças participantes e responsável por tudo que era ligado ao trabalho), faziam com que não perdêssemos o foco na atividade. O trabalho era realizado em uma instituição de caráter religioso que minha família frequentava, fazendo parte de minha infância, de toda a minha adolescência e juventude. Outro fator que chama a atenção é que em nenhum momento as atividades tinham um caráter de criação ou de improvisação. O trabalho restringia-se a uma reprodução de repertório com arranjos rítmicos preestabelecidos.

Sobre essa questão, Meira e Pillotto (2010, p. 45) falam que envolver as crianças “[...] na magia de aprender [...]” é necessário, pois os laços afetivos entre quem está aprendendo e quem está mediando o aprendizado são fundamentais no processo, para que sejam percebidos os reais interesses e anseios de quem está aprendendo. No caso de minha experiência, os interesses estavam ligados principalmente aos instrumentos utilizados na bandinha rítmica e às apresentações feitas para o público. A regente

afetuosamente nos mantinha motivados a experimentar os instrumentos e participar das apresentações com entusiasmo. A experiência de tocar e cantar, para nós que éramos as crianças, não tinha um objetivo claro de um aprendizado, e sim uma simples participação em um acontecimento.

Na época a atividade significava uma obrigação para mim, um menino de uma família que tinha algumas crenças religiosas. Com o passar dos anos o significado dessa atividade se tornou mais importante, pois constatei que tinha formado um repertório de canções folclóricas que estavam ligadas a várias regiões do nosso país e que eram utilizadas em diversos métodos de aprendizagem musical.

Hoje essas canções fazem sentido para mim pelo aspecto profissional e sobretudo pelo aspecto afetivo, sempre me remetendo à infância e às experiências já vividas. Volto a Larrosa (2014, p 25) ao falar da experiência e mais especificamente do sujeito da experiência, quando “esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer”.

Na minha infância, década de 1970, não tínhamos muita opção de querer, de julgar ou de opinar. Não havia muito acesso à informação, se compararmos com a atualidade. O fazer estava ligado às brincadeiras que eram possíveis. Percebo hoje nas infâncias, as crianças, como sujeitos da experiência, assim como mencionado por Larrosa (2014, p. 25): “[...] nessa língua em que a experiência é ‘o que nos passa’, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo”. De alguma maneira fui também o sujeito da experiência, fui uma superfície sensível afetada por experiências musicais repletas de sentidos conectados à emoção de trabalhar em um grupo heterogêneo com possibilidades de desvios e territorializações diversas.

Festas da família

Um segundo momento muito importante e que estava permeado de muito prazer e interesse eram as festas da família. Existia uma bolsa, considerada da família, com vários instrumentos como pandeiro, ganzá, triângulo, agogô, além de um tantan que só era tocado pelo tio Airton, que era o tio mais empolgado e que sempre organizava a roda de samba.

Normalmente o repertório passeava em torno dos sambas bem conhecidos das décadas de 1930, 40 e 50, além dos sambas de enredo das escolas de samba do Rio de Janeiro (minha cidade natal). Esses sambas de enredo fechavam a brincadeira depois de algumas cervejas, muita alegria e uma cantoria acompanhada só de instrumentos de percussão. Tais momentos trouxeram para mim um repertório da música brasileira que também permeia o meu trabalho como músico e professor. Hoje vejo que esses encontros foram permeados de experiências, e como comentam Martins, Tourinho e Martins (2013, p. 61) as aprendizagens

[...] acontecem por meio de processos subjetivos que não são visíveis, tampouco são palpáveis. Acontecem no corpo e com o corpo, envolvendo práticas sociais aprendidas em contexto, formas de relação instaladas no nosso modo de ser e viver e, portanto, já fazem parte do nosso repertório cotidiano de participação em diferentes comunidades.

Nessas festas, pelo caráter informal e de liberdade havia sempre alguma dica dos tios com mais experiência, mas sem a formalidade entre professor e aluno. A relação entre as pessoas que tocavam permitia que eu comesse e parasse em qualquer momento. Experimentava diversas maneiras de tocar sem nenhuma preocupação com a técnica instrumental. Podia improvisar e criar maneiras diferentes para acompanhar o grupo.

Ao pensar nessa experiência vivida no contexto familiar durante a minha infância, trago a discussão de Duarte Jr. (2002) a respeito da arte e a criança. Segundo o autor, a importância da arte para as crianças até o início da adolescência (por volta dos 12 ou 13 anos) está no processo, ou seja, para a criança a experiência é mais significativa do que o produto final. Duarte Jr. (2002) cita três fatores fundamentais envolvidos na atividade artística da criança: a organização de suas experiências, a autocompreensão e o relacionamento com outros por meio do seu trabalho. “Quando, na atividade artística, a criança organiza suas experiências e se compreende, ela está *criando um sentido para sua vida*, a partir de seu meio e dos materiais de que dispõe” (DUARTE JR., 2002, p. 113).

Aulas de violão

Uma terceira experiência musical e talvez a mais formal foram as aulas de violão. Em um primeiro momento, as aulas eram para a minha mãe. O fato de eu ter entre 7 e 8 anos de idade, morar em uma cidade grande como o Rio de Janeiro e não ter com quem ficar em casa me obrigava a acompanhá-la nas aulas e ficar esperando até acabar (o que parecia uma eternidade).

Depois de algum tempo, por vários motivos, minha mãe desistiu das aulas e no seu lugar minha irmã mais velha começou o seu aprendizado de violão. Mais uma vez tinha de acompanhar minha irmã e aguardá-la até que as aulas terminassem. Um detalhe marcante é que tanto nas aulas de minha mãe quanto nas de minha irmã eu tinha a oportunidade de assistir ou pelo menos de ouvir o que se passava.

Como era um menino com idade entre 7 e 8 anos e não tinha opção (ou quem sabe já gostava da atividade), ficava atento às aulas e muitas vezes eu é que cantava em casa para que minha irmã tocasse no violão. O resultado dessa história é que as duas desistiram das aulas e o próximo da fila fui eu. Lembro-me de pedir para fazer aulas de violão no lugar de minha irmã, porém tive de esperar completar 9 anos para começar, pois a professora, que morava na mesma rua onde morávamos, estabelecia os 9 anos como a idade mínima.

O fato de começar a aprender a tocar um instrumento traz consequências para todos os círculos com os quais você interage. Nas festas da família, enquanto não aprendi a tocar pelo menos uma das músicas que eram cantadas nas rodas de samba, era alvo de muitas reclamações e cobranças. Na escola, as professoras queriam que eu tocasse alguma coisa em todas as festas de dia dos pais, dia das mães, dia do mestre e, até mesmo, o hino nacional na semana da pátria. No grupo jovem, com toda a delicadeza e sutileza de uma instituição religiosa, a cobrança também acontecia.

Atuei no final da infância e início da adolescência em todos esses meios: nas festas da família, na escola, na instituição religiosa etc. Durante a adolescência o instrumento ajudou muito a me situar como membro dos grupos, ou seja, tinha a função de tocar violão nos círculos em que transitava.

É preciso ressaltar que no início da adolescência, por muitas vezes, tentei parar de fazer aulas do instrumento, e mais uma vez a família e

principalmente minha mãe estabeleceram os limites, obrigando-me a continuar as aulas, muitas vezes me tirando de brincadeiras que eu adorava, como futebol, pipa e jogo de botão, para ir às aulas de violão. Nesse período a minha prática de instrumento se resumia aos eventos que aconteciam nos grupos dos quais eu participava. Os exercícios e o repertório que a professora passava eu pouco estudava.

Motivação e desinteresse na prática

Consigo perceber nas crianças com as quais trabalho hoje dois movimentos bastante diferenciados: um de motivação e outro de desinteresse. Esses movimentos, embora antagônicos, indicam que muitas vezes a criança inicia em uma aula de instrumento por imposição e, dependendo da relação com o instrumento e com o professor, esse movimento pode transformar-se em motivação e prazer. Como mediadores do aprendizado, é preciso respeitar o sentido que naquele momento a música tem para o aprendiz. Como bem alerta Deleuze (2006, p. 160):

Com efeito, de um lado, o aprendiz é aquele que constitui e inventa problemas práticos ou especulativos como tais. Aprender é o nome que convém aos atos subjetivos operados em face da objetividade do problema (idéia), ao passo que saber designa apenas a generalidade do conceito ou a calma posse de uma regra das soluções.

As crianças aprendem por meio de problemas e atos subjetivos que nem sempre conseguimos perceber. Ao recorrermos sobre a aprendizagem do instrumento musical, precisamos falar da aprendizagem de um modo mais geral.

Nosso tema parece pertinente pelo fato de que a aprendizagem de um instrumento musical só acontece pela experiência e pela prática. É raro um instrumentista estudar seu instrumento apenas teoricamente e depois começar a tocá-lo sem dificuldades. Esse exemplo do instrumento nos faz entender bem as palavras de Kohan (2002, p. 129): “Não ensinam nem deixam aprender os que pensam que ensinar tem a ver com explicar e aprender com compreender e reproduzir o explicado”.

Nessa perspectiva, podemos entender como funciona o instrumento musical, podemos entender como se dá a movimentação dos dedos e das

mãos, podemos saber ler uma partitura e compreender as figuras de valor e as alturas das notas musicais. Entretanto o aprender está no movimento entre o saber e o não saber, os que sabem e os que não sabem não podem aprender (KOHAN, 2002).

Só conseguiremos tocar o instrumento quando passamos para a prática, ou seja, quando tocamos o instrumento musical percebemos, na interação com ele, o que pode resultar sonora e esteticamente de cada intervenção feita. A experiência de tocar um instrumento trará alguns significados para cada um de nós que muito provavelmente estarão ligados a outras experiências vividas e que farão com que sigamos em frente no aprendizado ou não.

Já que estamos falando do aprendizado de uma forma mais geral e com ênfase no aprendizado do instrumento musical, cabe o seguinte questionamento: *Quais percursos são utilizados pelos professores nos processos de mediação no ensino e na aprendizagem de diferentes instrumentos musicais com crianças de 9 a 12 anos?* Com base nessa pergunta, surge a seguinte problemática: tenho observado em minha experiência, tanto como docente quanto discente, um ensino mais técnico em detrimento do sensível, mesmo em uma educação especializada no ensino de instrumento. O ensino tem privilegiado elementos técnicos – saber dominar o instrumento e tocá-lo com maestria.

Nesta pesquisa/dissertação que ora se apresenta – *Sentidos e experiências na docência: processos de aprendizagem do instrumento musical na infância* – penso que tocar com maestria também necessita de um ensino que leve em conta os aspectos afetivos e a relação professor/estudante. Isso pode culminar em um laço de confiança, mobilizando-nos a outros aprendizados para a nossa vida no dia a dia – pessoas mais críticas, abertas, sensíveis e generosas. Dessa forma, a pesquisa tem como objetivo *investigar os percursos utilizados pelos professores nos processos de mediação no ensino e na aprendizagem de diferentes instrumentos musicais com crianças de 9 a 12 anos*.

Para dar conta das questões levantadas, as experiências que seguem nesta pesquisa/dissertação estão assim definidas: “Experiência 2. A pesquisa que move: escolhas e afetamentos”; “Experiência 3. Movimentos entre o visto e

o sentido”; “Experiência 4. Os processos de aprendizagem atravessando a ponte do sensível”.

Na experiência 2, será apresentado o espaço que escolhemos para desenvolver a pesquisa, a Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul (SCAR), por ter um ambiente musical significativo, uma administração que está aberta ao diálogo, além da grande generosidade dos professores e familiares das crianças/estudantes que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. O meu grande envolvimento com a SCAR, com seus professores e com o projeto Música para Todos permitiu e praticamente exigiu que fizéssemos mais uma escolha, dessa vez voltada para o método.

Escolhemos a abordagem cartográfica para enfatizar os sentidos e as experiências nessa trama que é o ensino e a aprendizagem de um instrumento musical. A abordagem cartográfica possibilita a investigação, tendo a experiência como alicerce para as percepções do que é investigado. Ao usarmos o termo abordagem em vez de metodologia, temos a intenção de nos distanciarmos “[...] de pontos de vista que tomam a metodologia como conjunto de normas absolutas, prescrições técnicas e procedimentos imperativos, não falamos de regras fixas” PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014, p. 9).

Na experiência 2 consta o início do processo de pesquisa de campo, em que empregamos como coleta de dados o grupo de discussão, momento em que tivemos contato com os cinco professores de instrumento que ajudaram participando das discussões, compartilhando suas ideias e contando experiências a respeito do ensino e da aprendizagem da música. No primeiro encontro, além das discussões, entregamos uma composição, criada por mim e intitulada *Imaginando*, para que fosse trabalhada com um grupo de sete crianças da SCAR.

Além disso, acordamos um período de algumas semanas, para que eu observasse as aulas desses professores e suas respectivas crianças/estudantes. As questões levantadas no primeiro grupo de discussão, a abordagem processual e o espaço utilizado para a pesquisa serão narrados e aprofundados na experiência 2.

Quanto à experiência 3, os movimentos entre o visto e o sentido foram observações das aulas nas quais os professores utilizaram, além de seus materiais habituais, a composição *Imaginando*, que havia sido entregue no

primeiro encontro. Com base nas observações das aulas, algumas questões passaram a ter mais sentido para mim: a relação entre a fala e a prática dos professores; a relação entre a técnica instrumental e os afetamentos; a motivação de professores e crianças; o empenho de ambos para a prática musical.

Após a observação das aulas realizamos o segundo grupo de discussão e movimentamos as provocações em direção às questões anteriormente relacionadas. A ideia foi relacionar o primeiro grupo de discussão, a observação de aulas e o segundo grupo de discussão, considerando os seguintes questionamentos: *Quais os movimentos que ocorreram? As concepções apresentadas pelos professores no grupo de discussão são de fato levadas para a prática do ensino e da aprendizagem do instrumento? Aspectos técnicos e afetivos são sempre levados em conta?* Tratarei sobre tais questões nesse item.

Na experiência 4 destaco alguns atravessamentos, ligados a toda essa experiência de pesquisa. A intenção é extrair ações e pensamentos que podem servir de pistas a serem lembradas e referenciadas em aprendizagens de outros instrumentos e em aprendizagens do dia a dia – de vida. A experiência 4 conclui a presente pesquisa/dissertação não no sentido de trazer respostas definitivas, mas sobretudo de colocar na roda a reflexão inicial acerca da questão: *Quais percursos são utilizados pelos professores nos processos de mediação no ensino e na aprendizagem de diferentes instrumentos musicais com crianças de 9 a 12 anos?*

Como professor, pesquisador e musicista, volto à música de Baiano e Sacramento (1987) sentindo-me “[...] com o corpo cansado mas o coração voando”, em “[...] um mergulho profundo, nos poemas e canções, mistérios e paixões, poemas e canções, mistérios e paixões DA VIDA”.

TRADUZIR-SE

Ferreira Gullar / Fagner

Uma parte de mim é todo mundo
Outra parte é ninguém, fundo sem fundo

Uma parte de mim é multidão
Outra parte estranheza e solidão

Uma parte de mim pesa e pondera
Outra parte delira

Uma parte de mim almoça e janta
Outra parte se espanta

Uma parte de mim é permanente
Outra parte se sabe de repente

Uma parte de mim é só vertigem
Outra parte linguagem

Traduzir uma parte na outra parte
Que é uma questão de vida e morte
Será arte? Será arte?...

Uma parte de mim é permanente
Outra parte se sabe de repente

Uma parte de mim é só vertigem
Outra parte linguagem

Traduzir uma parte na outra parte
Que é uma questão de vida e morte
Será arte? Será arte?...



EXPERIÊNCIA 2.

A pesquisa que move: escolhas e afetamentos

“Traduzir-se uma parte na outra parte
– que é uma questão de vida ou morte –
será arte?”

(Poesia de Ferreira Gullar e música de Fagner)³

Desde sua fundação, a SCAR cumpre a função social de estimular a cultura regional, atuando na formação artística nas áreas das artes plásticas, da dança, da música e do teatro, na produção e promoção cultural e na qualificação de plateias. Está inserida na comunidade por meio de iniciativas como os projetos Escola Vai ao Teatro, Música Para Todos, Festival de Formas Animadas, Escola de Dança e núcleos de produção cultural de teatro (Colher de Pau e GpoEx), de música (Banda, Orquestra Filarmônica, Coral, Orquestra de Cordas, Camerata e Grupo de Câmara, Orquestra Jovem da SCAR) e em parcerias como a Feira do Livro e o Festival de música de Santa Catarina (FEMUSC).

A SCAR tem sua sede em um centro cultural inaugurado em 16 de maio de 2003, com modernas instalações. Recebe espetáculos nacionais e internacionais e obtém reconhecimento de artistas, técnicos e produtores de todo o Brasil⁴. Trata-se de uma instituição cultural com a visão de inserir a cidade de Jaraguá do Sul no panorama cultural e artístico do país. Tem como missão preservar, desenvolver e estimular os valores culturais e artísticos da comunidade (SCAR, 2003/2016).

³ Poesia de Ferreira Gullar publicada em 1980 no livro que marca sua volta do exílio. O título do livro é *Na vertigem do dia*, a poesia chama-se “Traduzir-se”, mesmo nome do álbum gravado pelo cantor e compositor Fagner, lançado em 1981.

⁴ Vale dizer que a SCAR foi fundada pela pianista Adélia Fischer e seu marido Francisco, em 8 de junho de 1956, inicialmente para abrigar uma pequena orquestra mantida com amigos músicos que se encontravam em saraus e recitais nas tardes de domingo.

Participei de grande parte dos processos artísticos e políticos que aconteceram na SCAR⁵ desde a inauguração da sede atual até os dias de hoje. No ano de 2003, ao chegarmos a Joinville, eu, minha esposa e minha filha, por meio de propagandas na TV, tomamos conhecimento do espetáculo inaugural *Um nome, uma idéia, um piano*. O espetáculo ficou em cartaz por duas semanas e era um concerto com orquestra, balé, coral e em alguns momentos crianças que cantavam e tocavam instrumentos.

Para eu que tinha recém-chegado de Santa Catarina, vindo de uma cidade grande como Rio de Janeiro, ávido por conhecer os movimentos culturais da região, foi uma grata surpresa perceber que tão perto da cidade em que morava estava sendo inaugurado um espaço com muitas possibilidades para desenvolver minhas potencialidades na área musical e educacional.

Assisti ao espetáculo de inauguração e me encantei com o trabalho realizado, com a grandiosidade e com a qualidade do teatro e do prédio como um todo. No dia seguinte fiz o meu primeiro retorno a Jaraguá do Sul com o currículo embaixo do braço, alguns projetos na cabeça, muitas ideias e sonhos.

Falo em primeiro retorno, assim como o ritornelo⁶ na escrita musical. O ritornelo na escrita musical indica a repetição, uma repetição que na prática acontece ao longo do tempo, ou seja, como uma segunda, terceira ou quarta vez e assim por diante. Esses retornos ou ritornelos, portanto, acontecem em outro tempo, uma experiência que já possui uma carga de memória que por si já traz alguma diferença. O meu retorno foi um ritornelo que ganhou uma função social e profissional. O ritornelo é acima de tudo territorializante, “[...] ele sempre leva terra consigo, ele tem como concomitante uma terra, mesmo que espiritual, ele está em relação essencial com um Natal, um Nativo” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 102).

Estava eu então pela segunda vez naquela instituição, com toda uma bagagem de experiências musicais e docentes trazida de outras terras, a fim de habitar um território. Esse agenciamento territorial acontece ao longo do tempo, isto é, seria o início de vários ritornelos experimentados de diversas

⁵ Sobre a SCAR ver o site <http://www.scar.art.br/>.

⁶ O símbolo do ritornelo utilizado em música pode ser visto na partitura encontrada na figura 1, indicado pelas setas.

maneiras: formas caóticas, em direção a outros agenciamentos, através de rotas de fuga (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Há 12 anos trabalhando na SCAR, envolvi-me em vários projetos, habitando muitos territórios que ao mesmo tempo faziam parte de um só. Toquei na Orquestra Filarmônica de Jaraguá do Sul, acompanhei a orquestra de câmara da SCAR como solista em excursão por cidades da Alemanha e da Holanda. Trabalhei também como educador musical em projetos sociais, em escolas públicas e no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Participei como aluno do Festival de Música de Santa Catarina (FEMUSC), tendo aulas com grandes flautistas internacionais, e trabalhei na função de responsável pelos instrumentos musicais que circulavam no festival. Todas essas experiências me proporcionaram grandes amizades e uma diversidade de olhares para os projetos e atividades que aconteciam na instituição.

Habitei vários territórios, percebi as paisagens melódicas sendo povoadas pelos personagens rítmicos e estes pertencendo às paisagens melódicas⁷ (ALVAREZ; PASSOS, 2015). De todos esses territórios habitados por mim na SCAR, um dos mais expressivos e o que escolhi para trazer para a dissertação/pesquisa foi o projeto Música Para Todos (MPT), no qual comecei a atuar no ano de 2004.

A minha participação como professor de violão (nos primeiros anos do projeto), como professor de flauta transversal e prática de conjunto (atualmente) e o fato de ser um dos professores mais antigos do MPT e da SCAR resultaram em uma intimidade com as pessoas envolvidas no projeto, com a direção da instituição e com os participantes. Essa intimidade e também amorosidade me levaram à escolha do local da pesquisa e facilitaram o meu trânsito como pesquisador.

O MPT, um projeto desenvolvido pela SCAR, é apoiado pela Lei Rouanet (PRONAC 149297 – Programa Nacional de Apoio à Cultura) desde 2003, com cerca de 200 estudantes de várias faixas etárias: crianças, jovens e adultos. A

⁷ Paisagens melódicas e personagens rítmicos. As paisagens e os personagens fazem parte do território, formam esse território e ao mesmo tempo são formados por ele. “Importante assinalar que esses personagens e suas paisagens não são considerados como polos opostos e dicotômicos, mas compõem-se mutuamente, numa circularidade ou coemergência” (KASTRUP, 2015, p. 134).

cada ano se faz uma prestação de contas do que foi efetivado no ano anterior e um novo projeto é enviado. Após os trâmites de aprovação pelo Ministério da Cultura ele está apto para captação dos recursos para o ano seguinte. Vamos nos deter no texto do projeto enviado para o ano de 2015, tempo este em que fizemos as discussões com os professores nos grupos de discussão. Consta como objetivo:

[...] oportunizar e dar continuidade ao processo de formação musical de aproximadamente 230 alunos (crianças, jovens e adultos), de modo a tornar duradouras as experiências já iniciadas no trabalho de inclusão social, agregada à oportunidade do acesso à arte e à cultura musical (SCAR, 2015).

Como justificativa temos:

[...] a música tem grande potencial para abrir canais de comunicação com a realidade e pode criar perspectivas que incluam projetos de futuro. No contexto atual, este projeto tem relevância à medida que oferece alternativas para uma formação integral, pois vai muito além das aulas para a aprendizagem de um instrumento. O projeto inclui também conhecimentos sobre a história e a influência que ela exerce nas diferentes culturas (SCAR, 2015).

Ainda sobre o projeto, encontramos no texto:

O projeto Música Para Todos edição 2015 é um processo de educação musical e formação mais abrangente, que pretende promover a alfabetização musical e desenvolver a sensibilidade de crianças, jovens e adultos [...] (SCAR, 2015).

Nós, professores do MPT, não tivemos um momento específico, no processo ocorrido ao longo dos anos, para discutir sobre os objetivos e as justificativas relacionados ao projeto. As narrativas dos professores, coordenadores e colaboradores que passaram pelo MPT foram formando essa narrativa conceitual que hoje se encontra no texto escrito enviado para o Ministério da Cultura.

Não trouxemos especificamente o texto como foco para as discussões nos dois grupos de discussão, mas vamos perceber ao longo da dissertação/pesquisa que a fala dos professores e a nossa estão impregnadas dos objetivos, das justificativas e das funções descritas no projeto.

Começamos, então, o processo de produção de dados da dissertação/pesquisa, convidando todos os professores/músicos da SCAR relacionados ao projeto MPT para participar dos grupos de discussões.

Todavia é importante retomar que a abordagem cartográfica distancia por vezes o pesquisador da utilização dos dados como informações de um mundo supostamente dado e representado, ou ainda que os dados coletados em uma pesquisa são relevantes quando articulados às experiências, aos sentidos e significados dos envolvidos na pesquisa. Sabemos que “[...] o método da cartografia é compatível e compõe com diferentes técnicas, estratégias e dispositivos de pesquisas existentes” (PASSOS; KASTRUP; TEDESCO, 2014, p. 9). Ainda vale destacar, com base na abordagem escolhida para a pesquisa – a cartográfica –, que nossos grupos de discussões tiveram o objetivo de ser um lugar de troca de experiências ligadas ao aprendizado de instrumentos musicais.

Fizemos pessoalmente e por *e-mail* o convite aos participantes da pesquisa. Muitos dos professores se interessaram, mas a disponibilidade para as datas dos encontros dos grupos de discussão não coincidiu com seus horários livres. Tivemos então de marcar nosso primeiro encontro para o dia 1.º de julho de 2015, uma quarta-feira à tarde, por se tratar do dia em que teríamos um número maior de professores disponíveis em Jaraguá do Sul. Assim definiu-se quem poderia participar da pesquisa.

Tivemos a concordância de cinco professores que decidiram fazer parte desse processo conosco. Constituído o grupo, combinamos com eles algumas ações de pesquisa, como: observar suas aulas de instrumentos com as crianças/estudantes; escolher as crianças, tendo como critério a aceitação da família em ter nas aulas o pesquisador filmando todo o processo; providenciar a permissão da SCAR e dos professores envolvidos na pesquisa para que eu entrasse em contato com as famílias, no intuito de conversar e apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as autorizações para uso de som e imagem; utilizar uma composição criada por mim (*Imaginando*) nas aulas de instrumentos musicais com as respectivas crianças/estudantes selecionadas para participar da pesquisa.

Esse sem dúvida foi um momento importante e decisivo para o desdobramento da dissertação/pesquisa, que envolveu decisões, planejamento e desenvolvimentos de muitas ações simultâneas. Enquanto isso...

Processos de criação – composição *Imaginando*

Ao pensar na criação de uma composição musical para ser apropriada/utilizada pelos cinco professores em suas aulas de instrumentos musicais com suas crianças/estudantes, a primeira questão que surgiu foi levar em consideração a idade das crianças/estudantes e também o tempo de aprendizado de cada uma, uma vez que há muitas variáveis, relacionadas especialmente às questões socioculturais, afetivas e maneiras de interagir com o instrumento. Ou seja, cada uma delas tem um jeito singular de aprender, pois, como diz Meira (2014, p. 56), a experiência é “algo que acontece num tempo e lugar para e por alguém”.

Pensando em como a experiência acontece para os professores e crianças/estudantes e como lidam com as dificuldades nos processos de ensinar e aprender, minha intenção foi também a de incluir na composição musical dificuldades relacionadas a afinação, divisões rítmicas, dinâmicas e variações de intensidade, encadeamentos harmônicos e alterações de andamento. E para além disso tudo, aguardava ansioso que o momento da criação fosse também de experiência estética, que inclui prazer e dor, imaginação e trabalho, persistência com paciência, turbulência e calma.

Esse processo foi bastante complexo, e, para que tivesse em mãos a partitura da música na data agendada para o grupo de discussão, parti para o trabalho com determinação. Esse fator ajuda e atrapalha, pois é preciso tempo para amadurecer as ideias e elas chegam de acordo com o vento que as sopram – a espera!

E assim, levei alguns dias (tempo) sem conseguir tocar e escrever uma nota sequer da tão necessária composição para mim e para a pesquisa. Já com o tempo se esgotando, decidi: o que viesse em mente utilizaria e só iria me preocupar com as questões técnicas depois. “O erro da percepção estética é a indiferença e a concepção distorcida de que ela é totalmente apreensível e racional” (MEIRA, 2014, p. 56).

Foi um tufão em minha vida, mas em apenas poucos dias antes da data do primeiro grupo de discussão consegui em aproximadamente uma hora e meia começar e finalizar a composição, simplesmente experimentando o que soava para mim com mais sentido. As questões técnicas, que tanto me preocupavam anteriormente, já estavam incluídas na composição à medida que ela se concretizava, e poucos ajustes foram feitos na hora da escrita. É o tempo de maturidade, como comenta Ostrower (1986, p. 10): “[...] o homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer, enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma, criando”. Ou seja, a criação envolve um tempo de maturação e, quando desabrocha, tudo vem de uma vez só, são os *insights*, como afirma Ostrower (1986).

Também os estados de inquietação e tensão fazem parte, sobretudo no início da criação. Todos os momentos que julgamos indispensáveis e também os desnecessários alimentam nossa sensibilidade com cargas emotivas e intelectuais, abrangendo emoções e pensamentos que estarão contemplados na obra criativa (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Enquanto tocava a composição várias vezes para ter certeza de que estava satisfeito e alterar alguns detalhes na execução, imaginava como soaria a música em cada instrumento tocado pelas crianças/estudantes e seus professores. Fiquei imaginando também quais seriam as ideias dos professores para resolver os possíveis problemas ou dificuldades que por ventura as crianças, ou eles mesmos, tivessem. De tanto imaginar, veio o título da música: *Imaginando*.

Como bem declara Irwin (2013, p. 128), “criamos por comparação”. A ação e o pensamento estão intimamente interligados. O novo conhecimento afeta o conhecimento existente, que por sua vez gera novos pensamentos, modificando as ações em um círculo de ação-reflexão-ação-reflexão que não é quebrado (IRWIN, 2013). Os pensamentos do pesquisador misturam-se aos do compositor e atravessam os pensamentos do professor, potencializando as reflexões e impulsionando as ações. Ou seja, “uma parte de mim pesa, pondera; outra parte delira” (GULLAR, 1980). Finalizada a composição, estávamos prontos para o primeiro grupo de discussão. Além dos cinco professores, também participaram do grupo de discussão três pesquisadoras

do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE) e nossa orientadora. Registramos toda a conversa, de aproximadamente duas horas, em áudio e vídeo, além de anotações escritas feitas pelas pesquisadoras. A conversa aconteceu de maneira informal em torno de uma mesa onde disponibilizamos café, suco, água e alguns petiscos para tornar o ambiente mais confortável, agradável e, sobretudo, informal. “Uma parte de mim é todo mundo; outra parte é ninguém: fundo sem fundo” (GULLAR, 1980).

Eis que surge a composição, e uma parte de mim está ali condensada, visualizada e sonorizada no ato de tocar. A emoção tomou conta de todo o meu corpo, pois ali estava um pedaço de quem sou, a quem pertenço, minhas bagagens de ontem, de hoje e de, quem sabe, amanhã. Minhas marcas nas partituras, na espera, no começo e no fim, quem sabe? Fico a imaginar como a composição será apropriada pelos professores e pelas crianças/estudantes... É impossível saber o que acontecerá e é justamente isso que me seduz, me ampara e desampara... É o inesperado, é a vida em sua infinita incompletude.

E por que não dizer... o fazer criativo está infinitamente se desdobrando em uma simultânea exteriorização e interiorização da experiência da vida, no mergulho de uma compreensão maior de nós mesmos e em uma constante abertura de novas descobertas de quem nos transformamos a cada instante (MEIRA; PILLOTTO, 2010).

Figura 1 – Partitura *Imaginando*, criada pelo autor

IMAGINANDO

Jorge Pires

The musical score for "Imaginando" is written in treble clef, 3/4 time, and D major. It consists of 24 measures, divided into six systems of four measures each. The chords and dynamics are as follows:

- Measures 1-4: D (mf), A/C# (mf), Bm7 (mf), F#m7 (mf).
- Measures 5-8: G6 (p), G# (p), D (f), E7 (f), A4 (p), A7 (p).
- Measures 9-12: Dm6 (p), Am7 (mp), Bb7M (mf), F7M (f).
- Measures 13-16: G7 (ff), D (ff), E7 (ff), Gm6 (f), A7 (f).
- Measures 17-20: Gm (f), Dm (f), Gm (mp), Dm (mp).
- Measures 21-24: Gm (f), Bb/C (f), C# (ff), Dm (p), Fine.

Fonte: Do autor

Grupos de discussão: primeiras impressões

Talvez por pensar assim, fazer assim e criar assim tenha escolhido o grupo de discussão como possibilidade de compreender o processo da docência do instrumento musical, envolvido na atitude de ensinar e aprender. O objetivo, portanto, foi levantar pistas a respeito dos sentidos e das experiências nesse processo em movimento entre o ensinar e aprender e a interação nos grupos de discussão entre professores de instrumentos diferentes e pesquisador.

A reunião do grupo de discussão aconteceu nas dependências da SCAR, mais precisamente em uma climatizada e confortável sala de reuniões, em torno de uma mesa imponente com cadeiras macias e em ambiente silencioso e claro.

Em torno da mesa, na sala de reuniões, conversamos por cerca de duas horas. O diálogo teve um caráter informal, e com o passar do tempo tínhamos o envolvimento de todos os componentes discutindo temas muito interessantes para a pesquisa.

É importante salientar que tal abordagem não se trata simplesmente de uma entrevista coletiva. Os tópicos abordados pelo pesquisador aparecem para mobilizar as discussões, sem a obrigação de que todos respondam às perguntas. A ideia é que se instale ali uma conversa informal em que todos podem ter voz, seja se manifestando oralmente ou anotando questões relevantes, posteriormente entregues ao pesquisador no fim da reunião.

Também os professores que participaram do grupo de discussão, ao ensinarem e aprenderem no dia a dia os instrumentos musicais, objeto de suas práticas como musicistas e docentes, carregam e levam para suas ações suas bagagens. Os instrumentos utilizados na ação docente desses professores são: flauta transversal, flauta doce, acordeão, violino, piano, violão e teclado, que possuem registros de altura variados e dificuldades técnicas diferentes. Nesse primeiro momento, algumas questões foram enfatizadas, como:

- a) A diferença no aprendizado das crianças/estudantes em relação a seus instrumentos e suas características individuais;
- b) A experiência de cada um dos professores no tocante ao sentido que a música pode ter para cada um;
- c) As percepções de cada um dos professores sobre as formas de aprendizado das crianças/estudantes em relação a seus instrumentos;
- d) Os aprendizados para além de música na experiência com o instrumento musical.

Nesse dia a composição criada por mim foi entregue aos professores para que fosse trabalhada com as crianças/estudantes. O intuito de propor a utilização dessa composição, passada por meio de uma partitura, foi provocar na mediação de sua execução determinadas dificuldades para que cada

professor recorresse a diferentes estratégias com as crianças/estudantes para superar possíveis problemas ocorridos durante a aula.

As discussões contribuíram para que fizéssemos um mapeamento sobre a formação de conceitos, impressões e concepções a respeito da música, do aprendizado musical e instrumental de cada participante e principalmente da relação ensino e aprendizagem com as crianças/estudantes.

Percebi o envolvimento emocional dos professores por meio das falas, das posturas corporais, das expressões faciais, dando uma grande potência em cada argumento defendido e em cada pista levantada. As pistas são

[...] como referências que concorrem para a manutenção de uma atitude de abertura ao que vai se produzindo e de calibragem do caminhar no próprio percurso da pesquisa – o hódos-metá da pesquisa (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2015, p. 13).

Os participantes tinham em comum o envolvimento com a prática dos instrumentos musicais, a pesquisa das artes em geral e a relação ensino e aprendizagem, o que trouxe o foco nas nossas discussões. Por outro lado, as formações acadêmicas e as experiências de ensino e aprendizagem eram diversas: licenciatura em música, licenciatura em pedagogia, curso profissionalizante de instrumento e formação autodidata. Tal fato me possibilitou vários olhares, uma gama de opiniões, sentidos e ideias que ampliaram e nortearam a temática da pesquisa.

Nesse primeiro grupo de discussão, além de estar atento a todo o processo das questões levantadas, responsabilizei-me em ser o mediador.

Também destaco duas funções importantes realizadas no grupo de discussão, a de *videomaker*, que é o responsável pelas filmagens e gravações do encontro, e a de fotógrafo. Essas duas funções foram desempenhadas por uma das componentes do NUPAE, que além de pesquisadora e mestre em Educação é graduada em tecnologia da informação e comunicação.

Outras duas pesquisadoras do NUPAE, uma da área das artes visuais e outra da área de música, mestrandas em Educação, ficaram responsáveis pelas funções de relatoria e cronometria, respectivamente. Atentas ao tempo de fala de cada participante, elas cuidaram para que todos pudessem se

manifestar e fizeram anotações escritas, contribuindo assim com outros olhares do processo em andamento.

Importante destacar que nós, pesquisadores do NUPAE, estamos inseridos em investigações de abordagem cartográfica e, mais especificamente nesta pesquisa, mapeando as experiências dos professores e descobrindo os caminhos a serem trilhados.

As discussões do primeiro encontro trouxeram algumas dimensões e focos, e posteriormente as observações das aulas das crianças/estudantes também indicaram outras rotas. Estávamos em uma atitude de espreita, aguardando o que poderia surgir de mais significativo para a pesquisa. Kastrup (2015, p. 40) fala desse momento atento e dessa atenção do cartógrafo:

a atenção tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata. Tais explorações mobilizam a memória e a imaginação, o passado e o futuro numa mistura difícil de discernir. Todos esses aspectos caracterizam o funcionamento da atenção do cartógrafo durante a produção dos dados numa pesquisa de campo.

Ao ouvir a fala de meus pares, ou seja, os professores de instrumentos musicais do projeto MPT, meus pensamentos circulavam por algumas lembranças: das crianças com quem convivi ensinando música, do meu aprendizado dos instrumentos, dos textos já lidos para a pesquisa, das aulas do mestrado sobre as metodologias, além das sensações e emoções inerentes àquela situação de pesquisador/aprendiz e propositor do trabalho.

Na cartografia estamos interessados no processo, na experiência. Os cartógrafos procuram habitar territórios de pesquisa que normalmente não são habitados por eles e se mantêm no campo em contato direto com os personagens da experiência (KASTRUP, 2015).

No caso da presente dissertação/pesquisa, esse processo de ensino e aprendizagem do instrumento musical ocorreu em um campo já habitado por mim como músico e professor, e agora mais recentemente como pesquisador.

Os relatos das experiências e dos pensamentos de cada participante do grupo de discussão trataram de processos relacionados às aprendizagens, percepções e emoções. Esses relatos são compreendidos por nós de acordo com o lugar de onde falamos, da experiência que temos e de processos semelhantes ou distintos dos outros, com os quais nos identificamos ou não.

Nesse viés, entendo que o conhecimento não é algo pronto ou uma verdade a ser descoberta; o conhecimento é construído junto com alguém. Ao falar da implicação do aprendiz-cartógrafo, Alvarez e Passos (2015, p. 142) alertam que “[...] deve posicioná-lo sempre ao lado da experiência, evitando os perigos da posição, bastante comum nas pesquisas tradicionais, do falar sobre”.

Estamos acostumados a explicar ou entender tudo o que acontece, temos sempre de dar uma opinião, como se precisássemos sempre ter uma posição clara e definitiva sobre o assunto abordado. Embora o objetivo da pesquisa em geral seja compreender o que parece confuso, Alvarez e Passos (2015) alertam-nos para formas distintas de construir um entendimento. Um caminho que vai do particular para o geral pode separar a explicação do que é explicado, criando um ponto de vista de observador distanciado e por consequência de quem sabe sobre o assunto. Outra maneira de construir o conhecimento, que é a forma que proponho nesta pesquisa, é a de saber com, em que se aprende de um modo encarnado em um território onde pesquisador e pesquisado se encontram.

Nessa relação de professor/pesquisador/musicista me encontro nas palavras de Gullar (1980): “uma parte de mim é só vertigem; outra parte, linguagem”.

Nas falas dos professores/musicistas – impressões, marcas e sentidos

A diferença no aprendizado das crianças/estudantes em relação a seus instrumentos e suas características individuais foi o tema que permeou nossa conversa no início do primeiro grupo de discussão. O professor de violão traduziu assim a ideia:

No violão, e pensando nessa faixa etária, eu vejo muito que é o visual... O tempo é maior de ela conseguir interiorizar esses elementos da partitura... Ela pode até tocar... Eu tenho alunos nessa faixa etária que tocam, mas dificilmente eles entenderam o conceito daquilo ali, o porquê daquilo ali, então eu acho que é muito mais visual, de ver o professor tocando e identificar a casinha do violão... Às vezes até a questão de altura mesmo, é muito relativo, tem crianças que entendem isso muito fácil, conseguem ter essa visualização... a gente fala em escala ascendente e consegue imaginar que tá subindo né... Outras, o processo é bem mais lento, mas as duas tocam iguais... Eu

vejo que no violão o lance é muito mais visual, de elas estarem olhando e fazendo, repetindo né, do que compreendendo o que está acontecendo.

Esse era um ponto de grande interesse para a dissertação/pesquisa, por isso nossa participação foi mais enfática nesse momento, no intuito de aprofundar o assunto. Interferi como moderador com a seguinte questão: “Quando você fala que as duas tocam iguais, mas uma percebe uma coisa e a outra percebe outra coisa, mas conseguem executar, o que você quer dizer com isso?”. O professor de violão prosseguiu:

[...] com a mesma partitura, ou o mesmo estudo, percebo a diferença da criança que ao tocar percebe a melodia que está acontecendo, a própria questão da dinâmica... E o outro está tocando também, mas ele não está percebendo a melodia... Está fazendo no automático, o professor fez e ele repetiu.

Continuo dizendo:

[...] a gente pode pensar que existem várias formas de aprender. O aprendizado não é padronizado, depende da criança. De uma forma ou de outra, algumas talvez aprendam mais rapidamente, outras nem tanto, elas têm caminhos diferenciados.

Muitas pessoas podem tocar instrumentos musicais sem entrar em cursos formais, desenvolvendo suas técnicas por meio da prática de modelos que privilegiam os padrões visuais. Por exemplo, na aprendizagem do violão com as tablaturas (desenhos do braço do instrumento com uma numeração relacionada aos dedos da mão esquerda), disponíveis na *web* em vídeos ou *sites*. Outras pessoas aprendem usando práticas de modelos auditivos, o que era mais comum na época em que não tínhamos as facilidades dos vídeos; utilizávamos a expressão “tirar a música de ouvido”, seja por intermédio das rádios, dos discos de vinil ou das fitas cassete.

Retomamos a ideia do professor de violão quando fala das casas que ficam no braço do violão e os desenhos formados pelos dedos posicionados pressionando as cordas para formar os acordes e as escalas. Com essa retomada direcionei a discussão para a professora de flauta doce: “Os *alunos na flauta doce não têm desenho, têm? Eles pensam em desenho?*”. A professora respondeu assim:

Na flauta doce, percebo que as crianças acabam tendo uma memória muscular. Algumas crianças eu percebo isso... Às vezes elas não sabem bem as notas que estão tocando, mas a memória do dedo e do movimento faz sair a música que elas conhecem. É, em algumas crianças eu percebo isso. Tem outras que já, realmente... a questão da partitura... vão tocando... mas não chega a ser um desenho... mas a forma né...

Entendi bem o relato da professora pela minha experiência com o instrumento em questão. O fato de não conseguirmos enxergar os furos que são tapados pelos dedos do flautista faz com que não tenhamos uma visão clara dos movimentos dos dedos. Nesse momento a sensibilidade tátil é que nos faz perceber se estamos com os dedos no lugar certo e tapando o furo corretamente sem permitir vazamentos, o que alteraria o som.

A junção da percepção tátil e da percepção auditiva nos dá um retorno do posicionamento correto das mãos, trazendo uma consciência corporal que se associa à memorização. Algumas crianças gravam o posicionamento dos dedos, sem poder vê-los (a memória muscular a que a professora se referiu) e os relaciona aos sons, tocando uma música sem necessariamente saber o nome das notas ou qualquer associação com números ou outros símbolos gráficos.

Tentamos pensar essas representações associadas aos sentidos. Já tínhamos falado das representações ligadas à visão, ao tato e faltava o principal, a audição. O professor de acordeão fez o seguinte comentário:

O teclado, já que eu trabalho com o acordeão, tem a questão numérica. A gente numera 1, 2, 3, 4, 5, vamos supor dó, ré, mi, fá, sol... Ok, aí depois muda relativamente sol, lá, si, dó, ré, que também pode ser 1, 2, 3, 4, 5... Aí já complica. E quando começa a misturar... os números... aí já não funciona mais... Aí quem tem o auditivo mais apurado, digamos...

Enfatizei sua fala e solicitei que aprofundasse um pouco mais sobre “tirar músicas de ouvido”. O professor de acordeão prosseguiu:

[...] tem aqueles que fazem a relação auditiva, não sei de que forma, porque eu também já comecei com notas, então... Eu sei que tem alguns que fazem essa relação, porque nunca estudou nota. Tem a relação mental, mas não sabe se é dó, ré, mi... ou uma outra numérica. Pra mim a gente faz essa relação e tá tocando e já começa... Tem uma escala, tem um padrão...

Inúmeras pistas vindas da fala dos três professores com nossas intervenções me levam a refletir sobre os seguintes tópicos a respeito de como as crianças aprendem a tocar seus instrumentos:

- a) Mesmo tratando-se do mesmo instrumento, as formas de aprendizagem variam de pessoa para pessoa;
- b) Instrumentos diferentes trazem formas de aprendizado que enfatizam mais algumas percepções do que outras;
- c) Essas percepções permeiam o corpo do instrumentista, são essencialmente de ordem corporal.

Revisitando minha história, especialmente a infância e adolescência, percebi que os processos de aprendizagem variavam de momento para momento com variáveis que se desmembravam em minhas experiências pessoais e no convívio com os outros: família, professores e colegas. Ou ainda, que as formas de aprendizagem na escola variam muito: alguns aprendem mais pela audição, outros pela visão, outros ainda pelo movimento, entre tantas outras formas de aprender.

Na minha experiência docente, percebi que o mesmo acontecia com os grupos de crianças que passavam por mim: cada um deles tinha uma resposta diferente ao aprendizado do instrumento, mudando significativamente de acordo com as situações e seus modos de perceber o mundo. Também é importante destacar que o aprendizado se modifica de acordo com o instrumento. Por exemplo, ao aprender flauta o foco está na percepção tátil; no violão e no acordeão a percepção expande do tátil para o visual. Porém, para além dessas questões de percepção, também as relações de vínculos entre professor e criança são levadas em conta.

Em minha experiência prática no ensino de instrumentos musicais, percebo diferentes métodos que privilegiam abordagens mais ligadas às representações. Nas falas dos professores podemos notar, no tocante aos diferentes instrumentos, uma ênfase maior de algumas percepções como a auditiva, a tátil e a visual. Embora eu também veja que existam essas diferenças nos graus de percepção de cada criança em relação aos seus instrumentos, a separação, ou seja, a fragmentação das percepções exacerba, ainda mais, a divisão entre corpo e mente.

Não estou aqui negando as representações da ordem das percepções, mas enfatizando a importância de pensarmos o ser humano como um ser complexo e imerso em um contexto cultural. “A música não está na cabeça de quem ouve e, portanto, não é uma representação; a música não está nos sons produzidos pelos instrumentos e, portanto, não é uma realidade objetiva” (OLIVEIRA, 2014, p. 31). O autor continua sua definição relacionando a música com os hábitos de escuta do ouvinte e os estímulos sonoros produzidos pelo músico que estão configurados dentro de padrões históricos e culturais e conclui: “Música é experiência – uma experiência que transcende o indivíduo, o tempo e o local” (OLIVEIRA, 2014, p. 31).

Ao praticarmos a cartografia, levantamos pistas significativas que foram trazendo sentidos para a dissertação/pesquisa. Uma das pistas que se tornou fundamental foi sem dúvida a trazida pela professora de piano. Durante um diálogo sobre a utilização de canções (músicas com letra) e músicas só instrumentais, ela relatou sua experiência com as crianças da seguinte maneira:

[...] pode ser que ela remeta a um momento de vida que ela viveu ou a nada. Tem uma música que é muito rápida... Elas começam... É rápido... Cavalaria, é um fogo. Às vezes a gente coloca uma música que já está direcionada. Um exemplo que eu coloquei relacionado a um desenho animado que eu não consegui extrair a sensação porque já estava relacionada a alguma coisa. Então a palavra direciona você. Já o som te deixa explorar um pouquinho mais as tuas sensações, a tua história, o que você sentiu, ao que te remete. É bem interessante algumas vezes essa resposta de representação apenas do som, não pensando em notas musicais, mas na questão sentidos.

Temos claro na fala da professora o paradoxo relacionado ao sentido. No caso da palavra, falamos em duplo sentido quando uma palavra tem mais de um significado, porém, no caso da música, ou mais especificamente do som, quais poderiam ser esses sentidos? Deleuze (1974, p. 36) nos ajuda a pensar sobre as questões do sentido quando afirma:

O sentido é sempre duplo sentido e exclui a possibilidade de que haja um bom sentido da relação. Os acontecimentos nunca são causa uns dos outros, mas entram em relações de quase-causalidade, causalidade real e fantasmagórica que não cessa de assumir os dois sentidos. Não é nem ao mesmo tempo nem relativamente à mesma coisa que eu sou mais jovem e mais

velho, mas é ao mesmo tempo que torno um e outro e pela mesma relação.

Ao excluir os julgamentos de bom e mau, de certo e errado, de melhor e pior quando estamos em um processo de ensino e aprendizagem, principalmente envolvido nas artes, valorizamos o sentido daquilo que é experimentado. O excesso também pode ser uma excelente abertura para a pesquisa. Como citam Irwin e Springgay (2013, p. 149), o excesso trabalha “[...] com o monstruoso, com o lixo, as sobras, o não visto, tanto quanto o magnífico e o sublime”.

Retomando a fala da professora de piano a respeito da sua relação com a música e o instrumento, estruturamos o nosso foco da dissertação/pesquisa:

[...] eu também não... Dificilmente sei a letra, porque eu escuto a música né... E assim a questão da sensação, tudo pra mim é voltado muito à sensação. Eu acho muito estranho, porque eu também gosto muito da questão da teoria, da notação, eu sou bem apaixonada por isso né, mas a música, por exemplo, quando é muito assim... um pouco mais... sinto vontade de tocar piano, eu toco pedaços de música que eu gosto né, e aquilo me dá um prazer imenso de tocar, os dedos passam pelas notas e é lindo aquilo lá sabe... Então é essa questão assim mais... Talvez eu tenho a música... Apesar de eu ter a formação erudita, quase cinco horas estudando por dia, mesmo assim eu acho que ainda eu tenho essa... esse falar com a música, essa conversa da sensação... o prazer que ela me dá.

Sobre o relato da professora, imediatamente as palavras de Meira (2014, p. 58) borbulharam em meus pensamentos. O prazer, diz a autora, “penetra nos poros, fruto da interação interior/exterior corpóreo graças a poderes de configuração mental que o complexo consciente/inconsciente produz”. Assim como a motivação, o prazer está diretamente ligado às relações entre as configurações mentais e interações com o meio. E no caso da relação ensino e aprendizagem em música, manter o grau de motivação e prazer com o objeto de estudo torna-se muito importante.

Com base nessa fala optei por intensificar a dissertação/pesquisa com foco nos sentidos que a música e o aprendizado de instrumentos musicais podem ter para cada um de nós envolvidos na investigação cartográfica (pesquisadores, participantes, professores e alunos): *Que sentidos geram essas experiências, e que sentidos são gerados com base nessas experiências? Quais percursos são utilizados pelos professores nos processos*

de mediação no ensino e na aprendizagem de diferentes instrumentos musicais com crianças de 9 a 12 anos?

A primeira questão relaciona-se à maneira como cada professor ensina música à criança e, mais especificamente, como ele ensina a tocar a música no instrumento. A experiência mostra-nos que o professor de instrumento é muitas vezes tido como o ídolo a quem a criança deseja imitar. É comum que ela escolha a disciplina não só pelo instrumento em si, como também pelo que representou para ela o resultado obtido pelo músico (que no caso pode ser o professor) com o instrumento em questão.

Os percursos utilizados pelos professores de instrumento são, na maioria das vezes, determinados pelo seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, a maior parte dos professores ensina da maneira que aprendeu. Percebo isso na minha atividade docente, pois muitas vezes oriento a criança para seguir determinados caminhos e, ao refletir sobre tais caminhos, constato que como aluno fiz aquele percurso.

Ao pensar no meu processo de aprendizagem de instrumento em relação ao processo das crianças, noto a importância de alguns professores que fizeram questão de tocar junto comigo e participar da preparação do repertório musical que eu utilizava. Baseado nessas memórias cito Kastrup (2001, p. 25):

A relação ensino-aprendizagem depende de um mestre que não se furte de sua condição de aprendiz, o que é uma questão de política cognitiva. O plano de sintonia mestre-aprendiz é um campo de criação, uma zona de vizinhança, um espaço híbrido. O mecanismo não é de identificação, mas de contágio e propagação. Não há transmissão de informação, nem interação professor-aluno, mas habitação compartilhada de uma zona de neblina, a zona molecular. Neste campo indiscernível, a fronteira entre o professor e o aprendiz se desfaz. O professor não é o centro do processo ensino-aprendizagem. Situado do ponto de vista da arte, ele faz circular afetos e funciona como um atrator.

O professor é entendido como um atrator ou alguém que atrai para a música em si. Um exemplo disso está nas palavras ditas pelo professor de violino, no grupo de discussão, ao falar de sua experiência com as crianças:

[...] o pai manda a criança pequena, vamos fazer música e tal... Daí tem que ter um processo... Vamos ouvir música então. Por

que veio fazer música? E por que você vai jogar futebol? Gosta de futebol? [...] eu não gosto de futebol, eu não jogo futebol, tanto é que nunca deu certo eu jogando futebol. Eu fui até goleiro uma vez, mas não deu certo. Então acaba tendo que mostrar para a criança que... tipo, vamos ouvir... tscutar aqui... apreciar... Começa a perceber né... que nem aquele negócio que sentido começa a fazer... A que a música te remete... A criança começa a perceber assim. Lembra do desenho – ah eu vi essa música no “Tom e Jerry”, música clássica, muita música erudita... Tem nos desenhos – “Pica-Pau”, ah eu vi essa música no “Pica-Pau”... Aí começa a brincadeira – eu quero tocar aquela música do “Tom e Jerry”.

É interessante observar aqui a importância das conexões que a criança estabelece entre a música e outras situações cotidianas (desenho animado, brincadeira). Aqui também é perceptível a construção de vínculos, quer dizer, quanto mais o professor ouve e tenta compreender as relações estabelecidas pela criança, mais viável se torna o processo de ensino e aprendizagem.

Outra questão a ser levantada é o motivo que leva a criança a aprender o instrumento. Existem aquelas que já conhecem e já chegam decididas e motivadas, no entanto uma grande parte tem pouca experiência e pouco conhecimento de música. Como podemos constatar no diálogo dos professores de violino e de violão:

[...] Então a gente tem que acabar ensinando a criança a ouvir música... Não escuta música em casa... Isso tanto crianças quanto adolescentes, adultos, acaba tendo que mostrar assim tipo... Pó, vai aprender violino, isso aqui é música de violino, não percebe que tem um violino ali, nessa tem que ensinar a criança a ouvir. Eu até estava comentando esses dias, não é? A gente estava conversando né, são dois trabalhos né: um é fazer a criança gostar e entender que aquilo ali é... e o outro é ensinar o instrumento né...

O desenvolvimento musical está diretamente ligado à experiência que cada sujeito teve e tem no seu ambiente social. O sujeito pode estar motivado internamente, ou seja, quando já existe uma vontade de aprender a música ou um instrumento musical. Essa motivação alavanca o processo de aprendizagem, pois mobiliza a prática diária necessária para o desenvolvimento cognitivo e sensível.

Algumas pessoas precisam de uma motivação externa, isto é, um grande apoio e reforço dos pais, familiares, colegas que também tocam algum

instrumento e professores, até que essa motivação apareça internamente e gere uma autonomia maior na continuação do processo de aprender.

Deixei o primeiro grupo de discussões muito entusiasmado e mobilizado a continuar o percurso de experiências. Vários temas vinham ao encontro das minhas experiências como professor, músico e também pesquisador. Ter a oportunidade de observar na prática o que os meus pares haviam discutido foi muito enriquecedor, principalmente porque poderíamos voltar aos pontos principais no segundo grupo de discussão a ser realizado após a observação das aulas de instrumentos com os cinco professores e suas respectivas crianças/estudantes.

O tempo foi o melhor aliado para que as discussões amadurecessem em nossos pensamentos e para que as crianças pudessem posteriormente vivenciar a composição. Esse fato gerou novas leituras e aprofundamentos de outras. Questões essas que serão abordadas no item “Experiência 3 – Movimentos entre o visto e o sentido”, em que pretendo socializar minha experiência nos momentos de observação das aulas dos professores e crianças/estudantes envolvidos.

Assim, mais à frente serão apresentadas as questões tratadas no segundo grupo de discussão, a fim de identificar percepções sobre os percursos utilizados pelos professores nos processos de mediação no ensino e na aprendizagem de diferentes instrumentos musicais com crianças de 9 a 12 anos. “Peço-te o prazer legítimo. E o movimento preciso. Tempo, tempo, tempo, tempo. Quando o tempo for propício. Tempo, tempo, tempo, tempo” (VELOSO, 1979)⁸, é o que espero na interlocução de uma experiência a outra.

⁸ “Oração ao tempo” é uma composição feita e gravada por Caetano Veloso no seu álbum *Cinema transcendental*, de 1979.

ORAÇÃO AO TEMPO

Caetano Veloso

És um senhor tão bonito
Quanto a cara do meu filho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Vou te fazer um pedido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Compositor de destinos
Tambor de todos os ritmos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Entro num acordo contigo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo, tempo

Que sejas ainda mais vivo
No som do meu estribilho
Tempo, tempo, tempo, tempo
Ouve bem o que te digo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Peço-te o prazer legítimo
E o movimento preciso
Tempo, tempo, tempo, tempo
Quando o tempo for propício
Tempo, tempo, tempo, tempo
De modo que o meu espírito
Ganhe um brilho definido
Tempo, tempo, tempo, tempo

E eu espalhe benefícios
Tempo, tempo, tempo, tempo
O que usaremos pra isso
Fica guardado em sigilo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Apenas contigo e comigo
Tempo, tempo, tempo, tempo

E quando eu tiver saído
Para fora do teu círculo
Tempo, tempo, tempo, tempo
Não serei nem terás sido
Tempo, tempo, tempo, tempo

Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo

Portanto, peço-te aquilo
E te ofereço elogios
Tempo, tempo, tempo, tempo
Nas rimas do meu estilo
Tempo, tempo, tempo, tempo



EXPERIÊNCIA 3.

Movimentos entre o visto e o sentido

“És um senhor tão bonito.
Quanto a cara do meu filho.
Tempo, tempo, tempo, tempo...”

(Caetano Veloso)⁹

A escolha dessa música parte da ideia do meu tempo como aprendiz com o tempo da aprendizagem do outro. A relação do tempo da criança com o tempo do adulto. Tempos que se atravessam e se (entre)laçam, em uma constante transformação do que somos e do que desejamos ser.

O tempo como aprendiz se trata de todo o tempo, porém precisei fazer um recorte (por uma questão de tempo) em minha dissertação/pesquisa, na qual abordarei a aprendizagem dos instrumentos musicais na infância.

De qual infância estamos falando? “A infância, a nossa e a do mundo, tal como foi vista durante séculos pelo ideal humanista, não está, não existe, foi-se, dificilmente voltará, talvez nunca tenha existido” (SKLIAR, 2014, p. 163).

A infância é um olhar do adulto para a criança. A criança pouco fala da infância e, quando chega a falar, já é um tempo que não é mais criança. A infância, assim como falamos, nas escolas, nas famílias, ou nas conversas de adultos não coincide com as crianças famintas, as crianças que cuidam de seus irmãos em casa enquanto os adultos estão fora, as crianças violentadas, as crianças consumistas e dependentes das tecnologias atuais, que não conseguem se livrar de seus aparatos eletrônicos e que negociam como adultos com os adultos para satisfazer os seus desejos.

Borges e Cunha (2012) referem-se também às infâncias que não são retratadas: as infâncias ausentes, as marginais, que não estão em exposição,

⁹ Música “Oração ao tempo”, gravada pelo próprio compositor – Caetano Veloso – no álbum *Cinema transcendental*, em 1979.

mas que são também infâncias. E tomando essas infâncias todas como referência, falo agora da que já passou: a infância no momento das observações das aulas e que agora já é diferente, já é outra infância. Falo de uma infância que coincide com a criança que existe naquele momento, “[...] não é tanto o que poderia chegar a ser, mas o que a criança está sendo” (SKLIAR, 2014, p. 165).

Ao observar e registrar mediante filmagem as aulas dos professores participantes com as crianças aprendizes dos instrumentos musicais, pude presenciar alguns momentos que me fizeram pensar a respeito de minha prática e das práticas dos professores que já fizeram parte da minha formação musical, durante a infância e também na minha fase adulta.

Observei as aulas dessas crianças que se apropriaram, entre outros conteúdos, da composição *Imaginando* (feita por mim), que foi entregue a seus professores no primeiro grupo de discussão. As sete meninas tinham entre 9 e 12 anos, com diferenças no biotipo físico, no temperamento, no ritmo de aprendizagem, além do fato de tocarem instrumentos diferentes. Algumas demonstravam mais interesse do que as outras; existiam também diferenças de classe social, diferenças de motivação familiar, entre outras características. Em comum, apenas o fato de participarem do projeto MPT e aprenderem um instrumento musical.

“Por seres tão inventivo e pareceres contínuo. Tempo, tempo, tempo, tempo. És um dos deuses mais lindos. Tempo, tempo, tempo, tempo”. Caetano (1979), ao falar da capacidade do tempo de inventar, traz para nós a ideia de novidade, de ineditismo, de diferença, de criação. Kastrup (2007, p. 232), por sua vez, discorre sobre a “[...] política da invenção, que se contrapõe à política da reconhecimento, e que se expressa sob a fórmula do aprender a aprender”.

A autora considera que a aprendizagem tem um papel central nessa política da invenção, como um processo de ação e de atitude. Em uma política da reconhecimento aprende-se para resolver um problema e/ou encontrar uma solução para aquele problema. Em uma política da invenção pensamos em práticas que desencadeiem um processo de problematização contínua, mesmo após encontrar uma solução (KASTRUP, 2007).

Movimentos de aprender e ensinar

Ao observar as aulas de instrumentos, ministradas pelos professores envolvidos na pesquisa, o que de início me chamou a atenção foi exatamente a importância dada às questões técnicas de digitação no instrumento musical, postura corporal, respiração etc. Percebi durante as aulas e ao observar as imagens dos vídeos feitos dessas aulas que na maior parte do tempo os professores abordam as questões técnicas corporais de utilização do instrumento. Mesmo com a proposta de utilizarmos a composição musical feita por mim, a preocupação dos professores com a posição correta dos dedos, dos movimentos adequados de braços e cotovelos, da pressão correta do ar que sai dos pulmões se tornou o ator principal durante praticamente toda a aula.

Ao revisitar a maneira de agir de meus professores de instrumentos musicais, na ocasião das aulas de violão na minha infância e parte da adolescência, e posteriormente a flauta transversal na fase adulta, percebo que não era diferente. Muitas foram as aulas que tive em que não tocávamos nenhuma composição, apenas escalas e exercícios de sonoridades e articulações. Poucos foram os meus professores de instrumentos que uniam às questões técnicas as preocupações expressivas e menos ainda aqueles professores que inseriam abordagens criativas no processo de aprendizagem.

Ao pensar sobre minha própria experiência como aluno, como professor e com meus companheiros do projeto MPT, noto que existe uma predominância de uma política de reconhecimento nas formas de ensinar os instrumentos musicais.

Ainda temos no projeto MPT, e amplio a afirmação para algumas das escolas e universidades pelas quais passei enquanto estudante de música, uma docência que privilegia a resolução de problemas no ensino de música e, mais especificamente, problemas técnicos no tocante à execução de instrumentos musicais. Trabalhamos priorizando a técnica instrumental como se ela fosse a única solução para os problemas da execução e da *performance*, como se o fato de ter uma técnica apurada fosse garantia de uma boa execução.

Nos programas educacionais relacionados aos cursos de instrumentos musicais, temos na maior parte dos casos a preparação de um repertório fixo como objetivo. Esse tipo de programa valoriza uma política de reconhecimento por

meio da resolução de problemas técnicos, com o objetivo de um resultado estético em primeiro plano. Dessa maneira estamos localizando o processo de aprendizagem, e junto com ele as possibilidades criativas e inventivas, em um segundo plano. Estamos direcionando suas experiências para um objetivo único, que é o resultado, ou seja, a solução do problema, sem levantarmos novos questionamentos, sem novas descobertas e novas possibilidades que poderiam ocorrer durante o processo.

Por outro lado, trago parte da experiência narrada por Vieira (2012) com um grupo de crianças em uma escola do Rio de Janeiro, em um trabalho também com instrumentos musicais. Segundo Vieira (2012, p. 61), as “[...] crianças, ao se interessarem por uma aula de música, têm em mente tocar seu instrumento e dele ouvir melodias conhecidas”. As diferenças entre o projeto MPT, no qual realizei minha pesquisa, e a proposta narrada por Vieira (2012) são grandes, porém os pontos em comum são de extrema relevância para nós.

Muitas vezes o que traz a criança para o aprendizado da música é o interesse pelo instrumento. Ela se interessa, no primeiro momento, pelo objeto, o instrumento musical, e só depois pela música feita naquele instrumento. Outras vezes sua expectativa de tocar melodias que possam ser reconhecidas por elas próprias e por seus pares se torna o agente propulsor inicial do processo.

Penso que não podemos descartar o entusiasmo de uma criança em querer tocar melodias que ela já conhece e que têm um sentido para suas experiências em casa, na escola, sentidos ligados aos programas de TV, aos jogos de *videogame* ou ao grupo de amigos. Penso também que nesse momento a política da reconhecimento é bem-vinda e a resolução de problemas para conseguir a execução instrumental tem um objetivo claro – tocar a música.

Porém trata-se apenas de uma parte do processo de aprendizagem. Pode também funcionar como partida para um desenvolvimento das habilidades perceptivas e criativas. A partir daí a experimentação passa a ser uma atitude cotidiana e o desenvolvimento técnico acontece como potência de criação. Experimentamos diferentes maneiras de fazer escalas, arpejos, sonoridades, como possibilidades que vão aparecendo no decorrer do processo. Esse certamente não é um processo fácil. Deleuze (1988-1989), em

entrevista a Claire Parnet, intitulada *O abecedário de Gilles Deleuze*, na letra I (de ideia), fala sobre criar:

Criar é ter uma idéia. É muito difícil ter uma idéia. Há pessoas extremamente interessantes que passaram a vida inteira sem ter uma idéia. Pode-se ter uma idéia em qualquer área. Não sei onde não se deve ter idéias. Mas é raro ter uma idéia. Não acontece todos os dias. Um pintor tem tantas idéias quanto um filósofo, mas não se trata do mesmo tipo de idéias.

As ideias ou criações de um compositor, como mencionado anteriormente tem o objetivo estético da criação de algo novo. “Criar é, basicamente, tornar. É poder dar uma forma a algo novo” (OSTROWER, 2001, p. 9). No aprendizado de instrumentos musicais com crianças, também fazem parte da criação do processo, a participação de ações, que não são somente as práticas do instrumento. Em artigo sobre criatividade na aula de piano, Glaser (2007, p. 4) leva em consideração outras atividades, como:

Organizar seu próprio estudo (descobrir sua maneira pessoal de estudar em casa e de preparar o material para aula), escolher o material a ser levado em cada aula, colaborar na escolha do repertório a ser estudado (por indicação livre ou escolha dentre várias possibilidades), participar em projetos coletivos com outros alunos, realizar pesquisas de interesse pessoal capazes de auxiliar a preparação das obras em estudo, ter experiências de criação não musical (plásticas, poéticas) a partir do estímulo das obras que está tocando e auto-avaliar-se.

Autonomia para desenvolver-se com o seu instrumento musical é um dos aprendizados que fazem parte do processo. Cabe ao professor criar um território propício para que a criança possa experimentar uma postura ativa no processo. Mais uma vez o tempo é o aliado para essa tarefa, em que os vínculos vão sendo criados com base nas experiências e vice-versa, ou seja, as experiências vão acontecendo em função dos vínculos já existentes entre professor, aluno, instituição e outros elementos do projeto.

“Ainda assim acredito. Ser possível nos reunirmos. Tempo, tempo, tempo, tempo. Num outro nível de vínculo. Tempo, tempo, tempo, tempo” (VELOSO, 1979). O vínculo do qual Caetano Veloso fala na música acontece realmente com o tempo. Ao observar as aulas pude perceber esses vínculos

entre as crianças e seus professores, além dos vínculos existentes entre as crianças, professores, seus instrumentos e a música.

É bem verdade que na maioria das aulas observadas as crianças falavam muito pouco e na maior parte do tempo de aula estavam executando os seus instrumentos e recebendo orientações de como aperfeiçoar sua *performance*.

Entretanto tal contexto não anula algumas ações de ordem não verbal, como: olhares, sorrisos, expressões faciais de espanto e de satisfação, movimentos corporais mais intensos e mais suaves. Pude perceber essas ações, que a princípio não foram registradas em minha memória de forma racional, mas que fizeram sentido após retomá-las e vê-las nas gravações dos vídeos. O que surgia em meu pensamento como intuição e sentimento passou a ser também racionalizado após a apreciação e constatação nos vídeos.

Duarte Jr. (2010) diz ser pertinente distinguir entre inteligível e sensível, ou seja, entre conhecer e saber. O conhecimento abstrato tratado por nosso cérebro por meio de signos lógicos e racionais como, por exemplo, palavras, números e símbolos da química são da ordem do conhecer, do inteligível. A sabedoria detida pelo corpo, manifestada em várias situações como andar de bicicleta, tocar um instrumento de percussão utilizando as duas mãos, dar um passe com os pés em um jogo de futebol, reside também na carne, em uma junção de corpo e mente; esse saber é da ordem do sensível.

Muitas vezes essa dimensão ampla do saber é referida como intuição, querendo significar um processo de tomada de decisão que transcende os limites do pensamento e seus caminhos simbólicos, um processo que se vale de todas as informações possíveis captadas do mundo por meio do corpo como um todo e que não chegam a ser inteiramente transformadas em representações abstratas em nossa mente (DUARTE JR., 2010, p. 127).

O exemplo dado pelo autor, de tocar um instrumento de percussão, faz-me pensar que o aprendizado de qualquer instrumento musical está sempre ligado ao saber corporal antes de tudo. Os sentidos usados para desenvolver a prática instrumental são da ordem dos significados (conceitos), das percepções (tato, audição, visão) e dos sentimentos (emoções relacionadas à *performance*). Ao mediarmos o aprendizado de um instrumento musical,

estamos lidando com uma das melhores oportunidades de valorar o saber da ordem do sensível.

Ao pensar no ensino da música, ou da arte, que se trata de um conhecimento fundamentalmente sensível, Duarte Jr. (2010, p. 178) alerta:

[...] seduzidos pelos mitos da ciência e da tecnologia contemporâneas, bem como das verdades abstratas de uma razão universal, os cursos de artes passaram a dirigir seus enfoques muito mais para a discussão teórica acerca do fenômeno estético e o ensino de técnicas do que para a promoção de uma real educação da sensibilidade.

Quero enfatizar que a discussão acerca do fenômeno estético é muito relevante, assim como o ensino das técnicas utilizadas na execução do instrumento musical. No entanto o que o autor chama de real educação da sensibilidade está em falta nos nossos dias. O aprendizado de um instrumento musical, o trabalho com essa arte tão atraente e sedutora, pode ser uma das melhores oportunidades de experimentar uma educação voltada para o sensível.

“Que sejam ainda mais vivo. No som do meu estribilho. Tempo, tempo, tempo, tempo. Ouve bem o que te digo. Tempo, tempo, tempo, tempo” (VELOSO, 1979). Dois recortes de tempo muito interessantes: a observação das aulas e o segundo grupo de discussão.

Grupos de discussão: segundas impressões

No segundo encontro com os professores envolvidos na pesquisa, voltamos aos temas que apareceram no primeiro grupo de discussão: a diferença no aprendizado das crianças/estudantes em relação a seus instrumentos e suas características individuais, a experiência de cada um dos professores no tocante ao sentido que a música pode ter, as percepções de cada um deles sobre as formas de aprendizado das crianças/estudantes e os aprendizados para além de música na experiência com o instrumento musical.

Com base nas pistas já levantadas e discutidas, buscamos aprofundar e relacionar as ideias com as práticas observadas nas aulas. Algumas dessas pistas foram: mesmo tratando-se do mesmo instrumento, as formas de aprendizagem variam de pessoa para pessoa; instrumentos diferentes trazem

formas de aprendizado que enfatizam mais algumas percepções do que outras; essas percepções permeiam o corpo do instrumentista e são essencialmente de ordem corporal. Discutimos também a liberdade que temos como professores de música com as questões curriculares e os benefícios e dificuldades vinculados a essa liberdade. Importante destacar que o encontro foi realizado com os mesmos integrantes do primeiro e que eu já tinha observado e registrado em vídeo a aula de todos os professores participantes.

Começamos nossa discussão voltada para a experiência do professor de acordeão, ao falar da sua vivência no campo, as sonoridades peculiares desse território e como chegar ao território do aluno:

Talvez os pais ouçam alguma música, e coloquem... “olha, filho, isso aqui é música”. Se hoje os pais ouvem a música que tá na mídia e não ouvirem a música da aristocracia européia, então eles vão dizer ... aquilo lá... por exemplo Mozart ... Ele fazia uma música para um público específico. Claro que ele teve as situações dele que geraram condições para ele fazer, teve todo um momento... os negros com o jazz, aqui o samba. Acho que hoje você pode ouvir isso aí sem ser um aristocrata e sem ser um escravo, isso é que é o mais legal, mas essa audição eu procuro me relatar ao meio do meu aluno, para tentar trazê-lo para uma educação musical onde ele tenha, ele consiga fazer uma ponte. Eu vejo que funciona no meu modo de ver... uma ponte com o que ele ouve.

Na discussão falamos em conhecimentos prévios para usar um conceito da educação, utilizamos também um termo mais ligado à música, que é o repertório, e trazendo outro conceito, agora da filosofia (DELEUZE; GUATTARI, 1997), falarei aqui mais uma vez em território. Silvio Ferraz (2010, p.11), ao falar do conceito de território, diz que a música “[...] reúne pessoas e lhes dá uma força de muro, de parede, de identidade”.

Percebo que o professor de acordeão usa a palavra ponte, que eu diria que é uma palavra geográfica, algo que liga um lugar ao outro. O que o aluno ouve é ligado ao que o professor ouve por uma ponte que permite o acesso de um lado ao outro, desterritorializando os dois lados e tornando-os um novo território. Mas como isso acontece? De que maneira atravessamos a ponte para chegar ao território do nosso aluno? A professora de flauta doce e teclado nos responde assim:

É aula após aula, né, a gente vai conhecendo o aluno, vai pesquisando, tentando descobrir o que já sabe e o que ele não sabe. E de acordo com a faixa etária, realmente um método específico não funciona, a gente tem que ter um programa, mas cada um de acordo com o conhecimento que já traz... isso vai mudando.

Já havíamos falado do tempo utilizado na criação dos vínculos e que a professora trouxe como aula após aula. Ela também citou a ideia do programa de aula e do currículo. A professora de piano trouxe sua contribuição ressaltando a importância da individualidade de cada um na sua formação:

Para você vencer as questões técnicas que possam existir, você tem muito contato com a própria personalidade do aluno, com a própria maneira de ele ser. Estando tão próximo do aluno, você pode ver a questão da timidez dele, até a questão de não ser só timidez, mas de algum problema que tenha... da própria casa assim, né. Eu acho então que tudo isso você precisa primeiro trabalhar de uma maneira discreta e conversando com o aluno, para que ele consiga vencer suas questões técnicas...

Estávamos de várias maneiras falando de um mesmo tema, ligado à individualidade de cada um e às necessidades de cada pessoa que se propõe a aprender um instrumento musical. Enquanto professores, temos a tarefa de pensar um currículo ou um programa que tenha flexibilidade para se adequar às várias características dos aprendizes. Santos (2012) propõe um paradigma estético para o currículo, entendendo, assim como Kastrup (2007), a cognição como invenção e potência de problematização. A música como plano de composição estética, forma de pensamento, conhecimento e expressão atua na formação geral de cada pessoa.

Ao discorrer sobre a formação de cada pessoa, voltamos a duas palavras empregadas na primeira experiência desta dissertação: experiência e sentido. Cada um que aprende o instrumento musical traz consigo uma bagagem de experiências e, por consequência, sentidos e percepções peculiares. Alguns parecem ter claros os sentidos e os significados para as músicas que tocam ou escutam, mas a grande maioria não tem uma explicação clara para o que percebe quando toca ou ouve uma determinada composição.

Para canções com letra, muitas vezes a comunicação está no significado da letra, porém ainda assim é comum, principalmente se tratando de crianças, o fato de elas não perceberem o tema trazido na letra da composição. Já tínhamos falado em imagens mentais geradas pelas músicas na ocasião do primeiro grupo de discussão, e a professora de flauta doce e teclado relatou sua experiência com suas alunas:

Pensando na questão da outra discussão, eu tentei não só nessa música, mas em outras músicas... eu perguntei: E aí, o que você pensa com uma música assim ou qualquer outra música? As duas não falaram nada a respeito, mas eu tentei, né, mas não saiu nada das duas... Eu tentava especular algumas coisas com ela, mas era difícil... Eu falava: E aí? O título é Imaginando, o que você imagina com essa música? Ela respondia: Ai, prô, não sei, a minha mãe perguntou a mesma coisa!!

Ao ouvir a fala da professora referindo-se ao que havíamos conversado no primeiro grupo de discussão, sobre o sentido e o significado da música para quem está tocando e para quem está ouvindo, trazemos Ferraz (2010, p. 9): “[...] não se trata então de pedir uma definição mas uma localização de forças que atuam em um determinado lugar e que giram em torno desta atividade que denominamos música [...]”, que é uma atividade com sons, no entanto muito diferente de outras atividades como as linguagens sonoras, os apitos de guardas, os assobios de chamados.

A música não se propõe a comunicar algo, “[...] com música se desenham lugares, afastam-se ou atraem-se outras forças” (FERRAZ, 2010, p. 10). É muito difícil dizer algo ao mundo com a música, o que marca não é o que ela diz e sim o que ela faz: “[...] faz as tropas marcharem para a guerra; faz os casais se enamorarem e dançarem juntos, as crianças dormirem; faz alguém lembrar ou esquecer, faz chorar, rir; a música vende bolachas e maços de cigarros” (FERRAZ, 2010, p. 11).

A música promove encontros dos mais diversos: o nosso encontro foi para falar sobre música e aprendizado de instrumentos, as pessoas se encontram para tocar e cantar, nos encontramos com nossos alunos para aprender a tocar; em torno da música várias manifestações culturais se desenvolvem com verdadeiros encontros sociais, como blocos carnavalescos,

nações de maracatu, fanfarras e bandas escolares, orquestras das mais diversas.

Além dos encontros para fazer música, temos as pessoas que se deslocam para assistir a espetáculos musicais e que, além de se encontrarem com os músicos, se encontram também com as outras pessoas que compartilham do espetáculo. As possibilidades de encontros gerados em torno de uma manifestação musical são infinitas, uma delas foi comentada pelo professor de violão, gerada pelo aprendizado do instrumento pela internet.

Eu trabalhei com uma aluna, né, na verdade essa aluna tem pouco tempo por semana de aula, e o no fim não conseguimos fazer uma sequência de aulas. Aconteceram dois fatos que eu achei curioso e que difere das crianças de hoje em dia. Quando eu trabalhei a música com ela pela primeira vez, ela bateu o olho na partitura, e a primeira coisa que ela identificou foi a célula rítmica ali do início. Então a gente acabou trabalhando mais essa questão da leitura da melodia do que a questão da harmonia, por estar um pouco fora do contexto de conhecimento de acordes, pestanas. Ela é pequenininha e ainda tem um problema com o tamanho da mão para tocar, só que mesmo assim, por causa da digitação também, algumas coisas ficaram um pouco complexas para ela. Então a gente trabalhou mais a questão da percepção rítmica, de ela ter essa visão do ritmo, e eu falei na aula que era uma música do professor Jorge. Tranquilo, aí passou um tempo, eu falava: tá estudando a música? E ela respondia: to, professor. Quando chegou na semana que a gente ia fazer a aula com o professor Jorge, eu liguei pra ela e avisei que seria no dia seguinte, pois precisei trocar o dia, né, e a guria esqueceu que a música era do professor Jorge e ela veio no outro dia apavorada, pois não tinha conseguido achar a música na internet. Então eu fiquei sabendo através da irmã que realmente ela ficou desesperada procurando a música na internet e não achou. Eu achei muito interessante... ela não conseguiu executar, a gente não teve tempo hábil para isso, mas foi válido...

Com a possibilidade de acesso aos vídeos do YouTube, tornou-se muito comum os praticantes de instrumentos musicais buscarem a execução de outros músicos do mesmo instrumento e utilizarem como modelo para o aprendizado. Em outros tempos o acesso a áudios e vídeos era restrito, não tínhamos computador e muito menos a opção da internet. A leitura musical ou o código escrito de música era muito importante como registro para as composições. Hoje temos acesso instantaneamente ao que se faz musicalmente no outro lado do mundo, e ainda assim alguns professores e

instituições continuam valorizando em demasiado a leitura e a escrita musical, como se a música fosse o que está escrito no papel, e não o resultado sonoro. Perguntei ao professor de violão se os alunos procuravam os vídeos cotidianamente, ao que ele me respondeu:

Eu incentivo a apreciação musical, porque, por incrível que pareça, grande parte dos alunos adolescentes que vem... dificilmente eles têm uma cultura musical já de casa de ouvir... ou eles vêm para aprender o instrumento musical porque gostam. Às vezes eles vêm, sei lá, porque o pai mandou vir. Ela já tem esse lance... todas as músicas que a gente vai trabalhando com ela... ela tá ouvindo, pesquisando.

Um encontro com um vídeo do YouTube, embora seja virtual, é uma experiência que pode trazer bastante aprendizado. As ideias contidas no vídeo, as nossas ideias sobre o tema do vídeo e as ideias geradas em nós ao assistirmos ao vídeo são a motivação do encontro. Deleuze (1988-1989), na letra C (de cultura), diz que acredita nos encontros. Mas acrescenta que os encontros não são com pessoas, e sim com ideias; ficamos a espreita aguardando um encontro com ideias.

Aprofundando um pouco mais os encontros, com ideias ou com pessoas, a professora de piano faz uma abordagem mais geral da importância do temperamento e da personalidade de cada um em sua interpretação musical e o quanto esse encontro entre a ideia musical e a personalidade pode transformar ou gerar novas ideias e interpretações.

Eu tenho uma aluna que nunca queria se apresentar, eu disse para ela "tá bom, mas quem sabe essa música? Senti muito que você pode explorar a musicalidade daquela peça". Foi que tecnicamente aquela peça estava pronta, mas musicalmente a peça não estava pronta... porque eu não conseguia extrair dela algum sentimento, alguma exploração do que que a música queria contar. Então nós começamos a conversar sobre a peça, nesse sentido ... o que que ela tem pra contar pra você e o que que ela tem que contar para as outras pessoas que você possa transmitir até através do teu tocar. O que que você quer contar? Nós começamos a falar da parte emocional que a música trata, porque, tecnicamente, notas certas, tempos certos, tudo tava vencido, mas não tinha alegria nenhuma naquele tocar. Então comecei a explorar a pessoa... vi que ela... como ela trabalhava, que tipo de trabalho que ela tinha, que ela tinha que de certa forma também se manter fria, porque no trabalho dela, se ela fosse muito emocional, ela ia só chorar,

porque ela trabalha assim... com problemas mesmo, né. Então eu disse que na música ela poderia talvez estar jogando essa questão que ela tem fechado ali dentro e jogar para fora, sem contar detalhes. Foi aí que eu pedi que ela ouvisse algumas pessoas tocando a música e daí ela selecionasse a interpretação com a que mais se identificasse. Foi um resultado muito positivo. Então primeiro acho que é a questão pessoa.

A professora de teclado e flauta doce trouxe outro olhar dos encontros gerados pelo interesse no aprendizado de instrumentos e outros aprendizados como consequência da participação de um projeto como este.

Esses dias eu tava trocando umas figurinhas ali com o outro professor do projeto de aula em grupo, né, e comentando de alguns alunos, e agora me veio a questão também da socialização. Tem muitas crianças, adolescentes, que são muito tímidos... aí depois de um certo momento, estão fazendo as aulas em grupo, começam a se soltar um pouco mais, desenvolver tanto na vida deles, e isso acaba refletindo também na aprendizagem dele. Então eu tenho casos de duas alunas ali que no início do ano pra cá mudaram bastante nesse sentido, estão mais ativas, estão se misturando mais com as outras pessoas, não ficam tão no cantinho. Então eu acho também que esse é um ponto que no ensino e aprendizagem do instrumento, da música de um modo geral traz pra vida das pessoas.

A professora fala do convívio entre as pessoas relacionadas ao projeto. Vou usar a palavra pessoas para evitar classificá-las em professores, alunos, funcionários, crianças, jovens, adultos etc. Skliar (2014, p. 156) alerta: “Supor a diferença em alguns mas não em outros resulta de um longo exercício de violência”. A diferença é uma relação, e não um sujeito. Ao dizermos que o outro é o diferente, estamos partindo do princípio que nós não o somos e por consequência supervalorizamos nossa forma de ser em relação ao outro. Estamos esquecendo que, para o outro, nós podemos ser o diferente.

Mas, se conversarmos, se entrarmos numa relação que não tenha o ânimo de fazer do outro um insofrito semelhante, talvez a diferença valha a pena, talvez a diferença seja o que melhor narre aquilo que é humano. E para isso temos que ter tempo. Não formas de nomear: tempo. Não melhores ou piores etiquetas: tempo (SKLIAR, 2014, p. 157).

O tempo citado pelo autor está no relato da professora, quando percebe a mudança dos alunos do início do ano para a época em que foi realizado o segundo grupo de discussão. Esse é o tempo que traz para as relações o sentido. Sentido de pertencimento, sentido de quem participa da criação daquela realidade, sentido de quem pode escolher entre mudar sua condição humana ou vivenciá-la integralmente.

A vivência proporciona e é proporcionada por um contexto que está diretamente ligado à linguagem. Podemos perceber um vocabulário que vai se tornando comum entre os participantes. O professor de violino entrou em uma discussão, que foi apoiada pela professora de piano com exemplos:

Eu penso que a música é como se fosse um idioma novo que você tá aprendendo... Por exemplo, o português ali... a gente fala porque tem o convívio direto, a gente tem a necessidade de falar, vai aprender outro idioma, é tudo muito mais complicado porque a gente não tem essa necessidade de falar a gente vai no mercado, a gente fala no idioma nativo, né. Se a gente começa a conviver com o idioma, fica mais natural. Então eu penso que a música é um idioma... um idioma novo ou não... por causa do convívio.

Realmente é um idioma novo... tanto nas escolas... que eu trabalho a questão da musicalização. Eu vejo muitos dos pais colocarem essa questão, que não entendem essa fala, né. Eu acho é que deve colocar essa linguagem de expressão como ela é escrita e que muitas escolas não querem esse processo, querem que seja uma aula de diversão, e não como uma linguagem de expressão. Toda essa simbologia para ela estar em contato... claro que sempre na linguagem dela, né. Por isso é que eu acho importante, se ela seguir essa... um instrumento musical, ela já vem pronta... não é um susto para ela, porque já faz parte do crescer, do desenvolver, está introduzida nessa linguagem musical de notinhas, de figuras, de claves...

Para ter certeza de que a professora afirmava que era importante a escrita musical para o aprendizado, interferei perguntando: “Você está falando da importância da linguagem escrita também?”.

Da importância da linguagem escrita como uma alfabetização. Se eu falo, eu aprendo A, eu aprendo B. Se eu toco, faço dó ré mi fá sol lá si... como é que eu escrevo isso, né? Que forma que eu uso para simbolizar esse som que eu toquei? Então como linguagem, né... como linguagem de expressão escrita.

Enquanto a discussão transcorria, dei-me conta de quão polêmica eram essas ideias. A afirmação que música é uma linguagem e a importância da utilização da escrita musical convencional no trabalho com crianças são temas discutidos no meio acadêmico musical.

Para falar do tema relacionado à escrita musical convencional, trago uma citação de Schafer (1992, p. 307), quando discorre que música deve soar, portanto a escrita, por não ter som, não pode ser música: “Sempre resisti à leitura musical, nos primeiros estágios da educação, porque ela incita muito facilmente a um desvio da atenção para o papel e para o quadro-negro, que não são os sons”. Embora o autor defenda o emprego da escrita convencional posteriormente à experimentação musical, concorda que a forma de grafar a música utilizada convencionalmente é fundamental para transmissão das ideias musicais e continua: “Quando isso é descoberto pelos alunos, o desejo de dominar a técnica cresce rapidamente” (SCHAFER, 1992, p. 310).

Ainda com a mesma ideia de que a experimentação instrumental deve preceder a escrita no aprendizado de instrumentos musicais na infância, trago a pesquisa feita por Justi (2013, p. 38):

Acredito que, ao invés de começar a ensinar a tocar instrumentos a partir de conceitos, como o nome das notas, etc. muito importante seria levar o aluno a experimentar o instrumento, a criar músicas através de algum material sonoro simples, e, somente depois de realizar música, o aluno ser solicitado a explicar como fez para produzir o som que ele ouviu.

Como me refiro desde o início desta dissertação, acredito na experiência como forma de aprendizado. A ideia de experimentar para depois grafar é o que permitirá um sentido ligado às sensações e percepções da prática no instrumento para uma virtualização, uma imagem sonora, uma conceituação do evento sonoro. Essa experimentação cria a possibilidade posterior da imaginação do evento já experimentado e, por conseguinte, possibilidades criativas a partir deste.

A outra ideia polêmica que aparece no grupo de discussão, a afirmação de que música é uma linguagem, nos aponta para o que pode existir em comum entre a música, ou a arte, e a linguagem.

Penso que metaforicamente a comparação da música como linguagem seja válida. Borges Neto (2005), em artigo sobre o tema, alerta: “É consequência da sistematicidade das metáforas que as pessoas passem a considerar real o que é metafórico e que percam de vista características fundamentais da noção que a metáfora pretende explicar”.

O autor fundamenta sua afirmação comparando a linguagem a uma casa, formada por materiais de construção, como tijolos, pregos, madeira e cimento, que equivaleriam aos elementos da estrutura das expressões linguísticas, que seriam os sons, as sílabas, os acentos e o ritmo. Os quartos, cozinha, banheiros e salas de uma casa equivaleriam às estruturas funcionais da linguagem, que seriam os morfemas, as palavras, os sintagmas e as sentenças. Ao fazer a comparação entre linguagem e música, Borges Neto (2005) clarifica:

A música apresenta claramente uma primeira articulação (a dos “materiais de construção”) tal como a linguagem. Logo, podemos dizer, por analogia com a linguagem, que a música possui Fonologia. Não é claro que a música possua algo equivalente ao morfema ou à palavra das línguas naturais. Na medida em que morfemas e palavras são unidades significativas, talvez a sua ausência na música (ou a ausência de algo que a elas equivaleria) esteja ligada ao problema de se estabelecer uma semântica para a música. Não é clara, portanto, a existência de um léxico na música.

Pensando a semântica como boa parte dos semanticistas, Borges Neto (2005) faz a relação com a música, alegando o fato de ela não ter condições de verdade. O autor conclui que, por não ter condições de verdade, a música não possui semântica e, por não possuir semântica, não pode ser linguagem. O autor continua seu artigo aprofundando as comparações se valendo de uma percepção cognitivista tanto da música como da linguagem.

Penso que o fato de a música não pretender ter condições de verdade é uma grande qualidade. Qualidade não só da música, mas de todas as expressões artísticas. Ao não pretender uma verdade única, a arte propõe possibilidades de expressão que são percebidas, sentidas e interpretadas de acordo com o território onde estamos naquele momento, ou seja, de acordo com o tempo e o espaço que habitamos.

Pensando por esse viés, talvez a linguagem é que devesse ser comparada à música. Ou melhor, a linguagem poderia estar mais próxima da arte.

Duarte Jr. (2002, p. 37), ao tratar da linguagem na construção do real, afirma que por meio dela podemos socializar, armazenar e transmitir “[...] as experiências bem-sucedidas na luta pela sobrevivência [...]”. O autor continua dizendo sobre o surgimento da linguagem a partir de necessidades práticas e concretas da vida: “Mesmo as concepções e idéias mais abstratas nasceram desses problemas práticos com que se defrontam os grupos humanos”.

O autor pensa a linguagem surgindo mediante as necessidades básicas do ser humano, e o valor dado às coisas como uma questão de prazer ou dor, de vida ou de morte, situando assim a esfera do sentir anteriormente à esfera do raciocinar. Segundo esse pensamento: “É por perceber algo como importante para sua vida (como um valor) que o homem se atira à tarefa de conhecê-lo” (DUARTE JR., 2002, p. 37).

A linguagem é, portanto, uma forma de coordenar ações em grupo, tornando a categoria verdade como uma maneira simbólica de nos referirmos ao que é prático e funcional. “Indivíduos de um mesmo grupo social possuem basicamente a mesma estrutura de valores, dados através da língua por eles empregada” (DUARTE JR., 2002, p. 41). É a linguagem da comunidade onde estamos inseridos que estrutura a maneira como pensamos e compreendemos a vida. Nesse sentido, temos uma linguagem musical ao percebermos as falas dos participantes do projeto MPT, que acontecem nos corredores, nas salas de aula, nas apresentações e ensaios.

Duarte Jr. (2002, p. 43) afirma que pensar “[...] significa relacionar conceitos, que nos são dados pela linguagem. Aquilo para o que não temos palavras, não existe, não podemos pensar. Nomear as coisas é fazê-las existir”.

Digo que a arte, na qual está inserida a música, faz parte da comunidade onde estamos e por isso podemos socializar, armazenar e transmitir, por intermédio da música, experiências da vida. Acrescento a isso outra possibilidade da arte, de ser a forma de também acessarmos as coisas que ainda não existem, ou seja, não existem porque não foram nomeadas e ainda não estão na forma de pensamento racional, no entanto já podem ser

percebidas e sentidas por meio da sensibilidade e da característica emocional humana. A arte, e consequentemente a música, tem o poder de alcançar ou gerar o sentimento, considerando sentimento aqui como Duarte Jr. (2002, p. 74) emprega: “[...] uma apreensão do mundo ainda não mediatizada nem conceitualizada pela linguagem”.

A nossa discussão corria pela questão da escrita, e solicitei aos professores que me falassem como foi a experiência de trabalhar com uma partitura apenas, já que hoje é muito comum termos gravações e vídeos para observarmos e percebermos as sutilezas da música. O professor de acordeão relatou assim sua forma de atuar com seu aluno:

Bom, hoje tá mais fácil nos celulares, né. Ele não tinha um celular tão bom, mas ele usou o gravador. Ele poderia ter filmado o dedilhado no caso do acordeão, o piano e talvez até os outros instrumentos ali, seja interessante a questão da digitação, mas ele especificamente só usou o gravador. Eu executei, não me recordo se foi assim num andamento de estudo... coloco ali um andamento mais lento... Se eu não me engano, não tinha um andamento predeterminado, né, professor? Estava livre ali... a gente comentou sobre isso. Então, eu fiz uma mais lenta e uma um pouco mais acelerada, para ele ter um parâmetro, porque as gravações... ele teve um auxílio, usamos essa gravação para ele ter um apoio.

O professor se valeu de algo simples hoje em dia, que são os aparelhos celulares, para gravar a execução musical, permitindo que seu aluno tivesse uma referência para trabalhar em casa, além da partitura. A professora de piano comenta demonstrando interesse na relação da interpretação do que está grafado. Ela traz as possibilidades de interpretação na partitura a partir do olhar de cada músico:

Eu gosto de descobrir as coisas na partitura... talvez essa... como eu tenho um pouquinho mais de idade, essas coisas da informática não estão muito no meu dia a dia. Então eu gosto muito de... observe aqui, olhe aqui, olha o que ele pediu aqui. Eu gosto muito de explorar o que tem ali [na partitura]. Os crescendos, apesar que você pediu de tudo, né, [referindo-se a mim, pesquisador, que também fui o compositor], muito difícil, eles são muito jovens e no piano não teriam essas possibilidades. Dentro da possibilidade que ela tinha de fazer na idade dela, fazer o forte e o fortíssimo... essa questão de tentar explorar... então a gente cantava junto. Eu sou mais

antiga e sou muito de explorar a partitura, gosto dessa questão... cada vez descobre uma coisa nova.

Percebo duas atitudes diferentes e que podem indicar processos diferenciados de aprendizado. Quando o professor de acordeão grava a música para o seu aluno ouvir em casa, está privilegiando os processos relacionados à imitação auditiva, à reprodução de uma música já interpretada por ele (professor). Ao trazer a interpretação da partitura para a sua aluna, a professora de piano pode direcionar a interpretação para o olhar que ela mesma tem da música e também levantar possibilidades diversas de execução, deixando a critério da criança escolher ou experimentar mais de uma.

Como já comentei anteriormente, as duas atitudes podem ter aspectos relacionados a uma política de reconhecimento ou a uma política inventiva. A consciência dessas duas possibilidades fará com que nós, professores, tenhamos opção de escolha de acordo com o território que ocupamos naquele momento.

A professora de piano traz uma insatisfação no tocante ao território que ela ocupa, ou seja, sente falta de mais tempo e uma tranquilidade maior na exploração do instrumento.

Eu sinto uma falta muito grande de a criança explorar o instrumento. Eu acho que isso faz falta porque a gente quer ser mais imediato, ou seja, porque a gente precisa apresentar resultados rápidos, não só por nós, mas por uma questão de país, por uma questão dos próprios alunos, se não ele cansa... O piano, por exemplo, a gente tem mãozinhas muito diferentes umas das outras, tamanhos de dedos, forças diferentes... então a questão do grave, do médio e do agudo... sinto assim que eles pensam dó, ré, mi, fá, sol, lá, si e depois? Eu falo sete nomes de notas e eles não comparam que eu tenho mais notas para tocar, sempre tenho que perguntar, você não viu que eu tenho mais notas para tocar? E eu pergunto como funciona isso. Vou perguntando até que se torne aquela questão do grave, médio e agudo. Então essa questão de explorar com um dedo, com dois dedos, talvez com mais dedos, ou como ela colocaria a mão no piano, isso precisaria de um pouco mais de tempo. Até explorar a questão do sentar... então fatalmente eu vou colocar direto assim, tecnicamente então falando eu vou colocar aquela questão assim... como você deixa teu braço relaxado, normal [puxa o braço como se estivesse colocando no piano], desse jeito normal... e assim você vai colocar no piano. Sempre questão da natureza... você achar que a música, como ela é uma questão primária no homem, todo

indígena, seja o que for tem. Então isso [mostrando o movimento do braço como se estivesse chegando ao teclado do piano] é primário, então é dessa forma que você vai tocar, primeiro fechado, só subindo, e depois começo as aberturas... primeiro partindo daqui [mostra as duas mãos juntas como se estivessem no meio do teclado] para depois partir do domínio mais de dedo, até que começa a questão da força, desde que ela não seja força nem de pulso, nem de cotovelo, nem de braço, mas o peso da mão na ponta do dedo. Eu brinco também de jogar [eleva as duas mãos e braços acima da cabeça e joga na mesa como se fosse o teclado], desde que não pegue força de pulso... então o domínio da mão para tocar o instrumento... mais ou menos assim a técnica que eu faço.

Trata-se de uma experiência da técnica que não é isolada, que tem junto a ludicidade, o jogo e a justificativa para sua utilização. Fonterrada (2012), em artigo para a *Revista Música Hodie*, traz um histórico da educação musical no Brasil que contextualiza o ensino com uma visão mecanicista de mundo. Uma visão que influenciou e continua a influenciar as ações artísticas e educacionais desenvolvidas em instituições especializadas no ensino da música, um modelo de ensinamentos técnico-instrumentais com exercícios diários. “A ênfase é posta na autodisciplina, no domínio técnico-instrumental e no conhecimento do repertório musical específico daquele meio – instrumento ou voz” (FONTERRADA, 2012, p. 195).

Nós, professores de música, estamos imersos nessa realidade, nesse território, experimentando todas essas concepções que influenciaram e continuam a nos influenciar. Na maior parte das vezes não nos damos conta de que estamos reproduzindo modelos, menos ainda temos consciência de que tais modelos estão relacionados a visões de mundo tão antigas. As modificações dos paradigmas são demoradas e requerem muito esforço para que aconteçam com menos morosidade.

Fonterrada (2012) cita, por exemplo, a proposta da década de 1970, com a Lei n.º 5.692/1971, por meio da qual houve uma mudança radical na orientação do ensino das artes nas escolas de ensino regular. Desde essa época Anísio Teixeira já trazia um modelo com base nas ideias de John Dewey, em que o conhecimento se instala “[...] a partir das diferentes instâncias do ser humano: o corpo, as sensações, as emoções, a mente, de maneira não fragmentada, mas holística [...]” (FONTERRADA, 2012, p. 197).

Um modelo como esse incentiva a criação, a expressão individual e coloca a arte no centro da escola, acreditando que todas as pessoas são capazes de criar e fazer arte. Ainda segundo Fonterrada (2012), embora o modelo negue o paradigma mecanicista de mundo e se aproxime de outro paradigma mais atual, que a autora denomina de uma visão complexa de mundo, vários problemas ocorreram e faltaram propostas efetivas no âmbito escolar. Na Europa e na América do Norte, na mesma época, compositores de música contemporânea, ao se envolverem com a educação musical, proporcionavam experiências que enfatizavam a invenção e a criação musicais. Algumas dessas propostas vieram a ter influência no Brasil em espaços restritos.

Murray Schafer, autor já citado no grupo de discussão, foi grande influenciador das ideias criativas e expressivas ligadas à educação musical no Brasil. Schafer (1992, p. 285), ao considerar o fazer criativo na música, diz o seguinte:

Vejo a música como assunto fundamentalmente expressivo, como as demais artes, a escrita criativa, ou como os vários tipos de fazer. Ela é isso, deveria ser assim, porém, com a ênfase dada à teoria, à técnica, e ao trabalho da memória, a música torna-se predominantemente uma ciência do tipo acumulação de conhecimento.

Como já afirmei antes, ficou claro, após minha observação das aulas de instrumento, que, embora as discussões corram pelos aspectos criativos e expressivos, estamos muito mais próximos de um fazer musical que privilegia a técnica, a teoria, a memória e a acumulação de conhecimento do que um fazer criativo e expressivo. Para aprofundar um pouco mais a discussão, solicitei aos participantes, que falassem de sua experiência pessoal com o instrumento musical:

E para vocês, quando vocês estão tocando? Como essa relação ocorre? Dos sentimentos, das emoções, da interpretação? A técnica é mais forte dependendo da interpretação, ou eles têm o mesmo peso, ou não têm?

A partir desse momento chegamos às discussões que mais envolveram os participantes do grupo. Praticamente todos fizeram algum comentário a

respeito do seu fazer musical e da relação entre a expressão, a emoção e a técnica utilizada para a execução. A professora de piano iniciou:

A emoção, né, porque eu também toco piano. Para ser uma excelente pianista, tem que ter uma dedicação de horas a fio. Então eu sou mais... eu toco piano, digo assim... a questão emocional para mim é que é muito mais do que técnica. Então acho bem verdadeira aquela frase que diz assim: se a plateia sai dizendo “que maravilha, que técnica ela tinha”, a tua música não atingiu o seu objetivo, agora se a pessoa sai extasiada, encantada, isso é justamente o que a arte quer... Pra mim o sentir, o fazer com que a pessoa se emocione é mais do que ela dizer pra você que tocou muito bem...

O professor de violão levanta uma questão até então não comentada, sobre a empatia emocional entre quem executa e quem assiste.

Eu só ia comentar. No meu caso acho que tem muito a ver com humor, devido à minha personalidade. Acho assim que a técnica... o lance de técnica... é um recurso importante para quando falta humor. Por exemplo: num dia que as coisas não estão dando muito certo, mas você tem que tocar, não funciona, primeiro você tem que se emocionar, para depois tentar emocionar o ouvinte, e nem sempre a gente consegue isso. A questão técnica é um recurso para esses dias... dependendo do erro, às vezes fica melhor do que se tivesse acertado como um robzinho ...

Percebemos na discussão uma mistura entre o que se diz ser técnica com o que se diz ser emoção, com o que se diz ser sentimento, com o que se diz ser expressão. Apesar de termos uma palavra para cada movimento, notamos aos poucos que não conseguíamos separar uma coisa da outra; elas acontecem ao mesmo tempo. Ao tocar o músico expressa uma mistura do que ele sente com a técnica de que ele dispõe no momento e mais a emoção que aquela composição traz para ele naquele território em que habita. Esse território, por sua vez, é habitado também pelas pessoas que estão ouvindo, que por sua vez vão perceber a expressão de acordo com o que elas sentem, de acordo com o grau de percepção desenvolvido para a música e a experiência que trazem com a emoção causada por aquela composição.

Essa relação acontece também no encontro entre professor e aluno, a expressão será a do músico que está no papel de professor naquele momento

e também o músico que está na condição de aluno. E a percepção da expressão também acontecerá no ouvinte que está no papel de professor naquele momento e também no ouvinte que está na condição de aluno.

Após tantas falas e tantas críticas, voltamos a uma das perguntas iniciais da pesquisa: Qual a melhor maneira de ensinar o instrumento? Continuo citando Schafer (1992, p. 301), que traz um item com a seguinte pergunta: “Como a música deveria ser ensinada?”. Sua resposta passa pela discussão da educação dirigida à experiência e à descoberta. E continua afirmando que o professor “[...] precisa se acostumar a ser mais um catalizador do que acontece na aula que um condutor do que deve acontecer”.

O professor de violino relatou sua experiência com alunos iniciantes:

A primeira aula, o que eu costumo fazer é... falo um pouco do instrumento, entrego o violino ao aluno, falo assim: toca! Mas eu não sei tocar – é o que eles falam. Mas faz do jeito que tu pensa que é – eu digo, aí eles [mostra um gestual bastante intenso e desajeitado]. E quando sai o som bem arranhado, é daí que eu gosto... eu gosto que tenha o peso né, que aí tu vê que a gravidade está funcionando... se tá tirando o arco da corda não tá legal... só que se fizer assim, se fizer assim, se fizer assim, eu tento transferir assim... minha mão esquerda, minha mão do arco, e tal para os meus alunos... os meus alunos não sou eu, o corpo deles é diferente. Então eu penso que se funciona tá certo, se tá funcionando tá certo, se não tá doendo, se a mão não tá bem do jeito que eu... isso para o violino... tá certo. De repente se eu mexer naquela particularidade dele, vai estragar, porque é ele, não sou eu. Eu já mudei de técnicas algumas vezes e eu prefiro algumas coisas, então eu deixo o aluno experimentar... brinca!! Ah, mas se fizer assim? Melhorou? Então continua desse jeito...

Volto a lembrar da importância de o professor de instrumento musical ser um músico que já passou pelos processos de desenvolvimento da aprendizagem do instrumento. Recorro mais uma vez a Schafer (1992, p. 303). Para ele, quem deveria ensinar “[...] música tradicional: os profissionais. Sem concessões. Somente profissionais”. O autor é categórico e continua dando justificativas que sugerem a importância da técnica instrumental para a música que ele chama de tradicional. “Será que é possível adquirir-se o controle sismográfico sobre músculos e sobre a energia nervosa, necessários à execução musical, apenas em poucas semanas? Não, não é possível” (SCHAFFER, 1992, p. 303).

Para executar um instrumento, são necessárias habilidades técnicas que ao longo do desenvolvimento humano foram experimentadas e desenvolvidas. Assim como o conhecimento científico parte de estudos já esmiuçados, a técnica instrumental musical também parte de utilizações já experimentadas por outros músicos. Na interação professor/aluno há grande influência da maneira de tocar de um em relação ao outro.

Pensando nas abordagens técnicas diferentes usadas para o mesmo instrumento, levantei a discussão para o grupo sobre as possibilidades de execução do instrumento e a influência que cada professor tem sobre seu aluno. O professor de violino comentou a respeito, seguido do comentário da professora de piano.

Mas acho que, no geral, o aluno acaba absorvendo muita coisa do professor. Mesmo sem ele ficar... minha namorada quando assiste alguém tocando fala para mim: aquele lá é teu aluno não é? Ele faz até os bicos que tu faz enquanto toca [gargalhadas], e eu não ensino a fazer bico na aula [mais gargalhadas]. Tem uma responsabilidade muito grande... aquele negócio... somos ídolos se for pensar... tem uma admiração, como se fosse um super-herói, às vezes não, mas na maioria das vezes...

Às vezes eu fico pensando até que ponto a gente deve deixar, que nem o professor de violino colocou, o aluno atingir... ou ficar... ele não atingiu mas deveria atingir... até que ponto a gente deveria deixar ele atingir ou forçar ele a atingir que consiga determinadas coisas. Acho que isso tá muito difícil da gente... até devido a uma questão comportamental. Bom, eu tenho alunos, tanto de instrumento quanto de escola. Então eu vejo uma interferência muito grande dos pais na questão de proteção. Na hora que você começa a exigir um pouquinho mais... outras vezes eu acho que seria necessário... porque você tem objetivos também a atingir e fica sempre você colocar [passa a mão na cabeça como se fosse o aluno]: você conseguiu!! Alguma coisa você tem que dizer: nesse momento eu quero o dedo 3 e não outro dedo! Fez errado! Não tem que ser com o dedo 3! Eu tô te ajudando porque no futuro você vai precisar fazer com aquele dedo que vai te fazer falta! Então eu tô te ajudando desde já para que você preste atenção com que dedo você tem que fazer. Eu sou um pouquinho mais exigente. O aluno pergunta: Ah, por que esse dedilhado para a escala? Porque tem toda uma história, muita gente estudou e chegou a esse resultado... esse é o melhor para nós. Eu sei que tem diferenciações em colocar a mão quando toca o popular e o erudito, né... até pela questão assim que música não é uma coisa estática... toda questão artística, ela pode ser quebrada... tem certas regras que eu acho que a gente tem que... então

essa questão... às vezes eu me pego a pensar até quanto exigir...

Esse limiar entre o que existe de experimentação e criação das técnicas utilizadas no instrumento e o que existe de repetição e prática das técnicas já existentes passa todo o tempo em meu pensamento no transcorrer das aulas de instrumento. Temos uma dualidade estabelecida, que parece se relacionar com as visões de mundo citadas alguns parágrafos atrás por Fonterrada (2012) e também com os pensamentos de Deleuze (2006), no capítulo três do livro *Diferença e repetição*.

Nele Deleuze aborda a imagem do pensamento. Para isso divide o capítulo em oito postulados em que fala de princípio, senso comum, modelo, representação, erro, lógica, soluções e por último de saber. No oitavo postulado o autor esmiúça a subordinação do aprender ao saber e a subordinação da cultura ao método. Sua fala sobre o aprender parece ser feita para a música: “[...] aprender passa sempre pelo inconsciente, passa-se sempre no inconsciente estabelecendo, entre a natureza e o espírito, o liame de uma cumplicidade profunda” (DELEUZE, 2006, p. 160). Essa cumplicidade estabelecida entre a natureza e o espírito é a conjugação de pontos relevantes do nosso corpo com a ideia objetiva do que é tocar o instrumento, trazendo uma consciência nos atos reais ajustados às nossas percepções. Os atos reais são a experiência que temos com a música, podendo ser uma experiência de reconhecimento, ou seja, prática e desenvolvimento técnico do instrumento, ou uma experiência de criação. Continuando a se referir ao que significa aprender, Deleuze (2006, p. 160) fala do aprendiz que “[...] procura fazer com que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos”.

Voltando ao questionamento da professora, ao exigir ou não que o seu aluno utilize a digitação adequada para executar a música trabalhada, penso que o desenvolvimento de determinadas técnicas é fundamental para a execução e a habitação desse território que é a prática do instrumento musical.

Santos (2012, p. 261) discorre sobre aprender habitando território e fazendo agenciamentos, “[...] aprendizagem exige imersão no mundo da

matéria, ‘assiduidade’ na habitação do território, mas acaba também desenvolvendo um plano técnico de habilidades e competências”.

Porém tais técnicas não valerão de nada se intensificarem uma política de reprodução de repertório fora do contexto e que não afete sensivelmente a criança/aprendiz. Essas técnicas terão valor e farão sentido se potencializarem a liberdade de criação no tocar, se abrirem possibilidades para criação e modificação das interpretações, se afetarem a sensibilidade daqueles que as usam e daqueles que ouvem o resultado sonoro da sua utilização.

O encerramento do grupo de discussão se deu com um retorno às falas iniciais sobre a música *Imaginando*. Levantou-se a questão da dificuldade da composição para a faixa etária escolhida. As variações de dinâmicas eram muito intensas, e algumas células rítmicas muito complexas. Vários membros do grupo se colocaram a respeito:

Posso fazer uma pergunta? Tinha que fazer a música inteira? A professora coloca que a dificuldade é porque tinha que dar conta, e o que ela falou anteriormente tem a questão curricular, seja aqui ou lá na escola, a questão do currículo que a gente tanto conversa, né. Tinha que dar conta da música inteira?

Na ocasião da entrega da partitura, propositalmente não fiz referência ao que deveria ser feito. Deixei a critério de cada professor o trabalho com a composição da maneira que achasse melhor. Na maior parte das vezes, nós, professores de música ou de instrumentos musicais, temos grande liberdade relacionada ao currículo. Quando estamos em escola de ensino regular, embora tenhamos diretrizes determinadas pelos parâmetros curriculares, elas possuem grande flexibilidade. No caso da SCAR, em um projeto no qual temos como limite apenas o tempo, podemos direcionar nosso trabalho com o aluno para a forma como acharmos mais efetiva. Alguém comentou da seguinte maneira:

Em princípio, quando você recebe, leva em conta que vai ter que fazer inteira...

A resposta veio em seguida:

Porque isso já tá embutido na gente. Então a gente deixa de trabalhar tanto a afetividade, por exemplo, por ter que preparar tudo.

É uma boa colocação, né, porque na realidade tudo que a gente faz... tenho que cumprir...

A gente realmente é empurrado por isso...

Por outro lado eles veem os resultados, os resultados existem, né, os comentários existem daquilo que você está fazendo... de pai, do coordenador, eles podem não estar entendendo, mas talvez a emoção, talvez o resultado do que você faz é mais importante do que... porque na realidade eles não sabem nem o que te pedir, principalmente se não existe um apostilado... então é parte de você esse currículo. Depende do que você tem como responsabilidade perante essa criança, perante a questão de formação dessa criança e da construção do nosso conhecimento.

Quando se afirma que o currículo é parte nossa, percebemos a dimensão da liberdade que muitas vezes temos e não sabemos aproveitar: por falta de experiências ligadas à criação ou por falta de coragem de arriscar uma abordagem musical diferente. Uma abordagem musical nova é como uma expedição a um mundo desconhecido. Aproveitando a metáfora do aprendizado como um mundo desconhecido, citamos a tese sobre educação anarquista, com a ideia da pedagogia do risco, em que Gallo (1990, p. 300) afirma:

A pedagogia do risco age a nível individual através da libertação do indivíduo para o prazer e para a criatividade, para o livre desenvolvimento de tudo aquilo que ele pode ser; a nível coletivo, faz com que esse mesmo indivíduo que desenvolve-se livremente perceba-se sempre como parte de um todo social mais amplo e que, mesmo podendo desenvolver livremente suas características, elas podem e devem harmonizar-se com as mais díspares características de todos os demais indivíduos que compõem a multiplicidade social.

A arte, e a ideia da educação não formal, favorece a utilização da pedagogia do risco, liberando professor e aluno dos trâmites burocráticos peculiares das instituições de educação formal. Por outro lado é muito comum uma tendência dos responsáveis pela instituição (SCAR), dos professores e até mesmo por parte dos alunos de uma tentativa de retorno à segurança formal

das notas avaliativas, dos diários de classe e dos planejamentos diretivos. Voltamos a Gallo (1990, p. 298):

Assim, quando existe na prática uma situação social que possibilita um aumento real da liberdade, os indivíduos tendem a fugir desta liberdade, que implicaria também em um aumento das responsabilidades individuais e sociais, optando por uma dependência externa que garante uma maior segurança.

Ao propormos determinada atividade que não tem um caráter diretivo, que pode tomar caminhos diferentes das direções sugeridas pelo grupo, entendendo o grupo como as pessoas a quem se referiu a professora na fala anterior (pais, coordenadores, alunos), trilhamos percursos desconhecidos por nós e assumimos riscos.

Porém parece-me um risco maior não tentarmos novos caminhos, não experimentarmos novos processos, não valorizarmos outras visões de mundo. No entendimento de Santos (2012, p. 240):

Nossos alunos são sujeitos de um mundo plural, onde as noções de tempo, espaço, limites e fronteiras já não cabem mais no modelo cartesiano, e onde valores culturais perdem a rota das tradições e se definem nas escolhas e usos de bens de consumo descartáveis materiais, sociais e intelectuais. Hoje somos atravessados por uma rede de subjetividades resultantes de muitos mundos, colocando-nos ante o contraditório, o bizarro, o inesperado e impondo questões para as quais já não existem respostas certas.

Durante o segundo grupo de discussão, conversamos sobre muitos tópicos apresentados aqui, alguns se repetiram, alguns desviaram para outras rotas próximas ou se desmembraram em outras partes. Apesar de muitos atalhos e desvios, conseguimos não nos afastar do assunto principal, que era o que para nós tinha mais sentido: a aprendizagem.

Na próxima experiência abordo o que aprendi com a pesquisa. Posso garantir que o aprendizado sobre a aprendizagem aconteceu e continua acontecendo a partir da sensibilidade, habitando a ponte do sensível.

A PONTE

Lenine / Lula Queiroga

Como é que faz pra lavar a roupa?

Vai na fonte, vai na fonte

Como é que faz pra raiar o dia?

No horizonte, no horizonte

Este lugar é uma maravilha

Mas como é que faz pra sair da ilha?

Pela ponte, pela ponte

A ponte não é de concreto, não é de ferro

Não é de cimento

A ponte é até onde vai o meu pensamento

A ponte não é para ir nem pra voltar

A ponte é somente pra atravessar

Caminhar sobre as águas desse momento

A ponte nem tem que sair do lugar

Aponte pra onde quiser

A ponte é o abraço do braço do mar

Com a mão da maré

A ponte não é para ir nem pra voltar

A ponte é somente pra atravessar

Caminhar sobre as águas desse momento

Nagô, nagô, na Golden Gate

Entreguei-te

Meu peito jorrando meu leite

Mas no retrato-postal fiz um bilhete

No primeiro avião mandei-te

Coração dilacerado

De lá pra cá sem pernoite

De passaporte rasgado

Sem ter nada que me ajeite

Coqueiros varam varandas no Empire State

Aceite minha canção hemisférica

A minha voz na voz da América

Cantei-te

Amei-te



EXPERIÊNCIA 4.

Os processos de aprendizagem atravessando a ponte do sensível

“A ponte não é para ir nem pra voltar
A ponte é somente pra atravessar
Caminhar sobre as águas desse momento.”
(Lenine e Lula Queiroga)¹⁰

Na experiência 4 levanto os aspectos mais significativos desta dissertação/pesquisa, aqueles que realmente me afetaram. Retomo as Experiências 1, 2 e 3, chegando à Experiência 4, compreendendo que o caminho não tem fim. “A ponte é somente pra atravessar; Caminhar sobre as águas desse momento”.

Tratando-se de uma abordagem cartográfica, fica claro que o tempo é um limite imposto por nós (dois anos de mestrado), mas, de verdade, é complexo finalizar questões de tamanha relevância, como no caso da aprendizagem do instrumento musical para crianças de 9 a 12 anos, envolvendo, além das questões técnicas, as questões sensíveis.

Portanto, a Experiência 4 versa sobre os atravessamentos entre os processos de aprendizagem ligados à minha experiência com a dissertação/pesquisa e as pistas encontradas pelo caminho. Pensamentos que surgiram das experiências sentidas e percebidas pelo olhar do pesquisador/músico/professor, pela fala/narrativa dos professores, pelas observações das aulas com as crianças e pelas escrituras dos autores relacionados ao objeto deste estudo.

Falo sobre o sentido que a música pode ter para cada um de nós. As crianças, por exemplo, aprendem instrumentos musicais por vários motivos, e com eles traçam seus caminhos de vida. Os professores, por sua vez, fazem música por motivos parecidos ou não e com uma grande diferença temporal entre a experiência do aprendizado e a experiência do ensino. O que eu tenho sentido com a pesquisa/dissertação é que muitos pontos que parecem desconexos podem estar ligados, mesmo que subjetivamente ou de forma não tão visível, nas entrelinhas.

O aprendizado de instrumentos musicais tem como percurso um caminho que se constrói com tempo. Com o seu próprio tempo e com o tempo do outro, seja o

¹⁰ “A ponte” – música de autoria de Lenine e Lula Queiroga, gravada por Lenine no seu álbum *O dia em que faremos contato*, de 1997.

professor, sejam os pares do mesmo instrumento, sejam os outros instrumentistas dos grupos em que se pratica música, sejam os familiares e amigos que estão na posição de expectadores.

Para conectarmos pontos e mobilizarmos os percursos, vamos utilizar de uma palavra cheia de possibilidades e sentidos: a palavra ponte. Ponte significa construção que liga dois pontos separados por um curso de água ou por uma depressão de terreno. Pode ser também sinônimo de ligação, conexão, elo, associação, união, vínculo, relação. Essas ideias associadas à palavra ponte serão fundamentais para o desenvolvimento a seguir. Vamos usar a música de Lenine e Queiroga chamada “A ponte” como interlocutora dos aspectos a serem abordados.

A ponte

A palavra ponte foi utilizada por um dos professores participantes da pesquisa na ocasião do segundo grupo de discussão. Em um momento em que falávamos sobre a experiência de cada professor com seus alunos, a contribuição do professor de acordeão foi a seguinte: *“Para tentar trazê-lo para uma educação musical onde ele tenha... ele consiga fazer uma ponte, e eu vejo que funciona, uma ponte com o que ele ouve”*¹¹.

A fala do professor ficou passeando em meus pensamentos durante bastante tempo. Já havia escrito, na experiência anterior, sobre os conceitos de território e ritornelo com base em Deleuze e Guattari (1997) e Silvio Ferraz (2010), que são conceitos que se referem ao espaço. No decorrer do tempo da escrita deparei com a canção de Lenine e Lula Queiroga, que fez a primeira aterrissagem dos meus pensamentos. Utilizando a ponte como um (entre)lugar, um território de passagem, um espaço geográfico que se atravessa de um lugar ao outro e que, portanto, é um outro território, vou desenvolver a escrita desta experiência.

“Como é que faz pra lavar a roupa? Vai na fonte, vai na fonte. Como é que faz pra raiar o dia? No horizonte, no horizonte. Este lugar é uma maravilha. Mas como é que faz pra sair da ilha? Pela ponte, pela ponte”. Lenine e Queiroga (1997) começam a canção com perguntas de como se faz para passar a roupa e raiar o dia. Sabemos o que é lavar a roupa e também como é raiar o dia. Já percebemos ambos os eventos ou temos uma ideia do que seja, por meio de explicações ou

¹¹ Parte da fala do professor de acordeão já citada na Experiência 3.

experiências próximas a estas. O fato de sabermos como funciona não significa que saibamos fazer, como é o caso de lavar a roupa, por exemplo. A prática da ação, a experimentação, nos traz outro tipo de saber, o qual envolve as percepções, os sentidos, as emoções, de uma maneira completamente diferente da simples explicação.

A experiência de ver raiar o dia no horizonte também traz significados e sentidos que não são possíveis conhecer, somente por intermédio da descrição de outras pessoas, ou seja, da representação. Perguntas como essas, citadas na letra da música, colocam-nos em um lugar de aprendizado, de curiosidade, de vontade de conhecer e principalmente de vontade de experimentar. A experiência de lavar a roupa, a experiência de raiar o dia ou a experiência de sair da ilha são aprendizados que acontecem no momento do encontro, no encontro do aprendiz com a fonte, do aprendiz com o horizonte e do aprendiz com a ponte.

Podemos explicar o que é lavar a roupa, mas “[...] aquele que escuta é quem constitui uma reformulação da experiência como explicação, ao aceitá-la” (MATURANA, 2002, p. 40). Maturana dá o exemplo das crianças, que têm como explicação para o seu nascimento serem trazidas pela cegonha e posteriormente rejeitam a explicação ao perceberem a impossibilidade do fato, ou ao experimentarem a proximidade a uma mulher grávida e notarem a presença de uma criança em sua barriga.

A ilusão da cegonha dá lugar à percepção da gravidez. Em ambas as situações o aspecto afetivo relacionado a quem dá a explicação tem papel fundamental para o aceite ou não da explicação. Maturana (2002) continua com outro exemplo, de quando encontramos alguém e, ao cumprimentarmos essa pessoa, percebemos que nos equivocamos. Toda nossa atitude, todo nosso envolvimento emocional com a situação e todo nosso sentido da experiência até o momento da percepção do erro acontece como se estivéssemos de fato diante da pessoa. Portanto, o erro ou o equívoco só aparece depois do fato, ou seja, até aquele momento estávamos sentindo e percebendo a presença de uma pessoa que não estava ali.

Os seres humanos configuramos o mundo que vivemos ao viver, e cabe perguntar como o configuramos e como vivemos nele, se constitutivamente, como seres vivos, não podemos fazer a distinção,

que correntemente dizemos fazer, entre ilusão e percepção (MATURANA, 2002, p. 45).

Maturana traz os exemplos com a intenção de discutir a objetividade que ele classifica em objetividade-entre-parênteses e sem-parênteses. No entanto, antes de entrar nesses conceitos, quero enfatizar a experiência como necessária ao aprendizado. Se configuramos o mundo ao viver, o risco da representação, do pseudoaprendizado que ainda acontece nas escolas de hoje por meio da memorização, pode não passar de uma ilusão que percorre boa parte da vida do ser humano. Coloco mais uma vez a ponte como o lugar onde o evento acontece e retomo a fala de Deleuze (2006) a respeito do aprendizado. Segundo o autor, o aprendizado é a passagem do não saber ao saber, ou seja, está entre o não saber e o saber.

A ponte existente entre estes dois pontos é o (entre)lugar onde o aprendizado acontece por intermédio da experiência. Através das percepções e completamente envolvida pelas emoções, a cognição incorporada faz o seu papel.

Retomando a fala sobre objetividade, Maturana (2002) demonstra seu conceito de objetividade-entre-parênteses fazendo uma oposição a uma objetividade sem-parênteses. Considerando o observador, dotado de uma condição humana, sua noção de realidade está sempre voltada para sua experiência perceptiva e emocional, portanto sua objetividade é entre-parênteses, ao contrário da objetividade sem-parênteses, que considera verdades estabelecidas com base em percepções ditas como universais.

No caminho explicativo da objetividade-entre-parênteses, a indistinguíbilidade experiencial entre ilusão e percepção é uma condição constitutiva do observador, e não uma limitação ou falha de seu operar. Por isso, ao aceitar esta condição como uma condição constitutiva, compreendemos que neste caminho explicativo há múltiplos domínios de realidade, cada um constituído como um domínio explicativo definido como um domínio particular de coerências experienciais (MATURANA, 2002, p. 54).

Voltando à canção, temos as perguntas geradoras de ação em um determinado lugar (lavar a roupa na fonte), perguntas geradoras de percepção de algum lugar (o raiar do dia no horizonte) e perguntas geradoras de movimento em um lugar (sair da ilha pela ponte). No aprendizado do instrumento musical temos

domínios semelhantes: precisamos fazer movimentos corporais para produzir o som no instrumento que, muitas vezes, variam de acordo com a técnica a ser utilizada. Precisamos perceber as sonoridades e todo o contexto musical no qual estamos inseridos para executar a música no instrumento e também nos movimentar em direção ao que pretendemos tocar naquele instrumento.

Enquanto professores indicamos aos alunos a maneira de experimentar cada uma dessas ações como verdades experimentadas, alegando uma objetividade no processo da aprendizagem. Porque tivemos um resultado que julgamos positivo, passamos a considerar como uma verdade constituída. Estamos, assim, trazendo para o processo de aprendizagem uma objetividade sem-parênteses.

Se nós, professores, desejamos propor uma aprendizagem por meio da experiência que seja significativa, que tenha sentido para quem experimenta e que possa ser uma etapa para outros processos futuros, temos de perceber os domínios de realidade em que se encontram os alunos com os quais estamos trabalhando. A partir daí fazemos o convite à experimentação dos domínios de realidade que já utilizamos.

E também me dou conta de que no caminho explicativo da objetividade-entre-parênteses uma afirmação cognitiva é um convite feito ao outro para entrar num certo domínio de coerências operacionais, e de que aquele que a faz sabe que existem outras afirmações cognitivas igualmente legítimas, em outros domínios de realidade, que o outro pode preferir (MATURANA, 2002, p. 58).

A ponte da qual estamos falando é aquela que permite o encontro dos domínios de realidade citados por Maturana (2002). Nessa ponte podemos discordar desses domínios, podemos experimentar outros domínios, podemos e devemos criar domínios para que cada experiência se torne significativa e faça sentido, nos afete e nos marque.

Estamos falando de ações: discordar, experimentar e criar. Tais ações humanas se estabelecem como ato a partir de emoções. Não fazemos nada que não tenha uma emoção que a torne possível. “Uma mudança emocional implica uma mudança de domínio de ação” (MATURANA, 2002, p. 92). O aprender também é uma ação e, como as outras ações, tem uma emoção que a torna possível, ou talvez impossível. O autor dá um exemplo interessante:

Um choque entre duas pessoas será vivido como agressão ou acidente, *dependendo da emoção* na qual se encontram os participantes. Não é o encontro que define o que ocorre, mas a emoção que o constitui como um ato (MATURANA, 2002, p. 92).

O sentido que pode ter um encontro entre professor e aluno de instrumento musical pode ser de entusiasmo para uma troca de ideias e intensões musicais, mas pode ser uma torcida para que algo aconteça e que a aula não se realize.

Penso ser esse o ponto crucial para o aprendizado. A emoção que permeia o encontro entre os envolvidos no processo de aprendizagem vai determinar o sentido que terão para cada um as ações dentro do processo. A emoção na qual se encontram professor e aluno vai determinar boa parte daquela experiência que acontecerá na aula. Maturana (2002, p. 94), ao falar sobre a ética, alerta: “[...] se não estou na emoção que inclui o outro em meu mundo, não posso me ocupar de seu bem-estar”.

É comum pensarmos que nossos alunos têm problemas com a aprendizagem, têm dificuldades para entender algumas ideias ou que por algum motivo eles não são musicais. Volto aqui à impossibilidade de diferenciação entre ilusão e percepção. Quando estamos numa emoção de julgar a condição intelectual do outro, podemos estar iludidos.

Coloquemo-nos em uma atitude de respeito. Quero frisar respeito, já que respeito é diferente de tolerância, “[...] porque a tolerância implica na negação do outro, e o respeito implica em se fazer responsável pelas emoções frente ao outro, sem negá-lo” (MATURANA, 2001, p. 39). O respeito ao domínio de realidade em que o outro se encontra possibilita uma emoção que o inclui em meu mundo, ou como diria Deleuze (1997) em meu território, e por sua vez cria uma ponte que pode levar-me ao território dele.

Essa ponte pode se tornar um território de encontros. Encontros que proporcionam virtualidades se tornarem atualidades, e atualidades, que são rodeadas de virtualidades, criarem novas virtualidades.

Cultivando a ponte entre os atuais e os virtuais

Kastrup (2004, p. 13) fala-nos do aprendizado por cultivo como “[...] um processo de atualização de uma virtualidade [...]”. De acordo com Alliez (1996, p. 54), “[...] a distinção entre o virtual e o atual corresponde à cisão mais fundamental

do Tempo, quando ele avança diferenciando-se segundo duas grandes vias: fazer passar o presente e conservar o passado”.

O aprendizado é o cultivo dos virtuais, que se tornam atuais e que trazem consigo novos virtuais, diminuindo cada vez mais essa ponte entre os dois, até se tornarem uma cristalização. Deleuze (1996, p. 53), ao citar Bergson, versa sobre a memória: “A lembrança não é uma imagem atual que se formaria após o objeto percebido, mas a imagem virtual que coexiste com a percepção atual do objeto”.

Kastrup (2004, p. 13), discorrendo sobre atenção, dá como exemplo a perícia nos movimentos de um pianista: “A capacidade de desenvolver movimentos tão finos e precisos existia como virtualidade, mas precisou ser cultivado através de uma prática repetida e por um treino disciplinado, para que então pudesse ser criada”.

O aprendizado do instrumento passa aqui como uma virtualização da ação, ou seja, no momento em que pensamos em cada gesto para a produção do som no instrumento, nossa atenção está focada no aprendizado técnico que se faz sobre o corpo, exercitando os gestos cognitivos que são relevantes.

Em um processo recíproco, porém simultâneo, vão se atualizando virtualidades já existentes de processos anteriores, com uma atenção menos focada, todavia concentrada e aberta a outras virtualidades que habitam nosso corpo e o meio social em que nos inserimos.

A concretização de determinados repertórios, a lembrança de participações em outros processos de aprendizagem, a inserção em outros grupos relacionados à música e outras atividades são exemplo de ações que estão sempre envolvidas no processo, portanto, “[...] ainda que tendo lugar num indivíduo, a aprendizagem não pode ser dissociada de um contexto social específico, de instituições e dispositivos para sua efetivação” (KASTRUP, 2004, p. 14).

Kastrup (2004) traz a importância do aprendizado da atenção. Posso dizer que uma grande contribuição do aprendizado do instrumento musical para o aprendizado de um modo geral seja o aprendizado atencional.

Ao praticar um instrumento musical desenvolvemos uma atenção focada nos movimentos corporais, nas percepções dos sentidos visuais, auditivos e táteis. Ao mesmo tempo desenvolvemos outro tipo de atenção que faz parte das atividades musicais e artísticas relacionadas ao encantamento estético e que exige uma concentração aberta e uma dimensão paradoxal de tensão e soltura, de uma

atenção mais focada e menos focada. Kastrup (2004, p. 15) nos últimos parágrafos do artigo sobre a aprendizagem da atenção afirma ser esta “[...] tão necessária à cognição inventiva quanto a aprendizagem da sensibilidade para o músico”.

Aprendizagem da atenção e aprendizagem da sensibilidade são duas características inerentes a este fazer humano encantador e repleto de prazer que é tocar um instrumento musical. Um fazer humano que pode cumprir perfeitamente uma das premissas básicas da educação nos dias presentes, que, segundo Duarte Jr. (2010, p. 175), é: “[...] estimular esse sentimento de si mesmo, incentivar esse sentir-se humano de modo integral, numa ocorrência paralela aos processos intelectuais e reflexivos acerca de sua própria condição humana”.

Tocar um instrumento musical, portanto, requer um processo de aprendizagem que leva o sujeito a sentir-se humano com suas limitações, afinidades, frustrações e emoções. Tocar um instrumento insere esse sujeito em uma dada realidade, em uma cultura que o afeta e traz sentido para sua existência. Tocar um instrumento cria raízes, porque, como diz Duarte Jr. (2010, p. 176),

sentir o mundo consiste, primordialmente, em sentir aquela sua porção que tenho ao meu redor, para que então qualquer pensamento e raciocínio abstrato acerca dele possa acontecer a partir de bases concretas e, antes de tudo, sensíveis. Porque tal desenraizamento, tal dessensibilização para com a realidade da qual fazemos parte, caracterizou até aqui o grosso da educação oficial a que nos submetemos, sempre ciosa em ensinar grandes verdades universais, o grande pensamento, a grande ciência, desconsiderando todo e qualquer “pequeno saber” detido pelos membros da cultura local.

Tocar um instrumento musical, afetando a nossa sensibilidade por meio daquilo que tem sentido para nós, produz “[...] um efeito singular de prazer sensorial, de transe perceptivo, próprio das formas sensíveis que ela coloca em forma, em obra, em situação relacional” (MEIRA; PILLOTTO, 2010, p. 131). As autoras se referem às artes, mas no seguir do texto exaltam a intensidade desse transe na música.

Os processos envolvidos no aprendizado de uma atividade em que as sensações, os afetos, as emoções, a imaginação e também a razão são exigidos são cruciais para a existência humana. Uma existência que não é só de sobrevivência. Uma existência que é uma busca de sentido. Sentido que pode ser

alcançado, entre outros territórios, em processos de aprendizagem situados no território do qual fazemos parte, no território cultural onde estamos inseridos.

Tempos de finalizar

Volto à pergunta que foi provocada e/ou provocou toda a discussão desta pesquisa/dissertação: *Quais percursos utilizados pelos professores nos processos de mediação no ensino e aprendizagem de instrumentos musicais com crianças de 9 a 12 anos?*

Vários foram os percursos discutidos e observados na pesquisa/dissertação. Durante as experiências relatadas ao longo da escritura foi perceptível uma grande diversidade de maneiras de atuar relacionadas às diferenças entre os instrumentos, às diferenças entre as crianças e às diferenças entre as concepções musicais e pedagógicas dos professores.

Duas pistas foram mais evidentes na pesquisa com os professores: a importância da sensibilidade e da emoção e a prática de exercícios técnicos instrumentais.

A primeira pista tornou-se clara no primeiro encontro. Os professores citaram com muita ênfase a sensibilidade e as emoções na mediação dos processos de aprendizagem do instrumento musical.

Ao pesquisar a literatura no tocante à arte, à educação, à filosofia e à música, encontrei significativas abordagens, que também enfatizavam a importância da sensibilidade e da emoção nos processos de aprendizagem. Os autores falam do sentido, da importância do corpo, da não separação entre corpo e mente, da cognição incorporada, da cognição inventiva.

Ao observar a prática dos professores em suas aulas, constatee a segunda pista. Embora as falas tivessem sido relacionadas ao que parecia ser uma aprendizagem voltada para o sensível, na prática a prioridade estava no alcance dos resultados em detrimento dos processos sensíveis. Ou seja, a maior parte das aulas foi sempre destinada à resolução de questões técnicas instrumentais ou resolução de problemas de leitura de nota e ritmo.

“A ponte não é de concreto, não é de ferro. Não é de cimento A ponte é até onde vai o meu pensamento” (LENINE; QUEIROGA, 1997). O meu pensamento criou várias pontes com pensamentos dos autores das referências, com os

pensamentos dos professores e com os pensamentos das crianças, que, embora não tenham se expressado por palavras, expressaram suas emoções durante as aulas por meio da sua postura corporal e de suas expressões faciais, o que me permitiu fazer outras pontes com minhas emoções atuais e com minhas emoções de tempos de infância.

Essas emoções e esses pensamentos se fizeram presentes ao ver e rever os vídeos produzidos por nós durante os grupos focais e das aulas observadas por mim. Percebi que, assim como os professores que participaram da pesquisa, estou impregnado da concepção que valoriza mais o resultado musical do que o processo de aprendizagem. Por mais que nossa fala seja de uma atenção ao sensível, uma atenção à emoção que está presente naquele instante, uma atenção ao corpo e ao que ele está nos mostrando, nossa ação acaba se aproximando de uma reprodução da experiência do nosso processo de aprendizagem do instrumento.

Volto à Experiência 3, exaltando o tempo como o grande aliado para a quebra desse ciclo que reproduz a valorização: da mente sobre o corpo, do resultado sobre o processo, da representação sobre a criação. “Portanto, peço-te aquilo. E te ofereço elogios. Tempo, tempo, tempo, tempo. Nas rimas do meu estilo. Tempo, tempo, tempo, tempo” (VELOSO, 1979).

Será necessário tempo para que consigamos modificar algumas atitudes. A experiência requer tempo para ser experimentada, os pensamentos precisam de tempo para transformar-se em atitudes e ações, a aprendizagem acontece com tempo e o sentido do que está se aprendendo vai se modificando também com o tempo.

Mais tempo para as aprendizagens das crianças e mais tempo para a nossa aprendizagem. Em um tempo de tantas mudanças, em tão pouco tempo, estar atento às modificações em nossos pensamentos e transformá-las em atitudes parece demandar um tempo enorme. Porém, quando uma atividade é prazerosa, a percepção do tempo se extingue a um instante e, ao nos darmos conta, já passou.

Na obra *Desobedecer a linguagem*, de Skliar (2014, p. 202), há o subtítulo “Educar como dar tempo”. O autor lembra-nos que o que se ensina não é necessariamente o que se aprende; a relação possível entre ensinar e aprender é “oferecer signos que os outros decifrarão no seu próprio tempo e do seu próprio

modo. Signos talvez comuns, mas apreciados de modos diferentes, em tempos diferentes, em outros tempos” (SKLIAR, 2014, p. 204).

Nós, professores, temos ainda muito a aprender, se nos propusermos a experimentar atitudes mais criativas, se nos arriscarmos mais, como piratas, esse “[...] ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso [...]” (LARROSA, 2014, p. 26). Aprender mais do que a preocupação de ensinar. Teremos muito a aprender se funcionarmos como ímã, como atratores dos nossos alunos para o saber. Um saber relacionado à experiência, em que a verdade absoluta não existe, não importa. Um saber que se modifica dia a dia, assim como nós, professores, e eles, nossos alunos. Um saber que se constrói com base em experiências sentidas, pensadas e experimentadas.

Como um sentido para a docência, pensemos na palavra educar assim como Skliar (2014, p. 189): “Educar é comover. Educar é doar. Educar é sentir e pensar, não apenas a própria identidade, mas também outras formas possíveis de viver conviver”.

Enquanto aprendizado que acontece somente por intermédio da experiência, a prática do instrumento musical muito tem a contribuir para o aprendizado nas outras áreas do conhecimento. Experimentar faz parte do aprendizado da arte e da música. A verdade, na música, não existe. O certo e o errado são sempre condicionados ao contexto em que estamos inseridos. A valorização e a experimentação de processos que exaltem a expressão e a criação, a valorização de processos que sempre coloquem a humanidade em primeiro plano, a valorização de processos que tragam à tona o prazer e o sentido de fazer música podem tornar a docência em música, mais especificamente relacionada ao aprendizado de instrumentos musicais, em uma docência mais criativa, mais expressiva, mais corporal e emocional.

REFERÊNCIAS

ALLIEZ, E. **Deleuze filosofia virtual**. São Paulo: 34, 1996.

ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. D. **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 131-149.

ALVES, R. **Educação dos sentidos e mais**. Campinas: Verus, 2005.

BAIANO, P.; SACRAMENTO, M. Cão sem dono. *In*: SANDRONI, C. (intérprete). **Daqui**. Faixa 1. 1987. Não paginado.

BORGES, C. B.; CUNHA, S. R. V. Retratos de uma infância contemporânea: os bebês nos artefatos visuais. *In*: ANPED SUL: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...**

BORGES NETO, J. Música é linguagem? Revista **Eletrônica de Musicologia**, v. IX, out. 2005. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/rem9-1.html>.

CUNHA, S. R. V. D. Qual o lugar dos materiais visuais na pesquisa em educação? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, p. 69-91, jan./mar. 2015.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

_____. **Lógica do sentido**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. **O abecedário de Gilles Deleuze**: entrevista [1988-1989]. Entrevistadora: Claire Parnet. Paris, 1988-1989. Transcrição literal do vídeo disponível em: <<http://stoa.usp.br/prodsubjeduc/files/262/1015/Abecedario+G.+Deleuze.pdf>>.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. São Paulo: 34, 1997.

_____; _____. **O que é a filosofia?** 3. ed. São Paulo: 34, 2010.

DUARTE JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

_____. **O sentido dos sentidos: a educação (dos) sensível**. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

FERRAZ, S. Músicas e território. **Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1-15, out./dez. 2010.

FONTEIRADA, M. T. D. O. A educação musical brasileira e três modelos explicativos de mundo: em busca de significados. **Música Hodie**, Goiânia, v. 12, n. 1, p. 191-203, 2012.

_____. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

GALLO, S. D. O. **Educação anarquista: por uma pedagogia do risco**. 1990. 312 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000028991&opt=4>>.

GLASER, S. Criatividade na aula de piano: múltiplas facetas. **Revista A**, São Paulo, v. 1, mar. 2007.

GOHN, M. D. G. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GULLAR, F. Traduzir-se. In: _____. **Na vertigem do dia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

IRWIN, R. L. A/r/tografia: uma mestiçagem metonímica. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 125-135.

_____; SPRINGGAY, S. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. In: DIAS, B.; IRWIN, R. L. **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 137-153.

JUSTI, L. D. A. M. Representações mentais em crianças quando aprendem a tocar instrumentos. **Música e Linguagem**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 27-41, fev. 2013.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

_____. Aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia e Sociedade**, v. 16, n. 3, p. 7-16, set./dez. 2004.

_____. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. D. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

KOHAN, W. O. Entre Deleuze e a educação: notas para uma política do pensamento. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, jul./dez. 2002.

_____. **O mestre inventor**: relatos de um viajante educador. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LENINE; QUEIROGA, L. A ponte. In: _____. **O dia em que faremos contato**. Faixa 1. Ariola Records, 1997. Não paginado.

MARTINS, R.; TOURINHO, I.; MARTINS, A. F. Entre subjetividades e aparatos pedagógicos: o que nos move a aprender? **Visualidades**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 59-71, jul./dez. 2013.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MEIRA, M. O sentido de aprender pelos sentidos. *In*: PILLOTTO, S. S. D.; BOHN, L. R. D. **Arte/educação**: ensinar e aprender no ensino básico. Joinville: Editora UNIVILLE, 2014. p. 53-62.

_____; PILLOTTO, S. **Arte, afeto e educação**: a sensibilidade na ação pedagógica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

OLIVEIRA, L. F. O estudo da música a partir do paradigma dinâmico da cognição. **Percepta – Revista de Cognição Musical**, Curitiba, p. 17-36, nov. 2014.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Campus, 1986.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, D. Apresentação. *In*: _____. _____. _____. **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 7-16.

_____. _____. TEDESCO, S. A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. *In*: _____. _____. _____. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 7-14.

SANTOS, R. M. S. Um paradigma estético para o currículo. *In*: _____. **Música, cultura e educação**: os múltiplos espaços de educação musical. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 251-292.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem** – educar. São Paulo: Autêntica, 2014.

SOCIEDADE CULTURA ARTÍSTICA DE JARAGUÁ DO SUL – SCAR. **Projeto Político-pedagógico**. 2003-2016.

_____. **Projeto Música para todos**. 2015. Disponível em: <<http://novosalic.cultura.gov.br/cidadao/dadosprojeto?idPronac=501eac548e7d4fa987034573abc6e179MTg0MjQ0ZUA3NWVmUiEzNDUwb3RT>> Acesso em: 30 nov. 2016.

VELOSO, C. Oração ao tempo. *In*: _____. **Cinema transcendental**. Faixa 2. Universal, 1979. Não paginado.

VIEIRA, E. M. Histórias de inclusão: o grupo BIGBANDA na escola Senador Corrêa e o programa de rádio na APAE de Rio Pomba. *In*: SANTOS, R. M. S. **Música, cultura e educação**: os múltiplos espaços de educação musical. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012. p. 59-106.

ANEXOS

**AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM
PARA OS PAIS OU RESPONSÁVEIS**

Eu, _____,
RG _____, pai/mãe ou responsável legal por
_____ abaixo-assinado (a),
autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu
capítulo X, art. 5, a Fundação Educacional da Região de Joinville (FURJ),
mantenedora da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), a utilizar a
imagem e/ou a voz, diante da aprovação do material apresentado, em qualquer
mídia eletrônica, falada ou impressa, bem como autorizar o uso de nome, estando
ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização dessas imagens será
para fins da pesquisa “SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA:
PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO MUSICAL NA INFÂNCIA”,
sob responsabilidade do mestrando JORGE CESAR DE ARAUJO PIRES e
orientação da Professora Dra. SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO, cujo objetivo é
investigar na prática diária das crianças as representações mentais empregadas na
aprendizagem do instrumento musical.

Assinatura do Pai/Mãe/Responsável:

Joinville, ____ de _____ de 20 ____.

AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

Eu, _____,
RG _____, autorizo nos termos da Constituição da República Federativa do Brasil, no seu capítulo X, art. 5, a Fundação Educacional da Região de Joinville (FURJ), mantenedora da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), a utilizar minha imagem e/ou voz, diante da aprovação do material apresentado, em qualquer mídia eletrônica, falada ou impressa, bem como autorizar o uso de nome, estando ciente de que não há pagamento de cachê e que a utilização dessas imagens será para fins da pesquisa “SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO MUSICAL NA INFÂNCIA”, sob responsabilidade do mestrando JORGE CESAR DE ARAUJO PIRES e orientação da Professora Dra. SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO, cujo objetivo é investigar na prática diária das crianças as representações mentais empregadas na aprendizagem do instrumento musical.

Assinatura: _____

Joinville, ____ de _____ de 20____.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você está sendo solicitado(a) a autorizar a participação, como voluntário(a), de seu(sua) filho/a em uma pesquisa desenvolvida pelo mestrando **JORGE CESAR DE ARAUJO PIRES**, vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas do Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE.

O objetivo dessa pesquisa é investigar na prática diária das crianças as representações mentais empregadas na aprendizagem do instrumento musical. Os dados serão coletados, mediante sua autorização, via anotações em um diário de bordo, registro fotográfico e atividades desenvolvidas com as crianças.

Importante ressaltar que a criança terá total liberdade de se recusar a participar das atividades propostas pelo pesquisador se de alguma maneira se sentir constrangida, assim como também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência acarrete qualquer prejuízo a ela ou a você. Destacamos ainda que a participação na pesquisa é opcional e que representa riscos ou desconfortos mínimos, assim como não implicará recebimentos ou ressarcimentos de qualquer ordem.

Em caso de recusa ou de desistência em qualquer fase da pesquisa, a criança e seu responsável, como já mencionado, não serão penalizados. De igual modo, é importante lembrar que você e/ou a criança terá direito a esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer momento, sendo sempre garantido o sigilo de identidade e de informações confidenciais. Esses dados da pesquisa ficarão sob a responsabilidade do pesquisador por um período de cinco anos, após o qual serão devidamente destruídos.

Lembramos ainda que a participação de seu filho/a será de suma relevância para o cumprimento do objetivo proposto na pesquisa, visto que os benefícios dessa pesquisa serão de âmbito acadêmico e profissional para o campo das Políticas Públicas e Práticas Educativas para a cidade de Joinville. Nesse sentido, os resultados do estudo poderão ser apresentados em congressos, periódicos científicos e eventos promovidos na área de ciências humanas, para tanto, peço a sua anuência.

Em caso de dúvida, você poderá procurar a professora orientadora dessa pesquisa, Professora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto, no Programa de Mestrado em Educação da UNIVILLE, pelo telefone (47) 3461-9077 ou no seguinte endereço: Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Rua Paulo Malschitzki, 10, Zona Industrial, *Campus* Universitário, Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco A, sala A 227B. O pesquisador pode ser encontrado pelo telefone (47) 9901-2615. Se você tiver alguma dúvida a ser esclarecida sobre a ética que envolve a referida pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo telefone: (47) 3461-9235 ou no endereço: Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Rua Paulo Malschitzki, 10, Zona Industrial, *Campus* Universitário, Joinville/SC, CEP 89219-710, Bloco B, sala B 31.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa, no caso de você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

CONSENTIMENTO

Eu, _____,

RG _____, pai/mãe/responsável de

_____, aluno/a

do projeto Música Para Todos de 2015 da **Sociedade Cultura Artística de Jaraguá do Sul (SCAR)**, declaro ter sido suficientemente informado(a) e concordo em autorizar a participação voluntária de meu/minha filho/filha na pesquisa descrita acima.

Joinville, ____ de _____ de 20 ____.

AUTORIZAÇÃO

Nome do autor: Jorge César de Araujo Pires

RG: 07313589-9 IFP/RJ

Título da Dissertação: “SENTIDOS E EXPERIÊNCIAS NA DOCÊNCIA: PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO INSTRUMENTO MUSICAL NA INFÂNCIA”.

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da dissertação de minha autoria.

Joinville, / /2017.

Nome