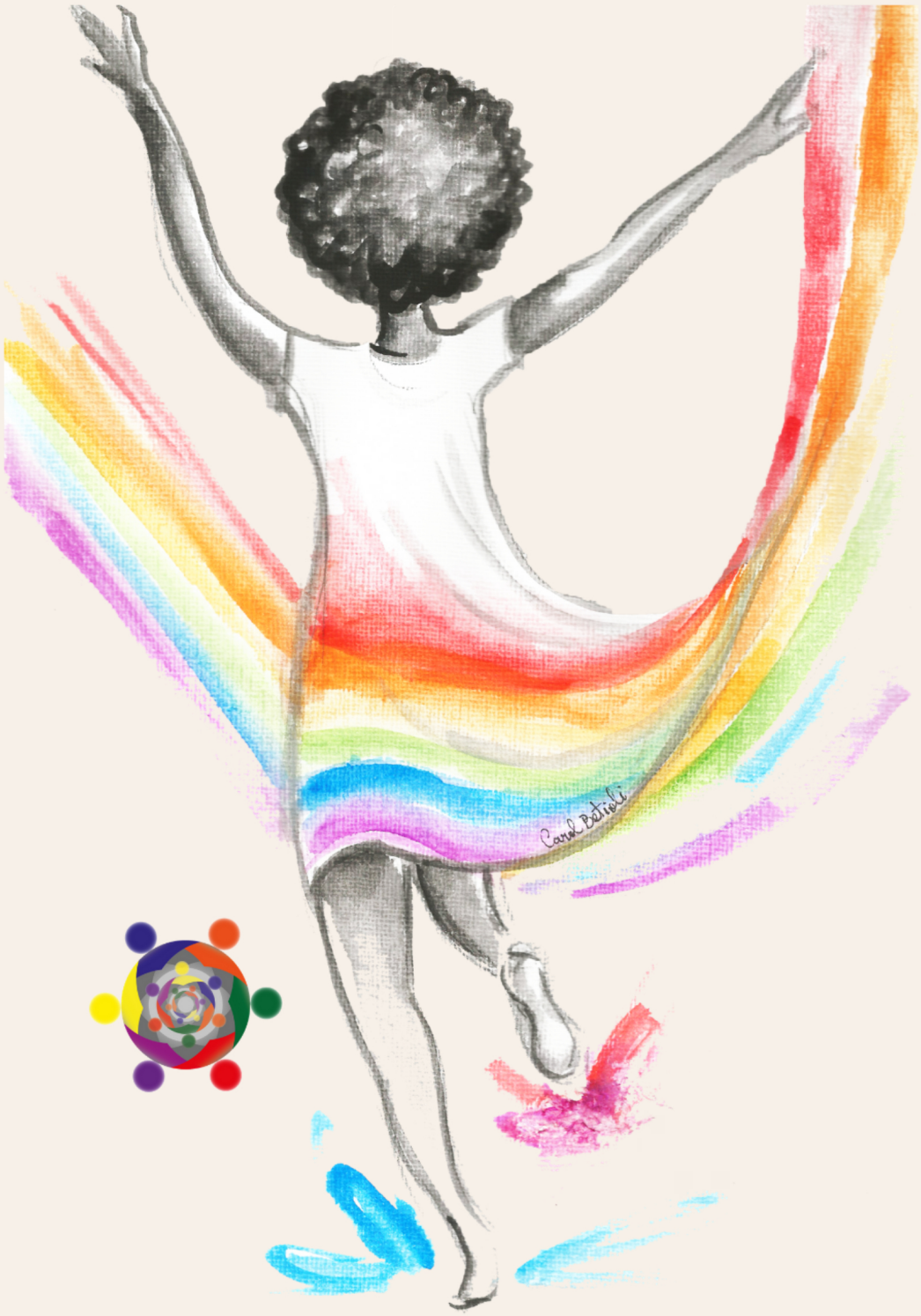
CADERNO CURRICULAR TEMÁTICO
EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES EDUCACIONAIS EM MOVIMENTO
VOLUME III

Arte, Música e Educação: tudo é coisa musical...



C122 Caderno curricular temático [recurso eletrônico] : educação básica : ações educacionais em movimento : arte, música e educação : tudo é coisa musical... / Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico.– Campinas, SP: Prefeitura Municipal de Campinas-SP, 2021.

Dados eletrônicos (1 PDF ; 700 kb). (Caderno Curricular Temático ; v. 3)

Vários autores.
Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-992507-9-8

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Educação musical. 4. Educação artística – Campinas (SP). I. Prefeitura Municipal de Campinas. II. Secretaria Municipal de Educação. III. Departamento Pedagógico. IV. Título.

20-1008 CDU 78.071.5

Catalogação na fonte: Bruna Heller (CRB10/2348)

Índice para catálogo sistemático:
1. Ensino e educação musical 78.071.5

DV COMUNICAÇÃO EDITORIAL

Keity Lopes

Todos os direitos reservados à:

Prefeitura Municipal de Campinas é permitida a reprodução total ou parcial desta obra desde que seja citada a fonte. Reproduções para fins comerciais são proibidas na forma da Lei.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

CADERNO CURRICULAR TEMÁTICO
EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES EDUCACIONAIS EM MOVIMENTO

VOLUME III

ARTE, MÚSICA E EDUCAÇÃO:
TUDO É COISA MUSICAL...

2021
Prefeitura Municipal de Campinas

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS

Prefeito
Dário Saadi

Secretária Municipal de Educação
José Tadeu Jorge

Diretor do Departamento Pedagógico
Luiz Roberto Marighetti

FICHA TÉCNICA

Coordenadora Setorial de Formação
Eliana da Silva Souza
Jane Gerodo Garcia (2017-2020)

Coordenação Pedagógica
Lígia Márcia Prando

Coordenação do Grupo de Trabalho Arte, Música e Educação
Adriano Celso de Almeida
Lígia Márcia Prando

Organização e Estabelecimento do Texto
Lígia Márcia Prando

Colaboração específica para a composição do Grupo de Trabalho Arte, Música e Educação na perspectiva de pesquisa na área de Música e Educação
Ana Cristina Rossetto

Criação e Estabelecimento da Capa Frente e Verso
Ana Paula Alves dos Reis
Carolina Betioli Ribeiro Fisch
Lígia Márcia Prando

Obra de Arte Visual na Capa
Carolina Betioli Ribeiro Fisch

Poemas na Capa
Lígia Márcia Prando
Marta Raquel de Araújo Lima Moreira
Vanessa Lima da Silva

Colaboradoras na Criação do Texto
Ana Cristina Rosseto
Juliana Fabri Santesso
Maria de Lourdes Vasques Leite
Rosângela Figueiredo

Coautores na criação do texto
Adriano Celso de Almeida
Adriane Marques Fernandes
Ana Cláudia Alves dos Santos
Cláudia Maria Rodrigues Vaccari
Daniel Bortolotti Calipo
Emilia Fernanda Slazar Rodriguez
Heliton Leite de Godoy
Lígia Márcia Prando
Marta Raquel de Araújo Lima Moreira
Telma Regina de Campos
Thelma Ragusa Guimarães
Rodrigo Neris
Vanessa Lima da Silva
Vera Lúcia Ferreira

ÍNDICE DE CONTEÚDO

9 PREFÁCIO

11 INTRODUÇÃO

25 **CAPÍTULO 1 –** CORPO, ARTE E POESIA

31 **CAPÍTULO 2 –** ARTE E EDUCAÇÃO

41 **CAPÍTULO 3 –** MÚSICA E EDUCAÇÃO

- 41 **PARTE 1 –** NOVOS REPERTÓRIOS ENTRE A MÚSICA, A EDUCAÇÃO E A ESCUTA QUE NOS (TRANS)FORMA
- 68 **PARTE 2 –** COMPOSIÇÃO DE MÚSICAS E DE VIDA: TUDO É COISA MUSICAL

105 REFERÊNCIAS

106 NOTA

107 LISTA DE ÁUDIO E VÍDEO

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas, por meio do Departamento Pedagógico e da Coordenadoria Setorial de Formação, apresenta os “Cadernos Curriculares Temáticos Educação Básica: Ações Educacionais em Movimento”, que estão organizados em seis volumes:

- Volume I - Espaços e Tempos na Educação das Crianças (2014)
- Volume II - As relações étnico-raciais afro-brasileiras: subsídios à ação educativa
- Volume III - Arte, Música e Educação: tudo é coisa musical...
- Volume IV - Narrativas sobre Educação Especial nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Campinas (2020)
- Volume V - Tecendo o Currículo da Educação Integral em Tempo Integral - Partes 1 e 2
- Volume VI - Programa Pesquisa e Conhecimento na Escola:
- Parte 1: Pensando o Pesco: Reflexões sobre Pesquisa e Conhecimento na escola
- Parte 2: Entre pontos, nós e alinhavos: vivências de professoras e professores nas narrativas situadas em 2020.
- Volumes II, III, V e VI lançados em 2021.
-

Vale ressaltar que estes documentos estão articulados aos princípios fundamentais das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Básica.

Neste volume, as experiências, reflexões e orientações, reunidas no texto, pretendem subsidiar as ações sobre a temática, considerando a dedicação coletiva para a construção deste material, a partir de reuniões do Grupo de Trabalho e por assim com as valiosas contribuições dos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

Este documento, portanto, não esgota as reflexões, mas sim as registra e fomenta as discussões em torno da organização e reorganização do trabalho das equipes escolares, objetivando a pesquisa, o conhecimento e as ações pedagógicas significativas para cada profissional da Secretaria Municipal de Campinas.

José Tadeu Jorge
Secretário Municipal de Educação

Nota

Este Caderno Curricular Temático, intitulado “Arte, Música e Educação: tudo é coisa musical...”, incorpora linkagens, por meio de “casulos” com imagem de fones de ouvido presentes em páginas do texto, que nos direcionam a obras musicais que o constituem, possibilitando escutas diversas e ampliação de repertório musical aos educadores e aos educandos que o contatam. Vale lembrar que, durante as experiências educacionais, esses papéis, em suas relações com todos os tipos de conhecimentos, inclusive os artísticos aqui tão salientes, alternam-se ou se revelam intrínsecos, pois aprendemos uns com os outros infinitamente.

Prefácio

Às vezes paixões como as exaladas junto à música nos animam, desde crianças, em nossos lares e em outros lugares lúdicos. Em outros casos, se a escola não possibilitar esse tipo de experiência, muitas pessoas poderão permanecer dela apartadas. Eu, Solange, cresci numa família de músicos e desde cedo tive a oportunidade de vislumbrar os teores de conhecimento e encantos que a musicalidade engendra, incluindo conheceres outros que atravessam esse tipo de contato, como a matemática e a geografia, inegavelmente presentes, saibamos disso ou não em nossas incursões musicadas.

Relações com a música educam solicitando-nos humanamente inteiros: não há pensamento que se separe do sentir quando ouvimos ou compomos uma melodia, ou uma canção. Assim, podemos perguntar: – o que seria de nós sem a arte, sem a música e suas potencialidades mobilizadoras de desejos e ações capazes de nos ajudar a pensar e a construir vidas, com éticas outras, que tornem mais respeitosas as relações entre nós, com nossas diferenças, e com o mundo? Relações com a música podem manter vivas as chamas de criação e autoria que nos convidam a compor mundos mais democráticos.

E a música, de fato, entende de democracia e pode nos ensinar sobre isso, porque os mais diversos estilos existentes dispensam hierarquias entre si, entre compositores e entre ouvintes. Nenhum estilo musical é melhor, pior ou mais importante do que os outros, assim como compositoras e compositores precisam ser igualmente respeitados em suas singularidades. E não é assim que as relações precisam acontecer nas escolas e pela vida afora?

Quando se trata de encontros com músicas, ninguém é obrigado a gostar ou deixar de gostar de determinadas obras, mas somos todas e todos livres para novas experiências e precisamos, enquanto educadores, oportunizá-las aos educandos com repertórios e composições para além da mesmice comumente compartilhada pela mídia. Por isso educação nunca fica pronta, por isso educar, aos outros e a nós mesmos, é apaixonante: sempre há o que explorar, fazer, movimentar, criar, recriar, transformar...

Eis as razões porque os encontros entre música e educação são necessários e esperados desde a Educação Infantil, atravessando o Ensino Fundamental e toda a nossa vida acadêmica e não acadêmica: a música nos ensina a vi(ver) de outros modos e com outras sabedorias. Ao contrário do que ocorre com os padrões de vida pré-fixados nos pálidos valores prescritos pelo mercado financeiro, certas relações com música permitem que o rock dance coloridamente com o violino e que a sanfona componha orquestras com instrumentos historicamente percebidos como fiéis apenas à música clássica... possibilitam que o músico percebido como clássico se cubra de baião e de namoros com instrumentos tradicionais e não tradicionais, assim como nós, sempre que assim desejarmos. Nas relações com a música, com as sonoridades e silêncios, podemos abraçar o inusitado nas composições e nas escutas, e vê-lo perpetuar-se em todas as nossas outras relações e experiências.

A música é conhecimento que nos atravessa e continuamente nos transforma, tem força para potencializar nossos corpos-pensamentos-sentimentos humanos e alimentar nossa humana-revolucionária-poesia-de-viver...

Solange Villon Kohn Pelicer
Secretária de Educação (2013 a 2020)

Juliano Pereira Mello
Diretor do Departamento Pedagógico (2015 a 2017)

Luiz Roberto Marighetti
Diretor do Departamento Pedagógico

Introdução

Mergulhemos na “Caixinha de Música do João”...

Agora... já dentro dela... convém perguntarmos, durante todas as travessias que ocorrerão com esse Caderno Curricular Temático de Arte, Música e Educação (CCT de Arte, Música e Educação): – como a relação com a música educa? Eis a pergunta desfiada em cada dobra e desdobramento na relação com esse texto, desde o início das nossas elaborações. Pergunta que, como todos sabemos, nunca será respondida em sua totalidade ou de forma definitiva, mas que pode ressoar pela nossa vida dentro e fora da escola e, assim, suscitar novos encontros, (re)criadores contínuos da nossa relação com os sons e os silêncios presentes no mundo e, portanto, com o próprio mundo.

Pelos (des)caminhos dessa experiência, nós todos, que compomos ao longo do tempo o Grupo de Trabalho em Arte, Música e Educação (GT de Arte, Música e Educação), estudamos, debatemos e escolhemos conceitos, relacionamo-nos com alguns já existentes renovando-os e, também, construímos pensamentos novos, originais, trançados com propostas pedagógicas conectadas com a arte e, aqui, nesse documento, especialmente com a música.

É importante ressaltar que essas ideias de forma alguma visam aplicações imediatas, mas sim capturas criadoras a implicá-las às práxis educacionais cotidianas, como potências suscitadoras de constante pesquisa junto às variações de repertório e nas experiências de composição musical na escola, sempre com privilégio de autoria e criação de todos os envolvidos. É dessa forma, com essas perspectivas, que esse

texto incorpora estudos realizados com o GT de Arte, Música e Educação, que há dois anos realiza pesquisa e outros trabalhos a culminarem na construção desse texto aqui apresentado.

O GT de Arte, Música e Educação tem, ao longo de sua existência, se constituído com educadores da Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC), musicistas e não musicistas, músicos e não músicos e, também, com alguns educadores músicos externos à RMEC, comumente contratados para a realização de trabalhos formativos nessa área, nas escolas da Rede ou no Cefortepe (Centro de Formação em Tecnologia e Pesquisa Educacional Milton Santos).

Desde o início da construção desse caderno curricular, educadores chegaram e saíram da relação com o trabalho e do grupo, mas vale salientar que há profissionais vinculados à RMEC que participam desde o início de todas as ações acompanhando, desde o começo, movimentos como os que serão em seguida relatados em prol de aproximações entre o leitor e a elaboração desse documento.

Algo interessante para pensarmos, na relação com os fazeres vivenciados, é o quanto nas propostas, sugestões e críticas a esse registro, quando da sua ida às escolas para o recebimento de contribuições, vários educadores se manifestaram dizendo que há repetições aparentemente desnecessárias ao longo da escrita e que ela poderia ser mais curta e sucinta e, assim, de leitura mais fácil entre educadores, educandos e música.

No entanto, ao debater sobre questões como essa, enviadas pelos leitores da Rede, O GT de Arte, Música e Educação considerou que há razões para que o texto tenha hoje esse "formato": em primeiro lugar, somos todos educadores e educandos sempre aprendentes, criadores e recriadores de conhecimentos e é nessa perspectiva que esse CCT propõe encontros entre arte, música e educação. É óbvio que música é arte, mas é importante considerarmos que há na RMEC um número reduzido de professores com formação em música, em relação aos advindos, por exemplo, de relações com as artes visuais, e que, especialmente por ser uma proposta curricular, educadores e crianças, jovens e adultos têm, nos relacionamentos com a música aqui propostos, com pesquisa constante de repertório, de escutas e de experiências com composição e improvisos, possibilidades de educarem a si mesmos e uns aos outros, tanto quanto nós educadores temos a oportunidade, ao nos relacionarmos com esse caderno temático e durante a realização das práxis pedagógicas cotidianas com ele implicadas, a (re)compor tempos e espaços escolares com as pessoas ou com os grupos atuantes nas escolas da RMEC. Estamos todos aprendendo, construindo, retomando, reaprendendo, inclusive os e as integrantes do referido GT.

Em segundo lugar, consideramos que, como já citado acima no que se refere ao GT de Arte, Música e Educação, ao mesmo tempo em que há participantes que se mantiveram desde o início dos trabalhos, existem também os que chegaram durante a caminhada e, se profissionais presentes desde o princípio expressaram essa necessidade e realizaram constantes retomadas dos conteúdos trabalhados, de forma a construir na relação com eles outras ideias e experiências, no caso de

recém-chegados mostrou-se intensificado o desejo de aproximação com os conceitos e com o próprio texto, fazendo-o ressoar na relação com suas experiências e singularidades a fim de mobilizar contribuições. Ou seja, tratamos aqui, é importante registrar, não com um texto de antemão prescrito por um único autor e pré-organizado na dimensão de um objetivo a ser atingido, mas com um (con)texto que vai nascendo numa relação com pesquisas individuais e coletivas, com a autoria de um grupo formado por pessoas singulares, musicistas e não musicistas, todas educadoras, na RMEC ou fora dela, e cujas experiências com esse grupo, dentro do possível, estão aqui registradas.

Nesta conjuntura e considerando a elaboração e o estilo da presente proposta curricular, relembramos que ela não se constitui e não almeja se constituir, de forma alguma, num manual de direta aplicabilidade, mas que, ao contrário disso, sempre buscamos, durante a construção desse CCT, afastá-la das configurações das cartilhas para ser esse texto plural e polissêmico que temos em mãos, suscitador de infinitas leituras e possibilidades de novas pesquisas, no que se refere a pensamentos e possibilidades teórico-práticas. Pulsante não só na estética aqui proposta na relação com a música e com a vida, mas também na ética que a acompanha, essa proposta curricular propõe-se propulsora de recriação dos sentidos de estarmos no mundo e das relações socioculturais hoje existentes, vicejando com as escolas a constituição de coletivos que respeitam e lidam criativamente com as singularidades, já que somos humanamente todos diferentes.

Tratamos aqui, nessa relação com as singularidades, ou seja, com os diferentes e com as diferenças, com um CCT nascido na relação com a pesquisa e que se move no sentido de suscitar sempre novas pesquisas: de repertório, de novas relações com o próprio caderno temático, com a (re)escuta de músicas já existentes, com a escuta de ruídos e de silêncios presentes no cotidiano e de ilimitadas combinações de ilimitados sons e silêncios que, quando organizados, sistematizados em formas pesquisadamente escolhidas, possibilitam-nos compor, fazer músicas originais.

Não se trata de uma proposta curricular com leitura e realização rápidas de novas práticas educacionais escolares na relação com a música, embora em determinados aspectos e momentos isso possa acontecer, devido às transformações que, desde os primeiros relacionamentos com o caderno, nós educadores possamos experimentar. Nos debates realizados entre os educadores que compõem o GT de Arte, Música e Educação, conversamos sobre a importância de abandonarmos a perspectiva de imediata leitura e a ilusão de total compreensão dos pensamentos presentes: sempre almejamos construir um texto que, por sua potência (re)criadora de nós e das relações humanas, incluindo as educacionais com a música, pede para ser revisitado, retomado e recompreendido, ao longo do tempo criativo que atravessa e compõe as nossas experiências educacionais dentro e fora das escolas.

Em verdade, desejamos que daqui a dez anos, por exemplo, esse documento tenha contribuído com muitas e profundas transformações educacionais na RMEC e pela vida afora. Sempre desejamos, acima de tudo, construir um texto confiante na

nossa potência de educadores leitores e recriadores das realidades, para que possa nos aproximar, por meio de pesquisas, do que ainda não conhecemos. Leitura, escrita e trabalhos criadores, singulares-coletivos, incluindo pensar e fazer juntos, compõem nossas carreiras e experiências de educadores e integram nossos trabalhos nas escolas. Nunca conheceremos tudo, nunca entenderemos um texto ou a vida em sua totalidade: a pesquisa é o que nos move educacionalmente.

Como bem disse uma Orientadora Pedagógica (OP), quando compartilhamos esse texto com o grupo de OPs da Educação Infantil, esse documento, de constante revitalizar, "é uma elaboração em espiral", com muitas tomadas e retomadas possíveis em variáveis momentos, inclusive durante sua construção.

Outro ponto bastante discutido com o GT de Arte, Música e Educação, ao longo de sua existência, é o fato e a importância de estarmos na escola pública fazendo educação pública. Há, entre os estudiosos da educação, os que acreditam e defendem que a Educação Pública será "de qualidade" quando for muito parecida ou idêntica àquela hoje realizada nas escolas privadas. Não é o que defendemos e nem o que buscamos com essa proposta curricular. Como bem disse um músico e educador integrante desse GT, se acreditássemos que o trabalho educacional com música, a ser realizado na escola pública, precisa ser igual ao trabalho comumente realizado na rede privada de ensino, não precisaríamos de tantos estudos, pesquisas, discussões e debates para a construção desse caderno temático e nem de enviá-lo à Rede, para que as contribuições e críticas dos educadores de alguma forma o atravessem, pois bastaria indicar alguns dos muitos livros e métodos já existentes e há muito "aplicados" no trabalho com música em espaços educacionais privados.

Mas, não é disso que se trata e sim de possibilitar o trato com uma educação que se dá na escola, na relação com a música ("como a relação com a música educa?"), com privilégio para a pesquisa de novos repertórios e também, para além do tradicionalmente já acolhido, que também pode integrar a educação pública, para experimentações com composições e instrumentos musicais inéditos, o que, muitas vezes, pode ocorrer a partir de tomada inovadora de um instrumento musical tradicionalmente conhecido: um violão pode ser violão em alguns momentos e instrumento de percussão em outros. Uma lata de lixo ou um pedaço de madeira da construção vizinha podem se tornar instrumentos de percussão de onde se tiram ruídos e/ou sons esteticamente muito interessantes, mas podem também ganhar cordas no dia seguinte gerando outras possibilidades.

Nessa perspectiva, trata-se de tomar a educação pública como um espaço próprio a relações (re)criadoras com os conhecimentos, com o mundo, com a vida, já que a escola pública é lugar onde os diferentes e as diferenças podem se encontrar e aprender a respeitarem-se, consolidando que não há possibilidade de recriação do mundo e da política na mesmice. Não há criatividade na repetição manipuladora dos instrumentos musicais tradicionais sempre da mesma forma e com as mesmas partituras. Musicalmente falando, há criação e autoria quando pesquisas e experimentações possibilitam o novo, a construção de algo que antes disso o mundo não tinha como conhecer, porque não existia.

Não dizemos aqui que aprender a tocar um instrumento não é interessante ou importante e que, no futuro, com maiores investimentos financeiros e mais professores com formação em música também isso não possa acontecer de forma mais intensa nas escolas brasileiras. Dizemos sim que, pedagogicamente e considerando a realidade em que vivemos, mais interessante e importante do que o acesso às técnicas de repetição é haver privilégio, nas escolas públicas, à autoria e criação singular derramando-se no coletivo, alimentando ética e politicamente o respeito e a valorização das diferenças humanas. Todos nós podemos, se assim desejamos e se nos é acessível, aprender a tocar um instrumento musical, mas isso ganha sentidos outros na nossa cultura e a transforma, de forma diversa do que comumente ocorre a partir das escolas de música e dos conservatórios musicais, se novas possibilidades estéticas e éticas, recriadoras das nossas relações com a vida e com o mundo, educacionalmente acompanham o trabalho pedagógico.

Repertórios esteticamente criativos podem nos reconstituir singularmente e histórico-culturalmente, se aprendemos a compor músicas e outras obras artísticas para além de habilidades técnico-repetitivas e do já pensado por outras pessoas. Em outras palavras, a escola precisa acalentar encontros e experiências criadoras com músicas culturalmente já conhecidas, mas também com composições inéditas, de autores famosos e não famosos, muitas vezes de autoria das crianças, adolescentes ou adultos estudantes, assim como possibilitar a aprendizagem da escuta atenta de ruídos, sons e silêncios: os sentidos de autoria e criação só podem ser construídos, em e com cada educador-educando, nas experiências criadoras e não na reprodução do pensamento musical de outras pessoas. A escola precisa trabalhar para que todos, educandos e educadores, possam pensar também musicalmente.

Esses são alguns dos motivos porque nós, do GT Arte, Música e Educação, optamos, ao longo do caminho, por chamar as relações pedagógicas aqui propostas de 'encontros entre música e educação', deixando de lado termos como educação musical ou musicalização, os quais, ainda que relacionados em algumas propostas que podemos adquirir prontas a uma educação de relações com a música na escola, retêm por demais características do tipo de educação musical e musicalização realizadas nas escolas de música e nos conservatórios musicais, cujos objetivos repousam na supremacia das habilidades técnico-repetitivas, com muitos treinos para que um certo pensamento musical, construído por determinados autores em determinado momento histórico sejam, mais do que tudo, repetidos à exaustão em busca de um tipo de técnica que aproxime o máximo possível de um forma musical já esperada, desprovida de novidades, em vez de primar pela pesquisa e autoria que aqui prioritariamente são propostas.

As orientações presentes no CCT de Arte, Música e Educação: tudo é coisa musical..., para a constituição e pesquisa de repertório, a ser constituído e compartilhado entre educandos e educadores, repousam sobre o compartilhamento das experiências de cada um e de constante e viva pesquisa de estilos e músicas, muitas vezes por nós pouco conhecidas porque pouco interessantes à divulgação pela mídia, para a

qual não interessam essas possibilidades de sempre novas relações e conhecimentos no contato com músicas brasileiras e não brasileiras ou se pré-direcionadas por alguém para alguma idade ou grupo social.

No contexto da proposta educacional desse CCT, não importa se as músicas existentes foram prescritas pela mídia como para crianças ou para adultos, mas sim as possibilidades de experiências esteticamente criadoras que a música oferece em relações de escuta ou de improviso, por exemplo, e que sempre, dentro e fora da escola, variarão de momento a momento, em diferentes espaços, tempos e circunstâncias, possibilitando sempre novas relações com cada pessoa ou grupo, uma vez que podemos nos transformar e tornarmo-nos incessantemente outros pela vida afora, a partir desses e de outros estilos de experiências com a arte e com outras formas de conhecimento: como pensou o filósofo Heráclito, "ninguém toma banho duas vezes no mesmo rio".

Nesse contexto, não há hierarquia a tornar mais ou menos importante a criança ou o adulto, o clássico ou o popular, ou cada estilo e gênero musical existente. Como ocorre com todas as artes e, portanto, também com a música, o que realmente importa é o teor estético de cada obra, de cada música, que a torna única, inigualável, incorporadora de características peculiares e sempre novas, ainda que já ouvidas muitas vezes por outras ou pelas mesmas pessoas, porque as forças que a constituem a potencializam para sempre novas relações, ressonâncias e transformações de si mesma e de cada um e de todos nós no e do mundo em que vivemos.

Nos estranhamentos que a obra de arte pode suscitar, uma vez que não é cópia da realidade, que não a representa mas, sim, reapresenta-a, a relação educacional com a arte, com a música no caso da proposta curricular nesse CCT, é capaz de gerar resistência à vida cotidiana da forma como está hoje organizada e de suscitar em nós, que experimentamos essas relações com a música, com outras obras de arte e com outras formas de conhecimento como a ciência e a filosofia, ideias e fazeres suscitadores de reorganização do mundo: será que quando construímos novos repertórios nas escolas, com participação de educadores e educandos, temos como continuar nos relacionando da mesma forma, com as músicas antes conhecidas? Será que continuamos a perceber a convivência entre as pessoas fora da escola da mesma forma, depois de vivenciarmos experiências criadoras com a música e com as outras pessoas dentro da escola? Será que todos nós, atravessados por essas experiências, continuamos a escrever da mesma forma ou delas há ressonâncias diretas e indiretas nas nossas leituras e em nossos textos escritos? Seriam as aulas de geografia e de histórias as mesmas, para cada um de nós, após conhecermos e nos relacionarmos com múltiplo e variável repertório musical (e de artes visuais, dança, teatro, cinema, literatura) de diferentes regiões do Brasil e do mundo, com o professor de artes? Seria a minha, a mesma relação com uma disciplina que trabalha química após descobrir, com a música, o que pode ser experimentação, autoria e criação? Acreditaríamos, ainda, que aspectos de um poema podem ser lidos de uma só forma, como aparece em muitos livros didáticos, após construirmos e aprendermos, na relação com a música, toda uma referência às polissemias e transformações possíveis nas relações com as obras de arte?

A relação com a música como resistência a formas de educar excludentes das singularidades com suas diferenças e reprodutoras de conhecimentos já existentes, esse encontro com a música de forma a nos afastar da reprodução do já pensado por outros sem recriações junto à realidade, a priorização de um educar que orienta para relações criadoras com a música, como contribuição para criarmos escolas e mundos outros, para além das adaptações às necessidades veiculadas com o capitalismo, o que, como sabemos, comumente não acontece em escolas privadas, no entanto tantas vezes percebidas, equivocadamente, como modelo a ser seguido pela escola pública. Essas foram questões muito debatidas entre os educadores participantes do GT de Arte, Música e Educação, inclusive logo após uma palestra realizada na RMEC pelo professor Walter Kohan, em conexão com os pensamentos por ele compartilhados.

Segundo ideias expressadas por vários dos educadores no GT de Música e Educação, construindo relações com conceitos compartilhados por esse professor, nós educadores precisamos perceber e assumir a eterna incompletude da educação e do que se tem chamado de formação de educadores. Precisamos lidar com a tensão que cabe a nós, educadores, e nos movimentarmos pesquisadoramente pelo mundo, inclusive entre os nossos fazeres escolares-educacionais. Somos intelectuais-realizadores-de-educação, educamo-nos e às outras pessoas o tempo todo. A educação pública que buscamos na relação com esse CCT de Arte, Música e Educação nunca ficará pronta, pois educação não é algo com começo, meio e fim e sim um campo de experiências a nos assumir lúdicos e transformadores da vida, numa superação de adequações a um mercado de trabalho sucumbido ao lucro e cada vez mais distante do bem-estar humano necessário.

O capitalismo prega a completude e a aplicabilidade imediata da aprendizagem às suas necessidades de produção e encaixe na oferta de empregos, nós, por outro lado, defendemos as relações criadoras e recriadoras dessa vida que, assumida em sua ludicidade e incompletude, deixa brechas para muitas formas de autoria e criação inclusive nas escolas. Não é que neguemos sua existência ou pensemos que é possível extingui-lo: pensamos que as experiências na escola podem, desde agora, nos mostrar que há outros caminhos possíveis e que podemos encontrar formas de vivê-los, ainda que enquanto o capitalismo perpetuar. Podemos resistir às mazelas humanas impostas pelo Capitalismo de exploração ainda que dentro dele: podemos tecer linhas de fuga.

De fato, a proposta educacional que constitui esse texto propõe o assumir de uma educação transformadora dessa vida tida como consolidada, propõe ressonâncias outras a serem compostas em namoros com esse "poroso texto-caixa-de--música".

Obras artísticas são criações. Música na escola é criação sonora e não subserviência a produtos do mercado capitalista, embora por vezes, também em meio às divulgações mercadológicas possamos peneirar e encontrar algumas obras que resistem e escapam aos ideais do próprio mercado. Isso não é, no entanto, corriqueiro

e requer um senso estético aguçado pelas relações estéticas com o que é capaz de provocar estranhamentos junto ao real. Música na escola existe como criação de conhecimentos e cultivo de relações com eles, e não para servir metodologicamente a fins que não são as relações recriadoras com a própria música.

Diante de tudo o que vimos debatendo, é importante frisar que não buscamos o que, ao longo da história, foi denominada 'música de trabalho': não fazemos música com as crianças quando com elas cantamos mecanicamente rumo ao refeitório ou ao banheiro, para conter seus ávidos desejos de experiências lúdicas. Não fazemos música com as crianças quando colocamos músicas para elas dormirem, com o intuito de relaxarem. Não temos como fazer música com as crianças quando nós não construímos em nós próprios a possibilidade de relação criadora com a música, com as outras expressões artísticas, com a ciência, com a filosofia, com a vida.

Muitas vezes ouvimos que não faz sentido educar para algo que não seja o atendimento às demandas do mercado de trabalho ou a adequação ao sistema de vestibular para a entrada nas universidades, já que o sistema monstruoso de competição por vagas impera em nossa realidade político-cultural. Obviamente, esse tipo de pensamento vai ao encontro da crença de que a escola pública será "de qualidade" quando for parecida ou igual à escola privada, mas, como já dissemos, não é isso o que buscamos com essa proposta curricular: a escola pública, enquanto espaço-tempo acolhedor das singularidades e suas diferenças, precisa educar seres humanos que contribuam com um mundo menos competitivo e menos nivelado pelo poder financeiro-aquisitivo de cada pessoa.

Educacionalmente, ao contrário do que ainda acontece em muitas escolas privadas e públicas, músicas não existem para representar datas comemorativas ou para contenção das crianças entre um e outro lugar. Ou para apresentações idealizadas por adultos que, muitas vezes, treinam crianças e jovens para apresentações pouco ou nada significativas para eles. As músicas nos chamam para relações com elas, muitas vezes para tensões e não para relaxamentos, que nos podem transformar ao suscitarem pensamentos, sentimentos e ações nunca antes experimentados, suscitando a percepção da sempre incompletude humano-educacional na nossa relação com o mundo, como o GT trouxe à tona ao pensar na relação com o pensamento do Prof. Walter Kohan.

A vida, assim como a música, precisa estar aberta a infinitas possibilidades de compreensões e de relações e isso é algo que podemos aprender com os encontros, como aqui propostos, entre música e educação.

Dessa forma, podemos dizer que a música e nossas relações com ela subvertem, e precisam subverter, as lógicas comuns e dominantes: aquelas que nos têm guiado sem que, muitas vezes, sequer percebamos que somos por elas direcionados. Podemos ser corpos pensantes-musicais agindo na vida, ao invés de corpos dóceis e submissos ao poder de outras pessoas. Dentre as novas lógicas que vão sendo construídas, há de existir tempos e espaços para o indescritível, para a nossa humana incompletude e para o nosso autopertencimento em novos mundos.

A esses desenlaces, sobre os quais vimos aqui conversando, esperamos que esse texto possa inspirar e instigar, caso contrário, ainda estaremos apenas reproduzindo formas de educação que nos têm conduzido a ações excludentes, hierarquizantes e, na maioria das vezes, desprovidas de nós mesmos e de nossos desejos mais genuínos, os não controlados pelas políticas neoliberais vigentes. Tantas pessoas dizem desejar cantar e, no entanto, dispensam seu desejo em prol de atrelar a relação com o canto com o que o campo mercadológico nos faz acreditar que é cantar. Pessoas expressam o desejo de desenhar e de pintar, mas excluem as possibilidades com essas experiências porque tratam como referência para essas ações o que, ao longo da vida, inclusive nas escolas, ensinaram que é desenhar ou pintar "adequadamente".

Muito falamos no GT de Arte, Música e Educação sobre as práxis de educadores na escola. Para que esse tipo de educação, aqui orientada, possa acontecer, precisamos, e isso não se resolverá a curto prazo, mas pode começar agora, pensar e realizar nossa (desen)formação de educadores. Currículo e formação são intrínsecos um ao outro. Se nós educadores não experimentamos esse tipo de relações com a música, aqui propostas, como compartilharemos repertório e explorações e pesquisas de composição com sons e ruídos? Como aprendermos a nos relacionarmos com as experiências musicais que os educandos trazem para a escola, sem o olhar do preconceito mas, também, sem permitirmos que permaneçam onde estão e somente com a experiência artística que os acompanhou até agora? Somos educadores no mundo e, como pessoas que escolhemos essa profissão, escolhemos também sermos pesquisadores constantes de novas relações com o que já existe: pesquisadores suscitadores de autoria. Educadores e educandos compartilham seus conhecimentos, construídos pela vida, uns com os outros, mas cabe a nós, educadores, a responsabilidade de possibilitar experiências transformadoras aos educandos na escola e apresentar o movimento potencialmente recriador de tudo que há na vida.

Conhecemos educadores, de dentro e de fora da RMEC, que perguntam como realizar esse trabalho e esses encontros com a música consigo mesmos e com os educandos, quando há equipes gestoras que ainda não compreendem essa forma de educar. Ora, os componentes da equipe gestora são educadores que precisam, como nós, de aproximação com propostas educacionais como essa que, na maioria das vezes, pouco tivemos oportunidade de experimentar em nossas vivências escolares, como alunos.

O professor Walter Kohan, ao propagar seus pensamentos, aproximou-nos do fato de que as instituições educacionais têm medo da infância e ao reportarem-se a isso, alguns educadores do GT lembraram que, para esse autor, a infância não está, de forma alguma, restrita a idades ou fases de desenvolvimento: a infância, nessa perspectiva, é uma forma de vida, eternamente recriadora e novidadeira, uma perguntadora abertura ao novo. Perguntadora não porque nunca há respostas acerca do que é indagado, mas porque não existem respostas finitas e universais, porque não há as verdades inquestionáveis com as quais, historicamente, a escola tem se alimentado, porque o que há é a incompletude presente no pensamento infantil destituído de pré-verdades.

A professora Marta Raquel de Araújo Lima Moreira, integrante do GT de Arte, Música e Educação, nos chama a sentir-pensar:

O incompleto
O Diferente
O excluído
O nada sei
O desvalorizado
Porém, há ações
Que ganhamos
Nesse tempo...
Nesse espaço...
O diferente pode...
O vazio pode...
O incompleto pode...
Que bom
Sou escola
Sou infância...

Temos aqui, nesse caderno, uma ética com muitas pistas para trilharmos outros caminhos humanos. E nós, o GT de Arte, Música e Educação, não queremos oferecer mais do que pistas, porque não pretendemos criar mais verdades inquestionáveis, mas, sim, a sempre possibilidade de experiências em suas totalidades indescritíveis. Assim é o pensamento criador infantil que, indo ao encontro do que diz o grupo junto com o referido professor, está longe de poder ser apenas o da criança. Na contramão da cultura existente e das pedagogias em que, apenas nos últimos tempos e somente à criança tem sido permitido criar, assumimo-nos todos autores e criadores: somos todos capazes de pensamentos infantis transformadores das formas de vida e das relações de dominação existentes. Somos capazes de criar e de nos relacionarmos com o imprevisível. Somos propensos a fruições e a encantamentos, a encontros entre o deus Cronos, pai do relógio, e o deus Aíon, promovedor de tempos de imersão nas criações humanas. Cronos tem perpetuado sua atuação nas escolas. E o problema não é sua presença nesses espaços educacionais. O problema tem sido, em nome de uma sociedade e de uma cultura mecanizada e inclinada a atender as demandas tecnicistas do capitalismo, a expulsão de Aíon desse que seria, por excelência, o espaço social voltado para as criações na relação com os conhecimentos, incluindo os artísticos.

Assim se move em nós, dentro e fora do GT, o pensamento-sentimento da professora Vanessa Lima da Silva:

Perder tempo?
Perder-se no tempo
Habitar o tempo
Inventando outro tempo
Dentro do tempo
Outro tempo
(Tem-po)tência!

E é justamente relevando a potência do tempo aiônico para além do apenas cronológico, que salientamos que esse caderno curricular, a nos chamar a criar na relação com a música, é atravessado pelos mesmos princípios que compõem o Caderno Curricular Temático de Espaços e Tempos (CCT de Espaços e Tempos), que nos chama para pensar a realização de espaços e tempos educacionais na mesma perspectiva recriadora das relações com os conhecimentos e de outras elaborações socioculturais na Educação Infantil e para além dela, com o ser humano criador de conhecimentos e de toda a cultura, em qualquer idade.

Nessa perspectiva, com esse Caderno Curricular Temático de Arte, Música e Educação, mas aqui assumindo-o como um documento que dialoga com a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA (educação de jovens e adultos), a Educação Básica como um todo é convidada a pensar como a presença da música, ou a sua ausência, compõe os tempos e os espaços na escola. Como os tempos e espaços modificam-se com a presença desse ou daquele estilo musical e como as pessoas estão se relacionando com essa ou aquela música? A mesma sala de aula modifica-se não apenas com a presença de uma tela de um pintor da comunidade, mas também com as formas como as crianças pequenas e as grandes (os adultos) relacionam-se com ela. Se trocarmos a tela por uma escultura o espaço físico é outro, mas não somente porque ele se transformou em sua condição física ao incorporar outra obra de arte, é outro também porque as relações entre as pessoas e a outra obra presente e agora exposta, são outras, o que, inclusive, transforma as nossas relações com outros objetos presentes nesse espaço físico.

Ora, com a música também é assim: a presença dessa ou daquela música e as nossas relações com cada uma delas, bem como as experiências com composições musicais, afetam a constituição dos tempos e dos espaços e nos afetam, transformando-nos, aos próprios tempos e espaços, às nossas relações socioculturais.

Os princípios de 'experiência', 'singularidade no coletivo', 'autoria e criação' e de 'pensar e fazer com' permeiam a proposta educacional que constitui esse CCT de Música e Educação, assim como permeiam o CCT de Espaços e Tempos. É importante ressaltar que esses documentos nasceram a partir de perspectivas perguntantes sobre as práxis cotidianas presentes e/ou suscitadas em relações com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação, de Campinas. E todos esses documentos, por sua vez, atendem e vão

além, em discussões como as que engendram o conceito de experiência, por exemplo, do que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) expõe como aprendizagens essenciais, a serem pedagogicamente trabalhadas com todas as alunas e alunos na Educação Básica.

As relações criadoras com a música, potencialmente suscitadas em encontros com o CCT de Arte, Música e Educação: tudo é coisa musical..., a ocorrerem nos planos da escuta, do improviso ou da composição, viabilizam a relação com os campos de experiência e é o que educacionalmente importa, e não o seu uso para outras aprendizagens ou ações. Os campos de experiência citados na BNCC estão nesse documento amplamente contemplados, só que de forma não segmentada, uma vez que o que no outro documento aparece didaticamente em campos separados, acontece, na realidade e em verdade, de modos intrínsecos, nas experiências criadoras com os conhecimentos, inclusive com as artes e, portanto, também com a música.

As relações com a música podem integrar, consciente e/ou inconscientemente, nossas relações singulares e coletivas com a história, com a geografia, com todas as disciplinas que compõem o Ensino Fundamental, mas isso não significa que as relações com ela foram propostas para isso, significa, sim, que música é uma forma de conhecimento e que, assim sendo, eu me transformo nas relações e nas experiências criativas com e, por isso, passo a estabelecer outras relações também com os outros conhecimentos.

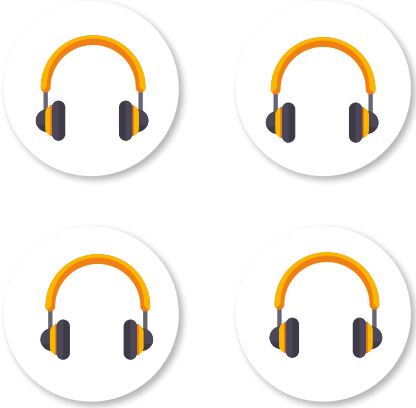
A experiência, que é diferente da simples vivência, a experiência transformadora de nós e das nossas relações com os conhecimentos, precisa ser possibilitada por nós educadores a nós mesmos e aos educandos, ainda que jamais tenhamos certeza de que acontecerá. Possibilitar vivências criativas possibilitadoras de experiências transformadoras integra o nosso papel de educadores. Não sabemos como, quando, quanto, a quem e se uma música, um filme, uma tela, uma escultura, um espetáculo de dança, afetam, ou não, determinadas e diferentes pessoas de formas diferentes e essas são respostas que precisamos respeitar nos seus respectivos teores de singularidade. No entanto, cabe a nós educadores cultivarmos repertórios de conhecimentos, inclusive artísticos, que possibilitem trocas cotidianas com os educandos mobilizando-os para além do que cada pessoa já apresenta ao início dos trabalhos pedagógicos.

Como sabemos, uma criança jamais se relacionará com um filme da mesma forma que a(s) outra(s), jamais comporá uma música igual à do seu colega, assim como meu desenho jamais será igual ao de outro autor. Respeito à singularidade, portanto, leva-nos ao compromisso educacional com a ética de valorização das diferenças e da autoria e da criação de cada um no grupo e, algumas vezes, de elaborações de todo o grupo, quando as pessoas trabalham coletivamente na mesma construção. Lembramos, no entanto, que também cada grupo é singular: diferentes grupos jamais criarão obras iguais.

Vale ressaltar que o trabalho coletivo não se refere apenas às produções dos grupos de educandos, com ou sem a participação direta dos educadores. Realiza-

mos trabalho e educação coletiva também quando as crianças aprendem, com o tempo e com nossas intervenções, que cada criança é singular, diferente das outras, e desenha e pinta e esculpe e poetisa e compõe música da sua forma peculiar e que podemos nos relacionar respeitosa e criadoramente com a produção de cada colega da turma, respeitando essas diferenças: isso também é trabalho coletivo. Quando crianças pequenas e grandes (nós adultos) aprendem que cada um de nós faz coisas diferentemente e que, em certos momentos, podemos lidar com esses fazeres singulares, em prol de algum desejo do grupo, isso também implica construção e respeito ao coletivo. Enfim, há uma multiplicidade de jeitos e de possibilidades de 'experiência', com 'singularidade', 'autoria e criação', respeitando o 'pensar e fazer com' entrelaçarem-se aos tempos cronológicos-aiônicos, dentro e fora da escola.

Quem sabe assim, mais aionicamente, a escola se torne tão "Atraente" às nossas humanas potencialidades, às crianças pequenas e grandes que somos, como a música de Chiquinha Gonzaga...



EDUCARES

Quando (se) houvesse solidão
Com você... há de ter imensidão
Um pulsar, uma inspiração
En(cantou)!
Entrelaços, luz, compassos... e de repente
(Re)ssignificou!

Quando (se) houvesse finitude
Com você... há de ter plenitude:
Laços, abraços, sutilezas
Pontes para o amor à vida... ao conhecimento!

Quando (se) houvesse falta
Você, eu, nós...
Tantas entregas
Confiança trançada com as múltiplas possibilidades para ser e estar no mundo.

Quando (se) houvesse o "nada"
Ainda assim, você e...
Sintonias, peles, alegrias, seus olhos curiosos
Exalantes de vida extasiada!

Por, entre...
Com você(s)
Compor
Inclusive musicalmente:
Cumplicidade...
Inefável e amoroso viver junto na e para além da escola...

Tatiana Leite de Carvalho

Capítulo 1

Corpo, Arte e Poesia

Somos corpos. Somos corpos criadores de mundos e de realidades. Somos corpos criadores de mil conhecimentos na relação com as realidades. E dentro desse mundo de conhecimentos há, também, a arte!

Somos corpos! Corpos-lúdicos-poéticos, criadores de verdades (nunca finitas, sempre renováveis) e de toda a arte, que oscilam entre o real e o irreal.

Os conhecimentos que construímos respondem a perguntas sobre a nossa vida no mundo. E assim como o mundo muda, assim como vamos construindo, desconstruindo e reconstruindo as realidades, os conhecimentos mudam, pois o que é verdade para resolver problemas em um dado lugar e momento não necessariamente configura verdades e soluções em outros espaços e tempos. Com a ciência também é assim: o que é verdade e solução para nós aqui e agora pode não ser para uma tribo indígena, para pessoas que moram num país de clima e relevo diferentes dos nossos ou para nós mesmos em outros momentos históricos.

Dessa forma, podemos dizer que os conhecimentos e as verdades são efêmeros, como os espaços e tempos que experimentamos durante a vida. O conhecimento pode passar... é voo de pássaro que pode nos encantar ou não e ir embora, mas dificilmente sem deixar suas marcas.

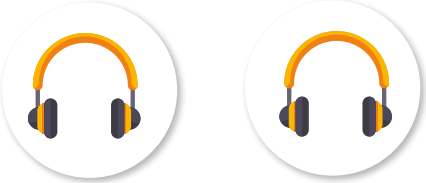
Conhecimentos dão-se na nossa vida humana na relação com as experiências que vivenciamos e com os questionamentos que vão surgindo nessas aventuras. Por isso os conhecimentos se orientam dentro de determinados limites espaço-temporais e podem ganhar novos significados, quando incorporados a novos terrenos.

Somos humanos-pesquisadores! Vivemos e concebemos o mundo com um eterno gosto de interrogação. As dúvidas, o indescritível e a incompletude superam todas as certezas. Assim se dá também nossa relação com a arte! Quando nos relacionamos com uma obra de arte, não sabemos o que vai acontecer, não sabemos quais serão as consequências dessa relação. Não adianta, portanto, alguém contar uma história para que a criança aprenda algo que determinado adulto percebe ali

presente em dado momento, porque cada criança percebe, na sua relação com essa obra, elementos diferentes do que outras pessoas já vislumbraram. Assim acontece na relação com a música, de nada adianta alguém tentar 'usar' uma música, com determinado tema, para trabalhar determinado assunto com um grupo de crianças, adolescentes ou adultos, porque os sentidos de cada música, em sua forma artística de ser conhecimento sobre a vida e o mundo, escapam a verdades únicas e dialogam com as singularidades das pessoas e dos grupos.

Historicamente, há músicas que foram elaboradas para que, ao seu som, determinados grupos de soldados marchassem durante uma batalha. No entanto, é próprio de toda obra de arte, incluindo, portanto, a música, possibilitar subversões, ou seja, os sentidos originais das obras de arte, muitas vezes manifestados por alguns artistas, sempre poderão, junto à potencialidade estética da obra, ser subvertidos e ou gerar subversões nas relações sociais e mundos que atravessam.

Essa forma singular de tomada das relações com a arte mostra que ela existe como multiplicidade e como multiplicadora de formas de relacionamento e de elaboração de conhecimentos: na relação com a arte não há espaço para cristalização e universalização de sentidos. Nessa perspectiva, não há, por exemplo, como existir música dirigida a pessoas percebidas, socioculturalmente, como pobres ou ricas financeiramente falando, pois, na relação com a obra de arte, prevalecem as possibilidades de subversão dos sentidos, que se movimentam e se transformam junto a determinados tempos e espaços. A singularidade de cada pessoa, grupo ou povo sempre poderá reescrever e reinscrever a obra em novas relações estéticas e mundos. As possibilidades de relações com as obras de arte são fugazes e infinitas, asas do tempo que nos atravessam das mais variadas formas pela vida afora...

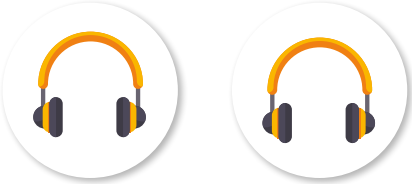


Sim, somos corpos criadores e recriadores de conhecimento em interlocuções com a vida! Somos corpos lúdicos e singulares, recriando infinitamente na relação com a arte e com o mundo! Somos potencialmente poetas e nossa experiência com a vida, revelada em todas as formas humanas de conhecimento, na ciência, na filosofia, no brincar, na arte, no senso comum, na religião e muito mais, extrapola as clarezas do pensamento racionalizado e distante dos sentimentos e do corpo, que normalmente nos inculcam desde crianças. Porém, lúdicos que somos, podemos, inclusive na escola, aprender a pensar-sentir corporalmente, construir conhecimentos corporalmente. Se amamos ou odiamos isso acontece corporalmente. Somos corpos-sentintes-pensantes e vislumbramos aí, nessa nossa forma de humanamente existir, nossa ludicidade poética capaz de sonhos e realidades entrelaçados! Entre o sensível e o inteligível, não temos como ser apenas sensíveis ou apenas pensantes,

um de cada vez. Pelo contrário, somos corpos cujos pensamentos existem junto com os sentimentos.

Potenciais artistas criadores de arte e de vida que somos, vivemos em eterna tensão entre o lúcido e o lúdico, presentes o tempo todo quando criamos arte, filosofias, brincadeiras, ciências, prédios, máquinas ou religiões. Investigadores, inventores e construtores de realidades, respondemos às indagações de outros e às nossas sobre elas e vamos transformando-as, enquanto nos relacionamos corporalmente e por vezes compomos filmes e esculturas, fotografias e poemas, conhecimentos científicos e textos filosóficos, brincadeiras de bola e de casinha, telas e peças de teatro, danças e músicas.

No que se refere à temática desse caderno curricular, podemos dizer que somos corpos musicais no mundo! Somos corpos músicos ou musicistas, com potencial para pensar musicalmente e, assim, compor com ruídos, sons e silêncios. Somos potenciais corpos-músicos respondendo a relações e indagações da vida criando ou recriando música, na relação com a infinitude de sons, silêncios e possibilidades infinitas de combinações musicais que a integram.



Nenhuma previsão há sobre como nossos namoros poéticos com os sons, os silêncios e as músicas acontecerão, no entanto, mostra-nos a musicalidade que permeia nossa existência, nossa artística musicalidade, que esses relacionamentos acontecem, integram nossas possibilidades de interação e expressão no mundo, salientando nossa forma humana de conhecer e de dar a conhecer sobre a vida.

A nossa corporal existência, sedenta de poesia e criação, instaura na relação com os conhecimentos, que nunca ficam prontos, a relação com toda forma de arte e, portanto, também com a música, como sempre possível eterna novidade.

A música acontece em nossos corpos e pode migrar para outros corpos criativos, afetando-os. A música e a musicalidade, como todas as outras formas de conhecimento, incluindo, obviamente, as outras formas de expressão artística, constituem-se num acontecimento entre corpos. Um acontecimento entre corpos, que educam a si mesmos e a outros corpos, na relação com a poesia que audaciosamente a integra:

> A experiência poética emerge justamente na audácia – ou na astúcia de um pensamento que se regozija inaugurando sentidos ao tomar a iniciativa de agir e produzir marcas no mundo. Diz respeito, portanto, ao esforço da conquista e não ao abandono do acaso e circunstâncias. (RICHTER, 2007).

Sandra Richter presenteia-nos aqui com uma pista preciosa para nos aproximarmos ainda mais das nossas relações com a arte, especialmente com a arte musical que aqui nos chama ao namoro: há sempre no fazer artístico o esforço da conquista, experimento na combinação de sons e de silêncios que, ao comporem uma melodia, nasceu a partir de escolhas. Uma música não nasce "ao abandono do acaso e circunstâncias", ao contrário disso é fruto de razão e sentimentos entrelaçados, de pensamento-sentimento permeando a existência material de qualquer obra de arte. Nós, seres humanos, pensamos e sentimos ao fazer arte ou outras elaborações que (cor)respondam às nossas indagações e percepções, na relação com o mundo em que vivemos.

Assim, quando a vida nos interroga, podemos responder aos questionamentos que saltam dessa relação fazendo música, a partir dos materiais que são os ruídos, os sons e os silêncios, a serem cuidadosamente experimentados em uma infinidade de organizações possíveis: uma música reflete a combinação de sons e silêncios conscientemente escolhida pelo autor.

Nossos corpos, se encantados de sons, podem fazer desenhos-sonoros-musicais intercalados de silêncios. Assim, vamos assumindo nossa dimensão poético-recriadora da vida, sempre voltada ao indescritível. Carlos Drummond de Andrade nos percorre e à nossa vida, como indescritíveis, no livro A Rosa do Povo (1984, p. 22):

> Não estou vazio,
> Não estou sozinho,
> Pois anda comigo
> Algo indescritível.

Dentro e fora das escolas, as relações com a música podem mudar nossa relação com a vida e com o mundo. As relações com o indescritível, próprio da arte e de muitas de nossas relações com essas formas artísticas de conhecimentos, que não são e nunca serão totalmente desvelados ou desveláveis, produzem transformações em nossos corpos poéticos, com consequentes transformações em nós e nos tempos e espaços que integramos e construímos.

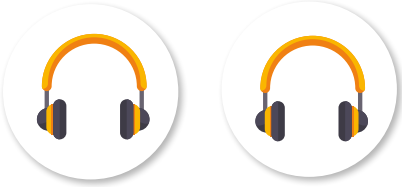
Longe de ser um meio para adquirir outros conhecimentos, a arte tem um fim em si mesma: educar na relação com a arte liberta-nos de mundos pensados-sentidos-conhecidos anteriormente por outros autores. As diversas formas de expressão artísticas existentes são um convite à novidade, a uma relação inédita com uma obra artística, ainda que já a tenhamos contatado em outros tempos e espaços; ela é um chamamento, um polo de sedução para novas relações com conhecimentos já existentes e para a constituição de outros, novos, ainda não presentes na realidade, bem como com tudo o mais que nos constitui humanos, porém, sem sombra de universalidade: ao contrário disso, a singularidade permeia essas relações, numa sempre novidade e multiplicidade de vidas e diferenças a pulsarem no âmago de nossa inteligência-sensibilidade-humana.

Sandra Richter (2007) escreve em diálogo com Bachelard (2002, p. 23):

> Arte e ciência recorrem aos mesmos meios em sua captura do universo: com alguns traços e cores podem contrair a imensidão do mundo não apenas para traduzir a imensidão do mundo, não apenas para traduzir sua profundidade, como para alcançar a riqueza da multiplicidade de horizontes que amplificam através do "leve desenho de meu devaneio no limite de meu pensamento", promovendo uma apropriação: a instauração de uma inteligibilidade.

Da "instauração de uma inteligibilidade humanamente poética", é disso que falamos e que também essa autora nos fala: da instauração de uma inteligibilidade que subverte a lógica comum, o cotidiano ordinário, o mundo a ser apenas compreendido e aceito como sempre foi, como nos tem sido apresentado e afirmado há séculos. Poeticamente, somos seres abertos a transfigurações. Podemos ser ativos (re)compositores de realidades que experimentamos, penetrando e reinventando infinitamente suas dimensões. Curiosos e criadores, compomos a vida e as músicas, podemos reconstruir a política e combinar notas, ruídos, silêncios e sons. Há uma poesia humanamente encarnada que nos move e pode mover toda a educação que contemporaneamente realizamos:

> Já não se trata de uma curiosidade contemplativa e passiva, mas de uma curiosidade agressiva porque inspetora, investigativa, provocando naquela criança curiosa que penetra na profundidade das coisas a constituição em si mesma de planos diferenciados de profundidade, que a conduz ao extremo de uma sensibilidade, aquela que promove a fusão entre corpo e mundo. (RICHTER, 2007).



Essa inteligibilidade sensível e poética, que nos constitui, traz à tona, na relação com a realidade, o que o real, o que o cotidiano muitas vezes camufla sobre nós mesmos e sobre sua e nossa humana constituição. O que o real esconde habita o pensamento corpo-poético nos aproximando de nós mesmos, de nossas fragilidades e potencialidades, de nossas tristezas e alegrias, de nossas promessas e realizações de mundos mais voltados ao nosso bem-estar e ao bem-estar de outros animais e seres viventes, que conosco convivem. O mundo só é realizado com sentidos de autoria, nas relações com nossas capacidades corpo-poético-criadoras.

RITORNELO

Música que vibra nos corpos criadores:
sai de cena o contemplador e adentra o experimentador de vidas!
Agora o educador é um alquimista
que se encontra, por vezes em si mesmo,
com o filósofo, o cientista, o psicólogo, o narrador, o artista...
Capaz de muitas aventuras e razões... quiçá inadequadas
escorrega por linhas de fuga e embrenha-se delas:
O educador é um compositor de mundos em que constrói territórios... que escapam.
Do meio das incertezas...
surgem corpos que cantam fatos, fados e afetos...e bebem gotas de pétalas de rosa:
circulam em territórios artísticos e recriam-se e aos tempos e espaços:
caleidoscopicamente, talham a vida e poetizam os conhecimentos:
ousemos sair e deixar entrar ... eterna... a incógnita:
desterritorializemos e reterritorializemos infinitamente a Terra:
escorreguemos por suas redondices e
capturemos suas mutáveis reentrâncias:
Aqui
A vida é uma (re)criança...
uma infância
um voltar para casa sendo a casa sempre outra
um ir à cachoeira e escalar montanhas
uma clareira aberta para
passagens rítmicas entre os conhecidos, os desconhecidos, os reconhecidos...
uma experiência nômade caminhante pela educação de gentes pequenas e grandes:
que um devir-saúde nos acompanhe nessa geografia de voos!

Lígia Prando

Capítulo 2

Arte e Educação

O que é educar? Ira Shor, no livro Medo e Ousadia, escrito com o educador brasileiro Paulo Freire, tem um pensamento interessante rumo a respostas (e elas serão sempre plurais e inacabadas) para essa questão: "é uma experiência humana cheia de momentos imprevisíveis" (FREIRE e SHOR, 1986, p. 13), diz esse autor. E é o mesmo Ira Shor quem escreve: "A educação deve ser integradora – integrando os estudantes e os professores numa criação e re-criação do conhecimento comumente partilhadas" (FREIRE e SHOR, 1986, p. 19).

Ira Shor e Paulo Freire, em seus diálogos incandescentes de autoria e criação, aproximam-se e nos aproximam de uma educação ética e estética necessária, uma educação voltada para a liberdade de nos encontrarmos conosco mesmos, com nossas aspirações, desejos e construções e com as aspirações, desejos e construções das outras pessoas: uma educação voltada para a autoria e a liberdade criadora, mobilizadora do fazer-pensar de estudantes e de professores, eternos pesquisadores e construtores de conhecimentos, culminando essas experiências em combinações éticas e estéticas configuradoras de novas possibilidades de relações e de mundos.

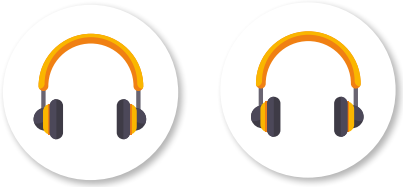
Mas, aqui estamos falando de Arte e Educação e, se nos perguntamos, nesse contexto, o que é educar, perguntamo-nos, também, o que temos considerado como arte. É sabido que não há uma resposta, uma afirmativa única, uma definição, embora muitos teóricos a persigam. A questão aqui é pensarmos sobre o que estamos tratando como arte: uma forma de conhecimento integrada a uma relação ética e estética com a vida e com o mundo, logo, também com a educação que permeia, ou que precisa permear, esteticamente, (re)criadoramente, toda a nossa vida.

Charles Feitosa assim nos fala sobre os pensamentos que cuidam da constituição do ser da arte, desde o início do século passado:

> A arte do século XX não tem nenhum compromisso em imitar a realidade, em traduzir simbolicamente alguma sabedoria, nem mesmo em provocar prazer ou satisfação. De certa maneira é nessa direção que autores contemporâneos como Nietzsche, Heidegger, Merleau-Ponty e Derrida conduzem suas reflexões ao recolocar a questão estética da seguinte maneira: em que medida a arte revela uma outra forma de verdade, cujo conteúdo o pensamento científico não é capaz de apreender? (FEITOSA, 2004, p. 128).

Se em determinado momento, a arte era percebida como algo para contemplação distante, quase um enfeite, um elemento de decoração, como ainda muitas vezes acontece em várias situações, inclusive em contextos educacionais formais, agora a arte é percebida, com seus teores estéticos, como uma das formas humanas possíveis de elaboração de conhecimentos em experiências na relação com obras artísticas e/ou com fazeres artístico-criadores que acontecem fora e dentro das salas de aula.

Precisamos lembrar que nenhuma forma de relação com obras de arte permanece confinada a nenhum tipo de espaço e tempo: a música que está dentro da escola existe também fora dela, as obras conhecidas no espaço escolar, ao nos habitar corporalmente atravessarão, de infinitas e indescritíveis formas, a nossa vida fora da escola. No que se refere à música, nosso papel de educadores possibilita e solicita, a nós e aos educandos, relações com obras dos mais diferentes autores e estilos, dos antigos aos contemporâneos, dos mais famosos aos menos repercutidos pela mídia, dos mais distantes de nós aos moradores do bairro onde está situada a escola na qual trabalhamos e onde podemos descobrir compositores e intérpretes das mais variadas formas de composições musicais.



Além disso, há toda uma cidade, uma região, uma multiplicidade de experiências que podem acontecer fora ou dentro da escola, nos entrelaçamentos entre música e educação que intencionamos possibilitar às crianças, aos adolescentes e aos adultos. Ir com as turmas de alunos a apresentações e shows musicais, conhecer orquestras e os instrumentos musicais que as integram, convidar cantores e outros músicos para irem à escola ou para se apresentarem em espaços organizados para receber todas as turmas da escola ou algumas delas em determinados momentos, também são ações coerentes com a proposta de relação com obras de arte musical que aqui encontramos.

Essa variação de repertório, pautada em possibilidades de experiência interativa com os mais variados estilos e formas de construção musical, mostra-se imprescindível para todos, educandos e educadores. Numa proposta de educação em que,

como aqui, preponderam relações de criação e autoria, seja na relação com obras musicais existentes ou nas experiências com composição musical, dois são os ápices no encontro entre música e educação: alunos, professores e outros educadores protagonizam, juntos, as possibilidades exploratórias na escola, enquanto fora dela toda e qualquer oportunidade de relações arte-criadoras precisam ser valorizadas e exploradas. Não se trata, como já dissemos, de uma educação exclusivamente interna à escola, mas de uma educação interlocutora, que expande dela para as realidades externas e vice-versa.

De fato, não há como sermos educadores, nessa perspectiva, sem que experiências estéticas nos permeiem pela vida adentro. Nosso repertório pessoal e experiências com música, ainda que a ser negociado e combinado com os dos educandos e os de outros educadores, é o que nos permite lançar o germe da experiência estético-ético-musical entre a escola e a vida. Há estéticas que aquietam e estéticas que nos inquietam e aos educandos: interessam-nos, sobretudo, essas últimas, pois habitam as possibilidades de exploração musical que a educação engendra, ampliando as dimensões éticas e estéticas de educadores e educandos de quaisquer idades.

Essas dimensões estéticas podem entrelaçar-se, de formas mais ou menos conscientes, já que são da verte do indescritível, como todas as outras formas de criação possíveis aos seres humanos. Essas dimensões estéticas pautadas numa ética que respeita as singularidades e aprende a acolhê-las nos coletivos, corporalmente apreendidas na relação com a música, e com as outras formas de expressão artística, podem atravessar infinitamente nossas elaborações não só artísticas, mas científicas, filosóficas e brincantes no cotidiano. Quantas imagens sonoras ou ritmos habitam nossos banhos, sem sequer nos darmos conta disso. Ou nossos temperos e ritmos alimentares, numa confluência com ritmos musicais apimentados e, talvez, sambados, sem ao menos darmos conta de que muitos elementos estético-culturais que constituem nossa musicalidade, estão também habitando e ajudando a orquestrar outros tipos de experiências criadoras.

Não se trata, portanto, de tratarmos com mímesis, ou seja, com a arte percebida como cópia da realidade, como outrora acreditaram alguns estudiosos. Diferente disso, a arte, e aqui sempre lembramos que a música é uma das formas de expressão/construção artística, não é cópia da realidade e, portanto, não a representa, antes reapresenta-a, recria-a, podendo despertar novas éticas e relações com a vida e (re)organização do mundo, de formas nunca antes vislumbradas.

Percebemos, assim, que não se trata, de fato, como diz Charles Feitosa, de traduzir alguma única sabedoria, algum único conhecimento, uma vez que a obra de arte, como percebemos, é múltipla, polissêmica, aberta a sempre novas possibilidades de interlocuções, relações e contatos. Enquanto engendradora e propulsora de múltiplos e infinitos conhecimentos sobre a vida, a arte e a obra designam, tal como as ciências e as filosofias não cartesianas, verdades momentâneas, infinitas, nunca acabadas, nunca as mesmas e, no entanto, propulsoras de indagações que atravessam nossa existência humana singular e coletiva.

A ética e a estética que compõem essa proposta curricular nos convidam a permear nossas relações educacionais libertando-nos do já pensado-sentido por outros, são potencialmente (re)criadoras da nossa existência ao atravessarem nossas elaborações na vida, na relação conosco e com os outros:

> A estética sob o aspecto de mera "ciência da sensibilidade" chega ao fim no século XX e é progressivamente substituída por um discurso que conjuga racionalidade e afetividade de forma mais radical. Essa nova racionalidade é ela mesma estética, mas agora será preciso compreender aisthesis não mais através da dicotomia tradicional entre senso e sensível, mas como uma experiência simultânea de percepção sensível e percepção de sentido. (FEITOSA, 2004, p. 129).

A estética anterior ao pensamento de certos autores do século XX era vislumbrada como fruto apenas de sensibilidade, de uma nossa suposta capacidade, na relação com o mundo e com a vida, de se manifestar separadamente da razão nas composições artísticas. Razão e sensibilidade eram presumidas de forma desconectada, separadas, fragmentadas, estratificadas junto às elaborações humanas. Com razão e emoção possivelmente separadas, as elaborações artísticas estariam imbuídas apenas da nossa capacidade de sentir, enquanto à ciência, à elaboração científica, estaria voltada nossa humana capacidade de pensar.

Dessa forma, a arte foi histórica e filosoficamente destituída de ser conhecimento e afirmou-se a noção de que o contato com os objetos artísticos envolviam apenas a contemplação de algo tido como belo, diante dos padrões artísticos outorgados por uma elite intelectual, sem o reconhecimento justamente do que esse documento orienta: uma relação educadora e transformadora na relação com obras já existentes, de outros autores, e no nosso humano fazer artístico, ou seja, de composição artística, com a autoria e a criação que, poeticamente, precisa acontecer também nas escolas.

Tínhamos, então, de acordo com a maior parte dos pensadores anteriores ao século XX, uma ciência e uma filosofia tão destituídas de afeto, quanto a arte foi percebida distanciada do pensamento. Como se possível fosse, aos seres humanos, ora pensar, ora sentir, sem que essas potencialidades se entrelacem. Charles Feitosa pergunta:

> [...] em que medida não existe uma dimensão sensorial e afetiva na própria ciência e na filosofia, e isso não de uma forma meramente decorativa ou estilística, mas como pertencendo à estrutura do próprio pensar? (FEITOSA, 2004, p. 128).

Nós, seres humanos criadores e recriadores de ciências, filosofias, artes, brincares e outras experiências cotidianas, nós potencialmente recriadores da vida e do mundo, das realidades, temos uma forma de pensamento corporal, ao mesmo tempo pensante e sentinte, "uma experiência simultânea de percepção sensível e percepção de sentido" (FEITOSA, 2004, p. 129), esteticamente concebida.

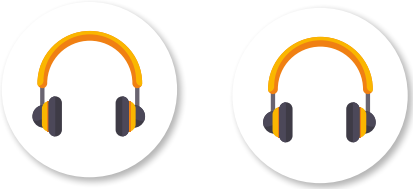
Jorge Larrosa assim percebe o entrelaçamento entre arte e educação, ou entre a educação e essa forma estética de percebê-la e à arte e às nossas ações criadoras no mundo:

> O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido. O que vou fazer em seguida é sugerir certo significado para estas duas palavras em distintos contextos, e depois vocês me dirão como isto lhes soa. (LARROSA, 2015, p. 16).

Uma educação estética pautada num pensamento que não se separa da experiência com seus sentires, nas relações com conhecimentos já existentes e com os novos, a darem-se na relação com o que já existe, é isso o que Paulo Freire, Ira Shor, Charles Feitosa, Jorge Larrosa e tantos autores solicitam por uma vida mais humana e criadora na nossa redonda casa Terra. Uma estética adentradora do cotidiano em nossas elaborações educacionais, inclusive como elaboração artística, contribuindo para darmos sentidos e formas ao que somos e ao que queremos ser:

> E pensar não é somente "raciocinar" ou "calcular" ou "argumentar", como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (LARROSA, 2015, p. 16-17).

O nosso pensamento estético, recriador das coisas existentes, é corporal. Pensamos corporalmente. Nosso corpo experimenta as relações com a vida, pensando e sentindo conjuntamente!



> A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2015, p. 18).

Na escola, junto com a tradição fragmentadora do corpo e da psique, e do pensar e do sentir, temos separado mente e corpo, pensamento e sensibilidade, enquanto muita coisa ocorre sem que nada, de fato, aconteça. Quando acontece a experiência, algo acontece em nosso corpo, afeta-o, desperta prazer ou incômodos que nos podem

fazer pensar de outras formas, transforma-nos e, consequentemente, às nossas relações com a vida e aos tratos com o mundo. A informação pode ser acumulativa, mas a experiência é transformadora. As escolas têm vivido de informações, enquanto, em verdade, precisamos nos reinventar, e ao mundo, nas experiências.

Eis o papel maior da escola: se não pode garantir experiências, visto que isso depende de cada sujeito e das relações que estabelece com tudo o que há na vida, a ela cabe garantir possibilidades de experiências estéticas, incluindo as estéticas-artísticas e as estéticas-artístico-musicais.

> A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o saber de experiência é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. [...] Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos, que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu. (LARROSA, 2015, p. 19).

O que nos acontece, o que nos passa, quando ouvimos ou fazemos música?! Que transformações, em nós próprios e em nossas relações com a vida, incluindo os conhecimentos escolares e os não escolares, podemos vislumbrar para além de uma vivência contemplativa na relação com uma obra de arte musical? Se nossos banhos já não são os mesmos ou nossas refeições são compostas com outros ritmos, se nosso gosto musical já não pede as mesmas audições e alguns ritmados textos de filosofia, por alguma indescritível razão, soam-nos agora mais familiares, então, o que pode acontecer em nossos corpos numa relação pensamento-afetiva com uma melodia ou com uma canção?

Márcio Danelon em seu texto “Estética, Arte e Vida Cotidiana” (2003, p. 85), afirma ser a arte, nas formas estéticas de relação com o mundo, o que em realidade o compõe. Ele pergunta:

> Por que a literatura, a música, a pintura, a escultura, que são manifestações artísticas, constituem a essência do mundo? Não seria mais correto afirmar que a economia, a dimensão econômica, seria o fundamento do mundo, já que todo dia e o dia inteiro usamos o dinheiro na compra de roupas da moda, do lanche no bar [...]?
> Ou não seria mais correto afirmar que a política é o fundamento do mundo, já que nossas vidas seguem o rumo das decisões tomadas pelos governantes?

O próprio Danelon expõe como a criação estética compõe humanamente o mundo...

> [...] pois todas as coisas existentes possuem forma, cor, textura, peso, cheiro e esses objetos são apreendidos pelos nossos sentidos e pela nossa razão. Ao construir algo – qualquer coisa – o criador está dando livre vazão ao seu imaginário, tornando reais seus desejos, suas fantasias, seus sonhos. (DANELON, 2003, p. 86).

Márcio Danelon (2003) lembra-nos que as relações humanas são sociais e que as coisas que criamos podem despertar nas outras pessoas diversas sensações: dor, prazer, admiração, repulsa, beleza, feiura. Criamos coisas que podem ser amadas ou odiadas e, segundo esse autor, isso pouco importa, pois, o que interessa, de fato, segundo ele, é que a relação com essas coisas, essas criações humanas, "toquem" as pessoas.

"Toquem"... afetem-nas...e, assim, transforme-as! E aqui, encontramo-nos novamente com Larrosa: a experiência acontece quando algo nos toca, nos afeta, e esse afeto, esse afetar, nos transforma, faz com que nos tornemos diferentes do que éramos antes dessa experiência.

A arte, ou seja, a perspectiva estética que ela incorpora e reflete, "é o caminho mais original e autêntico de compreensão da realidade", diz Danelon (2003, p. 87). E das realidades e da multiplicidade de mundos a elas inerentes, podemos dizer.

Nessas conjugações estéticas entre pensar e sentir, corpo e mente, pensar e fazer, há uma potente interpenetração entre real e irreal. Nem a arte é feita só de fantasia, nem a ciência só de realidade. Se o pensamento humano dá-se na interconexão entre o pensar e o sentir, as formas humanas de criação e de relação com o conhecimento dão-se também no entrelaçamento entre o real e o fantasioso. Somos potencialmente criadores porque trançadores do real com o irreal em nossas experiências humanas... interpenetráveis e indescritíveis, cada um deles, em suas totalidades.

Há nas experiências estéticas no mundo, a possibilidade de outras éticas de recomposição das relações destrutivas do bem-estar humano, baseadas primordialmente em ganhos e trocas financeiros e em reprodução desses modos de vida já existentes, inventado por determinados grupos de pessoas de acordo com seus interesses mercantis, que têm atravessado intensamente a nossa vida contemporânea.

Mariguela (2003, p. 96) escreve sobre isso: "Para fazer da vida uma obra de arte, é necessário assumir a mesma posição do artista: ser criador. Mas as condições existentes em nossa sociedade se impõem como adversas à criatividade. Vivemos como se tudo estivesse pronto e a nós competisse apenas consumir".

Ora, as nossas discussões sobre experiências com arte e educação, na escola e na vida, proliferam se atravessadas por desejos de transformações da realidade atual. Há escolas, privadas e públicas, que apenas reproduzem os conhecimentos existentes, afastando-se de recriações estéticas do mundo e há outras que se relacionam, assumem e compõem seus projetos político-pedagógicos com educandos e educadores (re)criadores.

A escola criativa, embebida de relações criadoras com as obras de arte, incluindo as musicais, e com o brincar, a ciência e a filosofia, alçadas de forma estética como a arte, precisa ousar ir para além do medo anunciado por Paulo Freire e Ira Shor no livro "Medo e Ousadia". As relações estéticas com a vida precisam ser ousadas e potencialmente transformadoras da ética e da moral existentes. Na escola podemos aprender a dar novas formas à vida, respeitando as singularidades que se integram aos coletivos: "Dar forma à vida é criar um estilo", diz Mariguela (2003, p. 98). E ele continua: "Para transformar a vida em obra de arte é necessário agir como artista: apoderar-se do estilo e inscrever seu desejo na matéria do mundo" (2003, p. 98).

Eis um dos sentidos da experiência estética possível entre a escola e a vida como um todo: a experiência poético-criadora com música, sons e silêncios, original e musicalmente organizados e ouvidos para além da reprodução dos conhecimentos que já existem. Essa experiência precisa estar na eminência das singularidades e das coletividades que conjugam ruídos e barulhos e que, para além disso, descobrem-se ouvintes atentos, focalizadores de outros sentidos sonoros, e assumem-se compositores-recriadores, que desafiam singular e auditivamente a relação reprodutora e estática com o mundo, que a nossa cultura tanto tem disseminado.

A ousadia de encontrar-se consigo próprio e com os outros, inundando-se de música, permite o acontecimento de experiências e transformações pela vida afora, com os acontecimentos com ela provocados. Experiências musicais singulares e coletivas para além de quaisquer muros: eis os encontros que com a escola é possível musicalmente poetar... com e sem palavras!

EXTRAVIO DE FELICIDADE

Há felicidade
e tristeza
Em chegar
e em partir...
Há alegria no compartilhamento de corpos e de vozes
No palhar, no espalhar, no espelhar, no fazer e no desfazer Conhecimentos:
Há encontros nos olhares mais fortuitos
Nas experiências mais frescas, pintadas à mão ou lapidadas na forma de
Composições musicais...
Há senão e pormenores:
caminhos novos entrelaçados a
Danças incorporadas a quintais humanos cheirosos
de manacás internos, sempre inacabados
A florir de dentro para fora dos corpos humanos.
Há felicidade
E tristeza
Em chegar e em partir
Mas não há despedida...
Somente a potência de novos encontros
A emanar fragrâncias sempre outras nas esculturas
De barro
Da nossa humana-(re)criadora-existência!

Lígia Prando

Capítulo 3

Música e Educação

Parte 1

Novos Repertórios: Entre a Música, a Educação e a Escuta que nos (Trans)Forma...

Cena 1:

Arthur tinha 3 anos de idade e, assim como a professora que relata essa experiência, morava em Minas Gerais. Um CD com músicas do compositor Vivaldi foi emprestado para sua mãe, amiga da professora. Nas muitas vezes em que visitou Adriana, a mãe do pequeno Arthur tentou devolver o CD. Mas, Arthur não deixava: – Nãoooooo...deixa aqui!!! – E lá, na casa do Arthur, ele permaneceu por mais de um ano. Quando ela estava de mudança para outra cidade, foi se despedir dos amigos e o CD foi lembrado... Arthur pegou-o de súbito e, segurando-o fortemente nas mãos, pedia que o CD fosse dado de presente a ele. A professora e Adriana, ambas embrenhadas nos fios sensíveis-pensantes das discussões sobre Arte e Educação, acharam graça na reação do menino à iminência da saída do CD de sua casa e perguntaram a ele o porquê de não poder levar as músicas do Vivaldi embora. Arthur olhou primeiro nos olhos da mãe... em seguida nos da professora amiga... pediu para colocarem o CD no aparelho de som... solicitou que aumentassem o volume... e, de repente, ao som de "As Quatro Estações", rodopiava intensamente, buscando o ritmo da música, de braços abertos... de corpo aberto para sempre novas relações com o mundo... pela sala de estar.

Cena 2

Um projeto que possibilitava construções artísticas era desenvolvido por uma professora de artes num abrigo de menores. Um grupo com uns 40 adolescentes, cujas idades oscilavam entre 12 e 17 anos, participava de uma oficina de confecção de chocalhos que iam sendo compostos com diferentes materiais, os quais, por sua vez, possibilitavam experiências com uma enorme diversidade de ruídos e sons. Latas, plásticos e garrafas de diversos materiais e tamanhos, quando recebiam internamente variedades de pedras, sementes e quinquilharias, oportunizavam a produção e o encadeamento das mais variadas sonoridades e silêncios. Enquanto construíam e experimentavam os sons, iam cantarolando certos sambas, nem sempre da forma como os conhecemos na relação com a mídia, e perseguindo ritmos. Diziam preparar uma "bateria de escola de samba". De repente, uns 8 meninos saíram da sala para, logo em seguida, voltarem com latões, latas e latinhas de tinta esvaziados, que disseram ter ficado na instituição devido a uma recente pintura do prédio. Envolveram algumas das latas com papéis e preencheram essas e algumas outras com variados tipos de materiais, enquanto iam experimentando os sons que podiam ou não ser produzidos com as modificações que realizavam na "bateria". Ao final da construção e do experimentar incessante com os ruídos, sons, silêncios e ligações entre eles, fecharam as portas da sala e começaram a cantar: – a minha alegria atravessou o mar... e ancorou na passarelaaaaaa... De repente, parecia que, de fato, uma imensa escola de samba tinha adentrado e contagiado de musicalidade aquele espaço, enquanto chocalhos e bateria, integrados ao canto, compunham um arranjo musical que ia sendo lapidado aos ouvidos da professora e dos meninos. No entanto, o som deveria ser forte e soar apenas como "barulho" desfocalizado, para quem o "ouvia de fora" sem sintonizar com a musicalidade presente, pois uma administradora desse local, onde tudo artisticamente acontecia, abriu a porta aos berros, aparentemente decidida a evitar um desastre que o grande grupo de adolescentes, na sua percepção, deveria facultar... e qual não foi sua surpresa ao abrir a porta e ver todas as pessoas envolvidas num acontecimento coletivo que, embora pudesse ressoar apenas "barulhento", para quem nada entende de encontros entre música e educação, construía um tempo e um espaço integrador de corpos experimentadores de sons, de silêncios, de músicas, de instrumentos musicais: corpos musicalmente poéticos!

Cena 3

Numa turma de Educação Infantil, a pequena Maéli, ao contrário do que comumente acontecia, entrou na sala cabisbaixa, quase sonolenta. Foi para a roda da conversa e deitou, segurando o queixo com as mãos, enquanto a professora e a turma toda falavam sem parar. Durante a roda, as crianças pediram para, antes da hora do lanche, ouvirmos pela enésima infinitésima vez "As Rosas não Falam", como sabemos de autoria do compositor Cartola, mas gravada num certo CD pelo cantor e também compositor brasileiro Ney Matogrosso. Dessa vez, optaram por ouvir a música e, em seguida, ouvi-la novamente dançando: naquela tarde fria e ensolarada dos anos 90, em meados de agosto, as crianças que vinham, desde o início do ano, se relacionando com os mais diversos repertórios e estilos musicais, expressavam-se enamoradas pela música cantada pelo Ney e pediam, cotidianamente, para ouvir de novo... e de novo... e de novo... e às vezes queriam dançar... às vezes, como costumavam dizer, queriam deitar, fechar os olhos e abrir os ouvidos... às vezes queriam cantar junto... às vezes queriam usar instrumentos musicais da bandinha enquanto rolava o CD... às vezes queriam fazer instrumentos como chocalhos, com latas e cereais, para acompanhar o canto que compunha aqueles tempos e espaços, às vezes queriam inventar partes novas na música. Realizaram o combinado para aquele dia, ouviram a música e as crianças levantaram, organizando-se numa espécie de roda dançante. A professora ficou ao lado do acontecimento observando a Maéli, que parecia pálida, mas alguém puxou-a pela mão para a roda de dança em que as crianças começavam a se movimentar, respondendo ao ritmo da música. Preocupada, chamou a menina para dançar e, com os olhos quase fechados, ela respondeu: – não posso... meu corpo não mexe... estou muito cansada...acho que comi um franguinho que me fez mal e, assim, doente, não consigo dançar...hoje vou ouvir música usando só os ouvidos, tá!...

Temos aqui, por enquanto, três relatos de experiência com música e ressaltamos que todos os relatos que compõem e que virão a compor esse Caderno Curricular Temático de Música e/ou futuros documentos a ele relacionados, referem-se e referir-se-ão a experiências compartilhadas por educadores vinculados à Rede Municipal de Educação de Campinas (RMEC), tendo elas acontecido nessa Rede ou em outros espaços.

As cenas anteriormente pintadas mostram-se reveladoras: encontros entre música e educação implicam experimentarmos, educadores e educandos, crianças pequenas ou já crescidas, intensas relações com a música e com a musicalidade que precisa atravessar o fazer educacional na escola e entre a escola e toda a nossa vida, da qual ela também faz parte. Podemos sempre perguntar, ainda que sabendo que nunca chegaremos a uma resposta final: como a experiência com a música educa? A pergunta que nos tem movido!

Ampla, essa questão suscitada em nossas elaborações curriculares, como registrado na Introdução, não solicita respostas que a encerrem, pelo contrário, solicita pensamentos e ações que se relacionem com ela, que com ela tensionem, fazendo-nos pensar e propor e repensar e repropor infinitamente os fazeres educacionais.

Como vimos até aqui, os encontros entre música e educação implicam experiências corporais pensantes-sentintes na interação com a música, refletindo essas experiências em transformações por toda a nossa vida e em todo tipo de aventura-experiência-criadora que nossos corpos humanos se propuserem a realizar. Nós todos, crianças criadoras de todas as idades, podemos nos transformar e à realidade, quando afetados pela potência estética da música, seja no âmbito da exploração e variação de repertório, apurando a escuta na relação com muitos autores e estilos, seja no âmbito das experiências com composição e com improvisação musical, também atreladas às nossas escutas, seja das músicas dos repertórios, seja na relação com matérias primas ainda não musicadas, presentes no cotidiano, como ruídos, outros sons e uma infinidade de coisas/instrumentos musicais, tradicionais ou não, que há no mundo. Essa composição da qual falamos, e sobre a qual conheceremos mais elementos adiante, ruma à transcendência de certos padrões da cultura tradicional, ajudando-nos a descobrirmo-nos, junto com os educandos, potentes músicos-educadores eternamente criadores de novidades, ainda que, por vezes, ela possa brotar na relação com o antigo.

Para além de padrões tradicionais, que também podem ser acessados e conhecidos, mas que, educacionalmente, não precisam se impor sem variantes, e para além das escutas comumente viciadas pela mídia, podemos construir um relacionamento entre música e educação com privilégio para escutas e composições de fato criativas e recriadoras das nossas relações com o mundo. (Trans)formados nas relações com a música, tornamo-nos outros e nossas relações e construções na vida também podem construir caminhos outros: de livre escolha e tão autorais como nossa relação com a música.

Pois bem, no que se refere ao nosso papel de educadores na escola, como isso pode ser possível? Como construirmos essa relação criadora com amplos e inesgotáveis repertórios, que é em que estamos centrados agora, e com composições

musicais? Mais uma vez, não temos respostas únicas ou finalizadoras das relações com as perguntas, mas temos pensamentos, experiências e pistas a trilhar. É certo que precisamos possibilitar experiências corpo-pensantes-sentintes com a música:

Musicalidade Infinita
embrenhada
em nossos
corpos
sentintes-pensantes!
Depois de ouvir
aquele cordel de
sons
não mais sou o mesmo
Sou outro(s)
E o mundo...
Ah, o mundo
Por causa de mim
Por causa de nós
Por causa da música que agora nos habita
E dança, e revolteia, e faz coreografias
em nossa corporeidade...
nunca mais
será
o mesmo:
mundo(s)
outro(s)!

As experiências musicais criadoras implicam, de fato, em escuta, criação e autoria corporal. Mas, o que significam essas experimentações enquanto escuta e construções musicais? Significa que, corporalmente, pensamos e sentimos enquanto escutamos ou enquanto fazemos músicas novas. Se pararmos para pensar o quanto os adolescentes experienciaram em escuta para chegar ao que chamaram de "bateria de escola de samba", veremos que não se tratou simplesmente de reproduzir algo que já existia, mas, sim, de criar uma relação de escuta focalizada com uma música já existente, numa construção que possibilitou ouvir, pesquisar, fazer sons, escolher sons e pensar sobre o encadeamento e disponibilidade deles na relação com essa música. Os meninos construíram uma relação, ao mesmo tempo individual e coletiva. Poderiam ter escolhido fazer uma música nova, seria outra possibilidade interessante, mas não foi o que ocorreu nessa experiência. Cantaram e experimentaram sons, explorando-os e aos instrumentos musicais e aproximaram-se da música já existente com um novo arranjo para ela.

Escutas centralizadas e ampliações de repertório podem nos tornar mais críticos, mais exigentes e mais criativos na relação com a vida como um todo, inclusive, portanto, com a própria música, levando-nos, em grande parte das vezes, a não mais gostar, ou não tanto, de músicas anteriormente veneradas.

Não há um método para aprendermos esse tipo de relação mais crítica e aproximada com a música, o que há são possibilidades ou, como já dissemos pistas, suscitações, que afloram a partir dos nossos relacionamentos com músicas que antes não conhecíamos, ou que conhecíamos, mas com elas não tínhamos nenhum tipo de relação mais intensa e focada. Há a necessidade de, enquanto educadores, garantirmos possibilidades para esses acontecimentos a partir da escola e irmos, singular e coletivamente, educando-nos e aos estudantes para essa forma de vida potencialmente transformadora de nós e de um mundo que não nos tem acolhido da forma como, estética, ética e politicamente, o bem-estar humano parece necessitar.

Educacionalmente, precisamos privilegiar, nas relações com a música e com as outras formas de arte, bem como com outras formas de conhecimentos, como a ciência e a filosofia, uma plasticidade estética pautada nas experiências com o que já existe, mas, também, de sempre criação e autoria, de sempre possibilidades e valorização das novidades, pois cabe a nós, educadores, ajudar a reconstruir esse mundo, dando a ele formas e significados mais afinados com nossos desejos e necessidades mais genuínos, para além dos criados e imputados postiçamente pelo mercado capitalista.

Para criarmos uma nova forma de organização política, por exemplo, mais distanciada de corrupção e acolhedora de nossas potencialidades humano-criadoras na relação com vários tipos e estilos de conhecimentos, saúde, moradia, passeios e toda forma possível de experiências criativas, precisamos pensar, propor e criar, fazer o novo na realidade, lidar com novas formas de composição, musicais e não musicais e com fazeres políticos... e, para isso, a educação de nossa potência humano-criadora de novas coisas, com possibilidades infinitas de formas de vida no mundo, é fundamental.

O pensamento criador, aprendido não só com ele, mas com grande potência também com o fazer artístico, possibilita fazermos coisas novas e originais. A suscitação de pensamento, de pesquisa e de criação aprendidos na escuta e no fazer musical, pautado em experiências como as das crianças ou dos jovens moradores do abrigo de menores, acima relatadas, podem atravessar outras formas de construção, sejam elas artísticas, científicas, políticas ou filosóficas, e possibilitar a educação de padeiros, pedreiros, administradores de empresa, enfermeiros, técnicos em informática, médicos, advogados, marceneiros, todos mais inventivos, mais predispostos a resolver problemas criadoramente em suas profissões e pelas suas vidas como um todo. Trata-se de uma educação estética e ética atravessadora dos mundos que construímos: trata-se de compor com a vida como compomos com a música.

Trata-se, também, de privilegiar uma educação dos coletivos. Nessa perspectiva educacional, as crianças, os adolescentes e os adultos criam individual ou coletivamente e as relações com as experiências criadoras, bem como as relações com os objetos artísticos originados nessas composições estéticas, são sempre perpassados por uma educação que privilegia o respeito pelo fazer de cada um e do(s) outro(s), pela criação de cada um e de todos.

Na música, assim como em artes visuais, pode haver experiências coletivas de composição. Se crianças, jovens e adultos podem pensar e fazer coletivamente um painel com tintas, linhas, pontos e outros materiais, na relação com a arte visual, uma composição musical também pode ser, por vezes, fruto dos pensamentos e contribuições sonoras de todo um grupo.

Há um tipo de experiência bastante interessante nos encontros entre música e educação e que aparecerá com mais ênfase na parte a seguir desse texto, com os autores lá chamados a dialogar conosco, mas que começamos aqui a aproximar de nossas relações educacionais: a professora sai com as crianças (que também podem ser gentes grandes, crianças crescidas) capturando sons pelo ambiente e, quando retornam, cada pessoa pode ser convidada a fazer com a boca, com palmas, com os pés ou com instrumentos musicais tradicionais ou improvisados, os ruídos e outros sons capturados, conforme tenha sido o acordo com a turma. Enquanto as crianças constroem os sons capturados, o educador pode contribuir com intervenções que chamam a atenção para ritmos e intensidades sonoras nos fazeres, bem como pode ajudar a pensar a ligação entre os diferentes sons construídos por cada uma das crianças do grupo, organizando os trabalhos individuais numa produção musical tão coletiva quanto um painel pintado ou montado por um grupo de gentes mais ou menos crescidas (lembrando que misturas de diferentes idades são sempre bem-vindas!).

Mas, podemos então perguntar: – trata-se de uma educação enfaticamente coletiva? Trata-se, na verdade, de uma educação que abrange o “singular” e o “coletivo” e, especialmente, o “singular’ no ‘coletivo”, mobilizando respeito, atenção, foco nas diferenças humanas, somos todos muito diferentes uns dos outros e o respeito pela diversidade, pressupõe o respeito pela inclusão e acolhimento no grupo, do jeito

de ser, de fazer e de se movimentar, de cada um: há uma mobilização pelo respeito e pela aceitação das singularidades das pessoas. Somos todos singulares, somos todos diferentes uns dos outros e fazemos coisas diferentes de formas diferentes: o encontro dessas diferenças pode originar interessantes composições nas artes visuais, no cinema, no teatro, na dança, na medicina, na padaria, na marcenaria, na enfermagem, na música. Essa ética, conjugada a uma estética que rompe com as pré-leituras e reprodução técnica do já existente, é o que move nesse texto a relação entre a música, a escola e toda a vida.

Mas, por que e como essa educação estética que paira entre o singular e o coletivo pode se revelar tão criativa e transformadora da realidade? De novo, não temos respostas inquestionáveis, temos caminhos múltiplos, mas, inclusive por isso, não é difícil percebermos que nos contextos das experiências com essa educação, não há lugar para certo ou errado junto a resultados preparados e esperados. Há, sim, espaços e tempos para as experimentações, para a lapidação do gosto pessoal com a resistência ao banal geralmente oferecido pela mídia e, muitas vezes, também em determinadas escolas, devido à precariedade de experiências estéticas de muitos educadores.

Sim, pode haver muitas relações entre o que ouvimos musicalmente no cotidiano e nossas escolhas e fazeres na vida: e isso é primordial para nós educadores: nosso gosto e escolhas precisam estar permeados por experiências estéticas enriquecedoras de opções a compartilhar com nossos alunos.

Insistimos numa referência para todo o nosso trabalho pedagógico com a música: nas experiências aqui propostas, nem a educação e nem a música são meios para atingir algum objetivo que não seja a relação com a própria arte musical e com as experiências e transformações que ela é capaz de abraçar. Essa educação, embora escorra por todos vãos da nossa existência, tem um fim em si mesma.

Educacionalmente, o que percorremos aqui, então? Falamos de possibilitar experiências criadoras, privilegiando a escuta musical variada e as composições musicais autorais, no entanto, sem nunca negarmos a riqueza e as novidades possíveis ao conhecermos o que já existe no Brasil e no mundo todo. O nosso corpo todo responde à música e a determinadas propostas de fazer musical: lembremos da pequena Maéli: – doente, não consigo dançar... – Mas, atentemos também para o que ela diz em seguida: – hoje vou ouvir música usando só os ouvidos, tá!!!

Maéli tem corpo-razões, para dizer isso: o clímax das relações com a música está no privilégio da escuta de músicas esteticamente interessantes e das movimentações entre ruídos e outros sons, silêncios e ouvidos, que podem culminar em composições. O clímax das relações entre música e educação aporta em experiências corpo-auditivas. Aporta sobre aprendermos a elaborar experiências de escuta e de ligações sonoras com sentidos auditivamente atribuídos, através de uma organização desse material sonoro. Ou seja, não se trata, de forma alguma, de escolhermos músicas para compartilhar com os outros educandos (também nós o somos), apenas devido à presença de uma letra ou temática que vai ao encontro de conteúdos de

determinadas disciplinas: trata-se de escolhermos músicas a serem compartilhadas com grupos de crianças, adolescentes e adultos, pela sua combinação estética incorporadora de sons e silêncios e, algumas vezes, também de letras.

Essas combinações musicais, que integram as músicas, são escolhidas através de pesquisa e experimentações que originaram determinada forma de cada música existir no mundo, essa forma de ser mostra uma determinada composição com determinados elementos musicais escolhidos pelo compositor individualmente ou em grupo.

Enfim, trata-se, na nossa proposta curricular, de ouvir música pela relação com a música, pela ligação estético-combinatória que a constitui, e não devido a qualquer objetivo que poderia ser atingido fora desse relacionamento com ela. Se há um objetivo quando trabalhamos uma música com um grupo de educandos, ele se constitui na própria relação com a música em sua peculiar e original constituição estética.

Se lembrarmos que as obras de arte, incluindo as músicas, são significadas a partir de nossos relacionamentos com elas, logo, ainda que nós educadores tenhamos escolhido, em alguns momentos, compartilhar determinada música com os alunos devido a certos elementos que esteticamente a constituem (a letra parece ser o parâmetro mais usual), atrelando-a momentaneamente a determinado conteúdo, é preciso que tenhamos o cuidado de, no mínimo, antes de disponibilizarmos a nossa leitura, fruto da nossa relação com aquela obra de arte, possibilitarmos que cada aluno, e o grupo todo, tenha a chance de construir sua própria relação com a obra antes de estar interpretada pelo professor, assim como é preciso que, ao apresentar a sua leitura, o educador assuma-a como a dele e apenas uma das infinitas possíveis, essa é apenas a que ele faz naquele momento, na sua relação entre aquela obra e os conteúdos discutidos. Assim, embora esse não seja, de forma alguma, o principal aspecto do trabalho com música e repertório a partir da escola, a obra não correrá o risco de ser reduzida a uma só leitura e possibilidade de relação, evidenciando-se a multiplicidade e a polissemia vibrantes nas obras de arte. O que acontece na relação com cada música é o que se constrói em cada contato com ela, dependendo de como somos afetados por sua potência estética em determinado espaço e tempo, e não um perseguir de objetivos anteriores às relações que cada um de nós experimenta com a sua força estética.

Quem nunca se arrepiou com uma música? Quem nunca sorriu ou chorou ou sorriu e chorou com outra? Quem nunca teve pensamentos nunca antes ocorridos, durante um relacionamento com uma composição musical ou depois dele? As experiências com músicas podem suscitar pensamentos e sentimentos advindos de certos sentidos auditivos, que não apareciam na relação com outra música, e levar-nos corporalmente para além deles e das nossas aprendizagens de escutas atentas, centradas, focalizadas. Uma determinada ligação de sons é diferente de outra, gerando sentidos musicais diferentes, com diferentes respostas corporais. Isso é fácil de ser percebido quando as relações com a música incorporam relações com repertórios e estilos que abraçam o mundo, como aqui proposto.

Variações de repertório com músicas esteticamente interessantes, originais, nunca antes escutadas ou nunca escutadas de outras maneiras, podem, de fato, expandir as experiências auditivas e as escutas focalizadas. Possibilitar o acesso de crianças, adolescentes e adultos a determinados ritmos auditivos, e àquele ou a esse estilo, contribui para irmos trabalhando a experiência auditiva rumo à criticidade e exigência estética, que a escola é capaz de suscitar ou acentuar. Os contatos com melodias de diversas configurações musicais, mais ou menos harmoniosas, ou com verdadeiras quebras e ressignificação da harmonia no interior da mesma música, enfim, toda a diversidade possível de repertório, com diferentes estilos, contribui com essa educação da escuta, integrante dessa educação estética que conjuga a arte e a vida como um todo.

Na Educação Infantil, o relacionamento com vasto repertório, incorporador de muitos estilos, criados por muitos compositores em todas as partes do mundo...

... e para além do que historicamente foi atribuído como música para crianças, especialmente pela mídia promotora de programas televisivos infantis, de “gosto esteticamente duvidoso” e texto musical propositalmente facilitador de relações, é uma necessidade ainda latente em algumas escolas públicas e privadas. Crianças precisam ouvir muito mais do que as músicas ditas para crianças, embora tenhamos também entre elas algumas esteticamente interessantes. Certas cantigas de roda, por exemplo, podem ser musicalmente inspiradoras, mas experiências com crianças e músicas mostram que apenas o contato com elas não se aproxima da real necessidade de relações entre crianças, músicas já existentes e composições musicais criadoras. Se partirmos de nossa música popular brasileira, passarmos pelo rock nacional e internacional e pela relação com músicas clássicas, como ocorre por todo esse CCT de Arte, Música e Educação, já começamos a possibilitar a todos uma variação de repertório mais intensa e para além do que os educandos costumam trazer para a escola. Lembremos da terceira cena relatada no início desse texto: as crianças

ouviam e pediam para ouvir de novo, e de novo e de novo a música do compositor Cartola, “As Rosas não Falam”, comumente não compartilhada com crianças. Assim como na primeira cena o pequeno Arthur entrega seu corpo à relação com “As Quatro Estações”, de Vivaldi, e não devolve o CD, de forma alguma.

A ideia de que as crianças precisam apenas de obras feitas especificamente para elas, advém, por incrível que nos pareça, não de um privilégio, mas da desconfiança de pessoas grandes quanto à potencialidade do pensamento das pessoas ainda pequenas. Na antiga Grécia, as crianças não eram cidadãs, seriam apenas quando crescessem e pudessem pensar e participar da política como os adultos.

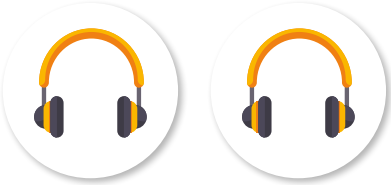
Depois, com o apogeu da ciência, na Idade das Luzes, fomos nos especializando mais e mais, nós, adultos, em dizer como são e do que precisam as crianças. Temos construído as infâncias a partir do que nós, gentes grandes, vamos atribuindo como desejo e necessidade das crianças. A psicologia do desenvolvimento, por exemplo, em vários aspectos contribuiu para que, em determinado período do cientificismo, do qual, aliás, ainda não saímos, embora outras discussões estejam ganhando força, o pensamento infantil fosse percebido como diferente do pensamento dos outros seres humanos: amadureceria com a idade, e, então, devido a sua imaturidade, foi concebido como necessitado de facilitações para se aproximar da forma (podemos aqui usar um acento circunflexo se quisermos: fôrma) como os educadores têm, ao longo da história da educação, entendido o que é pensar.

Ora, se olharmos para a história dos chamados livros de literatura infantil é fácil percebermos que as ilustrações, embora hoje tenhamos exceções, ocorrem como um facilitador, um elemento explicativo do enredo da obra para a criança, para auxiliá-la na sua compreensão. Com a música acontece algo muito semelhante: tirando algumas composições populares, a indústria produtora de cultura até hoje age como se fosse preciso produzir para a criança algo que, na percepção de adultos, é para ela de fácil relação e entendimento. Talvez seja esse um dos motivos porque a escola demorou tanto para propor a realização de composições com as crianças: se elas estão fadadas a relações com músicas menos elaboradas esteticamente porque a maturação de sua inteligência solicita facilitadores de compreensão, inclusive com textos, literários e musicais, empobrecidos em teores poéticos nas obras a elas direcionadas, como, então, elas poderiam compor musicalmente, sendo essa experiência percebida, durante muito tempo, como própria dos eruditos? Escuta esteticamente empobrecida e ausência de experiências com composição musical: eis o que existe comumente nos currículos de educação infantil até hoje. E eis o que precisamos transpor!

Ora, se crianças, jovens e adultos relacionam-se cada vez mais, na escola e pelas

cidades, com repertórios e estilos variados e se elementos de composição musical vão sendo percebidos no contato com obras musicais, enquanto em certos momentos educadores e educandos são chamados a compor, interligando silêncios com sons advindos de ruídos e de capturas sonoras da vida, essas experiências todas nutrirão, cada vez mais, o fazer musical de cada pessoa: experiências cada vez mais expansivas e abrangentes com escutas, multiplicidade de repertório e possibilidades de experiências com composições musicais terão vez, espaço e tempo a elas destinadas nos currículos escolares voltados a todas as idades.

As experiências corporais com sons e músicas centram em possibilidades de aprendermos a ouvir o que há na vida e no mundo de outras formas, com relações e ligações nunca antes imaginadas. Os ritmos musicais propagam-se pelo corpo, enquanto o corpo se propaga pela vida afora. O corpo responde à música não apenas com danças, como a manifestada pelo pequeno Arthur na primeira cena descrita no início desse texto, embora essa seja uma das possibilidades humanas na relação com a música. Nossos corpos respiram e expiram nos compassos das relações musicais. O corpo capaz de dançar é, também, o corpo que pode ter ideias musicais, é o corpo capaz de musicalizar a sua relação com o mundo, excitando-o esteticamente em procura de sempre novas ligações e combinações em outras experiências na vida, que não apenas com a arte, que não somente com a música. A música pode fazer pulsar a corporeidade que somos. A música pulsa em nossos ouvidos e em todo o nosso corpo, que por vezes pode estar ávido por tensão musical, desejar ouvir música quando nos é possibilitada essa aventura, educacionalmente, dentro e/ou fora da escola.



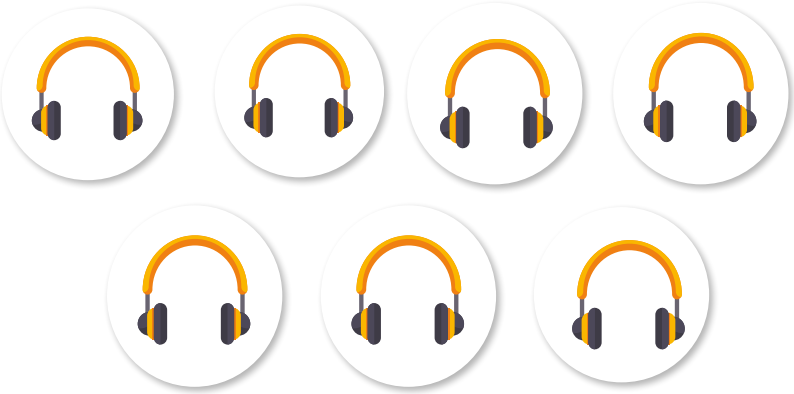
A racionalidade presente nas obras de arte contemporâneas mostra-nos o quanto nossos corpos pensam e sentem ao fazer arte. Nossas ideias são corporais e pensamos e sentimos para fazer ciência e pensamos e sentimos para fazer arte e filosofia. As fotos de Sebastião Salgado constituem uma força de resistência ao mundo de exploração e colonialismos, inclusive os financeiros, que temos conhecido. As fotografias de autoria de Sebastião Salgado são meticulosamente concebidas na relação com elementos da realidade, capturados e mergulhados na poesia que exala das formas por ele escolhidas para compor as fotos. Não é qualquer luz que contempla suas intenções junto à imagem que está sendo fotografada. Não é qualquer distância e nem qualquer enquadramento que compõem com a imagem a nascer como fotografia. Há desejos, há experimentações, há pesquisas, há escolhas, há espaços e tempos a serem coligados na obra que está nascendo, que está sendo construída. Há pensamentos e sentimentos junto com as técnicas e entre o fazer e o lançar ao

mundo, cada uma de suas obras.

Assim também ocorre com a música, há pensamentos e sentimentos que a integram. Como podemos vislumbrar junto ao exemplo acima, na relação com as obras fotográficas de Sebastião Salgado, realmente ninguém faz arte sem pensar: nem os artistas famosos, nem nós educadores, nem os educandos. Capturar ruídos, experimentar relações e produzir sons a partir deles, realizar ligações organizando-os numa música nova, improvisar acrescentando momentaneamente novos e/ou diferentes elementos a uma música antiga, tudo isso requer a ação do nosso corpo humano, ao mesmo tempo sentinte e pensante. Pensar e sentir, concomitantemente, na arte, na ciência, na filosofia, na vida... é assim que experimentamos e construímos obras e experiências que podem passar a morar na vida de cada pessoa e, talvez, da comunidade integrada pelo autor criador da arte.

Da mesma forma que a composição, arranjo ou improvisação musicais requerem o pensar e o sentir juntos, a intensificação de experiências com repertórios, que vamos aqui propondo, também requer pesquisa e escolhas conscientes, pensadas, ocorridas devido à intensidade estética de cada música. A música do compositor Cartola "As Rosas Não Falam" foi uma das escolhidas para compartilhar com a turma de crianças, na terceira cena relatada pela professora e isso ocorreu pela sua qualidade estética, pela melodia genuína, original, pois não há no mundo outra música, outra obra musical, com as mesmas características e com a mesma composição estética sensivelmente pensada-sentida por esse autor, nessa composição. Atentemos que não é apenas a letra que foi trabalhada com esmero, quando na música há letra, a música de forma alguma pode ser reduzida a ela: a composição é um todo e a letra é apenas mais um dos elementos que a constituem, assim como ocorre com a temática da letra: a música não é a letra sozinha e nem a temática com ela anunciada. Tanto é assim, que temos músicas sem letra e músicas com letra em língua estrangeira, cujos significados não conseguimos compreender e, no entanto, são músicas, pois toda composição, com todos os elementos que a constitui, é realizada com o corpo sentinte-pensante do autor.

Há muitas experiências de ampliação de repertório, porém, um aspecto precisa sempre ser lembrado: um dos papéis dessa proposta curricular que vincula música e educação é possibilitar o acesso ao que, fora das relações com a escola, dificilmente aconteceria: aquela turma de crianças teria acesso às obras de Cartola, fora daquele espaço e tempo educacional, relatado pela professora? Dificilmente isso ocorreria. Outro aspecto importante é a lembrança de que se trata de compartilhar novas possibilidades de experiências estético-musicais com as turmas, sem, contudo, dispensar as experiências trazidas e compartilhadas por todas as pessoas envolvidas nessas elaborações, e não apenas os adultos educadores. Todos têm o direito de compartilhar com o grupo suas vivências ou experiências com diferentes músicas, tornando-se necessário, muitas vezes, um movimento de negociação, possibilitador de acesso a muitas obras e estilos musicais, com trocas organizadas entre todos os envolvidos.



Há uma professora, hoje na RMEC, que costuma contar que, quando faz esse trabalho com as crianças, realiza trocas com elas para o acontecimento das escutas: num dia é ela quem propõe a escuta de músicas, no outro, esse espaço e tempo de escuta musical fica à disposição das crianças. Ou seja, num dia ela traz a música a ser compartilhada, às vezes de forma repetida, devido aos pedidos das crianças referentes a obras que ela já compartilhou, no outro dia uma das crianças, de forma combinada com a turma, leva para escola a música a ser ouvida, isso sequencialmente, todos os dias, para que, com o passar do tempo, todas pessoas tenham a oportunidade de participar do trabalho. E, assim, conforme a escuta focalizada, centrada, vai se tornando cada vez mais elaborada, mais exigentes as pessoas grandes e pequenas se tornam e as escolhas quanto às músicas a serem compartilhadas por elas, com o grupo, transformam-se, para além da repetição pouco criadora, comumente salientada pela mídia.

Numa ação como essa, acima descrita, às vezes corremos o risco de ser embargados em certos preconceitos socioculturais. Educacionalmente, não faz o menor sentido pensarmos em trabalhos com a arte que reproduzam o papel que a mídia tem exercido, de aproximação e reconhecimento, como criação artística, apenas de determinadas formas e estilos percebidos, hierarquicamente, como os mais interessantes e, como são por ela constantemente projetados, muitas vezes acabam internalizados como únicas opções de acesso especialmente à música e ao cinema, muito presentes na televisão. Por outro lado, não se trata simplesmente de desalocar os educandos de suas relações com o que já conhecem. Cabe à escola possibilitar, ao longo de todo o ano, múltiplas possibilidades de acesso e escolhas, a partir de um senso estético mais apurado e exigente, que se vai construindo com o tempo e enquanto o próprio educador ou educadora, assim como os educandos, se relaciona, pela vida adentro e pelas suas experiências formativas, com obras de arte, incluindo as musicais, em foco nesse (con)texto.

A partir de suas próprias experiências estéticas, professores e outros educadores seguirão pesquisando e compartilhando novas possibilidades com todos: gentes grandes ou pequenas. Não há outra forma de apurarmos nosso senso estético, que

precisa ser o que move nossas escolhas e nossos compartilhamentos quando trabalhamos com arte na escola, senão, além da realização dos necessários estudos/conhecimentos sobre arte e sobre 'arte e educação', nos relacionando com obras de arte.

Há, portanto, uma honestidade necessária na construção de um repertório que, como sabemos, nunca ficará pronto, com quaisquer grupos: não é porque eu, professor ou professora, não gosto e tenho dificuldades para me relacionar com determinados estilos, que desvalorizarei a experiência estética com música (ou com outras obras, referentes a outras formas de expressão artística) apresentada e compartilhada comigo e com os outros educandos da turma.

Na verdade, tem sido comum ouvirmos de alguns educadores, dentro e fora da RMEC, expressões como: – na minha escola não entra funk! Sim, é claro que o funk pode entrar, a grande questão é, enquanto educadores, como trabalhamos para que não apenas funks sejam ouvidos, mas toda uma gama de possibilidades musicais, transitando entre música popular brasileira, rock nacional e internacional, músicas clássicas e outros estilos.

Músicas religiosas, por exemplo, não precisam e não podem ser percebidas e contatadas em seu teor religioso, mas, sim, em seus teores estéticos, os quais, aliás, como já vimos expressando, precisam ser os norteadores de todas as escolhas para compartilhamentos artísticos na escola.

Enquanto educadores, não podemos privar os educandos de relações com um canto gregoriano, esteticamente harmonioso e interessante, apenas porque a procedência da música é religiosa. A música em si não é uma oração e, educacionalmente, não pode ser tomada e nem percebida como tal: se esteticamente é elaborada de forma interessante e original, ela ultrapassa os teores religiosos para fulgurar artisticamente, que é o que aqui nos interessa. Talvez fique mais fácil percebermos isso, se atentarmos para a cantata de Natal de Johann Sebastian Bach.

Que direito temos de privar as gerações presentes e as futuras de relações com músicas com essa qualidade estética, independente da procedência nacional, internacional, religiosa, pagã, popular ou clássica. Não temos, enquanto educadores desprovidos de preconceitos que somos, nenhum direito nem de privar outras pessoas e nem de nos privarmos dessas potenciais experiências, sem as quais nossos trabalhos de educadores arrefecem.

Há teores estéticos interessantíssimos em músicas presentes, por exemplo, nos rituais de religiões de matrizes africanas. Inclusive nos sambas tantas vezes ali presentes.

O samba
Nasceu no morro
O samba
Mandou avisar que
O samba
desceu o morro
e foi pro terreiro
batucar
O samba girou na roda e
Tirou o Brasil pra dançar
O samba
Levou flores e
Cantou aromas
a Iemanjá
Samba-canção brasileiro
Movimento negro
a navegar e
a cantar
a cantar...

O samba é descrito muitas vezes como um "gênero musical" de origem negro-africana, afro-brasileira e certidão brasileira. Um gênero tocado de modos variados com instrumentos de percussão e base no violão e/ou cavaquinho. O samba também é uma dança e, porque não dizer, um modo de vida. (LOPES, Wallace; NOGUERA, Renato; MORAES, Marcelo: 2015, p. 11).

Samba...
Uma força
Uma luta
Um ranger de mundos
Um jogo de forças
Um mar
a gingar
Nos molejos faceiros
A fazer o corpo
musicar...

O samba é um signo negro, importante bastião da cultura afro-brasileira [...]. (LOPES, Wallace; NOGUERA, Renato; MORAES, Marcelo: 2015, p. 11).

O samba
É um menino
Negro
Que pula e balança
Giro a ritmar
Menino Multifacetado
Pluriversado
Como toda arte
a nos afetar
O samba
nos acaricia e nos faz chorar:
entre mil amores
Afetos-razões
no corpo gingado
alegrias
passados
presentes
e dores
nos põem a
pensar...

[...] pluriverso é o reconhecimento de várias possibilidades, de muitas perspectivas. A pluriversalidade é o reconhecimento das diferenças, da diversidade radical, do mundo como um vasto conjunto de interpretações e perspectivas [...]. (LOPES, Wallace; NOGUERA, Renato; MORAES, Marcelo: 2015, p. 14).

Arte é conhecimento
Samba é conhecimento
Sentimento-razão-pensamento-sem-fim
que agita
e grita que
entre outras danças
balança
o enredo
que somos
nas rodas de samba:
Canais de sentidos
que rodam
suas saias
e abrigam suas músicas
em mim...

[...] a pluriversalidade é o reconhecimento de muitos sujeitos, diversas culturas, de quesitos como gênero, cor/etnia/raça, sexualidade, geopolítica, colonialidade etc na produção do conhecimento. (LOPES, Wallace; NOGUERA, Renato; MORAES, Marcelo: 2015, p. 14).

Pluriverso
O samba
não é melhor
nem pior
nem maior
nem menor
do que a noite ou o dia a raiar
Nem mais e nem menos loquaz
do que a música clássica
que a história européia
vive a eternizar:

Tem vez e voz
vívida fibra a ecoar
nossos gritos de guerra e de paz:
Se o samba
cheira à festa,
canta também os gemidos de dor
Agonia e amor:
O samba tem
no seu corpo
poético
a
diversidade do povo que
somos:
Corpos-mentes
Criadoramente diferentes
a tocar e a cantar
a girar
a rodar
como nos terreiros
que pulsam
pra sempre
dentro e fora de
nós...

[...] a pluriversalidade é [...] rica como "paradigma" e [...] o pensamento deve ser encarado como polirracional, como nos diz o filósofo ugandense Dismas Masolo. (LOPES, Wallace; NOGUERA, Renato; MORAES, Marcelo: 2015, p. 14).

Por vezes
é hora de samba:
Compor e cantar
afeto e razão:
juntar e tocar instrumentos
compondo momentos
plurimusicais
que sambam

que pensam
que sentem
que criam
que geram
Afetos pensantes
a nos
transformar...
Viver sambadamente o que é?!...

A questão dada na relação com as músicas nascidas na relação com as religiões, não é e nunca será o seu teor religioso, mas o batuque, as intensidades na percussão, os arranjos com e para outros instrumentos, a diversidade de sons e de outros elementos que as compõem. O que importa para nós é a entrega das composições musicais ao mundo, pois, independente de qualquer cunho religioso que possa incorporar, o valor artístico está resguardado, seja na música nascida com as religiões afro-brasileiras nos terreiros, seja a composição de Bach, citada.

A escola pública é laica e é com esses olhos, de laicidade, e não de oração ou de religiosidade, nas entranhas estéticas da música, no ser musical que a constitui com uma potência que desperta os ouvidos e, com eles, todo o corpo, para a vida, para as experiências lúdico-musicais nela possíveis, é nessa dimensão estético-educacional que essas músicas precisam, junto a um repertório muito vasto e variado, ser compartilhadas: – Maéli, naquela tarde, estava doente e assim, adoecida, não poderia, como muitas vezes aconteceu, ouvir música dançando... mas só com os ouvidos!!!... Maéli anuncia que música se ouve sempre, em verdade, é com o corpo todo, embora nem sempre estejamos a bailar.

Pensar e sentir ouvindo ou fazendo música corporalmente! Fracos ou fortes... os ruídos, os sons e os silêncios que permitem a existência de composições musicais nos sacodem e, muitas vezes, atravessam nossos pensamentos e sentimentos, nos acordam para possíveis e necessárias transformações no mundo, na realidade, como dizemos por todo esse texto. A arte está sempre a nos dizer que podemos recriar a realidade.

Como o músico faz música? A partir da realidade. Os sons capturados existem na realidade, assim como os silêncios. Algumas pessoas podem criar a partir do ruído de rodas de carroça, outras a partir do barulho da chuva, outras a partir de certas mú-

sicas, já integrantes da realidade. Há compositores que se inspiram em músicas para compor músicas novas, podendo haver, até mesmo, citação de outras músicas na sua composição, que é, no entanto, absolutamente nova. Isso pode ocorrer da mesma forma que podemos escrever um texto completamente novo, em diálogo com pensamentos e citações de pensamentos de outros autores, presentes em outros textos.

Vejamos o exemplo de Heitor Villa-Lobos e suas Cirandas, originais, mas criadas a partir de clássicas cirandas que conhecemos, as quais, aliás, também podem, assim como ocorre com outros estilos, integrar os repertórios escolares.

Relacionemo-nos com uma composição de Villa-Lobos:

Nesta Rua, Nesta Rua – Cirandas XI

E com "O trenzinho do caipira"

Se experiências de captura e explorações sonoras com chuva, trens, roda, trovões, são interessantes e podem possibilitar, na relação com elas, músicas esteticamente interessantes e originais, como podemos ver nos exemplos acima compartilhados, também a abertura da percepção auditiva às vibrações sonoras produzidas com materiais como papéis, pedras, madeira, água, metais, bolas, fricções com lixas e com plásticos podem gerar ligações interessantes, cuja organização sonora dá à luz uma composição musical.

Além dessa obra ter sido criada na perspectiva destes pensamentos que vamos consolidando sobre nossas corporais relações com os ruídos, sons, silêncios e musicalidades, a relação com "Stomp na Cozinha", ou simplesmente *kitchen*, pode possibilitar uma experiência musical muito inspiradora... instigante!... para os trabalhos com música na escola:

Essas relações estéticas possibilitam percepções que integram e integrarão, daqui para a frente, cada vez mais, as experiências com a música, com as outras artes, com a filosofia, com a ciência e com todas as formas possíveis de relações humanas com os conhecimentos. Integrarão, uma vez moradora em cada corpo, suas tantas experiências pela mundanidade, transformando e revigorando a fusão entre o fazer, o pensar e o sentir na vida com um todo, inclusive nas relações interpessoais, lembrando-nos que a criação de cada um, precisa ser sempre respeitada pelo outro(s).

E o que acontece quando pias e tanques de lavar roupa são transformados em instrumentos musicais?

Ao assistirmos essas apresentações musicais, como essas nos experiências movem para a criação musical ou para as outras formas de expressão possíveis na vida?

Como sabemos, nem sempre uma forma de criação (neste caso a música) leva à mesma forma de criação. De repente, o contato com os tanques e pias musicais pode levar-nos a fazer ciência ou à filosofia. Filosoficamente, podemos pensar sobre como as coisas ganham nome e identificação no mundo, na vida, e porque temos tido, junto ao sistema capitalista em que estamos inseridos, tanta dificuldade para lidar com a plasticidade da nossa existência.

No entanto, se focamos nas aulas de artes e privilegiamos o contato e as respostas corporais à música, bem como fazeres com e sem instrumentos historicamente reconhecidos como musicais, é fácil perceber como as variações de repertório, ao modo como vêm sendo aqui acessadas desde o início desse CCT, logicamente com infinitas possibilidades e variações, que precisamos eternamente aprender a pesquisar e a reconhecer esteticamente, constituem experiências musicais que em muito podem transpor o já existente e ir integrando, com novos elementos e incentivo à pesquisa, novas e múltiplas possibilidades de relacionamentos musicados e de composições musicais.

Stomp e suas vassouras:

Dentro desse contexto, que tal também criarmos instrumentos antes nunca imaginados e, com eles, compor novas músicas ou trabalhar em arranjos musicais,

de forma aproximada com o que fizeram os meninos moradores do abrigo de menores na cena dois, relatada no início desse texto, ou como o grupo mineiro chamado Uakti faz com seus instrumentos nunca antes aventados:

Quem quer ouvir, com um arranjo à Uakit, o Trenzinho do Caipira?!

Uma ideia musical pode ser simples e densa ao mesmo tempo: será que podemos criar instrumentos nunca antes pensados, com os materiais que temos em casa, pelo bairro ou na escola?! Enquanto professores, podemos experimentar essa resposta e muito conversaremos sobre isso na próxima parte a seguir desse texto.

Experimentar instrumentos musicais historicamente percebidos como tal das mais variadas formas e outros, original e criativamente por ora inventados com os materiais mais inusitados. A exploração de instrumentos é um dos tons do trabalho com música no contexto em que estamos trabalhando, evitando-se, assim, o privilégio da técnica tradicional em oposição à educação estético-musical recriadora das relações com a música e com vida, que é o que buscamos.

Um instrumento musical muitas vezes esquecido é o nosso próprio corpo. Fazemos barulhos audazes com nossa voz e palmas, tão conhecidas em espetáculos e shows para contemplar e agradecer o trabalho dos artistas. Alguém duvida do canto que nossas mãos e pés, juntos ou separados, são capazes de entoar? Quem nunca musicou caminhando sobre folhas secas? As mãos no peito podem produzir, com força, um som, um eco, uma eminência de que no nosso peito há vácuos... talvez uma terna e eterna forte solidão grite quando o espalmamos e, então, ele canta e ecoa, queiramos ou não, um ogro oco que nos habita, enquanto um delicado estalar de dedos nos avisa, sonoramente, que nem sempre tudo é possível com as mãos: enquanto algumas pessoas fazem isso com muita facilidade, outras nunca conseguirão estalar os seus dedos. Motivo para desistir de fazer música com sons produzidos com o corpo? Claro que não: temos o corpo todo como instrumento musical para experimentar:

Tosse
Espirro
Mãos espalmadas
Atrito
Estalos nos joelhos
Ranger de ossos
Riso barulhento; choro-dor-aviso
Assovio
Garganta engolindo seco o medo na curva do rio
Pisar na grama, na rua, na madeira
Bater na beira da guarda da cama e
Com a voz mais grave que encontrar
cantar ou
dizer que me ama
Ricas palmas para a bailarina
Gases e arrotos, tratos maltrapilhos
Pobre estômago que responde ou silencia
ao ganhar ou ao perder alguma comida
Raspar de coxas
sob as calças largas ou
debaixo da saia justa
Corpos que respiram
sempre entoam algum canto...
algum som
Não nos frustra o corpo
quando o assunto é música:
juntar as sortes
embalar os ritmos
Andar...
Correr para a vida sem perder de vista
que o mundano mundo que nos dá abrigo
está cheio de ruídos...
sons e silêncios
Avisos de que nós, humanos
Esperamos formas corpo-musicais
a embalar seus vãos... porque
Toda música é como um drão!

E por ser toda arte como um drão, é que ela nos educa para a liberdade de escolhas a tecer composições na e pela vida.

Vamos agora do corpo-voz de Gilberto Gil ao corpo-percussão dos Barbatuques: entre vãos, grãos e drãos, somos corpos-artísticos-pensantes- sentintes... musicais!

Repertório... o que é um repertório adequado? Existe um repertório adequado? Haverá um repertório adequado para a Rede Municipal de Educação de Campinas?

Cena 4:

No meio da década de 80, a menina, no auge dos seus 9 ou 10 anos de idade, entrou na sala de aula com um CD da Xuxa nas mãos. Quando foi solicitado pela aluna que as músicas fossem ouvidas pela turma, a professora, incomodada, disse que não estavam na escola para ouvir o que já conheciam e escutavam durante todas as manhãs, antes das aulas. O papel da escola, segundo ela, seria só apresentar coisas novas. E assim foi feito.

Cena 5:

Na mesma década de 80, uma menina com 6 anos de idade entra na sala e vai para a roda da conversa, onde os colegas da turma também já se acomodavam. De repente, diante da pergunta da professora sobre a possibilidade de alguém ter levado algum objeto para ser compartilhado com "todo o mundo", ela ergue um CD da Xuxa e revela assistir ao programa dessa apresentadora todos os dias. Pergunta se podem ouvir o CD que está em suas mãos. A professora diz que sim e apresenta uma ideia: a partir de hoje, todos ouviremos músicas todos os dias. A cada tarde, num dia uma das crianças trará uma música e no outro eu, a professora, até que cada um tenha compartilhado ao menos uma das músicas que ouve em casa ou em outros lugares. A professora explica que, quando todos tiverem compartilhado ao menos uma música com a turma, começarão tudo de novo...

Voltemos às nossas perguntas: qual das cenas, ocorridas nos anos 80 e até hoje de alguma forma comum em algumas escolas, reflete empenho e interesse em construir um repertório com as crianças, que, tanto apresente novas possibilidades musicais quanto respeito às vivências ou experiências com música que trazidas da vida fora da escola para o mundo escolar? Parece óbvio que a resposta necessária está na cena nº 5. Então, talvez a resposta seja não: não há um repertório adequado nem para a RMEC, nem para Rede pública ou escola alguma. Há, no entanto, a sempre possibilidade de repertórios que, como já citado anteriormente, precisam ser construídos no aguçar do senso estético e expondo possibilidades de estilos e ritmos e que, com trocas entre todos, de todas as idades, permaneçam em movimento, em elaboração, em pesquisa e experimentação constante, numa perspectiva plena de abertura a novidades, mesmo quando essa novidade é antiga, existindo num misto de novidade e eternidade, com músicas que, ainda que nossas velhas e conhecidas amigas, podem revigorar-se de criação, quando um novo relacionamento com ela "dá o ar de sua graça".

Se para o professor músico, geralmente percebido como um "especialista em música", participar na constituição de repertórios nem sempre agrega tantas no-

vidades, para alguns professores com menos incursões por experiências com criações e repertórios musicais essa é uma grande chance de, com turmas de quaisquer idades, dar-se o prazer de conhecer o que ainda não conhece, ou o que, com novos arranjos, pode soar com novidades até aos ouvidos de quem sabe fazer improvisos.

Os estudantes poderão não trazer a Xuxa ou similares para nossos espaços de educação formal, mas estilos como o axé ou o sertanejo, por exemplo, muito divulgados pela mídia, também podem levar a preconceitos, por parte de alguns educadores, que ainda não perceberam que o fato de já haver uma experiência estética com a música, anterior e/ou de fora da escola, em muito pode contribuir para o trabalho artístico-musical que está em vigor.

Axé e músicas sertanejas poderão chegar e se instalar em nossas salas de aula ou nos espaços de educação infantil, até que o aguçamento de um senso estético constituído na relação com outras experiências musicais contribua, de fato, para que as pessoas percebam que há uma variação infinita de estilos e composições e que aquelas que conheciam e, em dado momento, compartilharam, são apenas algumas opções, diante da infinita gama de escolhas musicais possíveis.

Cena 6:

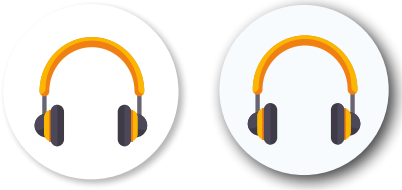
O professor, após trabalhar durante todo o ano com uma grande gama de possibilidades músico-auditivas com o grupo dos anos finais do Ensino Fundamental, chega um dia, na sala, e pergunta ao Marcos se a sua música preferida ainda é a mesma por ele apresentada para toda a turma no início dos trabalhos com música e educação, no começo do ano. Ele responde que não, argumentando que, hoje, sente vontade de ouvir muitas das músicas que, àquela época, ainda não conhecia. Nesse mesmo dia, o professor pergunta a outra pessoa da sala, o Fernando, se o funk compartilhado com os colegas no primeiro dia dos trabalhos com música, ainda soa como seu estilo musical preferido. Ele responde que sim.

Onde está o encantamento desse tipo de educação? Nós, educadores, nenhum controle temos sobre o que nasce das relações de nossos educandos com os conhecimentos apresentados, inclusive os artísticos. As relações entre arte e educação e, portanto, entre música e educação, escapam às avaliações. Pressupõem uma credibilidade intensa na possibilidade criadora do ser humano e na educação como experiências atravessando a vida na escola e para além dela. Se a resposta do primeiro educando às indagações do professor revela o quanto, entre outras coisas, o gosto musical e as relações com a vida podem ser transformados na relação com a música a partir da escola, por outro lado, o educando que ainda prefere o funk a quaisquer outros estilos, leva-nos a pensar tanto que transformações podem não

ocorrer ou pouco ocorrer, quanto que elas podem ocorrer e simplesmente, talvez, habitar outros âmbitos da nossa humana existência, que não necessariamente as relações com a própria música. Pode, também, ter acontecido uma escolha mais nítida e racional em relação ao funk: mesmo conhecendo e, por vezes, experimentando muitas outras possibilidades musicais, essa é a escolha dessa pessoa! Um repertório (e repertórios nunca ficam prontos) precisa servir a isso: à realização de escolhas em oposição às inculcações servis da mídia. Todas as pessoas têm direito às suas preferências, inclusive musicais, mas, educacionalmente falando, uma coisa é ouvir axé ou funk porque é só o que a mídia possibilita, outra coisa é, diante do fato de a escola realizar seu papel de educadora artística, alguém escolher o que a mídia também difunde com constância e apelo, porque isso combina com suas formas de pensar e de agir no mundo, independente de quaisquer inculcações que qualquer meio de comunicação possa, repetidamente, editar.

Músicas são portas de entrada para vidas outras, na relação com as quais o nosso corpo se excita, ou não, e pode responder de muitas formas. Canto, audição, canção, gravações instrumentais, exploração de instrumentos historicamente reconhecidos como musicais ou outros, recentemente criados com materiais do dia a dia. Corpo: instrumento-musical nada mecanizado, a possibilitar percussões e outras diferenciadas incursões pela vida. Músicas são portas de entrada para uma vida diferente da que existia antes de determinadas experiências com elas, ou com determinadas músicas, ainda que não possamos nenhuma certeza ter sobre como cada pessoa e cada grupo nas relações com elas reagirão.

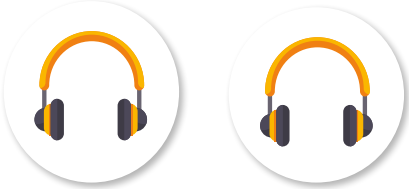
Músicas são drãos...



Parte 2

COMPOSIÇÃO DE MÚSICAS E DE VIDA: TUDO É COISA MUSICAL...

Entre a escuta, a vida e as possibilidades de experiências com as composições musicais, precisamos parar e, enquanto educadores, nos perguntar: "[...] o que é ter uma ideia, uma ideia em música ou uma ideia que seja considerada musical?" (ARAUJO, 2012). Se somos corpos que pensam-sentem, o que significa pensar-sentir musicalmente? Saltitando entre a escuta, tanto de músicas como de outras possibilidades sonoras, o que significa compor, ou seja, o que significa criar musicalmente, fazer músicas, inclusive na escola?



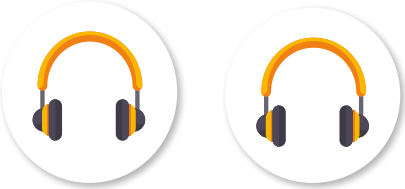
> O que seria a criação em música? Já que se torna difícil elucidar o que uma música expressa, principalmente pelo fato de que sua característica primordial é não possuir um objeto dado a partir do qual se dá a criação. Para a invenção musical o que importa é potencialização, na busca da produção do diferencial, capaz de afetar e delinear aquilo que ainda não existe. (ARAUJO, 2012)

Temos, então, uma pista: a criação em música pressupõe a elaboração sistematizada, com escolhas de sons a serem coligados, de uma novidade sonora, que não possui necessariamente relação com algo anteriormente pensado e organizado musicalmente, em outras palavras: não é preciso criar música só a partir de música... há uma infinidade de ruídos e de silêncios no mundo que, escolhidos após pesquisa, podem suscitar o nascimento de novas músicas. É importante compreendermos que é possível e até esperado, em prol da originalidade de pensamento e fazer musical que educacionalmente buscamos, que a criação em música resguarde a sempre possibilidade de ocorrer a partir de materiais que não são ou não têm música em si, havendo, no entanto, uma sempre possível potencialização musical de "ruídos" e/ou de possíveis instrumentos musicais, para além dos tradicionalmente conhecidos:

> O que pretendemos destacar aqui é exatamente a diferença entre o que *força o pensar* e o que *causa um pensamento* no sentido da produção de adestramento [...]. Pois, vemos que, quando somos forçados a pensar por um signo externo, o que fazemos é nos expressar de maneira *particular* e *contingente* [...] por um deslocamento tátil, produzido pelas articulações entre os ritmos vitais. Criadora por excelência, tal relação não é a de causalidade, em que as respostas para os problemas postos já estão dadas de saída, mas sim ressonâncias que engendram ecos no pensamento, não importando a solução dos problemas, mas sim a formulação dos mesmos. (ARAUJO, 2012)

Ausência de respostas já conhecidas e ecos no pensamento gerando eternos novos problemas, a serem musicalmente resolvidos: ecos no nosso corpo-sentinte-pensante, portanto. Algo externo ou no nosso corpo... um barulho, diversos barulhos, bateres de asas, gotículas de água ou a correnteza frenética de um rio todo, tosse, espirro, chiado da barriga... algo não musical nos afeta e nos força a pensar, para além do já pensado: assim, por que não fazê-lo, por vezes, musicalmente?... lidar com ideias musicais... responder a determinadas perguntas sobre a relação com a realidade de forma musical, já que temos também essa opção na relação com os conhecimentos. Algo que não é necessariamente música pode nos afetar corporalmente, a

tal ponto que nos leva a criar, singularmente, em meio ao coletivo e na relação com ele, de forma que outro ser humano não tem como fazer igual, a não ser pelos canais da reprodução, que não é a educação que nos interessa. Desejamos outros ecos...



> [...] o que estamos tentando dizer aqui são os ecos, não só no sentido das diversas ondas sonoras, mas também das ondas de um *pensamento sem imagem* que são expressas e impressas do/no pensamento, como uma caixa de ressonância, ou caixa acústica, de um contrabaixo ou violoncelo, nas quais as ondas sonoras produzidas pela vibração das cordas provocam uma espécie de sulco, de cava, muito sutil na parte interna da madeira em que tais caixas são construídas. E o traço sutil das ondas sonoras de um *pensamento sem imagem*, de tanto ser sulcado, produz um modo único de expressão, em que cada instrumento, em cada caixa acústica, se torna diferenciado, assim, como cada maneira de pensar, do modo como concebemos, é *particular* e *contingente*. (ARAUJO, 2012)

Um pensamento sem imagem é um pensamento novo, um pensamento singular, antes não existente. Criação e autoria pressupõem pensar e fazer novidades, na perspectiva do que, muitas vezes, durante a construção desse texto, temos chamado de originalidade. Libertarmo-nos de imagens anteriores, de ligações e organizações de pensamento já conhecidas, pois pensadas e realizadas por outros autores, dando lugar a possíveis experiências criadoras, seja com a arte, com a ciência, com a filosofia ou por outros espaços, tempos, quintais, lagos e florestas das nossas vidas.

De repente, a partir de um encontro inesperado, a relação com certos materiais e ruídos nos afeta, junto com outros aspectos da realidade e da fantasia, junto com todas as experiências que nos constitui, algo impulsiona nosso pensamento musical e faz ressoar melodias que vamos compondo ao juntar os sons e ao fazê-los soar de forma mais ou menos rápida ou lenta em certos momentos, e mais ou menos longa ou curta, e mais ou menos alta ou baixa, e forte ou fraca, conforme as nossas pesquisas forem nos mostrando que é mais interessante na composição que vai sendo ouvida e que, talvez, desejemos compartilhar com outras pessoas. Quando ganha forma, como descrito acima, numa sistematização de sons e silêncios que permite que a ouçamos, ideias musicais tornam-se uma música, uma composição musical cuja autoria e criação de uma pessoa ou grupo é singular, ou seja, particular.

De fato, cada maneira de pensar e de transformar o pensamento em obra é "particular e contingente". "Trata-se aqui de um movimento de desterritorialização, capaz de delinear algo que ainda não existe, mas que pode existir (ARAUJO, 2012)"

e que passa a existir quando começa a ganhar formas pensadamente pesquisadas e organizadas e, a partir delas, se derramar no mundo sem nunca deixar de estar em (re)construção, quando acontecem os encontros entre as pessoas e as obras musicais.

Ligações sonoras possibilitam fluxos entre os sons que vão, na sistematização musicada, nos tornando escutadores e compositores. Humanamente, humano--pensante-sensível-corporalmente, somos todos potencialmente criadores, junto às paisagens sonoras que nos envolvem cotidianamente e junto às peculiaridades ruidosas que as compõem e oferecem material para composições musicais, porque nós próprios assim construímos esse cenário contemporâneo. Numa relação com as ideias da professora e musicista Fátima Carneiro dos Santos, Araújo mostra-nos que:

> O fato de vivermos em um mundo "visivelmente" sonoro e sermos os responsáveis por essa "composição" leva-nos a inferir que a experiência auditiva de paisagens sonoras é fundamental, pois pode implicar em uma nova concepção de música e de escuta. *Ao compreender o desenho da paisagem sonora como um desafio composicional, que envolve a todos e, ao aproximar ouvinte e ambiente sonoro pela interface da escuta, Schafer reforça uma postura estética, tão bem defendida pelo compositor norte americano John Cage, de pensarmos uma escuta que torna música aquilo que, por princípio, não é música: os sons do ambiente*. (ARAUJO, 2012)

Isso é o que podemos ver, por exemplo, nas capturas de ruídos corporais de Hermeto Paschoal, no link/vídeo anteriormente disponibilizado: barulhos não musicais e ainda não musicados respondem musicalmente, no pensar-sentir de Hermeto, às suas pesquisas e interrogações e, dessa forma, ele, com outros músicos, os liga, ou seja, organiza-os musicalmente e faz prevalecer a noção da elaboração artística como uma das formas possíveis de construção de conhecimentos na relação com a vida e o mundo. Ora, o que temos nós, humanos, de mais disponível para nossa propensão poético musical do que os ruídos que compõem nossos corpos e os cenários pelos quais nos movimentamos cotidianamente? Ruídos podem ser capturados e, sonoramente, num conjunto escolhido após pesquisa nas interligações entre esses sons, originar músicas esteticamente muito interessantes: são ideias a gerar planos de composição musical:

> Os fenômenos acústicos são constituídos pela relação entre o *musical*, a organização do som em suas formas musicais tradicionais **(***plano de organização*) e o *sonoro*, os ruídos resultantes das *forças* incontroláveis e de seus dinamismos (*plano de composição*). (ARAUJO, 2012)

Nesses planos de composição habitam sons mais lisos e ruídos que, muitas vezes desarmoniosos, estão organizados, sistematizados pelo autor, de forma a serem ouvidos musicalmente na composição. Seus significados surgirão justamente nas relações entre o ouvinte e essa obra que ocupa seu espaço no mundo e tem potên-

cia para integrar tempos de criação junto a cada ouvinte, que com ela se relaciona. Antes das relações entre ouvinte e obra, a música é assignificante, distanciada de sentidos. Se determinada música nos afeta pelos ouvidos, e por todo o corpo, a variação de sua potência para nos afetar individualmente e aos grupos é de extrema importância para compreendermos que a relação com a música, que a experiência com a música, educa-nos na medida em que consideramos o quanto podemos nos transformar, consciente e inconscientemente, nos namoros entre os seres humanos e as obras musicais. Vamos, assim, percebendo e nos relacionando com a música em si mesma, sem que precisemos de nenhum outro objetivo educacional que não seja suprido na nossa relação com ela:

> [...] como um estilo de produção *assignificante*, *plano de composição*, através dos ruídos e das intensidades *sonoro-musicais*, que não nos leva [...] a nenhuma forma preconcebida – *devir-incomunicável* –, mas sim a um bloco de *sensações* produzido por um conjunto de *afetos* na relação de uns com os outros. Pois, nesse plano, o que há são conexões *entre* os movimentos afetivos que vão das sensações geradas em bloco aos *afetos-sentimentos*, às individuações [...], criando uma qualidade sutil no *afetar*, em que as afecções corporais aumentam e diminuem de acordo com a potência de agir desse mesmo corpo. (ARAUJO, 2012)

Em outras palavras, transformamo-nos educacionalmente na relação com obras artísticas, incluindo, obviamente, nossas relações com a música, nosso centro de atenção nesse texto, porque na sua potência para nos afetar, ela pode nos arrebatar em experiências transformadoras de nossos jeitos de estarmos, agirmos e sermos no mundo, modificando, inclusive, nossas relações com os outros conhecimentos que permeiam nossa vida dentro e fora da escola. Não somos mais os mesmos depois de arrebatados por uma canção ou toque instrumental e, se nos transformamos, tudo fora de nós, que não tem como ganhar sentidos estéticos senão nos afetando, também teve suas significações alteradas. Assim, educamo-nos corporalmente na relação com música:

> Porém, aqui, corpo deve ser lido não só como o corpo físico de um ser humano, mas também como o sol ao meio-dia, três horas da manhã, o fim do verão, o mar no fim da tarde, o canto maquinal dos pássaros ao amanhecer etc. Isto é, essas pequenas coisas nesses momentos curtos, rápidos que nos tomam através de uma violência arrebatadora da qual não se têm como escapar. E também nos afetam e nos deixamos afetar, com o prazer de ser levado e, com o prazer de nos deixar levar. (ARAUJO, 2012)

O prazer aqui descrito por e com Araújo não se refere ao que, corriqueiramente, temos acessado e, muitas vezes, comprado, a partir dos desejos instaurados pela e na cultura capitalista em que estamos inseridos. Paradoxalmente, podemos, de forma humana, experimentar prazeres imbuídos também de desprazeres, de dores, de

sustos, de fome, de desarmonias, de relações contemplativas e de medos presentes no contato com a natureza e isso pode se intensificar quanto mais nos aproximamos de contatos com a arte, com a música. Muito importa para nós, educacionalmente, essa força com que a materialidade integrante da obra de arte se move e nos move no mundo. Esse conjunto de forças, que possibilita a existência da obra artística e que nos movimentemos e, assim, nos transformemos na relação com ela, é audível na relação afetiva com a obra, com a música, lembrando que afeto aqui é tomado no sentido de forças que suscitam pensamentos-sentimentos transformadores. Ao contrário do que muitas vezes ouvimos falar, a arte não propõe relaxamento, mas estados de tensão: relações com campos de força que nos afetam e colocam em movimento, tornando-nos outros com a experiência na relação com a música.

> O modo de existência desse *afetar* (*afeto* como produção de desejo) é, portanto, o mesmo com que os compositores, os instrumentistas e os ouvintes fazem para cunhar a junção entre o *material elaborado* e as *forças***.** Tal *força* não é audível por si mesma, mas só se torna por meio da relação com o *material*. (ARAUJO, 2012)

Em eternos movimentos pelo tempo e pelo espaço, movimentos "que se sustentam através dos planos de *composição estética* e de *composição técnica*, sendo o caráter composicional, produtivo e desejante, que nos traz a ideia da música e da arte como devir" (ARAUJO, 2012), encontramo-nos mais uma vez com o caráter singular dessa educação na relação com a arte e somos levados, enquanto educadores, a questionar, cada vez mais, as formas como tradicionalmente a educação tem abordado a música.

Tratamos aqui não de uma educação musical apregoada em padrões e reproduções de técnicas e partituras já existentes, se bem que isso, dependendo da formação do professor e das experiências musicais de outros educadores ou alunos presentes, possa acontecer em alguns momentos. Não propomos aqui uma educação musical à maneira das escolas de música e dos conservatórios, mas sim de encontros, (re)criadores das relações com a vida, entre música, seres humanos e educação. Privilegiamos aqui possibilidades de experiências com músicas, especialmente em seus aspectos de escuta e repertório e de composição, e com as formas como, junto a essas relações, nos educamos e às crianças, jovens e adultos... todos potencialmente crianças criadoras... com os quais nos relacionamos na escola.

Não buscamos aquele ensino de música configurado em leituras e reprodução de linhas sonoras compostas e registradas sempre por autores que nunca somos nós. Propomos, junto com constante ampliação de repertório e pesquisa de sons e de possibilidades de interligações entre eles, que a práxis pedagógica contemple, no cotidiano, relações com obras de muitos autores, para além do que a mídia ditatorialmente costuma mostrar: dessa forma, a educação da escuta centrada nos sons espalhados pela nossa vida e as possibilidades de coligações criadoras entre eles pode ajudar a constituirmo-nos criativos ouvintes de músicas e fazedores de músicas, tor-

nando-nos potenciais compositores, autores de relações múltiplas e ligações (in)tensas entre os silêncios, os ruídos e os sons com os quais, sistematizando-os, podemos criar melodias e modificar vidas, inclusive ao derramar novas obras na realidade.

Desejamos educacionalmente, para além das relações com músicas dos compositores famosos, que como já percebemos também precisamos pesquisar e conhecer e que podem ser muito interessantes esteticamente em determinados momentos, as ligações sonoro-musicais em autoproduções criadoras, individuais e coletivas: vivos teares de sons no mundo e na vida...

> Vemos aqui, portanto, uma questão, vemos aqui uma diferença de produção de subjetividade, uma diferença de formas de abordar a música ou, melhor dizendo, de se questionar *O que é a música?* [...] pois, na leitura que fazemos, o *liame sonoro-musical* está sempre em um regime de autoprodução criadora. Porém, se olharmos para o termo liame [...], veremos que se engendra uma lacuna na concepção tradicional do próprio conceito. Logo *Liame*, do latim ligamen, laço, cordão, fita; contudo o que se aproxima mais da nossa intenção é o termo ligätüra, que significa a ação de ligar um elemento ao outro. Da ação de um no outro, a ação de um quase desligamento que não se desliga; e, com isso, voltamos à ideia de ligamen, de um cordão, de uma fita muito fina, uma espécie de fio da navalha em que as forças se postam exatamente no meio como modo de estar pulsante, vivo, e como portador de mensagens, como portador de *escutas*. A partir dessa noção – *do meio como mensageiro* – que se autoproduz, no meio e pelo meio, sendo criador e criativo, não encontraremos uma comunicação *ponto a ponto*. Perceberemos, contudo, as *forças* disseminadas, espalhadas, germinando-se em multiplicidades, como se fossem um *tear de sons*, tecendo e engendrando os *sons da manhã*. Produzindo-se através [..] do ritmo pulsado e do não pulsado e das *n* combinações de timbragens. (ARAUJO, 2012)

Ter ideias em música e compor musicalmente... ligar sutil e criadoramente, com forças pulsantes na totalidade da obra, os silêncios, os sons e os ruídos do corpo e da vida circundante, cuidadosamente ouvidos e, antes dessa ligadura, como já vimos, muitas vezes completamente despidos de música. Multiplicidades de existência movimentam-se na relação com as singularidades humanas e significam essas obras, que podem ser espalhadas com autoria de educadores e alunos pelas escolas, compartilhadas entre cada um e os grupos, entre cada um e as famílias ou outros convidados para adentrar e participar dessas relações com a arte na escola. Ouvir o cotidiano e dele capturar elementos que, interligados, trarão, em forma de composições, novos sentidos aos relacionamentos entre música e educação. Também na escola precisamos aprender a escutar e a compor músicas e vidas:

> Contudo, não são só as músicas, nem são só as composições, mas o *liame sonoro-musical* rebatido do/no mundo como *modo de escuta* da Natureza – os pássaros, os insetos, os sapos – nas intensidades – os ruí-

> dos dos motores e dos trens, as variações de temperatura, a umidade, as cores solares, as horas do dia, as madrugadas, o amanhecer, o meio do dia, que é diferente do meio-dia etc. Tudo isso percebido/sentido dentro dessa outra concepção: o *liame sonoro-musical*, tendo o caráter do duplo movimento de linhas heterogêneas e assimétricas – estas são, então, as obras de arte que se conservam a partir da auto-formação, da autoprodução do criado; não do ser criado que possui um Deus uno criador da múltipla Natureza, mas pelo liame sonoro-musical que engendra e é engendrado no devir do fluxo intrínseco do tempo como Aíon e Cronos simultâneos, nas durações, nos tempos pulsados e não pulsados, e nas intensidades, como uma maneira *sonoro-musical de escutar* o mundo. (ARAUJO, 2012)

De escutar e de estar no mundo, com ligações sonoro-musicais compostas por nós e engendradas nos fluxos das relações e criações humanas tensionadas entre Cronos, representante do tempo do relógio, e Aíon, no tempo lúdico da criação humana. Cronologicamente, o relógio avisa que seu batimento não é cardíaco e que nunca morrerá do coração, mas de falta de pilha, talvez. Seu ruído, se ouvido de longe e de forma periférica, sem centralidade, pode apenas irritar e atrapalhar nossa condução diária da vida. No entanto, com ouvidos músico-poéticos centrados e abastecidos também de Aíon, os rangeres emitidos pelo relógio podem tornar-se material que nos constitui ávidos de cordões musicais criadores: o seu tic-tac pode disponibilizar ruídos capazes de, capturados e conectados entre si ou com uma infinidade de outros sons e experiências mundanas, tornar-nos compositores de músicas propulsoras de sempre novas relações com o universo, colocando a nossa humana existência em devir, em vir a ser de outros jeitos, na relação com o que sonoro-musicalmente foi com esses ruídos suscitado. Ao compor, podemos devir-música "[...] capturar o devir sonoro-musical transformando-o nas formas musicais sedimentadas [...]" (ARAUJO, 2012).

Pensemos também com Milonopoulos, sobre essas relações entre a escuta centrada e as forças atuantes na composição musical, inclusive as ruidosas, propostas em nossas relações corpo-educacionais com a música:

> Música é um problema de escuta. É colocar ouvidos por todas as partes (e mais de dois). Criar um ponto de escuta onde seja possível que uma miríade de forças atue. Nesse ato, o imprevisível torna-se sensível. É nele que emerge uma força que se faz sensível, que se põe em ressonância com o corpo. Uma sensação não é nada mais que um acidente, que um acontecimento. Eis, pois, o fazer música: fazer com que forças possam emergir de modo sensível em um material. (MILONOPOULOS, 2014)

Nossos ouvidos são corporais. Nosso corpo-pensamento todo, para além dos dois ouvidos nossos conhecidos, ouve e pode produzir sons e construir ligações inovadoras entre os materiais sonoros capturados auditivamente. Há um movimento

cultural, ou uma gama de movimentos culturais, que atravessa os fazeres musicais construídos com crianças pequenas e grandes, todas criadoras. “O movimento operado [...] aponta sempre para o risco da improvisação, da desterritorialização, do deslocar-se. A sua grande questão é a da invenção, dos limiares, da improvisação, da experimentação (MILONOPOULOS, 2014)”.

Para nos aproximarmos do que significa improvisação em música, vale vermos e ouvirmos Hermeto Pascoal e Elis Regina no Festival de Montreux, em 1979. Nesse caso, Hermeto executa a música Garota de Ipanema ao piano com variações na sua composição original: Garota de Ipanema, de Tom Jobim, continua sendo a mesma música, mas Hermeto improvisa e a coloca num movimento assumidamente singular, em que variações incomuns à partitura original ocorreram: nenhum outro músico poderia criar as mesmas variações e tocar essa música da mesma forma que ele e Elis fizeram naquele tempo e espaço, durante aquela experiência.

Talvez possamos dizer que se trata de uma execução com alguns elementos de experimentação, como os que buscamos trabalhar aqui junto à ideia de composição que defendemos. Para o músico Felipe Cortes podemos, para maior entendimento, tratar esse tipo de experiência, como a postada acima, como uma experiência de “execução e composição simultâneas”. Mas, qual é a diferença entre composição e improvisação? Na composição é tecida uma música que continuará a ser sempre a mesma obra de arte, nesse caso a música Garota de Ipanema, apesar das variações/improvisações do executante da obra. E qual a importância de entendermos o improviso junto a nossa proposta curricular com composições? Em primeiro lugar, podemos também buscar improvisações brincantes com nossos educandos, a partir de obras constituintes do nosso repertório e, em segundo lugar, as variações realizadas durante o improviso constituem uma experimentação próxima da pesquisa que precisamos fazer com os sons e silêncios quando compomos. Hermeto e Elis não registraram as combinações e sistematizações sonoras criadas durante a apresentação, produziram apenas variações momentâneas, pois não estavam compondo e sim improvisando, mas se quisermos compor com os sons do cotidiano ou, ainda, da forma mais tradicional, quando estão presentes músicos com esse tipo de formação que se disponibilizam a realizar conosco inclusive esse tipo de experimentação musical, também nós precisaremos produzir ligaduras sonoras-silenciosas na música em movimento, embora ela esteja em construção e não seja uma composição já reconhecida como tal, como no exemplo apresentado.

Cabe aqui uma relação direta com o Caderno Curricular Temático de Espaços e Tempos da Rede Municipal de Educação de Campinas: essas possibilidades de

pesquisa e experimentação com ruídos, sons e silêncios, como aqui proposta, as vivências e experiências músico-corporais aqui presentes, compõem e pervertem, revertem e invertem, não apenas o tempo cronológico, como já abordado acima em diálogo com Araújo, mas, também, a constituição dos espaços, que nunca se dá separada dos tempos, obviamente, mas que estamos apreendendo a pensar e a constituir, na RMEC, para além da dimensão física, que também tem sido discutida na educação, mas não só ela, especialmente na Educação Infantil.

As experiências com a música, assim como com todas as outras formas de expressão artística (o desenho, a pintura, a escultura, a literatura, o cinema, a dança) e as elaborações e interlocuções com a filosofia e com a ciência, em suas peculiaridades e aberturas à criação e à autoria, enfim, todas as possibilidades de experiências criadoras na relação com os conhecimentos, os novos e os já existentes, compõem, respeitando-se o campo da composição e da improvisação, um caráter desterritorializador na educação de crianças, jovens e adultos, com tempos e espaços a serem infinitamente reconstituídos nas relações com sempre novas vivências e experiências: tempos e espaços singular e coletivamente efêmeros, criativos e autorais nos movem humanamente pela vida, também a partir do que elaboramos na escola.

Vejamos um exemplo sobre o que conversamos acima: uma sala não é a mesma com a ausência ou com a presença de desenhos das crianças ou de uma tela de um pintor famoso, ou de uma escultura de um artista famoso ou de uma obra produzida por um escultor da comunidade de entorno ou da cidade de Campinas. Não só a presença material dessas obras, mas também as relações com elas de gentes grandes e pequenas compõem e movimentam a existência desses espaços e tempos.

Dessa forma, podemos perceber que os tempos e os espaços, constituintes da sala, não possuem uma identidade ou qualquer outra forma fixa: espaços e tempos são efêmeros e fugazes, pois se transformam e ao ambiente, de acordo com os elementos físicos e acontecimentos na relação com eles suscitados. Também a leitura e o debate a partir de um texto poético ou filosófico, ou filosófico e poético, compõem espaços e tempos ao suscitarem acontecimentos, por exemplo, numa formação de educadores. Ora, o lugar e as relações não seriam os mesmos se outro texto, com outros pensamentos, fosse lido e debatido pelo mesmo grupo ou por outro naquele momento: os pensamentos presentes em conexão com a materialidade local modificam e compõem o lugar, junto com as leituras, conversas, ações e reações das pessoas. Podemos pensar, hipoteticamente, que tudo acontece numa mesma sala, mas em tempos cronológicos diferentes: num momento a exposição dos trabalhos das crianças e em outro os estudos com os educadores. Percebemos, no cotidiano, que a cada uma dessas vivências ou experiências a sala é diferentemente transformada, não é a mesma. Em todas essas contextualizações, espaço físico e espaço (re)criador, assim como Cronos e Aíon, tensionam-se e constituem lugares outros, quando vivências ou experiências outras ocorrem, promovendo desterritorializações a desmembrar um mesmo espaço em territórios sempre outros: desterritorializações ocorrem a partir das relações corpo-criadoras que o compõem.

Na relação com a música, tempos e espaços constituem-se diferentemente na presença ou ausência de determinadas músicas e de ruídos, sons e silêncios que poderão, ou não, ser ligados musicalmente. A ausência ou a presença delas no ambiente e a relação com músicas, sejam elas de autores menos ou mais famosos, também compõem os tempos e espaços, para além da organização cronológica ou físico-espacial. O tempo de escuta de uma música, ou de ruídos, ou de sons sendo pesquisadamente interligados e sistematizados de forma musical, não necessariamente corresponde à sensação do tempo marcado no relógio: às vezes pode soar que tudo passa muito rápido, embora muitas horas cronológicas tenham sido envolvidas ao acontecimento, às vezes pode tudo parecer muito demorado, se, por exemplo, nos relacionamos com um estilo musical com o qual ainda não temos familiaridade e estamos "aprendendo a escutar", ainda que determinada música possa não ter durado mais do que três ou quatro minutos. A escuta e a composição, num relacionamento (re)criador com a vida, contribuem para que criemos mundos menos colonizados e menos colonizadores de nossos fazeres-pensamentos e dos tempos-espaços com os quais nos relacionamos cotidianamente.

Nesse movimento de (re)criação e desterritorialização o que interessa é

> [...] o deixar ser afetado, o contágio e as contaminações. Deixar ouvir, experimentar ser arrebatado por aquilo que está nos entremeios da forma, ser levado por lugares que se fazem, por materiais expressivos e forças que nos afetam e nos permitem fazer conexões cósmicas. Criar espaços e tempos lisos, onde as coisas deixam de ser coisas [...]. Estabelecer, entre as forças do caos, uma relação outra com o devir, com blocos de devires. Associá-los a um novo ethos, agora considerado um abrigo precário, algo criado para logo ser abandonado. Uma ética calcada num devir-mundo que se transforma, que se cria e que desabrocha a cada instante (MILONOPOULOS, 2014)

"Algo criado para logo ser abandonado": como assim? Nada então deverá permanecer? As próprias obras de arte não mais precisam existir por muito tempo? A efemeridade que invade o conhecimento torna-o irrelevante? Não. É verdade que a contemporaneidade admite o efêmero e que certos artistas criam obras cujo tempo cronológico de existência concreta pode esvair-se rapidamente. No entanto, não é disso que se trata aqui, mas, sim, do que vimos tratando por toda essa proposta curricular: as relações com as obras de arte e com a vida não são fixas: lembremos sempre de Heráclito, quando diz que "ninguém toma banho duas vezes no mesmo rio". Pois, bem, da mesma forma, ninguém se relaciona duas vezes com a mesma obra de arte, ninguém assiste duas vezes ao mesmo filme, ninguém se relaciona duas vezes com uma obra de Picasso, ninguém ouve duas vezes a mesma música. Assim como a história ouvida pela primeira vez por um grupo de crianças não tem como continuar sendo a mesma história, quando ela é contada pela segunda vez: as crianças que a ouviram já não são as mesmas que nunca haviam escutado aquela história, logo, a segunda e todas as próximas relações com uma obra de arte nunca serão iguais às anteriores, tanto pelas experiências que podem ter ocorrido na rela-

ção com essa obra, se ela, por exemplo, uma história ou uma música esteticamente interessante, como porque outras experiências na vida como um todo também aconteceram, transformando-as e impossibilitando que se repita a mesma relação com qualquer obra de arte e com outras formas de conhecimento: as relações com a obra de arte e com a vida se desterritorializam, territorializam e desterritorializam, rumo ao infinito...

O trato com a música na escola é uma imperdível oportunidade de possibilitar desterritorializações e, com ela, descolonizações dos nossos pensamentos e ações no mundo. O trabalho pedagógico necessário de pesquisa de repertório e de escutas, incluindo as que nos levam às composições, afasta-nos das possibilidades de pseudo-experiências musicais, em que, como já dissemos, as relações das crianças com a música podem ficar colonizadamente fixadas e limitadas àqueles repertórios previamente tidos como "para crianças", como se elas, as crianças pequenas, pensassem de forma diferente e menos elaborada do que os outros seres humanos, ou seja, as "pessoas grandes".

Lembremos que, junto com essa desconfiança das possibilidades de pensamento das crianças pode haver, também, a desconfiança sobre a potência do pensamento de alunos com idade cronológica mais avançada do que as crianças, mas advindos de espaços socioculturais que diferem dos perpetuados e valorizados na história dos processos de escolarização tradicional e, assim, muitas vezes perpetuamos nos espaços e tempos escolares a construção de repertórios que incorporam apenas "musiquinhas", geralmente com estéticas pobres e pouco variadas, direcionadas às crianças ou, no caso dos outros educandos, nega o que os jovens e os adultos, nossas crianças crescidas, trazem como experiência musical a partir das realidades em que vivem, ou, ao contrário disso, limitam-se a incorporar ao dia a dia escolar apenas o já conhecido, em muitos casos as músicas comumente divulgadas pela mídia, com seus interesses acima de tudo mercantis.

A relação com uma grande variedade de músicas já existentes e incorporadoras de tensões estéticas interessantes, mas, por vezes, ainda desconhecidas dos educadores e dos educandos e que precisam compor novos repertórios, bem como a escuta centrada de ruídos, incluindo os corporais e outros sons antes desprovidos de musicalidade, tornam esses materiais um promissor arsenal de itens que podem ser ligados a partir de ideias inovadoras, fundantes de novas possibilidades de escuta e de composições. Trata-se sempre de não tomar escutas anteriores como modelos musicais, embora muitas vezes seja possível e bem-vindo criar a partir delas, como vimos no vídeo da improvisação realizada por Hermeto Pascoal e Elis Regina. Trata-se de não tomar as músicas já conhecidas como modelos, mas de conhecer tantos estilos e gêneros musicais, de autoria de tantos compositores diferentes com composições diferentes e estéticas singularmente diversas, que compor músicas e modos diferentes de vida a partir do que ouvimos e vamos aprendendo a ouvir e a coligar, simplesmente não tem mais como ser repetido, pois embora muito sobre composição tenhamos aprendido consciente e inconscientemente com cada composição e autor, há tantas lembranças sobre e na relação com a música em nossos

corpos, que a recordação de um modelo tende a se extinguir na multiplicidade de experiências e afetações ocorridas.

> O que faz como compositor é inventar uma situação estética na qual os materiais são apresentados de maneira crua, ou seja, os sons não são trabalhados pela forma, são livres. Desse modo, oferece um campo onde se efetua uma escuta que não mais opera como receptora de uma música dada a priori, mas age como uma escuta compondo o que se ouve. (MILONOPOULOS, 2014)

Sim, estamos sempre falando de escutas para além do previsto e do já conhecido, tanto na variação e ampliação de repertório, como de escutas para além de uma única significação ou de uma única possibilidade nas composições. Falamos sempre de multiplicidades nas significações e elaborações musicais:

> O que está em jogo não é mais o conhecimento ou o desvelar de uma significação musical, nem de uma percepção única do objeto-sonoro. Escutar implica estabelecer uma nova relação entre nós e o mundo. A música deixa de ser representação do mundo e torna-se experiência dos permanentes fluxos da vida, afirmando o continuum entre arte e vida [...]. (MILONOPOULOS, 2014)

Obras artísticas nascem de experiências com materiais e pesquisa estética e não podem ser reduzidas a um único significado ou conhecimento. Quando um filme nos é apresentado como uma obra que diz algo sobre um único e determinado tema, precisamos desconfiar e perceber que muitas outras temáticas e peculiaridades estão ali presentes e a constituem: a composição de personagens e atuação dramática dos atores, a fotografia, a pesquisa e o trabalho de guarda-roupa, a sonoplastia, o enredo e por aí vai: uma multiplicidade de elementos e de significados constituem as obras de arte.

> Música como cadeia de signos ou música como esquema formal. Nada disso. A música, nesta perspectiva, é aquilo que se desfaz ao mesmo tempo em que se faz, é o atual e o virtual por excelência, é o futuro como potência de escuta, é tornar sonora a potência do futuro. (MILONOPOULOS, 2014)

Sonora e silenciosa ao mesmo tempo, nas mesmas, mas sempre outras, coligações e sentidos. Minopoulos conta-nos que a admissão do silêncio na composição musical

> [...] fez com que Cage encarasse a música [...] em seu fluxo constante, onde "[...] a gente toma como um trampolim o primeiro som que aparece; o primeiro algo nos lança dentro do nada e desse nada surge o algo seguinte [...]. [...] nenhum som teme o silêncio que o extingue. [...] É nele que a música se faz e é na relação com o devir que a música se faz. Ela não é muito mais que um jogo de criar e desfazer lugares. (MILONOPOULOS, 2014)

Criar e desfazer lugares musicais, desterritorializar as estéticas repetitivamente dominantes para acusticamente irmos para muito além dos tempos cronológicos, dos espaços físicos, dos ruídos que ainda não são música e dos sons mercadologicamente conhecidos que, contemporaneamente, "cegam" nossos ouvidos para experiências diferenciadas, com musicalidades e vidas outras, que não as comumente emanadas na falta de cores e sem muitas ligações sonoras criativas, junto ao que comumente nos têm apresentado nas escolas e pelo mundo atual afora:

> Com o advento da industrialização e, consequentemente, da urbanização, ocorridas ainda no século XIX, percebe-se uma transformação no que se refere ao ambiente acústico da maioria das comunidades ocidentais: ruídos das máquinas, apitos das fábricas, murmúrio dos motores, das serras elétricas, entre tantos outros. Contudo, essas mudanças tornam-se ainda mais intensas no século XX a partir da revolução eletrônica. O desenvolvimento de aparelhos eletrônicos não apenas promove a configuração de uma nova realidade, mais industrial e tecnológica, como também possibilita o surgimento de novas "paisagens sonoras", permitindo uma constatação: tanto a música quanto os ambientes sonoros do cotidiano nunca mais seriam os mesmos. (SANTOS, 2000)

A partir de agora, ou repensamos e reconstruímos aspectos da nossa educação e das nossas relações com os conhecimentos, reconsiderando aspectos da vida como as mudanças sonoras que nos acometem e "cegam" nossos ouvidos com força desde a revolução francesa, nas malhas de uma vida urbana desprovida do poético, ou nos manteremos desvencilhados de nossas próprias potencialidades criadoras junto à realidade, de tal forma que muitos conhecimentos, apenas transmitidos, pouco poderão contribuir, de fato, com a nossa estada no mundo... e não apenas isso: nos manteremos longe de podermos criar, inclusive músicas, intervindo e contribuindo para transformar o que nos incomoda nessa realidade que, em verdade, nós próprios ajudamos a construir. Outra estética e outra ética têm sido solicitadas para que nossas relações político-sócio-culturais com o mundo se transformem. Assim se expressa Santos em diálogo com José Miguel Wisnik:

> Tanto as gravações, manipulações e transmissões sonoras, quanto a incorporação musical de outros sons (o ruído), até então não observados no cotidiano do homem, abrem caminho às diversas tendências renovadoras deste século. O ruído, conforme lembra José Miguel Wisnik, além de "ser um elemento de renovação da linguagem musical", colocando-a em xeque, "torna-se um índice do habitat moderno, com o qual nos habituamos", criando "paisagens sonoras" das quais torna-se o "elemento integrante incontornável, impregnando as texturas musicais". Neste sentido lembramos, num primeiro momento, o futurista Luigi Russolo que dizia, em 1913, que desde a invenção da máquina, mais precisamente no século XIX, o ruído "triunfa e domina soberano sobre a sensibilidade dos homens". E que, a partir daí, "cada vez mais a arte musical tem buscado as mais dissonantes e ásperas

> combinações sonoras", preparando assim o ouvinte para o "som-ruído" ou "ruído musical". (SANTOS, 2000)

Há uma nova estética que se afirma e que solicita uma nova ética, respeitadora das diferenças e da singular criatividade que humanamente nos habita em nossas humanas diferenças. Musicalmente, mas não só dessa forma, há toda uma transformação estética pulsando na relação com a vida, que transita tanto entre as experiências cotidianas mais domésticas, como a mudança do tipo de tecido do lençol que forra a cama, como pelas experiências ou possibilidades junto a questões educacionais artísticas, científicas e filosóficas, no sentido de requerer pensamentos conectados com um mundo que, diferente do que existia, solicita outras formas de tratos com os conhecimentos e com aspectos vários da vida.

Ora, cabe à arte, e a algumas ciências e filosofias, certa resistência a um mundo que nos vai absorvendo de acordo com o que, no cotidiano, precisa ocorrer para que ele continue a existir com um predomínio cada vez maior de Cronos sobre Aíon, da economia de mercado sobre uma saúde e uma educação criativa, nos afastando, cada vez mais, de nossas lúdicas potencialidades de autoria e (re)criação. A estética musical se transforma na relação com essa realidade e a música resiste a um mundo pouco criativo... a arte resiste ao embotamento da criação humana erguida em nome da industrialização e do apogeu do capital:

> Com o advento da música concreta e eletrônica, no final da década de 40, os compositores, ao disporem de um campo sonoro aparentemente ilimitado em suas possibilidades, começam a buscar uma espécie de objetividade em que o som passa a ser primordial e a ser tomado tal qual se apresenta [...]. Verifica-se, assim, uma busca pelo som enquanto um fenômeno musical "em si" [...]. Uma reviravolta dos princípios estéticos e uma nova atitude face ao som começa a se delinear, ainda nas primeiras décadas do século XX, provocando uma significativa mudança na história da escuta do homem ocidental. Aqueles sons que, outrora, configuravam-se enquanto "pano de fundo" – os ruídos ambientais – tornam-se, agora, musicais, colocando músicos, sons e ouvintes em trânsito. (SANTOS, 2000)

O ser humano, agora, movimenta-se de outras formas nesse mundo novo, que se apresenta com "outras orquestrações". As paisagens sonoras são outras, as escutas solicitadas são outras e a percepção de que a música, além de nascer na relação com silêncios nasce também da relação com o que não necessariamente é música, marca a nova estética musical e destitui a experiência com a música da necessidade de modelos e de pensamentos musicais pensados antes das nossas relações com os ruídos, sons e silêncios que podemos capturar no cotidiano. É nessa abordagem e por essas razões que simples ruídos são chamados, agora, a originar interessantes coligações em singulares composições musicais. O ser humano está num outro mundo, com sons percebidos e tomados de outras formas, a serem centralizadoramente ouvidos e envolvidos no fazer música:

> Na década de 70 o compositor canadense Murray Schafer, juntamente com músicos e pesquisadores de vários países, inicia estudos sobre o relacionamento entre o homem e os sons do ambiente, questionando sobre a possibilidade da paisagem sonora do mundo ser uma "composição macrocósmica", e nós, seus compositores e responsáveis por sua orquestração. O fato de vivermos em um mundo "visivelmente" sonoro e sermos os responsáveis por essa "composição" leva-nos a inferir que a experiência auditiva de paisagens sonoras é fundamental, pois pode implicar em uma nova concepção de música e de escuta. Ao compreender o desenho da paisagem sonora como um desafio composicional, que envolve a todos e, ao aproximar ouvinte e ambiente sonoro pela interface da escuta, Schafer reforça uma postura estética, tão bem defendida pelo compositor norte americano John Cage, de pensarmos uma escuta que torna música aquilo que, por princípio, não é música: os sons do ambiente. (SANTOS, 2000)

Nesse contexto, as experiências com composição musical e com a improvisação fazem festa criadora e recriadora da realidade, na relação com os sons e os silêncios que reinam no ambiente, ainda que pouco poéticos antes de estendermos a ele a potencialidade poética que há em nós.

> Ao começar a operar sua música utilizando o acaso como critério composicional e recusando qualquer predeterminação, Cage nos fala que música são "sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora das salas de concerto", instigando-nos, desta forma, a abrirmos a janela e escutar: Música! (SANTOS, 2000)

Dessa forma, não só o conceito de composição é modificado, mas, também, o conceito de música vive um momento de intensa transformação, enquanto embrenha-se na vida de uma forma (re)criadora antes inadmissível. Uma escuta compositora e criativa, distanciada de modelos e metodologias restritivas à aprendizagem das relações e do engendramento de sons presentes nos ambientes que integramos, surge nessas possibilidades de experiências musicais que vamos aprendendo com as mobilidades estéticas que nos (des)orientam:

> Sob essa perspectiva uma outra constatação se faz presente: as barreiras entre música e não música e o papel da escuta como algo que constrói e se constrói na própria música, e vice-versa, começam a habitar uma certa zona sem fronteiras claramente definidas, permitindo-nos pensar em uma escuta que compõe. (SANTOS, 2000).

Na escola, qual o sentido de afirmarmos e de privilegiarmos essa escuta que compõe para além das tradições se não desprezarmos as relações com as obras mais antigas, assumindo que também são composições musicais que podem e precisam ser pesquisadas e conhecidas? Ora, sob essa nova estética, sob novas escutas, diversas às épocas de suas criações, elas expõem pelo mundo sua polissemia artística, com seus potenciais de desterritorialização. O que essa escuta que compõe afirma

como educação, da escola para fora e de fora para a escola, senão a educação integrada à vida como um todo, que defendemos há muito tempo e contribui para lançar outros olhares e relações inclusive para outras épocas e para acontecimentos e criações que nelas ocorreram? Essa escuta que compõe contribui educacionalmente para a quebra das escutas e olhares dominantes e condizentes com as tradições colonizadoras e é nessa ruptura que encontramos espaços e tempos para as singularidades manifestarem-se e assumirem-se na relação com elas e no fazer obra de arte. Essa escuta que compõe supera padrões, ainda que a obra de arte os tenha atendido em determinadas épocas.

> Mas o que viria a ser esta escuta que compõe? O que ela compõe e a partir do que? Se pensarmos a música, aquela que ouvimos todos os dias, como sendo música, não é difícil pensarmos nos padrões de escuta que herdamos das tradições e hábitos. Mas, e se pensarmos em uma situação diferente? E se pensarmos nessa "música" que nos rodeia o tempo todo: uma "música das ruas"? O que aconteceria com nossos hábitos de escuta: escutas estratificadas, dominantes, maiores, condizentes às normas de convívio? (SANTOS, 2000)

O que pode acontecer, de fato, com a nossa vida quando escapamos do conhecido e dominante e ousamos adentrar o desconhecido, o espantoso, o resistente aos padrões inclusive no encontro com o inicialmente padronizado?

> Para Cage, do mesmo modo que as coisas que nos acontecem diariamente transformam nossa experiência – nosso "ver", nosso "ouvir" –, ao prestarmos atenção em uma música distante da tradição, nossa atenção para as coisas que nos rodeiam – "coisas para ouvir, coisas para ver"- será mudada. Alimentando esta música de sons cotidianos, de ilhas de silêncio, dar-se-á, então, uma espécie de "enquadramento do cotidiano". (SANTOS, 2000)

A música antiga pode vir morar no cotidiano atual e ter desveladas suas múltiplas dimensões, antes não anunciadas, quando com ela nos relacionamos, assim como a música nascida com a escuta que compõe já nos chega imbuída dessa multiplicidade. Podemos dizer, então, que essa forma de relacionamento entre música e educação nos educa, para muito além da mera comunicação de algum conhecimento prévio às nossas interações com a vida. Esse tipo de educação, esse tipo de relacionamento com a música, pode, de fato, produzir enfática resistência cultural aos padrões preestabelecidos e se derramar na vida como uma novidade – "ninguém toma banho duas vezes no mesmo rio"- que faz da nossa vida eterna novidade, eterna potência de transformação, de vir a ser, de devir. A musicalidade, nesse âmbito educacional:

> [...] não trata mais de sobrepor planos distintos tais como frases ou figuras, nem de comunicar qualquer tipo de sentido, mas, simplesmente, de ajustar fluxos sonoros, deixando "os sons serem eles mesmos",

> de modo a possibilitar aquilo que Cage chama de uma "interpenetração sem obstrução". Esta música, "música flutuante", não se encontra mais pautada nas relações dos eixos harmônico e melódico, nem na memória e na cultura [...].
> Tal escuta não consiste no conhecimento da significação da obra musical, nem na percepção única do objeto-sonoro. Não se trata da correspondência entre a composição e o que é escutado, nem sequer de ver o objeto composto do ponto de vista do compositor, mas, simplesmente, de buscar os diversos jogos do som sem a preocupação em saber o que eles significam. (SANTOS, 2000)

O ponto de vista do autor de cada obra de arte é apenas o ponto de vista do autor, não o de cada um de nós. A história de uma obra de arte pode até ser conhecida, se ficamos curiosos e sobre ela querermos pesquisar, mas não é ela quem dá o tom das relações de cada pessoa com a obra. Como vimos registrando, os sentidos da obra de arte são suscitados na relação que cada um de nós com ela estabelece: a relação de cada ser humano com a obra, em cada diferente contato, lugar e momento, é que a significam e ressignificam. Quando a obra de arte nasce, é cortado o seu cordão umbilical: não importa se o artista, o autor, desejou algo expressar. Ela não mais nos chega pré-interpretada. Nós não sabemos o que cada pessoa, criança grande ou pequena, vai construir na relação com determinada música, história, escultura, filme, poema ou espetáculo de dança, em determinado espaço e momento. Da mesma forma, não temos receita para a composição musical, não sabemos o que cada educando ou grupo de educandos irá compor na relação com determinados sons e silêncios e nem conhecemos de antemão, quais sons cada um de nós poderá criar a partir de quaisquer ruídos e instrumentos musicais, sejam eles os tradicionais, dos quais também é possível tirar os mais inusitados sons, ou objetos cotidianos que, pesquisados e explorados possibilitam, tanto quanto os instrumentos musicais conhecidos, experiências sonoro-musicais esteticamente intensas e muito variáveis. É esse tipo de criação que tanto vemos e ouvimos Hermeto Pascoal fazer em várias das suas relações com músicas já existentes, no caso das improvisações, ou quando compõe da forma como vemos no vídeo em que uma composição musical é construída dentro da lagoa.

Assim sendo, podemos, junto com os autores presentes nessa parte desse Caderno Curricular Temático de Música, chamar essa música de "música das ruas": falamos de uma música e de uma musicalidade que nasce na relação com nossos corpos, com objetos que nos rodeiam e com a cidade, na relação com o ambiente que integramos, e que, desta forma, está na escola tanto quanto fora dela e pode, ou não, adentrá-la e dela sair para percorrer o mundo.

> [...] propomos um exercício: a escuta da "música das ruas". E, ao falar de uma "música das ruas", estamos aproximando-a da ideia de "música flutuante". "Música das ruas": uma textura sonora que a cidade secreta. Ruas. Rico tecido de sons que se movem e nos arrastam. Diferentes velocidades. Diferentes dinâmicas. Música das ruas. Nervosa. Palpitante. Explosiva. Mapa aberto. (SANTOS, 2000)

Do que se trata, afinal, de fato, essa escuta que compõe na relação com os ruídos e outros sons...e os silêncios... a partir de um mapa aberto no contato com as ruas, a partir de onde moramos, a partir do bairro que acolhe nossas escolas e cujos espaços compomos e exploramos?

> [...] escutar essa "música" seria escutar as paisagens sonoras das ruas na música, ou seja, como música? Ou estaríamos atravessando um campo pelo outro: nem hábito, nem música no sentido tradicional, mas uma "música das ruas"? Como chamar a atenção para uma escuta nômade: uma escuta que compõe? (SANTOS, 2000)

Mas, do que falamos quando nos referimos a essa "escuta nômade"?

> Escutar, neste sentido, possibilita a criação de um bloco, em que uma escuta não orientada simplesmente sofre as forças de desterritorialização do som, isto é, ao mesmo tempo em que age sobre os próprios sons do cotidiano, tirando-os de seu território, retira o ato de escuta de seu hábito. (SANTOS, 2000)

Uma escuta não
pré-orientada...
Uma escuta por mim mesmo
encaminhada:
uma escuta
pintada
com tintas
que nunca vi
com as quais nunca pintei:
Desabituar
os ouvidos...
Desabituar
o corpo
dos sentidos pré-conhecidos
dos dissabores comumente
divulgados
nos ruídos
Acolhamos esses sons
como matéria a ser beijada
em seus logos musicais...
Como se faz com a boca
os sons dos pardais?
Como se produz no sapato
o férreo bater de pás
que o jardineiro assunta
no vai e vem do que faz?

Músicos
pobres mortais
suas músicas, no entanto
sua exploração sonora
suas coligações ruidosas
experimentalmente
pensadas
coligadas e
amorosas
não morrem nunca:
jamais...
ressuscitam a cada som
que
nas coisas e
no corpo
(re)ligadamente
no movimento das ruas
se faz...

No caso da "música das ruas", para quem está inserido na rua, o cidadão, o pedestre, o maior é a rua. Para o músico, o maior é a teoria musical. Ao se interromper o jogo do hábito, introduzindo-se algum elemento caótico da música que ainda haveria no espaço da rua e vice-versa, formam-se dois blocos: a do ouvinte-pedestre/sons-da-rua; o do ouvinte-músico/sons-da-rua. Outras escutas aí se estabelecem, não apenas uma escuta habitual, quer seja aquela que descodifica índices através dos sons cotidianamente presentes nas ruas, quer seja aquela que o músico tende a tecer frente a esse entorno sonoro, buscando uma organização musical. Nos dois casos, criar blocos de escuta é permitir a sua "alucinação". Estamos falando em uma "escuta nômade". (SANTOS, 2000)

Escuta nômade...
pedacinhos de caos
a nos afetar:
escuta que foge...
que nunca se repete...
que desterritorializa o pensamento
e movimenta experiências pelos
tempos-espaços-enamorados-de-Aíon...
Tempos-espaços
efêmeros

voláteis
que torna sempre outro
o mesmo barulho de bairro...
sempre outro
o próprio povoado que
nunca é retido
pelos ouvidos:
Trata-se de
organizar musicalmente os sons e
Apetecer de sentidos os ruídos
Os significados dessa música:
"o trajeto a mobiliza" (SANTOS, 2000).

Santos compartilha o conceito de ruído construído por José Miguel Wisnik, no livro O Som e o Sentido. A autora escreve:

> Estamos chamando de ruído, tomando, neste momento, a definição dada por Wisnik, em seu livro O som e o sentido. O autor diz ser o ruído um som formado por feixes de defasagens "arrítmicas" e instáveis, e que, sob a ótica da teoria da informação, é um som que, ao provocar uma "desordenação interferente", torna-se "um elemento virtualmente criativo, desorganizador de mensagens/códigos cristalizados, e provocador de novas linguagens". (SANTOS, 2000)

Para mais nos aproximarmos de possibilidades de exploração, pesquisa e experimentação coligadora de ruídos, sons e silêncios possíveis entre a escola e a vida, dialoguemos com a musicista e professora Christiane Reis Dias Villela Assano:

> Perceber sons que parecem comuns, mas que em geral não são, ensinaram-nos os músicos Hermeto Paschoal e Heitor Villa-Lobos.
> Hermeto não frequentou escola de música na sua iniciação musical. Villa-Lobos nunca suportou frequentar a escola, que parecia amarrá-lo. Então, como aprenderam música? [...]
> Villa-Lobos (1887-1959) teve um pai professor, embora as maiores riquezas de sua música venham de uma *outra escola*: a das ruas, das serenatas que frequentava. No início do século no Rio de Janeiro havia músicos que tocavam instrumentos diversos e se reuniam para fazer música popular em troca de uma boa mesa. Eram os chorões. Como a música reconhecida e aceita pela sociedade era a "erudita", os chorões não eram considerados como "sabedores e conhecedores" de música. Mais que isso, "não eram capazes de ler uma partitura". Eram "analfabetos musicais". Mas a leitura e escrita musicais nem sempre existiram, elas foram criadas para auxiliar a memória, principalmente para manter o domínio da Igreja na Idade Média sobre a atividade musical. Com a escrita, o cantochão, mais popularmente conhecido como

> canto gregoriano, poderia ser cantado igualmente por todos os executantes. Porém, quem leria e escreveria esses cantos não seriam todos. Alguns teriam essa possibilidade.
> Como alguns chorões, Hermeto também não lia partituras [...]. Seu caminho musical é fascinante. [...]. Dizia que seu pai era ferreiro. Tudo o que sobrava de seu trabalho era colecionado e guardado por Hermeto. Um dia, sua mãe que nunca se dera conta do fato, descobriu sua coleção de ferrinhos e sucatas e nada entendeu. [...] a mãe de Hermeto não poderia imaginar que o filho fazia música com a sua coleção de restos de ferros velhos, produzia sons com aquele material, criava instrumentos. [...] Hoje, o músico de cabelos e barba branca (da qual também "tira um som") é não somente um grande músico, mas um *genial* compositor e inventor de instrumentos. [...] Dizia ele, que muitas vezes as pessoas olham apenas as aparências dos instrumentos e se esquecem do que produzir com eles. Porém, quando ouvem o som, ficam maravilhadas. (ASSANO, 2000, p.24, 25 e 26)

Uma pergunta interessante para nós, educadores, pode ser: será verdade que precisamos ser reconhecidamente músicos para fazer música? Temos aprendido com as crianças, desde a Educação Infantil, que não é preciso conhecer técnicas de desenho para desenhar, mas é preciso, sim, explorar linhas, trajetos, pontos, materiais, inclusive os materiais dispostos no ambiente, como pedras e gravetos. Podemos pensar que com a música não precisa ser muito diferente disso. Isso não significa que técnicas não possam ser aprendidas em alguns momentos, se temos quem as conheça, mas sim que, conhecendo ou não técnicas, e quando as conhecemos não podemos de forma alguma tornar-nos escravos dela, podemos experimentar escutas e composições musicais.

Na verdade, não existe arte sem técnica, quando a criança encontra certa forma de manipular a argila endurecida e atribuir-lhe a forma desejada, ela construiu técnicas que lhe permitem controlar aspectos do seu trabalho criador com aquele material. No entanto, não se trata necessariamente de técnicas preexistentes, de técnicas tradicionais. Assim como podemos criar desenhos e músicas, também, tais quais as crianças, inventamos técnicas. Quando aprendemos as técnicas mais tradicionais, elas podem, ou não, somar possibilidades aos nossos pensamentos-ações-criadoras, mas de forma alguma, educacionalmente falando, podem controlar as elaborações artísticas para além das nossas pesquisas, experimentações e escolhas. É isso o que nos mostra as relações de Hermeto Paschoal com os materiais e sons produzidos: sua obra engendra-se, sobretudo, em suas próprias ideias sobre música, em suas próprias ideias musicais e em suas próprias elaborações sonoro-musicais, a partir de instrumentos que raramente são os tradicionais.

> Hermeto tem a sensibilidade de lançar seu olhar atento e curioso e, na exploração dos materiais disponíveis no cotidiano, cria e descobre novos sons. É ouvindo e olhando estranhamente coisas comuns que descobre, que desvela. (ASSANO, 2000, p. 26)

Acima de tudo, como vimos conversando sobre a importância disso, até aqui, Hermeto ouve! Ele lança escutas e olhares pelo cotidiano e captura ruídos e materiais que produzem sons a serem originalmente coligados, com estéticas que vão se constituindo pelo caminho, no fazer artístico-criador com a música. Ao explorar os materiais, ele descobre novas possibilidades na relação com o que já conhecia corporalmente sobre sons. Lembremos que, no caso de Hermeto, podemos observar essas experiências em casos de composição e com improvisações.

> [...] Hermeto sabe que para ser um grande músico é preciso ouvir atentamente o cotidiano. Mais que isso, é preciso estar aberto para ouvir e compreender o mundo que nos rodeia. Assim, termos a nossa matéria-prima que, um dia, tornar-se-á música. (ASSANO, 2000, p. 26)

Ouvir! Ouvir estranhando o cotidiano... "ouvir com outros olhos", não somente com outros ouvidos. Capturar no conhecido o desconhecido. Afastar-nos, como Hermeto Pascoal, dos (pré)conceitos musicais.

> Em sua sala de aula, Schafer nos ajuda a repensar nossos (pré)conceitos sobre música, fazendo com que seus alunos também estranhem o cotidiano. Ao percutir um tímpano, questiona a turma se produziu música. Recebe respostas afirmativas. Porém, quando percute da mesma forma uma lata de lixo e repete a mesma pergunta, os alunos dizem que ele não produziu música. A partir do problema colocado por Schafer, ele e as crianças vão discutindo um conceito mais amplo de música, não restringindo ao que é agradável de se ouvir. Chegam à seguinte conclusão: *música é uma organização de sons com intenção de ser ouvida*. Portanto, a música produzida com os sons da lata de lixo nada deixa a desejar à música realizada com o tímpano. (ASSANO, 2000, p. 27)

Sons
Inter-ligados
co-ligados
amarrados
organizados
Novidadeiramente...
Ruídos esquisitos
Zoar de mosquitos
Pata de cavalos
Latido de cão
Sons musicalmente
desconhecidos
estranhos inimigos

das audições plantadas no chão
das cidades
sem poesia:
Encontros ruidosos
Irritam a pele:
Busco-os
Sonoros e
Incrustados em
Silêncios
Dançam
em meus ouvidos
e batem asas pela composição:
aguardam
ansiosos
o (re)início
de novas coligações
De repente
O que era barulho
gira num
(rede)moinho
sonoro-musical...

> Quem sabe música? Não somos todos capazes de produzi-la? Por que ao invés de somente levarmos músicas prontas, não criamos ou deixamos que as crianças também construam as suas próprias músicas? (ASSANO, 2000, p. 27)

Então, educacionalmente, viva a composição e o improviso musical!!!

> Podemos pedir, por exemplo, que as crianças imitem sons cotidianos. Para isso elas podem inventar ou criar instrumentos ou também utilizar instrumentos convencionais. [...] todos podemos improvisar, criar. (ASSANO, 2000, p. 27)

Quando falamos em improviso e realçamos a importância da pesquisa e das experiências nos encontros sonoros, de forma alguma o fazemos simplesmente porque faltam instrumentos musicais tradicionais nas escolas, ainda que, muitas vezes, faltem. A questão é que, mesmo com a presença de tais instrumentos, as experiências musicais criadoras não podem permanecer limitadas à reprodução do já existente. Também esses instrumentos, os tradicionais, quando presentes, como já vimos

aventando anteriormente, podem e precisam ser explorados de formas nunca antes pensadas e com eles realizadas.

Como educadores, por vezes vemos crianças, pequenas e grandes, produzirem sons inovadores, por exemplo, com a flauta doce, seja descobrindo novos mecanismos de sopro, seja produzindo contatos do objeto com outros materiais ou partes do corpo, originando, assim, estranhos e interessantes sons aos nossos ouvidos captadores de sons e de música, mas, porque o uso tradicional de tal instrumento está sendo pervertido, as repreendemos. Ora, mas não é justamente isso o mais interessante: que para além da forma tradicional de exploração de sons na flauta, outras formas possam ser descobertas e nosso papel de educadores seria, portanto, justamente percebermos os sons que emanam em diferentes potencialidades musicais e ajudar gentes grandes e pequenas a poder lidar com esses sons como matéria prima para uma composição? E, ainda, se não tivermos flautas ou quaisquer instrumentos tradicionais de nenhum tipo, como podemos contribuir para que o grupo e para que cada criança no grupo possa perceber que, na verdade, tudo pode ser coisa musical?...

> Se em nossas escolas não temos tímpanos, temos outro material que, com a nossa criatividade pode se transformar em instrumento musical. (ASSANO, 2000, p. 27)

Ao passear pela cidade
Ao vislumbrar toques sonoros
Ao ouvir os sons da fábrica
Ao abrir bem os ouvidos
aos ruídos de um peixe
se debatendo no rio
Ao estalar beijos nobres
fazendo grulhos de amor
Ao bater copo um no outro
Ao ouvir água caindo
Ao sacudir lata de tinta
Ao buscar algo no quarto
e ouvir solas de sapatos
barulhando o nosso chão
Ao brincar de bater palmas
mãos no peito
pés na viga
E ao sambar no meio fio
de chinelo atrapalhado

meio solto, engraçado
vendo-o esfregar a casa e
arrebentando e chiando
no asfalto de verão
Ao beber água da fonte
Ao brincar de pega-pega
como gato corredor
que espatifa
e se aninha
no vaso novo
da vizinha
que se esborracha nos vãos...
Ao gritar como o Tarzan
Ao fazer soar o apito
Ao pisar folhas de árvore e
Ao abrir a geladeira
Ao fabricar um chocalho
Ao construir um pandeiro e ao
rasgar um pedacinho do
vestido da Ana Rita
arranhando meus ouvidos
Ao ouvir motor passando
e acionar ventilador
Ao ligar motor de carro
E ao espalhar os cabelos ao som do meu secador
Ao lavar minha panela e esfrega-la com Bombril
Enfim
Sem fim
Tudo é coisa Musical...

E por que não imitarmos pássaros [...]?
E por que não utilizarmos sapatos [...]?
Com um par de sapatos levado por cada criança, podemos criar com elas uma pequena improvisação. Começamos com sapatos e pequenas improvisações e, a cada dia, poderemos desenvolver mais e mais ideias, criando músicas bem trabalhadas.
Mas se não "sabemos música", como poderemos compor?
Tratando a questão pelo avesso, poderíamos discutir quem determi-

> na quem sabe ou não música, e avançarmos na conversa. (ASSANO, 2000, p.28)

Assano responde, em diálogo com Foucault:

> Se não existe um *saber neutro*, se todo saber tem, na sua origem, uma relação com o poder, mais facilmente podemos entender por que tão poucos são considerados como os que *sabem música*. Quem tem poder determina quem tem o saber. Em cada sociedade há o saber que corresponde à verdade, ou seja, a verdade e o saber científico existem em determinados espaços que podem produzi-los porque têm o poder para tal. A arte, em nosso caso a música, fica restrita a um pequeno número de pessoas. Poucos brasileiros sabem música. Os saberes musicais cotidianos são excluídos do rol de saberes aceitos como conhecimentos ou verdade. (ASSANO, 2000, p. 28)

Isso pode parecer esquisito, na relação com um mundo em que nos acostumamos a repetir que é conhecimento aquilo que nos dizem que é conhecimento, principalmente na escola. Mas, se humanamente somos todos criadores, corpos-sentintes-pensantes, todos sabemos e podemos esculpir, dançar, dramatizar, filosofar, escrever poemas, pintar, dançar, criar cientificamente, filmar, fazer músicas, de formas singulares. Com mais ou menos técnicas e saberes tradicionais, todos podemos nos aventurar pelo universo dos conhecimentos e realizar experiências criadoras, que em alguns momentos nos satisfaçam mais, em outros menos, ou que, mesmo nos desagradando algumas vezes, nos possibilitem inventar outras coisas em outros momentos ou, ainda, criar formas de relação com elementos que não fomos nós a criar, mas com os quais as relações sempre podem ser transformadas e, portanto, suscitar o novo. Todos sempre podemos ouvir novidades, focalizar coisas novas, ainda que nem sempre a partir de coisas novas.

> Todos os professores e professoras deveriam *saber que sabem música* e, a partir daí, contribuir para a formação musical das crianças, principalmente na sensibilização delas para ouvir/compreender. Assim, poderiam formar ouvintes mais atentos que talvez "veriam melhor com os ouvidos" os produtos musicais de baixa qualidade a que são submetidos. [...] evitaríamos formar "cegos dos ouvidos" e construiriam *paisagens sonoras* bem interessantes. (ASSANO, 2000, p. 29)

"Cegos dos ouvidos". Temos sido educados numa cegueira auditiva. Oferecem-nos músicas mais pobres esteticamente do que os ruídos, enquanto somente ruídos, a serem depois pesquisados e explorados. Mas, cegos que estamos, não percebemos, não reagimos com repulsa, comumente, não expressamos resistência aos produtos difundidos na cultura massificada, os quais, na maioria das vezes, são ao que a maioria da população tem acesso.

> As escutas *focalizada* e *periférica* fazem com que cada indivíduo em cada cultura construa diferentes *paisagens sonoras* para si. Ou seja, cada pessoa focaliza ou ouve perifericamente/superficialmente determinados sons e músicas. [...] ouvimos diferentemente os sons, porque diferentes somos e a distintas culturas pertencemos. Seria interessante refletirmos a quem interessa existir cada vez mais ouvintes periféricos. (ASSANO, 2000, p. 29)

Temos aprendido com as experiências das crianças com os desenhos, que cada criança, a não ser que esteja tomada por estereótipos massificadores, constrói seus trabalhos com traços e características próprios: uma criança jamais desenhará da mesma forma que a(s) outra(s): a singularidade humana precisa ser respeitada na educação, enquanto o coletivo vai aprendendo a respeitar as diferenças e a se relacionar com a obra de cada uma das crianças do grupo, bem como com as obras de outros criadores, sejam eles crianças ou adultos da própria escola, do bairro, ou artistas famosos, que não conhecemos pessoalmente, porém, de alguma forma, nos relacionamos com suas obras de arte. Então, por que não haveria de ser assim também com a música? Por que algumas vezes temos conversado sobre respeitar as singularidades junto às artes visuais e pouco percebemos que a estamos desperdiçando nas relações com a música? Nós, seres humanos, podemos criar com qualquer forma de expressão artística e, embora muitas vezes constatemos mais afinidade com algumas delas, isso não significa que não podemos experimentar relações com materiais, como os sonoros, que muitas vezes nos são menos familiares: sempre há a possibilidade de tornarem-se mais familiares e de, no mínimo, conhecermos um pouco mais sobre o que significa trabalhar com materiais diversos, sejam os das artes visuais, seja o nosso próprio corpo transformado em instrumentos musicais com os ruídos, os sons, os silêncios... as matérias primas fundamentais, enfim, para fazermos música.

> Não desvalorizo o estudo da música e da teoria musical. Mas concordo com Foucault quando diz que se a teoria não serve para nada, para que existe? Se a teoria não for uma "caixa de ferramentas" que se pode utilizar na hora necessária, para que precisaremos dela? Qual o sentido que ela terá? (ASSANO, 2000, p. 29)

Não há prática desprovida de teoria, pois não há prática desprovida de pensamento. O que ocorre, muitas vezes, é a existência de práticas que não estão, em verdade, atravessadas pela teoria que imaginamos adentrá-la, mas por outra(s). É importante que pensemos ao fazer educação e que tenhamos noção da teoria, ou seja, do pensamento implicado às ações que a constituem. Se tomarmos novamente o exemplo das relações com o desenho e com a pintura na escola, fica fácil percebermos que, muitas vezes, os mesmos educadores que defendem o desenho livre e com exploração de linhas e materiais, carimbam as mãos das crianças e expõem esse desenho/pintura na sala ou pela escola, como se nenhuma contradição houvesse em realizar as duas práticas. Ora, quando optamos por possibilitar relações das

crianças com obras de arte e em determinados momentos possibilitar que pintem, desenhem, esculpam singularmente, estamos propondo e defendendo que a singularidade criadora, corpo-pensante-sentinte de cada criança, precisa ser respeitada tanto em suas produções como nas relações com as obras de outros criadores. Já quando carimbamos as mãos das crianças num papel para simplória exposição em algum lugar, precisamos saber e assumir que não há aí nenhuma autoria e criação, nenhuma singularidade criadora com potência para transformar a vida. São práticas atravessadas por pensamentos completamente diferentes sobre o que significa as relações entre crianças e materiais de artes visuais, como as tintas e, no entanto, ainda vemos, em espaços educacionais públicos e privados, muitos educadores realizando as duas práticas, sem parecerem compreender que o pensamento que possibilita uma delas invalida o pensamento que possibilita a outra.

Assim, fica fácil pensarmos com Assano e com Foucault, que as teorias produzem sentido(s) quando podem ser escolhidas e mostrarem-se implicadas nos nossos fazeres, como algo que está dentro de uma caixa de ferramenta à nossa disposição: – o que eu, educador, escolho para permear as minhas práticas pedagógicas com os educandos, independente das idades deles? Prefiro realizar um trabalho atravessado pela livre expressão e exploração de materiais, com respeito à singularidade e pensamento de cada pessoa e buscando que todo o grupo vá percebendo que somos todos diferentes e que a música do meu colega jamais será igual à minha, ou escolho ir cantando uma "musiquinha" com as crianças até o refeitório, utilizando-a como instrumento de contenção, para que as crianças não se espalhem e possam me desobedecer pelo caminho até o refeitório? Em ambos os casos há escolha de práticas com pensamentos atravessando-as.

Pensemos com um exemplo na relação com a música: se as crianças são chamadas a capturar sons, a criar e a recriar instrumentos, a "tirar" sons desses instrumentos e do próprio corpo, a fazer os sons capturados a partir desses instrumentos ou da tomada do próprio corpo como fazedor de barulhos e de sons musicais, nesse caso, eu opto pela teoria que defende que educadores e crianças pensam-sentem e são autores-criadores que podem construir diversas formas de conhecimento, inclusive músicas. Mas, se a escolha recai sobre utilizar a música para mera contenção das crianças, aí, então, opto por outra teoria, que afasta as crianças de seu potencial corpo-pensante e a música de suas peculiaridades de ser conhecimento e de possibilitar autoria e criações. Assim como reproduzir músicas e partituras com os alunos, sejam crianças, adolescentes ou adultos, diverge do pensamento e da prática de compor com os educandos, que possibilita espaços e tempos para criarem músicas novas. No caso de haver ou não alguém no grupo que conheça partituras, sempre é possível produzir registros musicais juntos, seja com aproximações à forma tradicional ou com outras formas, criadas para registros de sons e de silêncios musicados. O registro não precisa estar confinado às formas tradicionalmente conhecidas de partituras musicais. Apenas reproduzir partituras existentes, geralmente as mais fáceis de executar, afasta-se em muito dos pensamentos que defendem a autoria e a criação na educação de todos nós.

> Se colocarmos a exploração dos sons e impormos logo a prática da leitura e escrita musicais, a criança irá aprender música. Porém, perderá o essencial para tornar-se um bom músico: o sentir. Segundo Hermeto, será "leitor de música, não músico". Muitos de meus alunos tocam berimbau que aprenderam na capoeira ou mesmo tocam pandeiro porque o amigo lhes ensinou, enfim, tocam de ouvido. A teoria musical só vai ajudá-los na medida em que sentirem necessidade de escrever as músicas que criaram ou na vontade de tocar uma partitura que desejam. (ASSANO, 2000, p. 30)

Sim, como vimos pensando até aqui, teoria e prática dão-se juntas, não há como separá-las, e acontecem na própria constituição da vivência ou da experiência corpo--sentinte-pensante:

> Hermeto e Foucault estão nos dizendo que teoria e prática andam de mãos dadas, portanto a teoria musical vai se construindo na própria experimentação, (des)construção e exploração de sons e ruídos cotidianos. (ASSANO, 2000, p. 31)

Atentemos para o que nos diz a professora Christiane Assano:

> Com esta conversa [...], não estou querendo dizer que não é preciso estudar música e que qualquer um que assobiar será famoso. Não quero dizer que não precisamos estudar música, ou que, estudar e aprender a tocar instrumentos não é importante. Infelizmente, em nosso país, poucos têm acesso a uma educação musical.
> [...] É possível criar, construir, explorar sons/ ruídos.
> É preciso escutar melhor, tendo assim a oportunidade de analisar criticamente os produtos da indústria cultural. Quem realmente compreendesse e não só ouvisse como música de fundo algumas músicas muito veiculadas pelo rádio e televisão, jamais conseguiria ouvir novamente. Com uma *escuta focalizada*, poderíamos discernir a música de boa qualidade da música de má qualidade. Porém, sempre respeitando os gostos e as preferências de cada um. Afinal, para gostar de samba, não é preciso odiar o rock. Para gostar de forró, não é preciso detestar Beethoven. Podemos gostar de vários estilos musicais ao mesmo tempo. Eles não se excluem. (ASSANO, 2000, p. 32)

Capturar ruídos e
Inter-ligá-los
Permear com silêncios
o tapete sonoro estendido pela vida...
Focalizar a escuta
Centralizar o corpo-ouvidos
e sentir-pensar o diferente:

Quem nunca ouviu Beethoven
que o possa conhecer
Quem nunca ouviu samba
Que possa nele mergulhar...
Quem nunca ouviu funk
Que possa trilhar os seus ritmos...
Quem nunca criou música
Que possa musicar o meu riso
Que capture a estranheza do mundo
E possa estender
pela vida
seu próprio tapete
repleto de sons...

> [...] meu pequeno *divertissement*, feito de garrafas, cacarecos e sapatos, quer apenas tocar uma melodia. Minha melodia quer dizer às professoras que há materiais possíveis de serem explorados com os quais podemos criar músicas com as crianças. É só começar. (ASSANO, 2000, p. 32)

> Peguem suas panelas e comecem suas serenatas, seus concertos, suas sinfonias... (ASSANO, 2000, p. 32)

Música é conhecimento e uma das possibilidades de relação com a música "Chá de Panela", acima postada, pode ser nessa aproximação para a qual chamamos agora, que nos remete, tanto pela letra quanto pelos sons que a compõem, ao modo de fazer música de Hermeto Paschoal. Lembramos, no entanto, mais uma vez, que há sempre uma multiplicidade de possibilidades de relações com cada obra de arte, inclusive com as músicas. As leituras e relações construídas com cada música são sempre povoadas de efemeridade. Se lembrarmos que as obras de arte e todas as formas de conhecimento podem integrar os tempos e os espaços e que nos transformamos na relação com eles, como vimos discutindo, sem jamais mantermos as

mesmas relações com os mesmos conhecimentos, então, fica fácil percebermos que quando tomamos uma música numa determinada leitura, num determinado momento, é sempre só uma leitura possível, diante dos infinitos namoros realizáveis com a mesma obra musical.

Nessa perspectiva, todos os sons, vinculados a silêncios... brotantes na relação com silêncios... todos os sons das ruas, todos os sons nas piscinas, nas escolas, na casa da vizinha... e todas as coisas que agitam e a partir do silêncio vemos murmurar ruídos... da escola para o restante da vida e da vida para a escola, que também é vida cotidiana... tudo é, de fato, coisa musical!

Corpos humanos, cadernos, réguas, lápis, canetas... porta-trecos, latas, utensílios de plástico, canecas... garfos, facas, colheres, pratos, panelas... torneira pingando, pinto piando, amigo rindo alto, menino cochichando, gente chorando, luz invadindo o dia úmido e frio...tudo é coisa musical!

Na arritmia e instabilidade permitidas nas estéticas musicais contemporâneas, na relação não só com códigos musicais pré-conhecidos, mas também na desordenação, por vezes improvisada, de (con)textos pré-configurados e preestabelecidos antes de nossas relações com as ruas, com os parques, com os animais humanos e não humanos...enfim, nas relações com a vida... tudo pode ser coisa musical!

No texto chamado "Um Pequeno *divertissement* de garrafas, sapatos e cacarecos...", a professora Christiane Reis Dias Villela Assano, com quem vimos aqui dialogando, na sua intimidade com os ruídos e com tudo que é coisa musical e pode produzir sons, fala-nos sobre algumas experiências de composição com seus educandos que agora, aqui, compartilhamos. Conta-nos Christiane:

> Depois de uma brincadeira aprendida com Hermeto Paschoal [...], que utilizando as sílabas "pum" e "xi" produziu uma interessante composição musical, propus aos meus alunos [...] que inventassem outros sons para juntar ao "pum" e ao "xi" e então, construíssem uma música. Após a criação da música, pedi-lhes que registrassem seus trabalhos de forma diferente da partitura convencional [...].
> Durante a confecção da partitura, Felipe e Itallo riam muito. A primeira imagem utilizada por eles para indicar a sílaba "pum", mostrava uma pessoa com um pregador no nariz. [...] eles explicavam: "pum tem cheiro ruim, por isso tem que botar prendedor no nariz". Em seguida desenharam uma caixa de fósforos que, segundo eles, produz o som "xi" quando sacudida. Uma boca aberta indicava o "atchin" e, finalmente, pude entender porque Itallo perguntava-me, durante a confecção da partitura, sobre a maneira como ele deveria escrever determinado som. [...] O que ele perguntava-me, eu não tinha aprendido na faculda-

> de de música. O que ele me perguntava eu nunca havia encontrado numa partitura. O som que ele produzia assemelhava-se a um movimento que as crianças fazem muito quando aprendem a mandar beijos [...]. Eu respondi que não sabia escrever, mas que iria pensar. Confesso que não encontrei nenhuma solução até que eles apresentassem o trabalho. Os dois meninos resolveram a questão desenhando uma boca que se fechava e que se abria para produzir som.
>
> A música Sons à Solta ficou muito interessante, mas eu ainda não havia entendido porque a última caixa de fósforos desenhada na partitura era diferente das outras. Foi neste momento que os pequenos compositores me explicaram que o som durava mais, pois a caixa de fósforo era representada num tamanho diferente. Portanto, durava mais tempo. [...]. Itallo e Felipe compuseram sua música utilizando sons do corpo e sons que, ouvidos cotidianamente, poderiam ser emitidos pela boca. (ASSANO, 2000, p.18-19)

Segundo a educadora e musicista Christiane Assano, há muitos educadores e educadoras que, ao pensarem que só podem trabalhar com música na escola e nas interlocuções dela com a vida, e vice-versa,

> [...] quem sabe música, deixam de experimentar e criar sons. Contudo, músicos modernos e contemporâneos usaram e continuam usando justamente sons cotidianos para comporem músicas. Luigi Rossolo (1885-1947), compositor e pintor italiano, lutava por uma música que trouxesse os sons das fábricas e máquinas, enfim, o que denominamos ruído. Por esta razão, inventou os *intonarumori ou entoadores de ruído* e os introduziu em sua música. Tratava-se de "engenhocas mecânicas destinadas a produzir uma variedade de estampidos, estalos, roncos, rangidos e zumbidos" (GRIFFITHS, 1994, p. 97). Henry Cowell (1897-1965), músico norte-americano que dirigia uma editora e publicava a *chocante* música dos modernos, explorou o piano. Em muitas peças utilizou o *cluster*. O executante deveria tocar piano com punhos, antebraços ou pulsos, ou seja, tocar blocos sonoros ao invés de somente uma nota. Também fez com que o executante explorasse o interior do piano, puxando, pinçando ou raspando suas cordas. A música contemporânea trouxe muitos ruídos para dialogar com o som, afinal a história da música é a história da "conversa entre o som e o ruído" como diz Winisk (1989). (ASSANO, 2000, p. 20)

Mas qual seria a diferença entre som afinado e ruído, pergunta Assano. Em diálogo com Winisk, ela responde: um som afinado apresenta **"frequência regular, constante, estável, com altura definida",** enquanto o ruído constitui-se numa onda sonora com **"frequência irregular, instável, inconstante" (WINISK, 1989)**. Segundo essa educadora e musicista:

> Uma canção como *Atirei o Pau no Gato*, ao ser cantada, produz ondas regulares, portanto apresenta som afinado, enquanto que, um espirro ou um trovão é considerado ruído. Embora muito tenha se tentado

eliminar o ruído da música medieval, mais conhecida como canto gregoriano, não é possível esquecer que o ruído *cerca o som como uma aura*. Portanto, o ruído está na natureza, está no mundo que nos cerca, vive no próprio som. E, se avançarmos um pouco mais em nossas reflexões, podemos indagar se esses conceitos físicos dão conta da complexidade dos sons, pois o que pode ser ruído para uma pessoa, pode ser som afinado para outra. (ASSANO, 2000, p. 21)

O ruído
Habita
O som...
Sons
Ruídos
Singularidades formando coletivos
Namoro musical
com a vida ruidosa
geram arte...
Música:
Profusão de sons e de silêncios
e uma organização-cordel
fitada
experimentada
pesquisada
cuidadosamente talhada...
entre os sons inacabados
a serem
combinados
interligados...
tecidos
encontrados
encantados
entrelaçados
entre si
Compositores de mundos...
De novidades no mundo
Compositores de nós
Humanos criadores somos, com
Música-corpo-criação
A nos movimentar mundo afora!

> A música contemporânea explora som, ruído e silêncio. Como o mundo está em constante mutação, podemos dizer que os ruídos do século XVIII certamente não eram os mesmos ruídos que hoje temos. [...] Por isso Russolo e Cowell tanto exploraram o ruído do mundo industrializado, em que estavam mergulhados, na construção de suas composições. (ASSANO, 2000, p. 21-22)

Nós educadores e todas as crianças, as grandes e as pequenas, que conosco convivem e tanto aprendem como nos ensinam, pelo cotidiano que se estende de dentro para fora da escola e de fora da escola para dentro dela, todos nós podemos nos relacionar com o mundo da música e com a música do mundo:

> Músicos como Cowell e Russolo exploraram os sons de seu tempo: deixaram de ouvir o ruído do mundo como música de fundo para ouvir e compreender o cotidiano em que viviam, a música do mundo. (ASSANO, 2000, p. 22)

Entre a música
E o mundo:
Nós...
Seres infinitamente
Musicais!

> Ouvir com atenção, compreendendo o som e o sentido polissêmico da música, difere completamente do ouvir como fundo. Compreender significa colocar a música como figura e deveria ser um exercício cotidiano para nós que tantos sons/ruídos produzimos. Assim, educaríamos nossos ouvidos. A fim de nos sensibilizarmos para a música, é preciso que trabalhemos nossa audição até o ponto de ouvirmos com toda a atenção possível o que chega até nós. (ASSANO, 2000, p. 22)

Sensibilizarmo-nos para a música é lembrar que, pensantes-sentintes-corporais que somos, temos também ideias musicais... e somos potentes para fazeres musicais que, a partir de nossas ideias, de nossos pensamentos não separados do fazer, movimentam-nos e criam mundos outros para habitarmos.

> Proponho trabalhar com o entorno sonoro, pois ao terem de colecionar sons, buscá-los, nossos alunos vão despertando um sentido que, ao longo do tempo, foi tendo importância menor, enquanto que os homens considerados primitivos decifravam, liam seu entorno também através do ouvido. (ASSANO, 2000, p. 23)

Ouvir o mundo... eis a questão... colocar novas músicas no mundo, eis a ideia educacional, transformarmo-nos e ao mundo que habitamos... criar mundos e estranhamentos...estranhar os sons e a vida...para poder torná-los outros.

> Ao trazer uma atividade proposta por Schafer, eu e meus alunos saímos da sala de aula e fomos à procura de sons. Escolhemos procurá-los orientando-nos pelas posições leste, oeste, norte e sul. Recolhemos muitos sons interessantes, mas chamou-me a atenção a atitude de um dos alunos que agradecia a um pombo. Perguntei ao aluno, por que ele havia agradecido ao pombo. Entendi melhor o que parecia estranho quando ele respondeu: "o som da asa do pombo batendo é legal. Eu não tinha percebido..." (ASSANO, 2000, p. 23)

Talvez muitos de nós nunca tenhamos antes nos percebido... educadores-músicos num mundo musical!!!...

CALEIDOSCÓPIO

Um olhar, O olhar, Olhares... alcances!
Encerram,
Dilatam,
Lançados sem fim, estendidos...
Ou, quem sabe,
Enquadrados, subjugados...
Uma imagem, uma versão, aprisionamentos...
Amplio, remexo e: (sub)versão!
Novidades que se cruzam
Fragmentos que se encontram.
Luzes e sons que redimensionam!
Histórias se reconstroem,
Criações que humanizam.
Vejo imagens outras, outros tempos.
Agora o olhar não é...
A escuta não é...
Olhares e músicas são...
Movimento, luz, pensamentos...
Efeitos para muito além de uma só versão!

Tatiana Leite de Carvalho

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do Povo**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

ARAÚJO, Pedro de Albuquerque. **A Música como Ato de Resistência ou Jimi Hendrix**. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/3724/2606>. Acesso em: 03 mai. 2016.

ASSANO, Christiane Reis Dias Villela. **Um pequeno divertissement de garrafas, sapatos e cacarecos**. In: GARCIA, Regina Leite (org). Múltiplas Linguagens na Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 17-32.

DANELON, Márcio. **Estética**: arte e vida cotidiana. In: GALLO, Sílvio (coord). Ética e Cidadania: caminhos da filosofia. Campinas-SP: Papirus, 2003.

FEITOSA, Charles. **Explicando a Filosofia com Arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MARIGUELA, Márcio. **Estética de Si**. In: GALLO, Sílvio (coord). Ética e Cidadania: caminhos da filosofia. Campinas/SP: Papirus, 2003.

MILONOPOULOS, Alexis. **John Cage**: música, política, cogumelos. Aurora: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v. 6, n. 18, p. 77-84, out. 2013-jan. 2014

RICHTER, Sandra. **Experiência Poética e Linguagem Plástica na Infância**. RS – UNISC. GE: Educação e Arte/ nº 1.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. **Música das Ruas**: o exercício de uma escuta nômade. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/96/78>. Acesso em: 23 mai. 2016.

WISNIK, José Miguel. **O som e o sentido**. São Paulo: Cia das Letras, 1989. p. 29-30.

Nota

O Caderno Curricular Temático “Arte, Música e Educação: tudo é coisa musical...” constitui-se sobre e com relações entre educação, música e outras formas de elaboração artísticas, mas pulsa também em conexão e debate com outras formas de conhecimento: as ciências, os brincares, as filosofias e outros possíveis jogos criadores integrantes da nossa cultura. Ele é, dessa forma, em seu trato com a literatura, também um balaio de poemas, que pulsam tanto dentro desse documento como em outros espaços relacionados, a serem organizados e indicados conforme relações atuais e futuras entre esse documento e a RMEC.

Os poemas de educadoras da SME que compõem esse caderno, desde a sua capa, são de autoria das professoras Marta Raquel de Araújo Lima Moreira, Tatiana Leite de Carvalho, Vanessa Lima da Silva e da coordenadora pedagógica Lígia Márcia Prando. Nesse último caso, se contextuais às discussões, não há especificação de sua autoria, devido ao caráter sequencial na escrita, que em prosa ou em verso viceja poeticamente nesse documento.

Lista de áudio e video

Canal do youtube: Grupo de Trabalho de Arte - Escola de Música

Pg.	Nº	Descrição do audio/video	
11	1	Grupo: "Secos e Molhados" "Caixinha de Música do João"	Ir
23	2	Chiquinha Gonzaga "Atraente" grupo: "As Choronas"	Ir
	3	Chiquinha Gonzaga "Atraente" piano: Alessandra Feris	Ir
	4	Chiquinha Gonzaga "Atraente"(orquestra a base de cordas)	Ir
	5	Chiquinha Gonzaga "Atraente" Roda de Choro Bandolim de Ouro	Ir
26	6	Hermeto Pascoal - "Quebrando Tudo" 'Live at Montreux Jazz Festival in 1979'	Ir
	7	Paulinho Pedra Azul com Diana Pequeno - "Voarás"	Ir
27	8	Vanuatu Women's Water Music – Semie Wavia	Ir
	8.1	Vanuatu Women's Water Music – Semie Wavia	Ir
29	9	Orquestra de acordeões Sanfonas do Nordeste - só acordeon	Ir
	10	Rodrigo Lemos - "Asa Branca" (viola caipira, violão, contrabaixo, percurssão)	Ir
32	11	"Obscured by clouds", 'Pink Floyd'	Ir
	12	"Rodopio" - Luiz Tatit	Ir
35	13	"Eu só quero um xodó" - Dominguinhos	Ir
	14	"Absolutely Curtains" - Pink Floyd - disco: 'Obscured by Clouds'	Ir
36	15	"The Wall", Pink Floyd Album	Ir
	16	"In the Tyrol", (Ken Thorne), 'Beatles', LP 'Help' 1965	Ir
37	17	"We can work it out", Beatles	Ir
39	18	"Carinhoso", (Pixinguinha/João Barros), 'Choro das 3'	Ir
	19	"Carinhoso", (Pixinguinha/João Barros), 'Orlando Silva' (com história da música)	Ir
	20	Carinhoso, Elis Regina	Ir
41	21	"Duke's Travels (Live)", Genesis	Ir
	22	"As Quatro Estações", (Vivaldi), Orquestra Pianíssimo	Ir
	23	Blog com análise da obra "Primavera", de Vivaldi	Ir
42	24	"É hoje" (Didi e Mestrinho), 'Monobloco'	Ir
43	25	"As Rosas não falam", Cartola	Ir
	26	"As rosas não falam", Ney Matogrosso	Ir

45	27	“Mão na Urtiga”, (Rafael Barros), Hermeto Pascoal e Quinteto Dona Zaíra, CD Tome Forró (2012), (duração 5:02)	Ir
	28	“João e Maria”, Chico Buarque e Nara Leão	Ir
	29	“João e Maria”, Chico Buarque (ao Vivo)	Ir
	30	“João e Maria”, Gilson Peranzzetta/piano solo	Ir
49	31	“Corta Jaca”, Chiquinha Gonzaga	Ir
	32	“Corta Jaca”, Chiquinha Gonzaga	Ir
	33	“Corta Jaca”, Hércules Gomes/piano solo	Ir
50	34	Escola de música "Senzoku Gaukuen" - Taiko - Música: Felicidade do Oceano	Ir
51	34.1	Escola de música "Senzoku Gaukuen" - Taiko - Música: Felicidade do Oceano	Ir
	35	Grupo musical "Ritmo de Djembe"	Ir
	35.1	Grupo musical "Ritmo de Djembe"	Ir
52	36	“Jardim da Fantasia”, Paulinho Pedra Azul	Ir
	37	“Jardim da Fantasia”, Paulinho Pedra Azul	Ir
54	38	“Vilarejo”, Marisa Monte	Ir
	39	“Fame”, David Bowie (instrumental)	Ir
	40	“Yellow Submarine”, original, sem voz	Ir
	41	“Under Pressure” (Instrumental), Queen e David Bowie	Ir
	42	“Oxam (Live)”, Mahube, feat. Phinda Mtya, música africana	Ir
	43	“Velha Infância”, Marisa Monte (Tribalistas)	Ir
	44	“Águas de Março”, Tom Jobim e Elis Regina	Ir
55	45	“Oratorio de Navidad”, J. S. Bach	Ir
56	46	"Mestre sala dos Mares”, João Bosco	Ir
	47	“O mestre-sala dos mares”, Elis Regina	Ir
	48	“O mestre sala dos mares/De frente pro crime”, Emílio Santiago	Ir
58	49	“Canto das três raças”, Clara Nunes	Ir
	50	Canto das três raças, Elza Soares	Ir
60	51	“O que é, o que é?”, Gonzaguinha	Ir
61	52	“Nesta rua, nesta rua”, Hietor Villa Lobos	Ir
	53	“O trenzinho Caipira”, Bachiana Brasileira nº 2 - Heitor Villa-Lobos, Orchestre National de la Radiodiffusion Française/Heitor Villa-Lobos	Ir
	54	“Kitchen”, STOMP	Ir
	54.1	“Kitchen”, STOMP	Ir
62	55	“Dishwashers are crazy”, STOMP Live	Ir
	56	“Stomp Live 2009”	Ir
	56.1	“Stomp Live 2009”	Ir
63	57	“Tiquiê River/Japurá River (Philip Glass)”, UAKTI	Ir
	58	“O Trenzinho do Caipira”, UAKTI	Ir

65	59	“Drão”, Gilberto Gil	Ir
	60	“Samba Lelê”, Barbatuques	Ir
	60.1	“Samba Lelê”, Barbatuques	Ir
	61	“Baianá”, Barbatuques	Ir
	62	“Carcará”, Barbatuques	Ir
	63	“Escravos de Jó”, Barbatuques	Ir
	64	“Percussão Corporal”, Barbatuques	Ir
	64.1	“Percussão Corporal”, Barbatuques	Ir
68	65	“Drão” (Gilberto Gil), Quarteto Jazzophilia	Ir
	66	“Primavera nos Dentes”, Secos e Molhados	Ir
69	67	“Mistérios do Corpo”, Hermeto Pascoal	Ir
	67.1	“Mistérios do Corpo”, Hermeto Pascoal	Ir
70	68	“Música da Lagoa”, Hermeto Pascoal	Ir
	68.1	“Música da Lagoa”, Hermeto Pascoal	Ir
76	69	“Asa Branca”, Hermeto Pascoal e Elis Regina, 1979	Ir
98	70	“Chá de Panela” (Aldir Blanc e Guinga), Leila Pinheiro	Ir
	71	“Os sons de Hermeto”, documentário	Ir
99	72	“Music from the beard”, som da barba, Hermeto Pascoal	Ir
102	73	“Transplants”, The Vegetable Orchestra	Ir
	73.1	“Transplants”, The Vegetable Orchestra	Ir
	76	“Bebê”, Hermeto e Sivuca	Ir
	77	“Bebê”, Hermeto e Hamilton de Hollanda	Ir
	78	“Bebê”, Duo Assad	Ir
	79	“Bebê”, Orquestra Jazz Sinfônica	Ir
103	80	Michael Jackson ao som de sopro em garrafas	Ir
	80.1	Michael Jackson ao som de sopro em garrafas	Ir
	82	bateria em baldes plásticos	Ir
	82.1	bateria em baldes plásticos	Ir
	83	“Onze de Abril”, Dominguinhos e Jazz Sinfônica	Ir

Perder tempo?
Perder-se no tempo
Habitar o tempo
Inventando outro tempo
Dentro do tempo
Outro tempo
(Tem-po)tência!

Vanessa Lima

O incompleto
O Diferente
O excluído
O nada sei
O desvalorizado
Porém, há ações
Que ganhamos
Nesse tempo...
Nesse espaço...
O diferente pode...
O vazio pode...
O incompleto pode...
Que bom
Sou escola
Sou infância…

Marta RAL Moreira

Suspiros

Que belo recreio...
Pausa no filme da vida...
Ou vida na pausa da rotina?
Todo tempo
Todo espaço,
Toda vida
Toda música...
Quanta inspiração,
Suspiro da vida,
O vácuo esquecido,
Condenado...
Mas, só?
O nada que nos falta...
O esquecimento precioso,
(Im)preciso…

Marta Ral Moreira

(En)canto

As crianças
Sabem cantar
Todas as crianças sabem cantar
Todos nós sabemos cantar
Um gnomo
Saiu de um conto
Só para sussurrar ao seu ouvido
que nosso corpo
é
Cantor!

Lígia Prando

Música

Nós
Humanos
entre
encontros
Sérios e alegres
compostos entre
Sons e silêncios:
coligações-corpo-musicais
Fora de mim
o
Mundo
comemora as
Transformações...

Lígia Prando

ISBN: 978-65-992507-8-1
CBL
9 786599 250781