UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉ ALBUQUERQUE MOURÃO

A música entre a educação e a pedagogia:
uma análise a partir da obra de R. Murray Schafer

SÃO PAULO

2019

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANDRÉ ALBUQUERQUE MOURÃO

A música entre a educação e a pedagogia:
uma análise a partir da obra de R. Murray Schafer

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Mestre em Educação

Área de concentração: Psicologia e Educação

Orientador: Prof. Titular Leandro de Lajonquière

SÃO PAULO

2019

AGRADECIMENTOS

Leandro de Lajonquière pela orientação sempre atenta, comprometida e bem humorada. Pela generosidade na constante troca de ideias, pelos ouvidos abertos às minhas reflexões e leitura precisa à medida que este trabalho ia encontrando seu caminho. E por último, mas não menos importante, pela excelência de suas aulas, que dão gosto de ouvir, e de seus escritos, que dão gosto de ler. Assim, como cantou Gilberto Gil, Leandro foi o meu Oriente.

Teca Alencar de Brito que já há algum tempo vem acompanhando minha trajetória “pensante”, compartilhando questões, debates e visões acerca da educação musical. Minha professora e estimada colega de profissão nessa preciosa tarefa que é trazer a música para dentro do nosso tempo de convivência com as crianças e fazendo da música (esse “objeto cultural máximo”, nas palavras de Hannah Arendt) um elo entre gerações.

Douglas Emiliano Batista pelos valiosos comentários no Exame de Qualificação e pela disposição para outros encontros e conversas.

Maria Luisa Schmidt (Malu) pela inteligência e simpatia.

José Sérgio Fonseca de Carvalho pelas belas aulas e pela inspiração.

Helena Albuquerque e Pedro Mourão pela eterna orientação.

Ana Paula César pelo amor e pela caminhada no dia-a-dia.

Verônica Veloso pelos livros e conselhos emprestados.

Rodrigo Mourão pelos papos de sempre.

CNPq pela bolsa de estudos.

“À medida que o silêncio vai sendo expulso do mundo, os grandes mitos também se vão”

(Murray Schafer)

RESUMO

A partir de escritos do músico R. Murray Schafer (1991; 2011) e de interpretações que se fazem deste autor no Brasil, o presente trabalho busca confrontar diferentes leituras e perspectivas sobre educação. Valendo-nos de referenciais dos estudos de psicanálise na educação, bem como do campo da filosofia, descrevemos e argumentamos acerca daquilo que, no ato educativo, aparece como característica estruturante da nossa condição humana, isto é, o fato de ser a natalidade (Arendt, 2014) o real de toda educação. Assim, destacamos o caráter essencialmente indeterminado de toda educação e sua dimensão mais profunda, ligada à transmissibilidade de marcas simbólicas no campo da palavra e da linguagem (Lajonquière, 1999; 2010) através dos tempos. Por outro lado, ao mesmo tempo em que mostramos que a esfera pedagógica pode ser um importante reflexo de movimentos no campo político que incidem sobre o educacional, destacamos que sua dimensão na educação é sempre de ordem contingencial. A separação entre *ação política* e *atividade educacional* (Carvalho, 2017) nos permite entender com mais clareza tal questão. Acontece que com a emergência de discursos da pedagogia moderna, atravessados por toda sorte de cientificismos, consolida-se uma ideologia baseada na crença de que os efeitos de uma educação poderiam ser premeditados e controlados a partir de equações que ajustariam as ações externas (adultas) à suposta realidade da criança. Dentre eles, o *discurso(psico)pedagógico hegemônico* (Lajonquière, 1999) evidencia uma forma particular que nossa cultura tem de sonhar a relação entre adultos e crianças, animada por um desejo adulto de imaginar-se como um mero administrador técnico de fatores coadjuvantes ao ato educativo, esvaziando assim a educação de seu sentido histórico, contido na sempre arbitrária transmissão de alguma tradição. Então, no contexto desta dissertação, tais questões tomam forma nos debates acerca do ensino de música nos quais Schafer se inclui, tanto como pensador quanto como referência para uma certa parcela da área especializada. Nesse sentido, evidenciamos, primeiramente, a interpretação que ocorre quando este autor é lido na chave do dilema imaginário do discurso (psico)pedagógico hegemônico e que resulta na pasteurização e instrumentalização de suas ideias, transformadas, então, em ‘antídoto’ contra um suposto ensino de música ‘desatualizado’. Na contramão de tais leituras, que fazem de Schafer um modelo a ser seguido com vistas a controlar os efeitos educativos sonhados, nós o lemos enquanto *um educador possível*; um *narrador* de suas experiências no mundo da música, que dá relato – testemunho – do *desejo* que anima a sua palavra de *mestre*. Dessa forma, apresentamos – por vezes recorrendo às entrelinhas de sua obra – um Schafer que assume *responsabilidade* pelo legado musical humano e que não renuncia à tarefa de apresentar *um mundo possível* àqueles mais jovens que – com efeito – trarão a sempre inesperada novidade à tradição.

Palavras-chave

Educação musical; Psicanálise e educação; R. Murray Schafer; Pedagogia musical;
Educação

ABSTRACT

Based on the writings of the musician R. Murray Schafer (1991; 2011) and the interpretations that are made about this author in Brasil, the present work seeks to compare different readings and perspectives on education. Using as references the Psychoanalytical studies on education as well as the field of Philosophy, we will describe and argue about what, in the educational action, appears as a distinctive key of our human condition, i.e., the fact that natality (Arendt, 2014) is the real of every education. This implies emphasizing the essentially undetermined character of every education and its more profound dimension, connected to the transmissibility of symbolical marks in the field of speech (Lajonquière, 1999; 2010) throughout times. In addition, while we demonstrate that the pedagogical area can be an important reflection of movements in the political field which affects education, we emphasize that its dimension is always uncertain. The separation between *political action* and *educational activity* (Carvalho, 2017) helps us understand the matter more clearly. It turns out that with the emergence of modern pedagogy speeches, brought up by all types of scientificisms, we observe the consolidation of an ideology based on the belief that educational effects can be premeditated and controlled by solutions which adapt external (adult) actions to the supposed reality of children. Among such, the *(psycho)pedagogic hegemonic speech* (Lajonquière, 1999) demonstrates the particular way in which our culture dreams of the relationship between adults and children, animated by the adult desire to consider himself as a mere administrator of coadjuvant factors in the educational activity, depriving therefore education of its historical meaning, always enclosed in the arbitrary transmission of some tradition. Thus, within the context of this dissertation, such matters take shape in the discussion about music education that includes Schafer, both as a thinker and as a reference for a certain segment of the specialized area. In this way we show, first and foremost, the interpretation that occurs when the author is read in the key of the imaginary dilemma of the hegemonic (psycho)pedagogic speech that results in the pasteurization and orchestration of his ideas, then transformed into an ‘antidote’ against an alleged ‘outdated’ music education. In another direction, contrary to the position of these interpretations which turn Schafer into a model to be followed to better monitor the dreamed educational effects, we understand him as *one possible educator*; a *narrator* of his own experiences in the world of music, who tells us about – testifies – the *desire* which enlivens his word as a *master*. Therefore, we present – sometimes reading between the lines in his work – a Schafer who takes *responsibility* for the human musical legacy and doesn’t renounce to the task of presenting a *possible world* to the younger ones whom – in effect – will always bring unexpected innovation into tradition.

Keywords

Music education; Psychoanalysis and education; R. Murray Schafer; Music pedagogy; Education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO 1 – ALGUMAS LEITURAS DE SCHAFER NO BRASIL.....	18
<i>PULVERIZAÇÃO.....</i>	<i>20</i>
<i>DESENVOLVER, ESTIMULAR, DESPERTAR.....</i>	<i>22</i>
<i>PREVISÃO DOS RESULTADOS.....</i>	<i>29</i>
<i>DESENVOLVIMENTO INTEGRAL, CÉREBRO E BEM ESTAR.....</i>	<i>32</i>
<i>ESCLARECIMENTO E NARCISISMO.....</i>	<i>35</i>
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO: NARRATIVAS E TESTEMUNHOS	
<i>BIFURCAÇÃO.....</i>	<i>39</i>
<i>MARCAS DO PASSADO, SONHOS DO FUTURO.....</i>	<i>44</i>
<i>A PERGUNTA DE BENJAMIN E O NÓ DA EDUCAÇÃO MODERNA PARA ARENDT.....</i>	<i>53</i>
<i>TOM ZÉ: A ARBITRARIEDADE DAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS.....</i>	<i>60</i>
<i>EDUCAÇÃO: UM SALTO NO ESCURO.....</i>	<i>66</i>
<i>EDUCAÇÃO TRADIOCIONAL E MÚSICA TRADICIONAL.....</i>	<i>68</i>
CAPÍTULO 3 – O OUVIDO PENSAnte: UMA LEITURA.....	72
CAPÍTULO 4 – POR QUE SCHAFER SEDUZ? (OU DISTINÇÕES ENTRE AÇÃO POLÍTICA E ATIVIDADE EDUCACIONAL)	
<i>PROJETO DE AÇÃO POLÍTICA.....</i>	<i>97</i>
<i>PROJETO PEDAGÓGICO.....</i>	<i>105</i>
<i>POR QUE SCHAFER SEDUZ?.....</i>	<i>110</i>
<i>PREOCUPAÇÃO PELO PERTENCIMENTO AO MUNDO COMUM.....</i>	<i>114</i>
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123

INTRODUÇÃO

Educar é um ato de responsabilidade pelo legado do mundo humano. Ao mesmo tempo, é também um ato de proteção para aqueles recém-chegados – as crianças – que sempre representam para nós a possibilidade de renovação desse mundo. Quando um adulto educa uma criança – seja no âmbito institucional escolar, seja no simples ensinar das coisas cotidianas da vida – cria-se um laço que amarra não apenas os indivíduos presentes naquele preciso momento de um encontro, mas que se estende no longo fio da História, capturando mestre e aprendiz para dentro do vasto e arbitrário arcabouço da cultura humana.

Esse legado não pertence exclusivamente nem ao primeiro (mestre) nem ao segundo (aprendiz), mas está inscrito no registro simbólico das ideias e criações humanas. Não obstante, há sempre alguém que chegou antes ao mundo – um velho – e alguém que chegou depois – um novo –, de modo que cabe ao primeiro dar certas coordenadas ao segundo. É claro que, uma vez que cada educação acontece em um fragmento de (e do) mundo, se tratam aí de pistas singulares que *um* mestre doa e que dizem respeito àquilo que o humaniza. O aprendiz, por sua vez, deve então realizar um esforço para conquistar para si um lugar nessa história que já estava em movimento antes de sua chegada e conferir um sentido *seu* àquelas coordenadas que lhe são apresentadas.

Assim sendo, uma vez que toda educação conta com a dimensão subjetiva – inconsciente – de mais de um sujeito, logo se nota que seus efeitos são, por natureza, indeterminados. Isto é, a conquista da condição humana – do pertencimento à cultura – depende, por um lado, da implicação subjetiva do adulto na transmissão das marcas que o humanizam e, por outro, do esforço da criança ou jovem em se posicionar (também subjetivamente) nesse mundo que lhe é apresentado – o esforço de modelar à sua maneira essa matéria-prima que lhe é dada pelos adultos em sua vida.

Neste ponto, há uma diferença entre aquilo que se diz ou deixa-se de dizer deliberadamente – em termos do conteúdo ou assunto a ser ensinado a uma criança – e aquilo a que chamamos *transmissão* – que não é da ordem do controlável. É nesta última que a educação encontra seu sentido mais profundo, referente à criação de laços simbólicos no campo da linguagem. Educar significa, então, que cabe ao adulto

responder pelo mundo que o habita e dar testemunho daquilo que é significativo em sua história. O conteúdo – ou o *objeto do mundo* – a ser apresentado à criança, aparecerá, evidentemente, nesse mundo – sempre um tanto arbitrário – do adulto.

Abordada como uma forma específica de relação que os homens estabelecem com sua dimensão existencial e histórica, a educação assemelha-se a um diálogo entre gerações. Um diálogo sempre mediado pela transmissão de experiências simbólicas e impulsionado pelo que os gregos chamavam *philantropia*, ou seja, por uma disposição amorosa em relação ao humano e à sua obra histórica: o mundo. (CARVALHO, 2016 : 21)

Pois bem, tudo isso – a educação – é em si um objeto de debates e indagações ao longo dos tempos. A elucubração mais ou menos científica sobre o acontecimento educativo, bem como a sistematização daquilo que – aí sim – é deliberadamente ensinado, constitui o campo da *pedagogia*. Ou seja, se a educação corresponde àquilo que é de ordem estrutural da nossa condição humana – aquilo que não pode não acontecer: a transmissão histórica (da palavra, da linguagem, do símbolo...) –, a pedagogia nos diz respeito àquilo que é contingencial – nossos conhecimentos, estratégias, métodos, etc., que, a depender do contexto histórico e social, pautam nossa maneira de agir quando ensinamos algo a alguém.

Como argumentaremos ao longo do trabalho, a esfera contingencial que cerca toda atividade educativa é de extrema relevância política e revela as próprias movimentações humanas de renovação da tradição e das linguagens, de maneira tal que incide sobre o nosso *modo de ensinar* determinado conhecimento – isto é dizer, em outras palavras, que o contingencial incide sobre a pedagogia. Entretanto, a psicanálise oferece reflexões que nos alertam para o perigo trazido pelas modernas crenças de controle pedagógico, disseminadas em teias discursivas ideológicas e que reclamam ao cientificismo que assuma o lugar enquanto Razão de Ser de toda educação, esvaziando seu sentido histórico e dando lugar ao tecnicismo especializado. Assim, reclamam igualmente do adulto que renuncie ao ato educativo, o que pode ser posto em termos psicanalíticos como uma recusa em reconhecer o *desejo* em causa que anima a fala que um adulto dirige a uma criança. Tal discurso assume formas variadas a partir da modernidade, a depender do local e época, mas possui uma mesma essência, reconhecida por Leandro de Lajonquière (1999) como *ilusão (psico)pedagógica hegemônica* – tema que segue sendo objeto de discussão ao longo da vasta obra do autor.

O discurso (psico)pedagógico hegemônico (LAJONQUIÈRE, 1999), configura uma forma específica por meio da qual os adultos endereçam a palavra à criança e que nos permite vislumbrar a maneira como esta é sonhada por aqueles. Uma vez que o discurso se apresenta traduzido de diferentes maneiras a depender do contexto, fala-se sobre a criança ora através dos saberes legitimados da psicologia, ora da neurologia, da biologia, sociologia e assim por diante. E é aí mesmo, no léxico intercambiável e na maneira *como* se enuncia no dia-a-dia, que se entrega o caráter ilusório do discurso, de modo que “o adulto passa o tempo todo ‘falando da’ criança, dessa outra genérica que hoje em dia tomou a forma de *A Criança*”¹, mas não se engaja como sujeito na sua palavra junto àquela que tem na sua frente” (LAJONQUIÈRE, 2013 : 45). Em última instância, a ilusão (psico)pedagógica hegemônica está a serviço do desejo de não se reconhecer como devedor da herança humana, de seu passado e de não assumir responsabilidade pelos efeitos de suas palavras e atos – em suma, não assumir responsabilidade pelo mundo.

Nesse sentido, entendendo o *desejo* em sua acepção psicanalítica e tendo em vista as diferenças conceituais imprescindíveis para nosso trabalho entre, de um lado *educação, transmissão, saber* e, de outro, *pedagogia, ensino, conhecimento*, Lajonquière pontua que

sobre o desejo não há *conhecimento* algum, mas, saber. O *saber sobre* o desejo é um certo saber cujo grande valor reside na sua fútil inutilidade, uma vez que o mundo sobre o qual versa é aquele do impossível (LAJONQUIÈRE, 1999 : 170, grifos do autor)

Desse modo, nosso raciocínio – juntamente dos autores que escolhemos caminhar ao lado e que nos dão embasamento – vai no sentido de desvelar o que há de mais digno para qualquer adulto que se preste à aventura educativa: a autoria – ou seja, fazê-lo em nome próprio. Apesar de perfilar-se sobre um fundo de imprevisibilidade/indeterminação, a educação só encontra sua grandeza na coragem daqueles que renegam – consciente ou inconscientemente – às grandes ilusões, deixando de lado a pretensão de educar em nome de algo que não seja seu próprio *desejo*.

¹ Note-se que a noção de *A Criança* (LAJONQUIÈRE, 2008) destaca justamente o caráter imaginário/ideológico da ideia, assim representado pelo uso da letra maiúscula. Neste caso, se trata da construção de um ideal de criança – ou mesmo do que se entende por infância – próprio de nossos tempos e que, por estar como que “no ar” (e por isso mesmo se configurando uma ideologia), aparece no discurso cotidiano e nos debates pedagógicos. Ao longo de nosso trabalho, tomamos a liberdade de assim representar outros termos imaginados pelo discurso (psico)pedagógico hegemônico, como, por exemplo, *O Tradicional, O Cognitivo*, etc.

A nosso ver, este é o caso de R. Murray Schafer, *autor* de textos e ideias sobre educação musical, a partir de suas experiências como músico, compositor e, em algumas ocasiões, professor de música. Ao se debruçar sobre inúmeras questões latentes do universo da música, propor mudanças nas formas de ensino, questionar paradigmas da área, incitar debates e reflexões, esse personagem, escolhido como objeto de estudo central desta dissertação, não faz às vezes de um cientista neutro; tampouco pretende se isentar de julgamentos e critérios que são, no final das contas, bastante coerentes com sua trajetória como músico.

Claro que assim o é apenas porque assim o lemos. Ao tomarmos distancia, neste trabalho, do vocabulário pedagógico, consequentemente tomamos distancia de seu eixo imaginário, nos permitindo assim ver para além de suas clássicas preocupações. Uma delas – e, para nós, talvez a grande crença da pedagogia moderna, muito presente nas discussões da educação musical, à qual nos opomos – é a ideia da obsolescência de um suposto “ensino do passado”, muitas vezes também referido como “tradicional”. Nesse ponto, muita corda é dada pelo discurso hegemônico no sentido de acreditar que a educação se insere na lógica do progresso positivista e que certas atitudes contingenciais do ensino de música no passado são “desatualizadas” hoje em dia.

Desse modo, se pelas lentes do discurso (psico)pedagógico hegemônico as discussões entorno de Schafer sobre o ensino de música caem sempre em debates do tipo, “será que a criança está mais ‘criando’ ou ‘imitando’?”, “será que o professor está impondo o conteúdo ou partindo dos interesses espontâneos da criança?”, “será que determinado repertório é mais adequado às crianças do que outro?”, etc., o nosso objetivo é mostrar, através de Schafer, o que há de essencial no seio do que entendemos por educação – o que, antes de tudo, significa que o próprio Schafer não está aí como exemplo a ser imitado. Ou, em outras palavras, não está aí para ser lido enquanto *técnica*.

Isto nada diz, obviamente, daqueles que sentem-se devedores de Schafer por terem com ele aprendido coisas valiosas e que podem, eventualmente, passar adiante ensinamentos e ideias do autor. Mas, para nós, é fundamental situar o pensamento de Schafer na contramão do discurso que o encara enquanto um modelo a ser seguido, encarando-o, diferentemente, como um *narrador* de suas experiências musicais. Desse ponto de vista pretendemos sublinhar que, uma vez na esfera educativa, por mais que se

tenha a convicção de que determinado assunto ou maneira de ensinar seja o mais adequado a uma suposta realidade infantil ou colabore mais com um sonhado mundo melhor, aquilo que o adulto ensina é sempre arbitrário – um pedaço do mundo. Por isso, como demonstraremos adiante, Hannah Arendt separa a autoridade educacional de autoridade política, uma vez que a primeira significa simplesmente que durante este período da educação o adulto dará uma apresentação parcial do mundo e que, tendo em vista que o mundo e o mestre são necessariamente mais velhos que a criança, “a aprendizagem volta-se inevitavelmente para o passado” (ARENDT, 2014 : 246).

Deve-se lembrar que de um narrador podemos esperar apenas um ‘conselho’, nos termos de Walter Benjamin, a quem “dar conselho”

significa muito menos responder a uma pergunta do que fazer uma proposta sobre a continuidade de uma história que neste instante está a se desenrolar. Para formular o conselho é necessário antes de mais nada, saber narrar a história. (Além disso, um indivíduo é receptivo a um conselho apenas na medida em que expõe a sua situação). Um conselho, fiado no tecido da existência vivida, é sabedoria. (BENJAMIN, 1975 : 65)

Vendo dessa maneira, somos capazes de dar crédito ao que Schafer diz, uma vez que ele se reconhece enquanto autor e responsável pela sua própria história. Pensando sempre da perspectiva do adulto educador – uma vez que é impossível saber *a priori* o que será mais significativo, futuramente, na educação de uma criança (o que não significa em absoluto deixar de *escutá-la*) –, buscamos a articulação entre as ideias de *responsabilidade* pelo mundo, *autoridade* educacional e *implicação* no ato de educar. Essas noções, longe de se tratarem de algo que poderia culminar em um método, correspondem apenas àquilo que há de *sui generis* na história de cada educação. Aqui se unem tais termos precisamente por se referirem à *posição* daquele que educa: aquele que *responde* pelo mundo, que se reconhece na *autoria* de sua palavra e, por isso, *implica* seu desejo no fazer educativo.

A partir das ideias de Murray Schafer, bem como das leituras que se fazem destas no contexto da pedagogia musical no Brasil, buscamos apresentar nossas

reflexões acerca do ato educativo e seu significado – e significantes – na cultura e no contexto brasileiro.

O Capítulo 1 – **Algumas leituras de Schafer no Brasil** – faz justamente um apanhado de artigos, teses, dissertações e textos governamentais sobre educação – todos brasileiros – que ou trazem Schafer como referência direta ou a ele se aproximam por apresentarem uma leitura pedagógica similar aos que o pautam diretamente. Ali procuramos mapear o léxico pedagógico com o qual se lê Schafer e que revela, ao mesmo tempo, a maneira como é sonhada a relação adulto-criança no contexto da pedagogia musical brasileira. Assim, analisaremos de que maneira se intercambiam diferentes termos que revelam uma mesma lógica: a de que se deve encontrar um bom meio (*repertório adequado, tipo de notação musical, a matéria sonora em si*, etc.) para *estimular* (ou *desenvolver, despertar, facilitar, sensibilizar*, etc.) aquilo que a criança/aluno já contém em sua suposta realidade (*criatividade, senso crítico, auto-expressão*, etc.). Nesse cenário, independe o significado original pretendido de um autor a um conceito específico – como é o caso de *paisagem sonora* e *ecologia acústica*, por exemplo –, pois o que interessa é, precisamente, observar uma pasteurização que se faz em função de um utilitarismo pedagógico.

É importante frisar também, sobre este primeiro capítulo, que não é nosso objetivo o levantamento de uma “real” influência de Schafer nas práticas de ensino de música Brasil afora. Mesmo porque, quando apontamos o autor enquanto uma figura forte no imaginário da pedagogia musical do país, estamos dizendo mais de uma hegemonia discursiva do que de uma hegemonia de práticas pedagógicas. Ou seja, sem necessariamente configurar uma massificação de suas ideias, Schafer entra enquanto um nome *significante* dentro do vocabulário da área especializada e acadêmica do ensino de música (e um tanto para além dela). E isto ocorre a despeito do fato de Schafer nunca ter sido professor regular, ministrando sempre cursos temporários ou como professor convidado (SCHAFER, 1991 : 281), bem como tampouco ter aderido à tradição acadêmica (ABREU, 2014 : 158). Buscamos pensar o porquê destes curiosos fatos ao longo da dissertação.

O Capítulo 2 – **Educação: narrativas e testemunhos** – apresenta nossos referências teóricos, da psicanálise à filosofia, que, a partir do que foi levantado no primeiro capítulo, esclarecerão nosso posicionamento, bem como pautarão as nossas

leituras diretas de Schafer nos capítulos seguintes. Destaca-se ali a análise de um texto do músico Tom Zé – *Minhas aulas com sapatos, espingardas e velocípedes para deixar de apanhar* (2007) – que, além de ter nos atraído pela beleza de seus relatos, nos serve para mostrar os caminhos arbitrários da transmissão, que jamais se repete exatamente da mesma forma, deixando sempre um espaço aberto para a renovação do mundo que, apesar disso, nunca deixa de ser comum a todos.

No Capítulo 3 – ***O Ouvido Pensante: uma leitura*** – empreendemos uma análise do livro *O Ouvido Pensante* (1991) de Murray Schafer. Por nos posicionarmos em uma perspectiva distinta daquela da pedagogia, poderemos, com efeito, ler coisas diferentes do que comumente se interpreta do autor. Analisando tanto passagens teóricas do autor quanto relatos de situações em que este esteve em sala de aula, colocaremos em evidência a posição de *mestre* – em termos psicanalíticos – que Schafer ocupa, lendo-o, assim, não como um discurso normativo, mas como alguém que dá testemunho do desejo que anima o ato educativo. “Devemos distinguir o mestre dos *impostores* da maestria revestidos com todo tipo de ouropéis autoritários. Há o *discurso do mestre*, mas não propriamente o *mestre do discurso*” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 55).

No Capítulo 4 – **Por que Schafer seduz? (ou Distinções entre ação política e atividade educacional)** – nos debruçamos sobre outro livro do autor, *A Afinação do Mundo* (2011). A partir do que Schafer (2011) apresenta como “projeto acústico” e buscando compreender conceitos próprios do autor tais como a *paisagem sonora*, a intenção ali será a de diferenciar *ação política* de *atividade educacional* e pensar, ao mesmo tempo, o que pode levar à confusão entre estas duas tarefas humanas no contexto da pedagogia. Tal diferenciação baseia-se, principalmente, no pensamento de Hannah Arendt (2014) sobre educação, bem como em seu desdobramento no Brasil realizado por José Sérgio Fonseca de Carvalho (2017).

ESTUDOS PSICANALÍTICOS NA EDUCAÇÃO: PREÂMBULO

É importante ressaltar que, sob uma perspectiva histórica, a articulação da psicanálise no campo educativo não foi sempre a mesma – bem como o que se almejou (o que se sonhou) lograr a partir dessa articulação. Antes de ser um consenso esclarecido com o passar do tempo, trata-se mais de um “vai e vem” de leituras históricas. Por um lado é possível encarar a questão como se houvesse uma primeira fase da visão freudiana sobre o acontecimento educativo na qual se vislumbrou a possibilidade de que a educação tivesse um “objetivo profilático em relação às neuroses”, (KUPFER, 2013 : 14), e que, posteriormente, percebeu-se que “as neuroses não se evitam, ao contrário, delas não se escapa” (*idem*). Isto procede no que diz respeito a uma desilusão hegemônica no campo psicanalítico em relação ao empreendimento de “aplicação” da teoria e terapêutica psicanalíticas no âmbito educativo – sendo consensual, hoje, que o papel do educador não é análogo ao do analista.

Entretanto, segundo Lajonquière (2017) tal desilusão não implica que a psicanálise deixa de possuir um *interesse pedagógico*, como se fosse destituída de qualquer esperança em uma “educação diferente” (LAJONQUIÈRE, 2017 : 251). Não se deveria concluir que Freud – a partir dessa descrença na possibilidade de profilaxia – passou a endossar um “cinismo disciplinar” (*ibid.* : 255), mas, ao contrário, considerar que ele mesmo sempre manteve a esperança de que, de uma forma ou de outra, “os adultos pudessem vir a endereçar a palavra às crianças em nome de outra coisa que não a moral de seu tempo” (*idem*).

Por isso, a articulação da psicanálise no campo educativo não seria nem uma espécie de antipedagogia, nem tampouco a proposição positiva “de uma educação adequada, ou seja, de mais uma nova teorização pedagógica” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 19). A posição psicanalítica na educação seria então, de acordo com Lajonquière, a de *escutar* os discursos pedagógicos e *indagar* sobre aquilo os anima – dentro, é claro, do contexto histórico nos quais se inserem. No caso de Freud isto significou pensar sobre a pedagogia de sua época, buscar apreender o que a animava a agir da maneira hegemônica que agia e, no fundo, perguntar o que esperavam os adultos daquelas crianças às quais se endereçavam. Dessa maneira, sustentou sempre uma crítica às ilusões pedagógicas de seu tempo, que distintamente definiu como uma educação que

“age como quem envia pessoas para uma expedição polar com roupas de verão e mapas dos lagos italianos” (FREUD, 2010 : 106).

No nosso caso, significa analisar certas vicissitudes do ensino de música e certos debates contingenciais do campo da educação musical. Dessa forma, se nosso autor a ser estudado (e *escutado*) é Schafer, que coloca deliberadamente que “o grande problema da educação é o tempo verbal [...] ela trabalha com o passado” (SCHAFFER, 1991 : 286), de nada adianta simplesmente concluirmos que ele se insere de maneira geral nos discursos da “pedagogia moderna”, “centrada na criança”, e dar o assunto por encerrado. Isto significa que não estamos aqui para fazer *policciamento semântico* com vistas a condenar alguém por ter usado essa ou aquela palavra. Antes, trata-se de tentar entender, no caso de Schafer, o que o leva a dizer o que diz, contextualizá-lo e buscar – às vezes nas entrelinhas – outras coisas ditas que, por alguma razão, não são tão aparentes

Por outro lado, tampouco nos inclinamos a tomar esse tipo de assertiva do Schafer mencionada acima enquanto “*discurso mestre* e exclusivo sobre a educação” (VOLTOLINI, 2011 : 10) – isto é, como se aquilo que ele dissesse pudesse ser tomado enquanto dogma pedagógico.

Claro está também que nossa época não é a mesma de Freud e, como “nenhuma história é linear, em progresso, e sim pendular” (*ibid.* : 37), não se pode acreditar nem que algo tenha sido ‘superado’ – por exemplo, um ensino ‘repressivo’ – nem supor que se progrediu a um ensino mais ‘livre’ ou mais ‘democrático’. Porém, parece que é precisamente ao encarar a *dimensão impossível* contida em toda e qualquer educação que o “espírito moderno [...] oscila entre reduplicar com insistência a aposta educativa ou renunciar ao ato” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 26-27).

Acrescentaremos considerações sobre as questões psicanalíticas na educação ao longo do trabalho.

A partir de nosso referencial teórico, faremos nossa própria leitura do material de Schafer. Isto não significa que damos por encerrado outras leituras que se fazem do

autor – ao contrário, ao longo de nossas análises, elas serão trazidas para se contraporem, somarem e tornarem as questões mais complexas. Vale apontar que,

A inserção das ideias pedagógicas de Murray Schafer no Brasil se deu a partir de traduções argentinas de seus textos, os quais chegaram a São Paulo na década de 1970. A tradução para o português de *O Ouvido Pensante* surgiu do contato de Marisa Fonterrada com o autor em 1988; ela se tornaria o principal expoente no estudo da obra de Schafer no Brasil e seria o pivô das futuras vindas deste autor ao país (ABREU, 2014 : 12)

De fato, os trabalhos de Marisa Fonterrada que pautam Schafer passam longe de ser uma pasteurização do autor. Ao contrário, a autora esforça-se em apresentá-lo de maneira complexa, abordando suas diversas facetas – como músico, compositor, escritor e educador musical.

Dessa forma, o que cabe aqui frente a essas leituras já abertas sobre Schafer é apresentar uma leitura apenas diferente, a partir de nossos referenciais teóricos, bem como de minha experiência pessoal enquanto músico e professor de música. Penso estar assim contribuindo para a pluralidade de olhares sobre a obra de Schafer e para as discussões que dela emergem.

CAPÍTULO 1

ALGUMAS LEITURAS DE SCHAFER NO BRASIL

Raymond Murray Schafer parece ser um nome ressonante no campo da educação musical no Brasil. Uma pesquisa recente, direcionada a músicos e educadores musicais de todo o país, apontou o compositor canadense enquanto referência mais citada². Todavia, a partir da mesma pesquisa, Abreu (2014) questiona se “seriam as ideias pedagógicas de Murray Schafer orientadoras das práticas desses educadores?” (ABREU, 2014 : 13), ao mesmo tempo em que ressalta o fato de que uma baixíssima porcentagem dos respondentes tenham mencionado os referenciais teóricos próprios do autor, expressando mais um vocabulário geral vinculado ao “arcabouço teórico dos educadores dos métodos ativos em educação musical” (*ibid.* : 14).

Sabemos que Schafer aparece dentro de um tecido discursivo frequentemente relacionado a uma ideia de ensino ou ‘não tradicional’ ou ‘inovador’. Independente da precisão – ou da falta dela – quando se fala sobre as ideias do autor, é comum que ele seja associado ao rol de músicos-educadores que articulam, de alguma maneira, as concepções modernas sobre a criança, que a pedagogia difundiu ao longo do século passado, às novas concepções de música do mesmo período. Isto é, se a música do século XX – dentro de um âmbito de vanguarda predominantemente vinculado ao legado erudito – foi marcada pela investigação e inauguração de novas concepções acerca de “o que é música”, concomitante a este fato surgem as pedagogias modernas experimentais que, aos poucos, ganham hegemonia e, ainda no mesmo contexto histórico, também os primeiros ditos pedagogos musicais e seus métodos ativos. Como resume Fonterrada (2008), “as grandes transformações artísticas e científicas produziram os pedagogos da música no século XX” (FONTERRADA, 2008 : 121).

Assim, da mesma maneira que a pedagogia em geral passa a questionar as condutas educacionais de antes, no âmbito do ensino de música também se fabrica um opositor imaginário que vai sendo denominado de *O Tradicional*. Sob uma perspectiva histórica, isto se reporta à lógica pedagógica que permite entender a *educação* enquanto um conjunto de ideias – contingenciais a cada época – que garante mais ou menos os efeitos da intervenção adulta sobre a criança, à medida que se adequa aquela às supostas

² FONTERRADA, 2015 : 202

demandas desta. Nesse sentido, se se compreende, por exemplo, que “Rousseau é o grande inspirador da psicologia moderna, porque seu naturalismo o leva a enfatizar as diferenças individuais, a psicologia do crescimento e a adequação dos processos educacionais aos interesses espontâneos da criança” (FONTERRADA, 2008 : 60), pode-se entender igualmente que,

Rousseau é o primeiro pensador da educação a apresentar um esquema pedagógico especialmente voltado para a educação musical. De acordo com ele, as canções devem ser simples e não dramáticas, e seu objetivo é assegurar flexibilidade, sonoridade e igualdade às vozes. As ações propostas por ele não incluem a leitura musical, que só deveria ocorrer anos mais tarde (FONTERRADA, 2008 : 60)

Evidente que os raciocínios que, de uma forma ou de outra, supõem *O Tradicional* são plurais e encontram singularidades em diferentes culturas em diferentes períodos – de maneira que tampouco se deve assumir a existência de *A Pedagogia*. Ao mesmo tempo, como pretendemos mostrar ao longo de nosso trabalho, parece haver algo que amarra historicamente os ideais modernos da pedagogia musical, baseado na crença de que existem concepções de música que melhor se ajustam à suposta realidade infantil. Assim, passa-se a supor uma certa desatualização do lado dito ‘tradicional’ em relação ao modo de ensinar, que não mais corresponderia aos novos tempos.

Dessa maneira, nossa intenção é pensar, a partir de Schafer, como se traduzem certas crenças no Brasil – pensar por que certas ideias deste autor encontram forte ressonância no Brasil, ao passo que outras parecem não encontrar encaixe. Como nos informa Fonterrada (2008), o próprio Schafer “acredita que a América Latina, de modo geral, tem sido muito receptiva às suas ideias, mais do que seu próprio país” e que, “segundo ele, isso se deve à criatividade dos latino-americanos, aliada a um menor compromisso com a tradição musical europeia” (FONTERRADA, 2008 : 196). Para nós, distintamente, se trata menos de algo claro e distinto, tendo mais a ver com as formas singulares que os discursos pedagógicos tomam aqui – em última instância, com as formas hegemônicas a partir das quais os adultos sonham as crianças em nosso país.

Defendemos aqui que Schafer, apesar de deliberar certas considerações em sintonia com o *discurso (psico)pedagógico hegemônico*³ – aquele que crê no ajuste e no progresso positivo da pedagogia, a partir das diversas áreas do conhecimento que a ela se aplicam –, promove encontros possíveis com jovens não por uma inovação ou

³ LAJONQUIÈRE, 1999

adequação sua aos novos tempos, mas simplesmente por estar implicado subjetivamente com aquilo que leva à sala de aula.

PULVERIZAÇÃO

Retomemos, então, a pesquisa à qual nos referimos inicialmente – que aponta Schafer enquanto referência mais mencionada. Os resultados desta compõem, junto a outros levantamentos de dados, um estudo cujo tema central é “a presença das práticas criativas na educação musical” (FONTERRADA, 2015 : 23). Sendo o objetivo deste estudo – “de caráter introdutório” (*ibid.* : 249) – justamente o de mapear o tema em escritos brasileiros, não se trata, porém, de um assunto marginal. Ao contrário, como colocado nas considerações finais do livro,

no início de abril de 2011, no “Encontro sobre o poder transformativo da música”, organizado pelo Fórum Global de Salzburg, reuniram-se educadores musicais de todo o mundo. Nesse encontro foi elaborado um manifesto [...] Entre suas muitas recomendações, destaca-se a necessidade de, desde tenra idade, as crianças terem oportunidade de dar livre expressão à sua criatividade. O documento também enfatiza a necessidade de se buscarem modelos de práticas que têm se mostrado eficientes ao longo dos anos (FONTERRADA, 2015 : 245)

Assim, o destaque que tem se dado à criatividade e às práticas educacionais que a valorizam configuraria uma tendência que

revela-se bastante atual e indica a superação do modelo de Educação Musical conquistada pelo treinamento técnico e pela repetição de repertórios consagrados, que liderou por muito tempo as práticas educativas em música (FONTERRADA, 2015 : 246).

Para mapear tal tendência no Brasil, outra busca realizada pelo estudo se deu a partir das “palavras-chave: criatividade musical, criação musical, práticas criativas na educação musical e educação musical criativa” (*ibid.* : 47) em bancos de dados de produções acadêmicas da área (teses, dissertações e artigos) e, em seguida, empreendeu-se a leitura dos resumos dos trabalhos assim encontrados (*ibid.* : 20). Note-se que uma consideração apresentada previamente ao leitor é a de que,

os resumos consultados mostraram-se, em grande parte, imprecisos e pouco informativos. A impressão que deixam é que a área ainda não encontrou critérios unânimes de organização que informem com clareza ao leitor o problema da pesquisa, os objetivos, a metodologia

adotada, a fundamentação teórica, a justificativa e as conclusões (FONTEERRADA, 2015 : 20-21)

Ainda que esta seja uma crítica à construção dos resumos em si, não obstante acaba por apontar a uma não unanimidade relativa ao significado do tema em questão – as “práticas criativas” ou outros termos que equivaleriam. Ou seja, o estudo aponta “práticas criativas” enquanto uma preocupação ampla, que tem conquistado certa hegemonia, mas que, ao mesmo tempo, se mostra difusa, relacionando-se a uma ampla gama de abordagens.

A título de exemplo, podemos citar algumas variantes que surgiram a partir da pesquisa e leitura dos resumos apenas das teses de doutorado, no quesito “fundamentação teórica” (FONTEERRADA, 2015 : 78-82). Os “campos de estudo” (*ibid.* : 79) abrangem:

- Logoterapia
- Estruturalismo psico-sócio-genético (Escola de Genebra)
- Psicologia genética
- Estudos etnográficos
- Estudos etnomusicológicos
- Estudos do candomblé

As “informações que citam autores específicos” (*ibid.* : 79-80) abrangem:

- Vygotsky e Bakhtin
- Vygotsky
- Ilse Mitteldorf
- Nattiez, Molino e Bakhtin, Koellreutter
- Dan Scott, Nietzsche, Bergson, Deleuze e Guattari
- Pavis
- Deleuze e Guattari
- Morin, Bauman, Certau e Ginzburg, Sennet; Read, Ostrover, Teixeira, Mendes, Vygotsky, Bardin, Triviños
- Piaget
- Psicologia genética de Piaget
- Csikszentmihalyi
- Keith Swanwick
- Merrian e Backer, Arroyo e Kleber

Destaca-se assim que, “quanto aos autores citados como fundamentação teórica dos trabalhos em estudo, a mais importante característica observada é a *pulverização*” (*ibid.* : 81, grifo nosso).⁴

⁴ Para mais informações consultar o capítulo “Práticas criativas na produção acadêmica” (FONTEERRADA, 2015 : 47-99).

Em suma, tais pesquisas nos revelam algo em comum entre Schafer e “práticas criativas” dentro da teia discursiva da pedagogia musical no Brasil: ambos existem no imaginário dos profissionais (ou interessados/envolvidos) da área sem necessariamente corresponderem a ideias claras e distintas. Ou, ao menos, sem corresponderem a uma unanimidade de ideias claras e distintas, configurando-se, antes, enquanto ideias gerais que podem ser abordadas por vários ângulos teóricos.

Como pontua Revah (2004), ao apresentar um estudo sobre o predomínio do construtivismo no Brasil dos anos 1980/90, falar da hegemonia de certas ideias “tendo em vista por exemplo as práticas pedagógicas” não significa que essas práticas correspondam àquelas ideias “nos termos em que muitos autores as concebem” (REVAH, 2004 : 12). Ou seja, se a hegemonia do construtivismo não corresponde necessariamente à referência inaugural da obra de Piaget – nem à sua “solidez teórica” (*idem*) –, o mesmo pensamos ocorrer tanto com Schafer e suas ideias pedagógicas quanto com a ideia geral de “práticas criativas”.

Portanto, devemos indagar, neste primeiro momento, que aspectos gerais ligam Schafer à noção de “práticas criativas” e o que há em comum entre estes dois *significantes* que leva ambos a se apresentarem como preocupações hegemônicas.

DESENVOLVER, ESTIMULAR, DESPERTAR

Schafer pertence à chamada “segunda geração” de educadores musicais do século XX. Fonterrada (2008) destaca alguns pontos que caracterizam aqueles que se incluem nesse grupo:

Os educadores musicais desse período alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado” (FONTEERRADA, 2010 : 179)

Esta breve descrição da autora nos serve agora apenas para pautarmos algumas ideias gerais que, como veremos, aparecerão remodeladas em diversos escritos sobre a educação musical hoje no Brasil que relacionam Schafer às práticas pedagógicas. Temos acima ênfases na *criação* e na *escuta ativa*, no *som* (isto é, o som enquanto “matéria-prima” da música, como discutiremos adiante no texto) e a contraposição

destes fatores à *reprodução* – que, implicitamente, traduz a ideia de *passividade*. Em suma, trata-se de uma oposição feita entre *atividade* e *passividade* do lado educativo de quem “recebe” – ou seja, o aluno.

Encontramos, então, nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (MEC/SEF, 1998) menções a Schafer na seção dedicada à área de Música. Lê-se que,

essa área [*Ecologia acústica*] tem como objetivo desenvolver no aluno uma atitude crítica diante das consequências da poluição sonora para o organismo humano, bem como maior sensibilidade e consciência ante o meio ambiente em que se vive. Com esse intuito, surgem propostas como: criação musical a partir de paisagens sonoras de diferentes épocas e espaços, audição de músicas que apresentem *paisagens sonoras*; escuta atenta, crítica e questionadora dos sons do meio ambiente, idealizando mudanças desejáveis na busca da saúde como qualidade de vida (MEC/SEF, 1998 : 80, grifo nosso).

Ecologia acústica e *paisagem sonora* são termos criados por Schafer⁵, mas, neste momento, não nos deteremos na explicação e discussão sobre o que significam para o autor⁶. Interessa-nos agora observar justamente uma certa generalização que deles se faz na esfera pedagógica no Brasil – e que vai no sentido de instrumentalizar tais conceitos⁷.

Curiosamente, no texto reservado à área de música nos PCN não há uma menção sequer à criatividade (ou termos similares), mas a ideia predominante é a de que se deve *conhecer* a realidade do jovem para que se possa intervir adequadamente. Tal ideia parece se resumir na seguinte sentença, “uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano” (MEC/SEF, 1998 : 79).

⁵ “a relação entre som e meio ambiente, concentra o foco de interesse de Schafer que, para caracterizá-la, criou a palavra *soundscape*, traduzida nos países de língua latina como “paisagem sonora” (Schafer, 2001 [1977]) [...] A relação entre homem e meio ambiente tornou-se bastante complexa a partir da Revolução Industrial, quando a industrialização, o advento de maquinaria pesada e a introdução de novas maneiras de ser e estar no mundo começaram a provocar desequilíbrios [...]. Esse mesmo estado de desequilíbrio é detectado por Schafer em suas pesquisas a respeito da paisagem sonora, que o têm levado a desenvolver trabalhos no campo do que denomina *ecologia acústica*” (FONTERRADA, 2012 : 277-278)

⁶ Isto será assunto em nosso Capítulo 4.

⁷ Curiosamente, Schafer repara, ainda que fora do âmbito pedagógico, que alguns dos termos criados por ele tornam-se *marketing*, ou, em suas palavras, “foram mal compreendidos ou remodelados para servir a interesses comerciais. Por exemplo, um anúncio em uma revista americana de comércio convida você a ‘fazer a paisagem sonora de seu escritório’, no sentido de acrescentar divisões acústicas para espaços externos; e [...] determinada companhia aérea tenha um certo tipo de música ‘New Age’ em seu programa intitulado ‘*Soundscapes*’” (SCHAFFER, 2011 : 11-12). Talvez o uso pedagógico que se faz de seus termos não esteja muito longe de ser isso: *marketing*.

É nesse ponto que parecem se encaixar os termos *ecologia acústica* e *paisagem sonora* uma vez que se espera uma “educação musical que considere o mundo contemporâneo” (*idem*) – justamente este mundo contemporâneo ao qual pertence o jovem. E se o “objetivo [é] desenvolver *no* aluno uma atitude crítica” (*ibid.* : 80, grifo nosso) perante esse mundo que é a sua realidade, trata-se então de desenvolver *no* jovem (dentro dele) uma atitude crítica que terá sentido educativo porque, precisamente, diz respeito àquilo que supostamente ele *já* vive.

Destaque-se ainda que dentre os doze “objetivos gerais” da área de Música (*ibid.* : 80), cinco deles mencionam o termo *desenvolvimento*:

- Alcançar progressivo *desenvolvimento* musical, rítmico, melódico, harmônico, tímbrico, nos processos de improvisar, compor, interpretar e apreciar.
 - *Desenvolver* a percepção auditiva e a memória musical, criando, interpretando e apreciando músicas em um ou mais sistemas musicais, como: modal, tonal e outros.
 - Pesquisar, explorar, improvisar, compor e interpretar sons de diversas naturezas e procedências, *desenvolvendo* autoconfiança, senso estético crítico, concentração, capacidade de análise e síntese, trabalho em equipe com diálogo, respeito e cooperação.
 - Fazer uso de formas de registro sonoro, convencionais ou não, na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros, utilizando algum instrumento musical, vozes e/ou sons os mais diversos, *desenvolvendo* variadas maneiras de comunicação.
 - *Desenvolver* maior sensibilidade e consciência estético-crítica diante do meio ambiente sonoro, trabalhando com “paisagens sonoras” de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimentos de ecologia acústica.
- (MEC/SEF : 80-81, grifos nossos)

Nota-se mais uma vez a utilização dos termos *paisagem sonora* e *ecologia acústica* presentes em um dos itens. Se tomarmos a ideia de que se deve partir da realidade do aluno para que se possa intervir de forma ajustada, veremos que esta se encontra presente em outros textos da área da educação musical que indicam Schafer como referência para novos caminhos educativos. De acordo com Ciszevski,

Pode-se perceber que a *forma de representação dos sons presente nas partituras contemporâneas*, que se utiliza de desenhos e símbolos, *é muito mais próxima daquilo que as crianças já fazem* e, assim, pode

contribuir para o *desenvolvimento* da criança, a partir da criação e significação de símbolos (CISZEVSKI, 2010 : 28, grifos nossos)

Novamente, se faz presente a crença de que há um fazer musical intrínseco à condição do ser-criança e, assim, uma vez descoberto um material que mais se aproxima disto, elabora-se uma estratégia pedagógica. O material em si – no caso, “a forma de representação dos sons presente nas partituras contemporâneas” (*idem*) – pareceria ser a chave para acessar a suposta realidade da criança – aquilo “que as crianças já fazem” (*idem*) – e, por isso, seria um bom estimulante – que agiria nessa realidade, fazendo crescer, como um bolo, justamente isso “que as crianças já fazem”.

De fato, encontramos traduções desta ideia em Schafer (1991), por exemplo, na contraposição que o autor faz entre “auto-expressão” e “acumulação de conhecimento” (SCHAFER, 1991 : 285), relacionando-os a uma ideia de *atividade* e *passividade*, respectivamente. Abordaremos posteriormente a questão em nossa leitura direta de Schafer; agora nos convém notar a maneira como esse assunto – retirado dos escritos do autor – é interpretado, com frequência, como um tipo de estratégia pedagógica:

O trabalho aqui trazido está em consonância com as propostas de educação musical dos educadores musicais da segunda geração (a partir de 1960), como *Murray Schafer* [e outros] que *defendem o uso da música contemporânea* e suas técnicas em sala de aula, *por considerarem que essa linguagem se aproxima do fazer musical das crianças* (CISZEVSKI, 2010 : 32, grifos nossos)

Assim, tal qual encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – onde não se menciona “criatividade” –, notamos a suposição de que há algo *dentro* do aluno (jovem ou criança) que encontra nas novas concepções de música adotadas pelo professor uma estimulação mais adequada para se desenvolver.

Voltando mais uma vez às instâncias governamentais, um levantamento apresentado no livro *A Música na Escola* (JORDÃO, ALLUCCI, MOLINA, TERAHATA, 2012 : 28-36) obteve de várias secretarias de educação estaduais a situação da inclusão da música nas escolas, tendo em vista o decreto da Lei nº 11.769, sancionada em 2008 e que determinava “que a música deve ser conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica a partir de agosto de 2011” (*ibid.* : 28). Ainda que algumas das respostas obtidas informassem que essa inclusão já existia antes do mencionado decreto, temos exemplos posteriores aos PCN (1998) que evidenciam a crença no *desenvolvimento* ou *estímulo* enquanto peça chave para a educação.

- O estado da Bahia informou que desde 2007 “promove diversos programas e eventos que têm por objetivo *sensibilizar* os alunos da rede pública” (JORDÃO et al., 2012 : 29, grifo nosso). A coordenadora de Projetos Especiais da Secretaria da Educação do Estado da Bahia destacou como ponto importante o momento no qual “educadores passam a *estimular* e orientar a leitura e a busca por conhecimentos linguísticos, históricos, artísticos e culturais, que embasam a produção” (*idem*, grifo nosso).
- O estado do Ceará informou que desde 2009 o Projeto Música na Escola “objetiva *desenvolver* a prática musical, a realidade rítmica e melódica da música [...] *desenvolver* o espírito crítico [...] *despertar* o gosto musical. A palavra-chave é *sensibilizar* e *despertar* nos estudantes a aquisição do conhecimento epistemológico, fundado na teoria e prática, a fim de estabelecer relações de *sensibilidade entre o mundo interior e exterior* na busca de valores culturais e atitudes de cidadania.” (*idem*, grifos nossos).
- O estado do Espírito Santo informou que já vinha dando destaque à música no âmbito escolar desde 2009 e que previa, para 2012, a formação de mais professores. Também alguns projetos visando a música nas escolas haviam sido “revitalizados e passaram a visar na *sensibilização* do aluno. ‘Nossos projetos estão direcionados no sentido de *despertar* a sensibilidade estética e humana nos alunos por meio da música’, explica Adriana Sperandio, subsecretária estadual de Educação Básica e Profissional.” (*ibid.* : 30, grifos nosso).
- O estado do Mato Grosso do Sul informou a presença da música no currículo desde 2007. Em relação aos conteúdos de música, segundo a secretaria, o “objetivo *não é a formação musical*, mas *desenvolver* a criatividade, sensibilidade, o prazer artístico e integração entre os estudantes.” (*ibid.* : 31, grifos nossos).

- O estado do Piauí informou que antes da Lei nº 11.769 já eram realizados projetos direcionados ao “conhecimento da linguagem musical” (*ibid.* : 34). É dito que “são oferecidas aulas teóricas e práticas durante as quais os alunos *desenvolvem* suas habilidades na linguagem musical” (*idem*, grifo nosso).
- O estado do Tocantins informou e descreveu brevemente sobre as aulas de música que ocorrem na Rede Estadual e nas escolas de Tempo Integral. Em relação a estas últimas, é dito que sua proposta é proporcionar “aos alunos conviverem, diariamente, com diversas práticas artísticas, sendo a música uma delas”. Logo em seguida, concluindo a nota informativa, lê-se: “Segundo o secretário da Educação, Danilo de Melo Souza, esta *metodologia estimula o desenvolvimento* social e emotivo dos estudantes. ‘Este projeto é essencial como elemento de formação destes meninos e destas meninas, pois apresenta valores importantes e *estimula* o conhecimento estético e sócio-emocional de cada um deles, firmando os princípios bons, como o focado em vivermos em uma sociedade fraterna’, explica Danilo de Melo” (*ibid.* : 36, grifos nosso).

Destaque-se ainda que o estado de Sergipe menciona uma “organização curricular com discussão das *habilidades, conteúdos, estratégias*, em que o ensino de música será conteúdo da Disciplina Arte” (*ibid.* : 36, grifos nossos). Como retomaremos posteriormente, a massificação do uso de termos como estes – “habilidades, conteúdos, estratégias” – evidenciam a redução da educação à esfera do *utilitarismo* – isto é, troca-se a ideia de uma formação a partir do legado humano vindo (inevitavelmente) do passado (da História, da tradição) pela noção de desenvolver habilidades presentes no aqui e agora⁸. A mesma ideia aparece na nota supracitada da secretaria do Mato Grosso do Sul: “objetivo não é a formação musical, mas desenvolver a criatividade, sensibilidade, o prazer artístico e integração entre os estudantes”.

⁸ “Daí o desafio insolúvel [...] com o qual se depara o educador hoje. Seu trabalho exige respeito pelo passado e compromisso com o futuro, num mundo que glorifica sem cessar o consumo e o gozo da vida presente.” (CARVALHO, 2017 : 54)

Mas, primeiramente, nos atemos aos verbos que são utilizados para designar a ação educativa: *sensibilizar*, *desenvolver*, *despertar* e *estimular*. Quem realiza essa ação, de acordo com o que lemos acima, é sempre uma espécie de “agente externo”, cuja função pareceria ser a de colocar algo “pra funcionar” dentro do aluno⁹. Podendo o agente externo ser o “professor”, o “educador” ou até mesmo o “projeto”, o “programa”, a “metodologia”, então se poderia resumir o que se lê nesses planejamentos de propostas e atividades em formulações do tipo: “os educadores vão estimular a busca pelo conhecimento”; “os professores vão desenvolver a criatividade”; “os projetos despertam o gosto musical”; “o programa vai sensibilizar o senso crítico”; “a metodologia vai estimular o desenvolvimento social e emotivo”.

Portanto, o que vemos, com diferentes termos a depender do texto, contexto e época em que foi escrito, tratam-se, no fundo, de traduções da

crença de que educar é desenvolver, “puxar”, “fazer crescer”, “fazer vingar” de forma ajustada e/ou harmoniosa, aquilo que se supõe que a criança traz consigo (no seu organismo) para dentro da cena educativa (LAJONQUIÈRE, 2019, não publicado).

O Tradicional, por sua vez, dentro do discurso pedagógico, representaria o oposto do adequado:

Tenho tido oportunidades de observar como o *tipo de notação adotado pelo professor influencia o desenvolvimento musical do aluno*. Formas alternativas de escrita convocam a imaginação e ampliam as possibilidades de criação musical. Por outro lado, *um ensino calcado na notação tradicional tende a formar ouvidos e mentes tradicionais* (FRANÇA, 2010 : 13, grifos nossos)

Destaque-se acima a importância dada ao *procedimento que o professor adota*, que aparentemente, seria mais relevante do que indagar *de que posição o professor fala* – isto é, como ele mesmo se implica no ato educativo. No texto supracitado não há menção sobre uma possível importância dos motivos que levam um professor a estar ensinando o que ensina, ao passo que se fala bastante sobre que estratégias ele deveria adotar. Assim, a autora afirma que “O ouvido pensante, de Schafer (1991), é um *antídoto* altamente eficaz para esse quadro” (FRANÇA, 2010 : 13, grifo nosso). Ou seja, Schafer e seu livro assumem aí um caráter utilitário para combater *O Tradicional*.

⁹ Isto se explicita em um dos textos destacados, no qual é informada a finalidade “de estabelecer relações de *sensibilidade entre o mundo interior e exterior*” (JORDÃO et al., 2012 : 29, grifo nosso). Ou seja, o “mundo interior” revela a necessidade de *saber sobre* uma suposta realidade individual de cada aluno ou, como diria Arendt, trata-se da crença em um “mundo da criança” (ARENDT, 2014 : 230). Retomaremos a questão mais adiante.

Este último seria, portanto, relacionado a uma desatualização pedagógica, ou seja, a algo que não goza do *ajuste* certo entre a suposta realidade e a maneira como o adulto intervém. Depreende-se ainda de outra autora que,

Educadores como Murray Schafer [...] incorporam reflexões que ajudam a pensar o currículo de cursos técnicos de música e em *disciplinas renovadas*, por *abordagens contextualizadas acerca de relações pedagógicas* que consideram o fazer musical criativo. [...] A ideia de educação musical, sob esses fundamentos, confere uma abordagem educativa e musical inserida nas *novas realidades culturais*. [...] As ideias de [...] Schafer são bastante *atuais* para a sociedade brasileira, na qual o acesso à educação musical ainda é muito restrito e a criação em arte contemporânea ainda pouca explorada, tendo em vista o tradicionalismo dos modelos curriculares das escolas especializadas em música (OLIVEIRA, 2011 : 140-141, grifos nossos)

PREVISÃO DOS RESULTADOS

No contexto dessas objetivações pedagógicas, claro está que a ‘criatividade’ é entendida como um ‘fator interno’ à criança – que busca o melhor meio (‘ação externa’) para *ser desenvolvido*. E, insistimos, a palavra ‘criatividade’ nem precisa estar presente, pois, sendo ela a imaginarização do ‘fator interno’, pode ser substituída por qualquer outra ideia de uma ‘substância’ contida previamente na criança.

Assim, é de nosso interesse outro levantamento feito pelo estudo de Fonterrada (2015) sobre “práticas criativas”. Se as referências teóricas mostraram-se bastante pulverizadas nas teses de doutorado (FONTEERRADA, 2015 : 81), o mesmo talvez não se possa dizer em relação às “questões de pesquisa” (*ibid.* : 70-71). Estas foram divididas no estudo em quatro “temáticas que mais atraíram os pesquisadores ao lidar com práticas criativas” (*ibid.* : 71) – dentre elas, o “desenvolvimento do pensamento criativo” (*idem*). Destaquemos algumas dessas questões:

- O que é necessário para que se dê o processo de criação no ensino do canto?
- Estão os alunos adolescentes motivados para suas aulas de piano?
- Como estimular a imaginação e a criatividade de crianças?
- Como descobrir meios facilitadores do processo de inclusão de pessoas com deficiência visual ao ensino da música?

(FONTEIRA, 2015 : 70)

As “questões de pesquisa” levantadas nas dissertações de mestrado (*ibid.* : 87-8) parecem possuir traços semelhantes. Destaquemos cinco delas:

- Qual é o caráter dado à formação musical das escolas de música na cidade do Rio de Janeiro – criativo ou reprodutivo?
- Como se dá a construção do conhecimento musical?
- Como ocorrem os processos de ensino/aprendizagem no contexto da música contemporânea?
- Como se dá a criatividade e quais são os efeitos de sua inserção na Educação Musical como parte do ensino/aprendizagem?
- Quais são as possibilidades de investigação das condições facilitadoras da criatividade, além dos meios para medi-la buscando resultados preditivos?

(FONTEIRA, 2015 : 87-8)

Mantém-se constante a ideia de que há algo *interno* – “auto-expressão”, “motivação”, “criatividade”, “imaginação”, etc. – que deve encontrar uma boa maneira de *ser desenvolvido* – “como motivar?”, “o que é necessário?”, “como estimular?”, “como facilitar?”. Não por acaso, notamos também a oposição entre *atividade e passividade* (“criativo ou reprodutivo”), uma vez que aquilo que se compreende do primeiro termo é, precisamente, a *ativação* da suposta substância interna da criança – ativada, é claro, pela prática pedagógica adequada (o ‘agente externo’).

Por último, mas não menos importante, destacamos a preocupação pela previsão dos resultados educativos. Encontramos em uma das questões acima a preocupação por compreender de que maneira “os processos de ensino/aprendizagem” seriam diferentes “no contexto da música contemporânea” (*ibid.* : 88). Noutra, indaga-se sobre as “condições facilitadoras da criatividade, além dos meios para *medi-la buscando resultados preditivos*” (*idem*, grifo nosso). Ou seja, busca-se compreender qual seria o meio mais eficaz de agir sobre a realidade interna do aluno para que se possa prever os resultados educativos. Esta parece ser a sonhada relação “ensino/aprendizagem”.

Anteriormente, apontamos em Ciszewski (2010 : 32) a afirmação de que Schafer defende o uso da música contemporânea por esta se aproximar mais da realidade infantil (p. 32). França (2010 : 13) e Oliveira (2011 : 140-141) relacionam as abordagens ditas

não-tradicionais de influência schafferiana à uma adequação à criança e sua realidade atual. França (2010 : 13), especificamente, conecta as formas de notação não-tradicionais ao desenvolvimento mais eficaz do aluno – ou, formulado de outra maneira, afirma que “a notação analógica é um recurso *facilitador*” (*ibid.* : 11, grifo nosso) daquilo que se procura desenvolver no aluno.

O estabelecimento de uma possível aplicação de Schafer com vistas a *facilitar* o acontecimento de algo que se supõe ocorrer no processo “ensino/aprendizagem” não se detém apenas na ideia de “deixar o caminho livre” (*sic*) para que a criança/aluno se desenvolva plenamente, mas aparece por vezes também quando se atesta que,

suas propostas [de Schafer] são especialmente adequadas a contextos nos quais os investimentos em educação são insuficientes, visto que os materiais imprescindíveis à sua realização são o corpo, a voz e objetos do cotidiano. [...] Neste momento, em que a reintrodução da música como conteúdo obrigatório nas escolas é uma realidade, o estudo de propostas de baixo custo financeiro e que sejam dirigidas a todas as pessoas, apresenta evidente compatibilidade com as necessidades educacionais brasileiras (SARMENTO, 2010 : 15-16)

Mais uma vez, não parece central a questão de se o professor está implicado no ato educativo, mas sim se suas *propostas* são *adequadas* ou não. Isto é, atribui-se o ‘sucesso’ de Schafer enquanto educador às suas propostas e não ao fato de ser ele quem as enuncia.

Não é incomum que as discussões sobre educação musical pendam para o âmbito legislativo. Uma porção considerável – senão a maioria – dos textos escritos nos últimos anos menciona com destaque um momento significativo no que tange à esfera escolar. Como já informamos anteriormente, a Lei nº 11.769/08 instituiu a volta da música ao ensino básico – ainda que enquanto conteúdo obrigatório dentro da área de artes e não como disciplina independente. Não é sem razão que tal acontecimento ganhe considerável atenção, uma vez que, como afirma Fonterrada (2008), momentos assim abrem “espaço para que se discuta o que é educação musical e o que pode ou não ser apropriado para a área nas escolas brasileiras” (FONTERRADA, 2008 : 207), referindo-se, neste caso, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ao mesmo tempo, não podemos deixar de considerar que as mudanças nas legislações educacionais de nosso país fazem parte, em grande medida, de um mecanismo que gira em falso, inflando assim – a cada promulgação – certas ilusões de que amanhã estará escrita a cartilha definitiva para garantir uma educação à qual nada falte. Como critica

Fonterrada, “acredita-se que, tendo objetivos claros e precisos e uma metodologia adequada, serão alcançados bons resultados nas propostas” (*ibid.* : 219).

Assim vemos acontecer também com algumas leituras de Schafer. Ainda que se diga deliberadamente que não se intenta aplicar suas propostas, com frequência encontramos descrições *passo-a-passo* de alguma atividade proveniente dos escritos do autor. A noção de *paisagem sonora* é entendida como ferramenta que possibilita o aluno descobrir *por si mesmo* sobre o som, mas a maneira como se enuncia é: “para levar os alunos a fazer estas descobertas” (SILVA, 2012 : 50).

Mais adiante, ao analisarmos as atividades que Schafer (1991) realiza em suas aulas, argumentaremos se tratar de mera aparência o fato de que os alunos estariam fazendo algo sem a influência de um *mestre* – ainda que o próprio autor afirme ser este seu objetivo. Adiantamos que isto não significa jamais supor que a criança (ou aluno) seja “*tela em branco* sobre a qual se pode escrever o que se deseja”, pois, “qualquer coisa que recebo do outro exige minha participação, meu consentimento, para que seja ativada em mim” (VOLTOLINI, 2011 : 34-5, grifos do autor). Entretanto, aquilo que para Schafer aparece como um ideal que o motiva e o envolve no *ato educativo* – mesmo que tal ideal possa parecer utópico de algum ponto de vista –, ressurge em certas leituras enquanto “sistematização de um currículo em educação musical na escola regular” (*sic*). Por vezes, seguindo tais leituras, tem-se a impressão de que a experiência dos alunos, bem como seus resultados, já estão previstos nas propostas de Schafer.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL, CÉREBRO E BEM ESTAR

*“O Progresso é a ficção pedagógica erigida em
ficção de toda a sociedade”*

(Jacques Rancière, 2005 : 165)

Até agora se delineia uma ideia geral que aparece por meio de diferentes termos, mas podemos resumi-la como uma busca pela *adequação* das propostas educativas de música àquilo que o aluno (criança ou jovem) traz enquanto potencial interno.

As atividades de criação, execução, apreciação e o estudo teórico (incluindo aí também informações sobre as músicas e contexto sócio-histórico) estão intimamente ligadas em abordagens que visam a um

desenvolvimento global do aluno. Fundamentalmente, procuramos *motivar* a construção de uma postura autônoma e crítica no aluno, no sentido de interação e conscientização sobre os processos de desenvolvimento musical e a trajetória criativa de cada um (CUERVO, PEDRINI, 2010 : 51, grifos nossos)

Novamente, acha-se a ideia de desenvolvimento individual, que, uma vez mais, deve ser “motivado” por um agente externo. Porém aí esta ideia extrapola os domínios do ensino de música e aparece atrelada a uma preocupação pelo “desenvolvimento global do aluno”. Em outro texto¹⁰, a noção de uma *formação integral do aluno* vem atrelada às ideias de “neurociência e desenvolvimento humano” enquanto “justificativas de por que a música na escola” (JORDÃO et al., 2012 : 41). Lê-se que “o aprendizado musical deve ser um processo que contribua para a *formação integral do ser humano*” e que, “hoje, um grande número de pesquisas comprovam os benefícios que o aprendizado musical pode proporcionar em termos de desenvolvimento de habilidades cognitivas” (PETRAGLIA, 2012 : 64, grifo nosso). Liga-se a esses argumentos a ideia de um “desenvolvimento geral do indivíduo” (*ibid.* : 65). É curioso notar também que o autor faz ressalvas no sentido de não descartar certa importância do contato do aluno com o legado cultural do passado sem, entretanto, abandonar o raciocínio desenvolvimentista, elaborando a escrita da seguinte maneira: “é extremamente importante que o aluno [...] desenvolva o gosto pelas grandes manifestações musicais da história” (*idem*). Assim, o ponto central do artigo seria o de

chamar a atenção para o impulso individual que deve também ser preservado e cultivado no processo de musicalização, pois quando a educação musical se pauta exclusivamente no caráter “de fora pra dentro” [...], o risco é de que não se desenvolva a capacidade criativa e original do ser musical. Mais que isso: se deixe de aproveitar a *enorme via metodológica que é a manifestação do impulso interior do aluno* (PETRAGLIA, 2012 : 65, grifo nosso)

Nesse contexto discursivo, aquilo que se supõe ser a *manifestação interior* é entendido enquanto o que há de mais natural na criança, que, por sua vez, serviria para pautar a estratégia pedagógica – a “enorme via metodológica”, como se lê.

Uma tese de doutorado que se preocupa com a falta do repertório de música contemporânea no ensino público, aponta positivamente o fato de que o Seminário Global de Salzburgo reconheceu os “valores intrínsecos da música - desenvolvimento

¹⁰ Contido no livro já citado anteriormente, patrocinado pelo Ministério da Cultura e Vale que reuniu artigos e debates entre inúmeros educadores musicais por ocasião da promulgação da Lei nº 11.769 (JORDÃO, ALLUCCI, MOLINA, TERAHATA, 2012).

juvenil, música - criatividade, música - espiritualidade e música - cérebro” (BORGES, 2014 : 17). O autor destaca cinco pontos do Manifesto elaborado no Seminário e em dois deles lê-se:

a) [...] a música é uma porta de entrada de comprovado engajamento da cidadania, do desenvolvimento pessoal e do bem estar.

d) [...] é emergente a necessidade do incentivo à criatividade, ao compartilhamento de habilidades em grupo, à empatia e à disciplina. Somente com ações urgentes e sustentáveis podemos formar uma nova geração ativa, comprometida, consciente, criativa e uma sociedade produtiva. (SALZBURG GLOBAL SEMINAR, 2011 *apud* BORGES, 2014 : 17)

Bem como na tese acima – que se propõe a pensar práticas pedagógicas a partir das ideias Murray Schafer e de outros educadores musicais (BORGES, 2014 : 30) –, as passagens de Schafer destacadas em diversos escritos são aquelas que, evidentemente, ressoam com o imaginário do discurso desenvolvimentista – ou seja, com aquele que faz correlação entre estímulo-externo/aprendizagem:

Murray Schafer [...] tem uma intenção pedagógico-musical [...]. No livro *O ouvido pensante*, afirma que o movimento corporal na música pode funcionar como uma ferramenta eficaz para se desenvolver uma boa percepção e coordenação motora (LIMA, RÜGER, 2007 : 105)

Em seguida, os autores acima destacam um trecho de Schafer (1991):

[a] prática de música pode ajudar a criança na coordenação motora dos ritmos do corpo. [...] A música pode também correr, saltar, claudicar, balançar. Pode ser sincronizada com bolas que pulam, com ondas do mar, com galopes de cavalos e com centenas de outros ritmos cíclicos ou regenerativos, tanto da natureza quanto do corpo. Cantar é respirar. [...] Justificar a música fundamentalmente em bases que não sejam de sua importância para a estimulação e coordenação intelectual, muscular e nervosa leva a problemas que só podem ser resolvidos a longo prazo, por meios não musicais (SCHAFFER, 1991, p. 295 *apud* LIMA, RÜGER, 2007 : 106)

Além do excerto acima¹¹, também é acatada uma noção de *atrofia* suscitada por Schafer. Os autores destacam uma passagem em particular na qual Schafer fala sobre a atrofia dos “nossos senso-receptores” (LIMA, RÜGER, 2007 : 106) e sabemos também que em outro momento d’*O ouvido pensante* – sobre o qual nos deteremos mais adiante

¹¹ Interessantemente, por nossa vez, quando liámos pela primeira vez *O ouvido pensante* tal passagem nos causou estranheza – quase que uma suspeita ou um sentimento de que ali Schafer tinha exagerado. Claro que esse fato mostra apenas que nos posicionamos diferentemente dos autores citados, a quem essas afirmações de Schafer vieram bem a calhar. Da mesma forma, nós destacaremos passagens do livro que corroboram com as perspectivas que mais se alinham às nossas – e não haveria muito como ser de outra forma...

–, o músico relaciona esta ideia às “habilidades de improvisação e criatividade” (SCHAFER, 1991 : 68). De qualquer forma, as passagens de Schafer escolhidas servem para defender a ideia de que existe algo dentro do indivíduo e que não tem encontrado bom estímulo nos dias de hoje.

Também Abreu (2014), em sua extensa dissertação sobre Schafer, ao mesmo tempo em que concorda que os educadores consultados na pesquisa¹² “ênfaticamente o caráter técnico-pedagógico de sua obra” (ABREU, 2014 : 15), ressalva também que, “sem dúvida os aspectos metodológicos presentes na obra desse autor são importantes – como o estímulo da criatividade e a centralização do ensino na experiência musical” (*idem*). Acontece que entender a criatividade dessa maneira é, em última instância, “pensar que no nosso interior orgânico se aninham *capacidades* que amadurecem graças a uma estimulação ambiental correta” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 32, grifo do autor).

Nessa teia discursiva, o oposto imaginário seria o ensino *de fora para dentro*, onde ocorreria, de acordo com outro autor da área da pedagogia musical, uma “simples transferência de informações por parte do professor” (KATER, 2012 : 43). Disto surge a necessidade de o professor estar em constante atualização sobre as novas concepções tanto da pedagogia quanto do próprio campo da música – ambas passam a se reportar a uma lógica do progresso positivo, quer queiram conscientemente os autores ou não.

ESCLARECIMENTO E NARCISISMO

A oposição dualística que se faz na teia discursiva que estamos a analisar coloca de um lado o ensino ‘tradicional’ e, de outro, um ensino ‘centrado na criança’ que visa o desenvolvimento integral/global¹³ desta. Trata-se aí de opor a ideia de ‘ensinar algo a alguém’ pela ideia de ‘formar a criança como um todo’. A primeira concepção de ensino, da maneira como é posta em discurso, apontaria a um professor pouco flexível que não enxerga verdadeiramente a criança que tem em sua frente. Podemos imaginar (sem nenhum esforço, pois sabemos da existência) de um professor de piano erudito

¹² A mesma já mencionada diversas vezes (FONTEERRADA, 2015).

¹³ A secretaria de educação do estado de Pernambuco informou que “o principal objetivo desta área [de Artes, na qual a música se inclui como uma das linguagens] é contribuir para a *formação integral* dos estudantes” e também que o programa Mais Educação, que traz a música para algumas escolas, “tem como prioridade a *formação integral* das crianças” (JORDÃO et al., 2012 : 33, grifos nossos)

muito rígido: aquele que crê ser a “sua” técnica a única correta, insistindo enfadonhamente na posição correta das mãos com seus alunos – muitos deles crianças pequenas – e eventualmente infligindo castigos físicos às mãos errantes. Possivelmente entraríamos em acordo com as visões que o criticam se disséssemos que esta imagem revela um professor “narcisista”, que olha para a criança e consegue ver apenas aquela *ideal* que tem em seu imaginário.

A segunda concepção de ensino, por sua vez, seria supostamente aquela que leva em consideração o que a criança *é* – deixando de lado qualquer ideal adulto sobre ela. Cabe indagar aí: a ideia de *formar a criança como um todo*, não seria também um ideal fabricado historicamente pelos adultos? Ao longo da dissertação retomaremos a questão, mas agora nos atemos a pontuar que a lógica do *narcisismo* vale para os “dois lados” supostos por estes discursos.

[...] a cota de narcisismo depositada na criança, idealizada ao ponto tal que o adulto quando olha nos olhos dela, recupera a felicidade que acredita ter perdido ou da qual supõe estar sendo privado. Assim, do fundo desse olhar, retoma-lhe sua própria imagem refletida às avessas ou, em outras palavras, quando olha para uma criança e focaliza de fato *aquela outra ideal*, todo adulto consegue se ver a si mesmo completo. [...] Ou seja, cada vez que se depara com uma criança vê nela esse *ao menos um* adulto do futuro a quem nada falta. Isso que sempre falta ao/no presente é, precisamente, a distância que o separa do ideal existencial. O adulto, em vez de experimentá-lo como uma *impossibilidade*¹⁴ e, por conseguinte, como uma dívida sempre simbólica, vive essa diferença no registro imaginário da *impotência* (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 190, grifos do autor)

Na verdade, sob nossa perspectiva, trata-se de dois lados da mesma moeda, pois se nota que o discurso que procura tanto reduzir o papel do professor na cena educativa quanto pregar a ideia de que o professor deve ter *total clareza* sobre o que faz, não difere essencialmente do dito ensino tradicional no que toca a uma construção de *ideal de criança*. É dessa maneira que se alternam na história diferentes representações de criança, onde esta é imaginada “ora anjo a ser protegido dos males adultos, ora animal a ser adestrado em nome da civilização também adulta” (LAJONQUIÈRE, 2013 : 41).

Da mesma forma como já destacamos anteriormente trechos que revelam diversas traduções de um mesmo tecido discurso, vê-se também a relação estabelecida

¹⁴ Retomaremos esta ideia adiante.

entre a suposição de que o papel da educação – e, conseqüentemente, do professor – é o de *auxiliar* o aluno a ‘chegar lá’ e a clareza que se deve ter acerca do dispositivo educativo. Como exemplo, temos que “a educação musical existe para auxiliar o indivíduo a alcançar esta compreensão da música enquanto linguagem” (COUTO, SANTOS, 2009 : 112) e que “a falta de compreensão sobre *o que é* educação musical, *o quê* ela aborda e *como* o faz, é uma das principais causas da dificuldade que se tem em justificar sua presença na educação formal básica do indivíduo” (*ibid.* : 111, grifos dos autores).

Abreu (2014), nas considerações finais de sua dissertação, pondera que,

Talvez o próprio afastamento da disciplina Educação Musical do contexto escolar brasileiro tenha influenciado o distanciamento da filosofia da educação das discussões das práticas pedagógicas, promovendo um esvaziamento do sentido e, conseqüentemente, da função da proposta educacional de Murray Schafer para os pedagogos de nosso país (ABREU, 2014 : 194)

Entendemos com isso que o autor intui ser o afastamento da educação musical do contexto escolar o promotor de uma superficialidade no entendimento da filosofia da educação, por parte dos educadores, sendo assim também responsável pelo esvaziamento das ideias de Schafer – isto é, com nossas palavras, da aplicação indiscriminada das propostas de Schafer ou do “uso pedagógico-instrumental” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 61) destas. Nos sentimos próximos de Abreu na busca por pensar o que “tornam as ideias pedagógicas de Murray Schafer algo desconhecido, ou, no mínimo, não aprofundado no contexto nacional brasileiro” (ABREU, 2014 : 194). Porém, nossa intuição vai em outro sentido. Enquanto para Abreu pareceria por vezes que a causa disto seria justamente a falta de clareza dos educadores sobre as ideias de Schafer – “os educadores musicais que se baseiam em Murray Schafer para orientar sua atividade pedagógica não compreendem a obra deste autor em sua totalidade” (*ibid.* : 14) – para nós, teria mais a ver com o *excesso* de clareza que *acreditam* ter.

Nesse ponto, se trata de algo mais amplo, que não atinge apenas a área da educação musical. Como explicaremos no próximo capítulo, trata-se aí da ação ideológica do *discurso (psico)pedagógico hegemônico* (LAJONQUIÈRE, 1999), que, apesar de hoje em dia se manifestar em vocabulários de outras áreas do conhecimento que não a *psicologia* estrita, seguem essencial e historicamente a lógica instaurada “sob

a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo” (ARENDT, 2014 : 231).

A positividade da infância é o efeito inevitável das teorizações psicológicas sobre o dito desenvolvimento cognitivo-afetivo das crianças. Os saberes psicológicos sobre a criança idealizam ou ilusionam uma criança natural que passa a funcionar como referência ou pauta de ação no seio da “relação” adulto-criança (LAJONQUIÈRE, 1999 : 134-5, grifos do autor)

Para dar combate a tal ideologia, convocamos autores que pensam o caráter de *transmissibilidade histórica* de toda a educação em oposição a sua redução à esfera *técnico-pragmática*. Portanto, nossas referências teóricas – sejam da filosofia, sejam da psicanálise – não servem de “exemplo” para nenhuma educação ideal:

Se a psicanálise é convocada [...] apenas pelo seu valor corrosivo do ideário (psico)pedagógico naturalista, então compreende-se que sua presença seja negativa. Ela não diz “em positivo” ao adulto o que fazer junto à criança, mas aquilo que, pelo contrário, não deve ser feito – justificar seu agir em nome de qualquer bem-estar pedoterapêutico. (LAJONQUIÈRE, 1999 : 135)

Então, não se trataria de ter ou não suficiente clareza sobre as ideias de Schafer, mas de saber (consciente ou inconscientemente) que este interessante autor, bem como suas interessantes ideias sobre música e educação musical, não devem tomar o lugar enquanto *razão de ser* de qualquer encontro educativo – isto é, não devem tomar o lugar daquele que se encontra *tête-à-tête* com as crianças e a elas deve endereçar a palavra: o professor.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO: NARRATIVAS E TESTEMUNHOS

“Volver a los diecisiete

Después de vivir un siglo

Es como descifrar signos

Sin ser sabio competente”

(Violeta Parra)

BIFURCAÇÃO

De maneira geral, enxergamos um traço em comum nas formas de conceber educação dentro das teias discursivas que mapeamos previamente. Estas parecem ser lastreadas por uma leitura histórica que determina em certa medida o que se entende por educação – e, conseqüentemente, educação musical:

No pensamento dos três precursores [dos métodos ativos em educação musical, Pestalozzi, Herbart e Froebel], nota-se a preocupação comum com a criança e com o ensino, já bem distante da concepção medieval de utilização da voz infantil a serviço da música, sem relação com qualquer referência de ordem educativa (FONTERRADA, 2008 : 63)

Ou seja, se as concepções de antes eram “sem relação com qualquer referência de ordem educativa”, depreende-se aí uma compreensão de que a educação é um *conjunto de ideias* sobre a criança e sobre a maneira como se ensina. De nosso ponto de vista, pode-se dizer que se reduz a educação à esfera do ensino/aprendizagem – ou ainda, que se reduz a educação à esfera da *pedagogia*. Justamente, de acordo com o trecho supracitado, pareceria que a educação é um fator que passa a existir no mundo da música somente a partir de um certo período histórico, no qual emerge a “preocupação comum com a criança e com o ensino”.

Diferentemente, a perspectiva que tomamos aqui é aquela de Hannah Arendt (2014), na qual “a educação é a natalidade, o fato de que seres humanos nascem para o mundo” (ARENDR, 2014 : 223). Aí, este fato seria mais um *acontecimento educativo* – isto é, uma vez que a frase da filósofa significa simplesmente que as crianças chegam ao mundo necessariamente depois dos adultos, a educação é um fato que igualmente não pode não acontecer (ao menos enquanto a humanidade continuar tendo filhas e filhos).

Desse ponto de vista, é ilustrativo pensar como certas ideias se naturalizam de modo que passamos a pressupor que *para educar* é necessário *saber* disso ou daquilo. Como veremos em nossas análises, é evidente que os tempos mudam e os fatores contingenciais próprios a cada época podem fazer com que as certezas de antes se esvaziem de sentido e, assim, a maneira pela qual ensinamos deliberadamente isso ou aquilo, bem como os conteúdos em si, se transformem. Mas, do nosso ponto de vista, não se pode dizer que na Idade Média não havia educação.

Isto fica claro também quando as reflexões de Arendt (2014) sobre educação encontram consonância com visões psicanalíticas. Por exemplo, quando se coloca, nestas últimas, a diferença entre *transmitir* e *ensinar*:

En-signar quer dizer “pôr em signos”, o que exige uma intencionalidade consciente e deliberada na direção de passar uma certa significação. Já “transmitir” indica, feito um vírus que passamos adiante à nossa revelia, ausência de intenção consciente e, conseqüentemente, de qualquer possibilidade de mestria (VOLTOLINI, 2011 : 35-36)

O *ato educativo*, portanto, não se constituiria apenas de ideias claras e distintas, uma vez que nele há sempre *algo que escapa*. Da mesma forma, o fato educativo não se resume à elaboração mais ou menos precisa do que ele *é* ou de como *deve ser*. Por isso, na Idade Média havia educação mesmo sem existirem as teorias piagetianas, a pedagogia Montessori ou os métodos Orff – pois, “trata-se mais de estar com ela [a criança] do que saber sobre ela” (VOLTOLINI, 2011 : 45).

Portanto, no contexto deste trabalho, é importante pautar algumas diferenças conceituais, não para isolar os objetos de estudo, mas, ao contrário, poder discerni-los e analisar as relações que se estabelecem entre eles. Assim, de um lado temos a *educação* – estrutural à condição humana –, a *transmissão* e o *saber*; de outro, a *pedagogia* – de caráter contingencial –, o *ensino* e o *conhecimento*. Já introduzida a diferença entre *transmissão* (transmitir) e *ensino* (en-signar), resta-nos apresentar conceitualmente o que distingue *saber* e *conhecimento*.

Tal distinção toca, evidentemente, em pontos semelhantes às outras diferenciações conceituais, de modo que o que entendemos por *saber* se estende ao que entendemos por *tradição* e sua *transmissibilidade*.

Quando o aprendiz adquire o domínio de uma série de conhecimentos, acaba se parecendo um pouco com seu mestre. Mais ainda, quando

apr(e)ende o que antes era apenas possuído por delegação pelo mestre [...] acaba sujeitado, mesmo que seja por um fio, a toda uma tradição. Por exemplo, Pedrinho apre(e)nde os números, porque alguém lhe ensinou, mesmo que não tenha sido de forma escolar. Então, de agora em diante, por um lado, o mundo sempre lhe aparecerá como numerável de forma tal que não poderá deixar de lutar epistemologicamente com ele numa outra forma que não seja sob a legalidade $n+1$; e por outro, Pedrinho, seu mestre e o mestre do mestre passam a ter alguma coisa em comum. Assim sendo, o conhecimento transmitido é o embrulho de uma marca de pertinência ou um *traço identificador*. Em outras palavras, trata-se de uma marca que em si mesma carrega uma dose de existência, uma cota de saber fazer com a vida, ou seja, um *savoir vivre* (LAJONQUIÈRE, 1999 : 168, grifos do autor)

Sendo assim, em toda educação está em jogo, por um lado, a “transmissão de um conjunto parcial de conhecimentos” (*ibid.* : 167), que pressupõe, por parte de quem aprende, a aquisição de um “certo domínio sobre algum dos mundos possíveis” (*ibid.* : 167-8). Por outro lado – e ao mesmo tempo –, está em jogo também “a transmissão de um certo *saber* existencial que não se reduz ao *conhecimento* sobre nenhum mundo possível” (*ibid.* : 168, grifos do autor).

Portanto, aquilo que se estabelece como marca simbólica – tributária não de um mestre específico, mas ao que há “em comum”, simbolicamente, entre todos que se filiam a uma tradição – chamamos *saber*. Ao que aparece como conteúdo ‘concreto’, passível de ser deliberadamente ensinado, chamamos *conhecimento*.

Neste ponto convém posicionar historicamente a emergência dos ideais pedagógicos modernos. Justamente, constata-se o surgimento da necessidade de ‘conhecer’ de antemão a verdade sobre os elementos e agentes em cena no âmbito educativo – significa que necessitamos estar em constante ‘atualização’ sobre o ‘como fazer’ em relação às crianças.

E por se tratar original e essencialmente de um discurso avindo dos estudos da psicologia, diz-se, no campo das investigações da psicanálise na educação, que estas necessidades modernas constituem a *ilusão (psico)pedagógica* (LAJONQUIÈRE, 1999).

Em *Infância e Ilusão (Psico)Pedagógica* (1999), Lajonquière salienta que

quem sabe sobre a educação e portanto fala como especialista na matéria é o *(psico)pedagogo* – suposto hoje detentor de uma série de *saberes “psi” aplicados* que possibilitariam calcular os efeitos

psicodesenvolvimentistas das metódicas intervenções “educativas” colocadas em ação. (LAJONQUIÈRE, 1999 : 29, grifos do autor)

Embora a obra citada acima tenha sido escrita há duas décadas, momento no qual o discurso construtivista gozava de uma hegemonia que hoje já perdeu um tanto de sua força, muito por conta de outros *saberes* que entraram em voga¹⁵, o fato é que

isso tampouco abalou, abala ou abalará o império da ilusão (psico)pedagógica, que consiste na crença tanto na necessidade quanto na possibilidade de se adaptar a intervenção à realidade social da criança, tida como determinante ou condicionante do que ela poderá apre(e)nder. (LAJONQUIÈRE, 2019, não publicado)

Daí o uso dos parênteses em “psico”, uma vez que se trata da “mesmíssima pedagogia, pois ela sempre foi uma reflexão mais ou menos sistemática sobre os fins e os meios da educação” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 29).

Assim, se outrora teólogos, moralistas, políticos, filósofos, humanistas e pais de família discorriam sobre as vicissitudes da educação, hoje em dia, ao contrário, os que reclamam para si a potestade de pensá-las e usufruem de certa hegemonia são aqueles que professam um discurso psicopedagógico. (LAJONQUIÈRE, 1999 : 29)

Portanto, seja qual for a teoria que se aplica pedagogicamente, a experiência infantil é vista como algo passível de controle em função dos resultados educativos esperados, onde a própria noção de ‘experiência’ parte da perspectiva pragmática de controle científico (de ‘experimento’). Na área da pedagogia, isso se traduz como uma produção da experiência da criança a partir daquilo que é considerado “o modo mais vívido e apropriado de comportamento da criança no mundo” (ARENDT, 2014 : 232).

Em última instância, a ilusão (psico)pedagógica é aquela sustentada pela crença na adequação e ajuste dos fatores contingenciais envolvidos no âmbito educativo. Não se trata, portanto, apenas da psicologização da educação, mas de qualquer reducionismo ou explicação legitimadora que se coloque enquanto razão de ser das práticas pedagógicas. Dessa forma, dependendo do conteúdo a ser ensinado ou da área teórica

15 “Hoje em dia, devido ao império de certo reducionismo neuronal daria a impressão de que a ilusão (psico)pedagógica perdeu terreno no imaginário pedagógico brasileiro. A criança não seria mais um ser psicossocial ou bio-psicossocial. Agora a ideia que reordenaria o discurso pedagógico seria aquela que reduz de vez a criança a um acúmulo de neurônios. Pode ser que assim seja, porém, a ilusão (psico)pedagógica continua incólume. Esta é a crença de que educar é desenvolver, ‘puxar’, ‘fazer crescer’, ‘fazer vingar’ de forma ajustada e/ou harmoniosa, aquilo que se supõe que a criança traz consigo (no seu organismo) para dentro da cena educativa.” (Lajonquière, 2019, não publicado).

que se aplica à pedagogia – a psicologia, a sociologia, a neurologia, etc. –, encontramos diversas traduções da crença pedagógica moderna.

Para começarmos a refletir sobre o que anima tal crença, evocamos Carvalho (2017), ao pontuar que, “na visão moderna e iluminista, é o futuro – e não mais o passado – o tempo forte da humanidade” (CARVALHO, 2017 : 40). Também Agamben (2017) é incisivo quando coloca que,

o futuro [...] é de fato hoje um dos principais e mais eficazes dispositivos do poder. Que ele seja acenado como um ameaçador pesadelo (empobrecimento e catástrofes ecológicas) ou como um radiante porvir (como pelo doentio progressismo), em todo caso, trata-se de dar a ideia de que nós devemos orientar nossas ações e nossos pensamentos unicamente por ele. Isto é, que devemos deixar de lado o passado, que não se pode mudar e que é, portanto, inútil – ou, no máximo, deve ser conservado em um museu –, e, quanto ao presente, que por ele devemos nos interessar apenas na medida em que serve para preparar o futuro. Nada de mais falso: a única coisa que possuímos e podemos conhecer com alguma certeza é o passado, enquanto o presente é, por definição, difícil de se apreender e o futuro, que não existe, pode ser inventado de cabo a rabo por qualquer charlatão (AGAMBEN, 2017)¹⁶

De fato, os discursos que cercam a educação musical no Brasil de hoje não fazem exceção à regra, como quando, por exemplo, se questiona: “será que as crianças, uma vez introduzidas na escrita musical ‘oficial’, terão oportunidade de, um dia, libertar-se dela para poder usufruir, tocar e criar obras abertas?” (FRANÇA, 2010 : 20).

Como contraponto provocativo, devolvemos a pergunta: *quem foram os professores de Schaefer?* Podemos elencar apenas três dos quais temos notícias: Alberto Guerrero (1886-1956) – “foi compositor, pianista e professor [...] influenciou muitas gerações de músicos durante os anos em que lecionou no Royal Conservatory of Music em Toronto”; John Weinzweig (1913-2006) – “Mestre na Universidade de Rochester nos Estados Unidos, onde se pôs em contato com a música serial [...], escreveu música para cinema. Foi professor do Royal Conservatory of Music e da Universidade de Toronto”; e Greta Kraus (1907-1998) – “celebrada cravista, estudou na Academia Vienense de Música com Hans Weisse e Heinrich Schenker. Especializou-se na música

¹⁶ AGAMBEN, Giorgio. (2017, 13 de Junho). *O que resta?* [Discurso no Salão do Livro em Turim]. Tradução de Vinícius N. Honesko. Recuperado de <<http://flanagens.blogspot.com.br/2017/06/o-que-resta-giorgio-agamben.html>> [Transcrição original disponível em <<https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-che-cosa-resta>>]

de Bach, mas também se dedicou à música do século XX. Lecionou no Royal Conservatory of Toronto” (FONTEERRADA, 2012 : 287).

Se estes professores estavam ou não a par de modernas concepções acerca do ensino de música ou de teorias do desenvolvimento da criança nós não sabemos. Ao mesmo tempo, “ter” tais professores não significa a garantia de nada, como tampouco significa que o Murray Schafer que conhecemos hoje estava previsto dentro da criança/jovem que era quando começou seus estudos.

MARCAS DO PASSADO, SONHOS DO FUTURO

Sigmund Freud, por ocasião do 50º aniversário da escola onde havia estudado quando jovem, refletiu sobre o lugar ocupado pelos seus antigos professores, ao discursar no evento em questão:

Como psicanalista, estou destinado a me interessar mais pelos processos emocionais que pelos intelectuais, mais pela vida mental inconsciente que pela consciente. Minha emoção ao encontrar meu velho mestre-escola adverte-me de que antes de tudo, devo admitir uma coisa: é difícil dizer se o que exerceu mais influência sobre nós e teve importância maior foi a nossa preocupação pelas ciências que nos eram ensinadas, ou pela personalidade de nossos mestres. É verdade, no mínimo, que esta segunda preocupação constituía uma corrente oculta e constante em todos nós e, para muitos, os caminhos das ciências passavam apenas através de nossos professores. Alguns detiveram-se a meio caminho dessa estrada e para uns poucos – porque não admitir outros tantos? – ela foi por causa disso definitivamente bloqueada.

Nós os cortejávamos ou lhes virávamos as costas; imaginávamos neles simpatias e antipatias que provavelmente não existiam; estudávamos seus caracteres e sobre estes formávamos ou deformávamos os nossos. Eles provocavam nossa mais enérgica oposição e forçavam-nos a uma submissão completa; bisbilhotávamos suas pequenas fraquezas e orgulhávamos-nos de sua excelência, seu conhecimento e sua justiça. No fundo, sentíamos grande afeição por eles, se nos davam algum fundamento para ela, embora não possa dizer quantos se davam conta disso. Mas não se pode negar que nossa posição em relação a eles era notável, uma posição que bem pode ter tido suas inconveniências para os interessados. Estávamos, desde o princípio, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los, a criticá-los e a respeitá-los (FREUD, 1974 : 162-163)

Fica evidente nestes comentários do pai da psicanálise a ideia de que existe algo na relação entre professores e alunos que está além da questão do conteúdo – isto é,

além do ‘o que é ensinado’. De que, então, se trataria essa “corrente oculta e constante em todos nós”?

Inclusive, tais colocações talvez remetam o leitor à lembrança de algum professor(a) que passou por sua vida. Alguém de quem se recorde, quiçá, por se tratar de uma ‘figura’, como se diz coloquialmente. Um professor ou professora que o tenha marcado de alguma forma – não necessariamente encarada como positiva à época. Às vezes, justamente porque o *jeito* do professor nos deixava um pouco desajustados – ou com a pulga atrás da orelha. Mais ou menos como quando um pai nos ‘embaraça’ em frente aos amigos.

Ao discorrer sobre a diferença entre o valor formativo que pode ter uma educação e a mera informação, Carvalho (2017) nos lembra de que “uma experiência torna-se formativa por seu caráter afetivo: um livro que lemos, um filme a que assistimos ou uma *repreensão* nos afeta e, assim, transforma e, em nós, abre uma nova forma de relação com o mundo” (CARVALHO, 2017 : 27, grifo nosso). Ainda que os espíritos mais controladores possam crer que mesmo uma repreensão deva ter hora e forma premeditada para acontecer (com seus efeitos posteriores todos calculados *a priori*), contamos com o bom senso de tantos outros que percebem o caráter profundamente indeterminado da educação que se apresenta na espontaneidade de uma simples bronca. Dessa forma, continuando o raciocínio, Carvalho pontua que

nem tudo o que aprendemos – ou vivemos – deixa em nós traços que nos formam como sujeitos que habitam um mundo comum e dele fazem um palco para sua existência. As notícias dos telejornais, o trânsito de todos os dias, as informações sobre o uso de um novo aparelho, uma técnica para não errar mais a crase: tudo isso pode ser vivido ou aprendido sem deixar traços, sem, portanto, nos afetar e à nossa relação com o mundo (CARVALHO, 2017 : 26-7)

Em qualquer relação educativa o que está em jogo é o endereçamento da fala e da palavra de um adulto a uma criança. Pode-se entender tal afirmação de maneira ampla, contemplando também o *gesto* do adulto ou qualquer endereçamento *não-dito* – como é o caso da música tantas vezes. Dessa transmissão, não há garantias sobre o que será apreendido e o que ficará mais ou menos perdido. Ainda assim, Voltolini (2011) esclarece que a presença de uma dimensão *impossível* no ato educativo não quer dizer que a educação seja *inexequível*, “apontando, antes, para um *inalcançável* estrutural” (VOLTOLINI, 2011 : 25).

O ato de educar está no cerne da visão psicanalítica de sujeito. Pode-se concebê-lo como o ato por meio do qual o Outro primordial se intromete na carne do *infans*, transformando-a em linguagem. É pela educação que um adulto marca seu filho com marcas do desejo; assim o ato educativo pode ser ampliado a todo ato de um adulto dirigido a uma criança (KUPFER, 2013 : 35)

Entende-se, assim, que a missão histórica de toda a educação é a preparação da criança para o *desejo* (LAJONQUIÈRE, 2013 : 42). Porém, deve-se levar em conta que o *desejo* em sua acepção psicanalítica não corresponde ao corriqueiro “querer” ou “vontade”, tendo a ver antes com as marcas simbólicas (inconscientes) que constituem a história de um sujeito. E se cada ser humano novo que chega ao mundo possui uma “potencialidade de pertencimento” (CARVALHO, 2017 : 4) – de forma tal que nestes o *novo* não está dado de partida, mas pode ser produzido pela conquista de um lugar próprio nesse mundo de legados que lhes serão apresentados –, ocorre que o que permite o engaje em uma *história* é precisamente o *desejo*.

Entretanto, “não há fórmula para germinar o desejo nas crianças” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 119).

A criança primeiro encontra-se alocada na posição de objeto em relação aos outros e, portanto, do Outro. De fato o termo *infans* exprime a condição de se estar, de fato, privado da palavra, à mercê das ordens dos outros. Precisamente, *a educação*, à medida que opera, *possibilita à criança habitar de uma outra forma a linguagem e vir a fazer uso da palavra em nome próprio*. (LAJONQUIÈRE, 1999 : 114, grifos nossos)

Assim, a primeira educação, aquela primordial, mais comumente ensejada pela maternidade, pode ser pensada como um pequeno teatro, no qual a mãe se põe a adivinhar as vontades do bebê – isto é, faz o papel de quem o sabe e, dessa maneira, passa a falar *do* bebê e *para* o bebê, como se este já a compreendesse. “Uma mãe interpreta o choro como sendo fome, e seu bebê aprende a obedecer ao ritmo posto pela mãe, ele aprende a se identificar com a interpretação que ela lhe dá” (KUPFER, 2013 : 37). Trata-se, basicamente, de uma aposta, um salto no escuro.

Assim, nesse tatear sem garantias, é o adulto, lançado na aventura educacional, o *responsável* por apresentar um mundo possível para aqueles mais jovens. Cabe ao primeiro fornecer a “matéria-prima do saber [...] fragmentos de saber – *significantes* – para a criança produzir uma significação outra que a primária” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 116).

Ainda de acordo com Lajonquière,

as ordens que a criança recebe dos outros não fazem senão demandar inconscientemente que a criança se entregue como objeto. Uma mãe – esse ser primordial a encarnar o Outro para uma criança – inaugura a série das demandas pedindo a “seu” nenê para “se deixar” alimentar. Mas, para que uma criança possa ter chances de vir a ser algo diferente de um ganso a ser engordado para se tornar *foie gras* deve poder advir uma metaforização das demandas imaginárias endereçadas pelo Outro (LAJONQUIÈRE, 1999 : 114)

Tal processo de “metaforização” não é outra coisa que a resposta à pergunta que se instala – inconscientemente – no sujeito: “*o outro/Outro... o que quer de mim?*” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 137). Em se tratando, obviamente, de algo da ordem do inalcançável, essa resposta metafórica advém em cada um de maneira singular, de modo tal que um indivíduo resolve aprender música, ao passo que outro se afeiçoa mais à astrologia ou à veterinária.

Trata-se, pois, de um encontro entre um evento mundano, um objeto da cultura e um sujeito que, ao se aproximar de algo que lhe era exterior, caminha no sentido da constituição de um ser singular em meio a um mundo comum (CARVALHO, 2017 : 27)

Se é esse processo de transmissão – a educação – que possibilita o surgimento de um *sujeito do desejo* – precisamente o sujeito cindido pela emergência do inconsciente, na acepção psicanalítica –, deve-se levar em conta que ele ocorre entre, no mínimo, duas pessoas – o que significa mais de um sujeito desejante na jogada. Este óbvio fato, levou Freud (1937) à famosa sugestão sobre as três tarefas (profissões) *impossíveis* da humanidade, sendo estas a educação, a política (o governo) e a própria psicanálise (FREUD, 1937). Posto que o denominador comum entre estas é o fato de se darem apenas e necessariamente numa relação onde sempre há, no mínimo, dois sujeitos numa *posição de fala* – seja na relação professor/aluno, analista/paciente, sujeito-da-polis/sujeito-da-polis – são tarefas onde “de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios” (FREUD, 1937)¹⁷. Alguém sempre terá que abrir mão de algo. A *impossibilidade* à qual Freud se refere está associada, em última instância, à dimensão incontrolável própria do *inconsciente*.

Detendo-nos uma vez mais em alguns esclarecimentos, da mesma forma que o *desejo*, o inconsciente não diz respeito a algo do qual se pode *saber sobre* mediante uma

¹⁷ Disponível em: <<http://www.freudonline.com.br/livros/volume-23/vol-xxiii-5-analise-terminavel-e-interminavel-1937/>>

consulta com o ‘psicólogo especialista’. Tratam-se de conceitos referentes a uma estrutura que nunca se revela por completo e, principalmente, da qual nunca se sabe *a priori*. Sucintamente, a presença do inconsciente implica que o *pensamento*, em sua concepção racionalista clássica, pertence à ordem do *consciente* – ou seja, não representa a totalidade do sujeito, mas apenas parte dele. Assim, a noção de um sujeito submetido mais às estruturas inconscientes do que às conscientes implica considerar as marcas da palavra e da linguagem que são transmitidas na e através da cultura. Essas marcas são constitutivas tanto da civilização (cultura) quanto do *sujeito do inconsciente* ou *sujeito do desejo* – noções inauguradas por Freud e definidas por Lacan na inversão da máxima cartesiana para “*penso onde não sou, logo sou onde não penso*” (LACAN, 1998 : 521).

Ou, como cantou Paulinho da Viola,

*“Não sou eu quem me navega,
Quem me navega é o mar”*

Nesse sentido, entende-se que um *homo sapiens sapiens* não nasce humano, mas torna-se humano. Na psicanálise, o conceito de *pulsão* elaborado por Freud (1915) é “aquele que permite alcançar e circunscrever a desnaturação da espécie [humana]” (VICENTE, 2014 : 83). A partir da teoria pulsional foi possível o “reconhecimento, pela psicanálise, do sentido sexual dos processos inconscientes” e tal reconhecimento “evidencia a substituição daquele corpo [que se integrava aos processos cíclicos e regulados] por outro, o erógeno, que só se estabelece e se constitui em um laço com outro humano.” (*idem*). Ou seja, a humanidade não se constitui por instinto¹⁸.

Para a psicanálise, a subjetividade [...] não deriva do desenvolvimento de potencialidades orgânicas (razão pela qual os impulsos psíquicos – ou simplesmente pulsões – não são redutíveis a “instintos naturais”). Se é verdade que o feixe de neurônios representa uma condição sem a

18 Laplanche e Pontalis (1991) esclarecem a questão de tradução do termo *Trieb*: “Vemos que Freud usa dois termos que podemos opor claramente, embora não tenha atribuído um papel explícito a esta oposição na sua teoria. Na literatura psicanalítica, a oposição não se manteve sempre, muito pelo contrário. A escolha do termo instinto como equivalente inglês ou francês de *Trieb* não só é uma inexactidão de tradução, como ameaça introduzir uma confusão entre a teoria freudiana das pulsões e as concepções psicológicas do instinto animal, e apagar a originalidade da concepção freudiana [...]” (LAPLANCHE, PONTALIS, 1991 : 242).

qual a constituição da subjetividade é impossível, por outro lado, ele não é condição suficiente para a subjetivação da “cria humana” [...]. Antes, são os efeitos da linguagem sobre a singular plasticidade do cérebro humano que representam a condição pela qual a subjetividade pode vir a despontar (BATISTA, 2012 : 50)

Na contramão dos discursos desenvolvimentistas, vale lembrar, por exemplo, que “na espécie humana a reprodução não é automática [...] mas objeto de um complexo processo que implica o campo desejante” (VOLTOLINI, 2011 : 28). Em suma, o que a psicanálise articula dentro do campo educativo é *desnaturalização* da condição humana. E, como é sabido, toda naturalização ou raciocínio naturalizante, visa mascarar alguma realidade, de maneira tal que “os homens não se percebem como produtores da sociedade, transformadores da natureza e inventores da religião” (CHAUÍ, 2012 : 73)¹⁹.

É neste ponto, então, que, retomando o raciocínio de acerca da *impossibilidade* intrínseca ao ato educativo, podemos pensar o porquê da existência de um discurso naturalizante – e, portanto, ideológico – baseado na crença de que na educação não há nenhum risco envolvido e de que esta se trataria de um objeto passível de domínio técnico – mascarando, assim, a indeterminação própria da educação e reclamando do adulto o eclipsar de sua “personalidade”.

O fato de educarmos as crianças – ou seja, de nos endereçarmos a elas – acontece no interior do campo da palavra e da linguagem e, portanto, todo laço educativo, ora familiar, ora escolar, está tomado na dialética da demanda e do desejo (ROGÉRIO RODRIGUES, MAGALI REIS, 2018 : 431)

Isto implica que, a depender do contexto cultural de cada lugar, o laço educativo é sonhado de determinada maneira – ou seja, imaginariza-se o ‘o que acontece’ entre adulto e criança. É evidente que existe também uma impossibilidade no fato de que o adulto não transpareça nada de si no ato educativo, de modo que se a criança empreender um esforço dobrado pode vir a catar as coordenadas e inserir-se no mundo adulto. Entretanto, a depender do quanto os adultos se deixam tomar no sonho, a educação um pode se tornar um *fato de difícil acontecimento*, nos dizeres de Lajonquière (1999; 2010).

¹⁹ Dessa perspectiva, podemos observar o surgimento de ideias naturalizadas – ou seja, sem compromisso histórico ou esvaziadas historicamente – que, para nos atermos apenas às recorrências no campo pedagógico, vão desde *A Criança* (LAJONQUIÈRE, 2010) até “O Pedagógico”, “O Lúdico”, “O Brincar”, “A Criatividade”, “O Construtivismo” etc. E, como já mencionado, o grande adversário criado no imaginário pedagógico moderno, “O Tradicional”, que se opõe ao suposto progresso positivo das novas pedagogias.

Justamente, a forma que o espírito moderno tem de lidar com essa impossibilidade não aponta à articulação fértil da *diferença* no sentido de uma possível *sublimação* do resto implicado na insatisfação em nível dos resultados. [...] Isso posto, é fácil perceber que a educação sempre carregou em si uma certa impossibilidade. Só que de uns tempos para cá há uma forma de lidar com essa impossibilidade que no lugar de permitir-nos fazer com ela coisas interessantes – fazer outras coisas apenas diferentes das que vínhamos fazendo e portanto evitarmos a massificação do gozo – atenta, em e por princípio, contra a própria educação. Ou seja, nos conduz a um impasse no processo de subjetivação inerente à educação (LAJONQUIÈRE, 1999 : 26-7, grifos do autor)

Em termos psicanalíticos, “chamamos uma crença de ilusão quando em sua motivação prevalece a realização de desejo”. (FREUD, 2014 : 268). Nesse sentido, a crença da pedagogia moderna é aquela que crê ser possível conhecer o outro (a criança) a fim de premeditar a ação – e o desejo que a anima é o de que *nada falte* ou de que *nada sobre* nesta relação. Daí emerge a noção de *adequação*, permitindo ao adulto que se imagine como um mero administrador de atributos que já estão contidos na criança desde o nascimento, renunciando assim da responsabilidade histórica de ser um “doador de significantes” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 120).

Segundo Millot,

“Estar em paz”, isto é, não ver questionados seu próprio equilíbrio libidinal por levar em consideração os desejos da criança – eis o que parece ser a motivação principal do educador, que nada quer saber da criança que foi. O reconhecimento dos desejos da criança, de sua sexualidade, ameaçam comprometer a conservação dos próprios recalques, protegidos pelo véu da amnésia infantil (MILLOT, 1987 : 50)

No contexto pedagógico, a evidência que temos da realização de desejo à qual se refere Freud em sua definição de *ilusão*, reside no esforço empreendido para anular o conflito existente em todo (des)encontro entre um adulto e uma criança. Isto é, à medida que o adulto *imaginariza* a criança, perde-se aquela outra *real* – sempre errante – que tem na sua frente. De acordo com Lajonquière, “a criança à qual falamos nunca está aí, onde pensamos ela estar” (LAJONQUIÈRE, 2013, p. 45).

Segundo a psicanálise, não se trata de *ajustar* a intervenção adulta a uma realidade infantil prévia, mas de indagar-se – única forma de reconciliação possível consigo mesmo – sobre aquilo que a criança representa inconscientemente. Como a criança que o adulto tem na sua frente remete de forma *metonímica* e *metafórica* àquela que ele foi, então a indagação adulta acaba desdobrando a *diferença* que se aninha

entre os tempos de ontem e de hoje (LAJONQUIÈRE, 1999 : 62, grifos do autor)

Por isso, educar representa uma *transmissão histórica*. Quando uma criança chega ao mundo, de fato, ‘pega o bonde andando’, isto é, chega a um mundo que, por ser necessariamente mais velho do ela, a ela deve ser apresentado. E, novamente, aquilo que *enlaça* a criança na relação educativa é o desejo em causa. O que acontece quando o mundo é apresentado à criança é que esta última é *historizada* – é enlaçada numa história, criando-se *laço social*. Lajonquière nos traz uma interessante ilustração a esse respeito:

Quando um pai compra uma bicicleta para seu filho, pois ele mesmo sabe andar, já que seu próprio pai lhe havia comprado uma por determinados motivos que se perderam no tempo ou, ao contrário, porque nunca teve em decorrência de problemas financeiros ou religiosos, age – como qualquer mortal – em nome de uma certa contingência existencial chamada *desejo*. Quando esse pai compra a bicicleta esse passado abocanha o presente e historiza a criança. Entretanto, quando um pai dá um presente, em virtude da capacidade deste de vir a estimular as potencialidades do filho, justifica o ato nas benesses de uma realidade psicológica futura. Paradoxalmente, o adulto não dá um presente para seu filho, outorga aquilo que se supõe estar precisando a natureza. Ou numa outra perspectiva, não dá ‘um presente’ para seu filho a partir de um passado mais ou menos esquecido, mas um futuro degradado na medida em que esse porvir já estaria contido em germe no eterno presente da natureza (LAJONQUIÈRE, 1999 : 40-41)

A segunda atitude ilustrada acima por Lajonquière remete à *renúncia ao ato educativo* (LAJONQUIÈRE, 1999) – que assume nas ilusões pedagógicas modernas a forma das ‘ciências da pedagogia’ que se interpõem enquanto razão de ser da educação. O *discurso (psico)pedagógico* se situa dentro desta perspectiva. Nele a renúncia ao ato educativo se dá à medida que este é substituído pela *tese da adequação natural*, provinda de saberes validados *sobre* a criança e que, se seguidos à risca, supostamente dariam conta de educar por si só. Como se bastasse “sentar e esperar” que o “natural” da criança aconteça, intervindo apenas quando necessário (ou quando manda o manual) para botar de volta nos trilhos algo que saiu da linha certa da normalidade.

Referindo-se ao tempo em que as ciências construtivistas reinavam no ideário pedagógico brasileiro, Lajonquière (1999) coloca:

Justamente, nossa hipótese é a seguinte: se nos preocupamos pelo acessório – a afetividade, a criatividade, a felicidade... –, é por conta do discurso (psico)pedagógico hegemônico. Ele dá vida ou estofa a

problemas que tanto não são de fato tais quanto têm por função mascarar o gesto de renúncia que está em causa nos impasses educativos atuais.

A pedagogia atual explica tudo aquilo que considera um *fracasso educativo* em termos de resultado de uma *falta de adequação*, ou relação natural, entre a intervenção do adulto e o estado psicomaturacional das crianças e dos jovens. Assim, oscila-se entre afirmações do tipo “ainda não está maduro para uma tal atividade” e “o método utilizado revelou ser pouco eficaz”, bem como tenta-se encontrar a medida certa da coadjuvação de ambos os fatores. Sendo essa tese da *conaturalidade* a que funciona como algoritmo do raciocínio pedagógico, é possível escutar por aí afirmações singulares do tipo: “é por causa da falta de motivação”, “porque é filho de pais separados”, “porque é uma criança favelada”, “porque a lousa é preta e não verde”, “porque, no lugar de fazer uma aula de uma hora, fez uma aula de uma hora e meia e as pesquisas psicológicas alertam para o fato de se produzir estafa psíquica depois de uma hora” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 28, grifos do autor)

A naturalização de ideias como a da “criatividade” ou do “brincar”²⁰, indicam precisamente o deslocamento de uma educação pensada e voltada ao passado para outra submetida à uma pedagogia serva de um futuro imaginário, uma vez que a crença hegemônica é a de que ao estimular àquilo que é mais natural (adequado) à criança seria possível garantir um ser humano *a quem nade falte*.

Batista (2012) argumenta que é precisamente diante do “*eclipse*” da palavra educadora do professor que “a *formação cultural* dos alunos vem dando lugar, hegemonicamente, ao dito *desenvolvimento natural* de suas alegadas capacidades inatas” (BATISTA, 2012 : 20, grifos do autor). É dentro desta lógica de uma *educação para o futuro*²¹ que se observa a emergência do protagonismo da criança no âmbito educativo em detrimento da posição do *mestre*.

E, nesse contexto, de acordo do Carvalho (2017), é possível observar como

a emergência e a consolidação dos discursos pedagógicos que proclamam como ideal educativo o desenvolvimento de competências e capacidades individuais – ou aqueles que se referem à formação escolar como um investimento em *capital humano* – são exemplos frisantes das transformações que se operam nas proposições de políticas educacionais, na adoção de reformas pedagógicas e nos meios e recursos a partir dos quais se pensam, orientam e avaliam as práticas educativas (CARVALHO, 2017 : 11)

²⁰ O que não significa que qualquer uso desses termos seja esvaziado de sentido. Novamente, não estamos aqui fazendo policiamento semântico – antes, apontamos para um ideário massificado que traz consigo todo um vocabulário e que invade, a despeito de nossa vontade, tanto o senso comum do dia a dia quanto a esfera especializada da pesquisa acadêmica.

²¹ Referência ao título do livro de Maria Cristina Kupfer, *Educação para o futuro* (2013).

Assim, acatamos a posição de Agamben (2017) enquanto um alerta crucial em face de uma sociedade que procura instrumentalizar o mundo político em nome de um futuro imaginário. Ao contrário, nossa perspectiva é a de que não existe educação que não seja voltada ao passado. E não se trata de uma questão de conservadorismo, mas sim de “inventar um lugar *na tradição* com relação à qual pretendemos marcar uma diferença”. (Lajonquière In: Batista, p. 14, grifo nosso).

A PERGUNTA DE BENJAMIN E O NÓ DA EDUCAÇÃO MODERNA PARA ARENDT

Devemos agora precisar ainda mais o que aqui entendemos por tradição e transmissão. Batista (2012) traz uma preciosa diferenciação que Hannah Arendt faz entre passado e tradição: “É que para a autora a tradição não é propriamente o passado mas o ‘fio que nos guiou com segurança através dos vastos domínios do passado’” (BATISTA, 2012 : 39).

Entendemos que é nesse mesmo sentido que Walter Benjamin (1975) se ocupa em tratar da mudança ocorrida na modernidade²² em relação à *maneira como a humanidade se relaciona com o passado* – ou da morte da *experiência*²³ no mundo contemporâneo. Sobre esse esvaziamento ou incapacidade de dar sentido a uma experiência, o autor coloca: “É como se nos tivessem tirado um poder que parecia inato, a mais segura de todas as coisas seguras, a capacidade de trocarmos pela palavra as experiências vividas.” (BENJAMIN, 1975 : 63). Se para Arendt (2014) uma “crise” surge precisamente no momento em que “o *são* juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas” (ARENDT, 2014 : 227), Benjamin nos leva a refletir sobre as radicais mudanças trazidas pela modernidade que inauguram um tempo no qual as respostas antigas deixam satisfazer às perguntas mais elementares de nossa cultura:

Uma geração que ainda usara o bonde puxado por cavalos para ir à escola, encontrou-se sob o céu aberto em uma paisagem em que nada continuava como fora antes, além das nuvens e debaixo delas, num campo magnético de correntes devastadoras e explosões, o pequenino e quebradiço corpo humano (BENJAMIN, 1975 : 64)

²² Referimo-nos aí às “experiências políticas e ao modo de vida que marcaram o século XX”, diferente do período histórico chamado de “era moderna” (CARVALHO, 2017 : 3).

²³ Experiência, neste caso, enquanto aquilo que se inscreve no sujeito a partir de sua história singular, relativo a seus hábitos e modos de vida atravessados pelo contexto histórico e social. É distinto, portanto, da noção pragmática de experiência à qual nos referimos anteriormente e que é relativa ao controle científico experimental.

Em *Experiência e pobreza* (1933), Benjamin formula então a seguinte pergunta:

Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? (BENJAMIN, 1987 : 115).

Não se trata aí de uma pergunta retórica do filósofo, mas sim de uma profunda reflexão sobre seus tempos. Como nota sua contemporânea Hannah Arendt, “Walter Benjamin sabia que a ruptura da tradição e a perda de autoridade que ocorriam durante sua vida eram irreparáveis e concluiu que teria de descobrir *novas formas de tratar o passado*” (ARENDT, 1987 : 165-6, grifo nosso). Está além dos objetivos deste trabalho o aprofundamento sobre tema da “ruptura da tradição”, presente na obra dos autores mencionados. Entretanto, é mais do que pertinente – e, sem dúvida, fundamental às reflexões de Arendt sobre educação – a noção de que a modernidade passa a tratar o passado de uma forma diferente.

Nesse sentido, encontramos em Benjamin (2009) comentários sobre o tema da infância e da educação que apontam para esta mudança no tratamento do passado. Debruçando-se sobre o tema do “brincar” – isto é, o ato de brincar na criança –, o autor faz crítica a uma obra²⁴ que procura fornecer uma explicação de por que o bebê brinca com o chocalho:

Há portanto um grande equívoco na suposição de que são simplesmente as próprias crianças, movidas pelas suas necessidades, que determinam todos os brinquedos. É um desatino quando uma obra recente, no mais bastante meritória, acredita por exemplo poder explicar a matraca do bebê com a afirmação: “Por regra geral, a audição é o primeiro sentido a exigir atividade” – desatino porque desde os tempos remotos o chocalho é um instrumento de defesa contra os maus espíritos, o qual justamente por isso deve ser colocado nas mãos do recém-nascido (BENJAMIN, 2009 : 96-7)

O *brincar* tratar-se-ia, como prossegue Benjamin, da “arbitrariedade lúdica” (p. 99) que promoverá “a transformação da experiência [...] em hábito” (BENJAMIN, 2009 : 102). Assim, o debate comprado pelo filósofo não poderia ser mais atual, uma vez que no âmbito das discussões sobre educação hoje – sob a influência dos saberes cientificamente legitimados da psicologia, neurologia, etc. – é comum supor “que a criança brinca por efeito de um saber real que clama por desenvolvimento e não por conta da tentativa de vir a se apropriar do suposto saber fazer adulto com o desejo” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 39). Dessa forma, *O Brincar* também é englobado nas

²⁴ A obra em questão não é revelada.

necessidades que teriam por trás uma funcionalidade – isto é, a ideia de *imitação* toma lugar enquanto fator de desenvolvimento d’*O Cognitivo*. Isto é refutado tanto pela psicanálise quanto por Benjamin.

Lajonquière pontua que,

como o brincar infantil alimenta-se no passado, a criança enuncia “agora eu era...” (Jerusalinsky e Tavares, 1992). Assim, brincar é conjugar os tempos: o futuro do “vir a ser”, o passado do “era-se” e o presente do “agora brinco”. [...] Assim, brincar que “agora eu era” isso aí *onde sou desejado* é a possibilidade que cabe à criança de realizar de forma invertida o ideal em causa nesse lugar (LAJONQUIÈRE, 1999 : 39, grifos do autor)

Os leitores ligados em canção popular brasileira certamente se lembrarão da letra de Chico Buarque sobre a melodia de Sivuca:

*“Agora eu era o herói
e o meu cavalo só falava inglês...”*

Portanto, a crença de que o *brincar* responde a um desenvolvimento natural significa uma recusa por parte dos adultos em deixar marcas – leia-se, marcas simbólicas, do campo da linguagem. Tanto o mundo deixa de ser pensado enquanto o lugar comum onde a humanidade deixa seus vestígios, como também a educação perde sua característica fundamental de transmissão desses vestígios e marcas às crianças. A crença que anima tal desejo moderno aparece traduzida em explicações sobre a falência/fracasso da condição adulta ou sobre a pureza/naturalidade da infância. São visões nas quais há, em suma, “a convicção de que o artifício humano, produto de mãos mortais, é tão mortal quanto seus artífices” (ARENDT, 2010 : 67).

Portanto, se à educação deveríamos reservar um lugar de proteção dos objetos do mundo – do legado humano –, então ela possui uma característica similar daquela das obras de arte, que seriam necessariamente “isoladas da esfera das necessidades da vida humana” (ARENDT, 2014 : 262). Encontramos a mesma ideia em Huizinga (2014), ao lembrar que o *jogo* é “um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição” (HUIZINGA, 2014 : 13). Portanto, a educação pensada enquanto *jogo* se

aproxima da ideia que tinham os gregos: enquanto algo que não é “necessário nem útil [...] mas serve simplesmente para gastar o tempo livre” (*ibid.* : 180).

Hannah Arendt entende que a chegada de um novo ser humano ao mundo carrega em si um duplo acontecimento: um *nascimento*, por um lado, e uma *natalidade*, por outro. O nascimento diz respeito ao mero acontecimento biológico: nasce mais um ser da espécie humana, com toda a fisiologia que lhe é característica. A natalidade, por sua vez, significa que a este ser humano será dado, por exemplo, *um nome*. O ato de nomear já implica algo além do ciclo vital (meramente biológico) – significa que este ser foi incluído arbitrariamente na herança simbólica e material da cultura humana. Portanto, além de possuir um pulmão, um cérebro e um estômago essencialmente idênticos a todo *homo sapiens*, cada ser humano é único, tanto por seu nome e por seu berço, quanto por sua trajetória no mundo humano – suas escolhas, seus gostos, sua profissão, seus amores, etc.

Tais conceitos são relativos, para Arendt, a *vida* e *mundo*. O primeiro se refere a tudo aquilo pertencente ao ciclo vital – da ordem do que é passível de consumo. O segundo se refere ao “artifício humano, um legado de realizações materiais e simbólicas” (CARVALHO, 2017 : 3), que são comuns a todos, que se transmitem e se transformam. Trata-se de um mundo – ou ainda, de vários *mundos possíveis* – que existe antes da nossa chegada e que continuará após nossa partida. Por isso, seria conceitualmente incompatível falar em um “mundo da criança” (ARENDT, 2014 : 230), uma vez que o mundo é compartilhado entre toda a humanidade.

Segundo Carvalho (2017), para Arendt

educar implica sempre e necessariamente agir sobre um sujeito que se constrói em continuidade – ou ao menos em relação, ainda que de oposição ou confronto – com um mundo de heranças simbólicas cuja duração o transcende, tanto no passado como no futuro (CARVALHO, 2017 : 54).

A função do educador seria então a de apresentar o mundo “como o mundo é” (ARENDT, 2014 : 246). Porém, há uma diferença significativa entre apresentar o mundo *como ele é* e dizer como ele *deve ser*. Apresentar o mundo *como ele é* diz respeito a uma dimensão arbitrária que existe em toda transmissão, pois evidentemente o mundo é da maneira como o experienciamos – ou seja, há vários *mundos possíveis*.

Então, aquilo que um adulto pode compartilhar com uma criança é sempre parcial – um recorte, um pedaço do mundo. O que não significa que os adultos – estes que já estão educados – são impossibilitados de renovação. Temos em Arendt uma diferenciação preciosa entre educação e aprendizagem (*ibid.* : 246). Esta última não careceria de um final determinado, de modo que é possível aprender coisas novas até o fim da vida – mudar o curso dos hábitos, interromper as trilhas mais marcadas pelo cotidiano, enfim, fazer algo diferente do que vínhamos fazendo.

Diz Murray Schafer (1991), que “ninguém estará traindo seus velhos hábitos pela aquisição de novos [...] em toda a sua vida haverá coisas novas a descobrir” (SHCAFER, 1991 : 23). Se tomarmos um aspecto do aprendizado de música como exemplo, seja para um músico de profissão quanto para um adulto iniciante, poderíamos dizer que *natalidade é aprender um novo instrumento*. Isto porque a natalidade é a possibilidade do novo.

Por outro lado, a educação, para Arendt, “precisa ter um final previsível” (ARENDT, 2014 : 246), o que se justifica a partir da importante separação que a filósofa faz entre política e educação²⁵ – nos aproximando do *nó da educação moderna* por ela apontado.

Não poderia ser mais atual o pressuposto moderno indicado pela autora (ARENDT, 2014 : 225) que se baseia na crença de que, se os homens desejam resolver seus problemas políticos, devem apostar suas fichas na esfera da educação. Mas o que se realiza com essa atitude é a negação da política, uma vez que esta última se dá entre adultos – que devem debater entre si as questões da *polis*. Se se delegam as questões políticas ao futuro, deixa-se, justamente, de debatê-las no presente.

E se as crianças não podem ser pensadas como um instrumento da política, o mesmo vale inversamente, ou seja, para o fato de que “não se pode educar adultos” (ARENDT, 2014 : 225).

Situar, portanto, a educação numa esfera “pré-política” (*ibid.* : 241), não implica que a esfera política não *incida* sobre a primeira. Basta pensarmos na questão latente em qualquer debate sobre os conteúdos a serem ensinados no contexto escolar ou em qualquer contexto educativo. Por que ensinamos História do Brasil por determinado

²⁵ A questão será aprofundada em nosso Capítulo 3 e, principalmente, no Capítulo 4.

viés e não por outro? Um debate como este, que ocorre na esfera política, pode incidir sobre a esfera da educação e, assim, podemos passar a falar de outros assuntos e conteúdos antes omissos. Um processo como esse seria o que Benjamin se refere como *escovar a história a contrapelo* (BENJAMIN, 1985 : 225).

Porém, note-se que há sempre na esfera pré-política – na educação – a conexão com o passado, com o legado da cultura humana. Por isso, Walter Benjamin disse escovar a contrapelo ao invés ‘raspar o pelo’ do pobre animal em questão – o que seria uma alusão à ilusão de que se poderia ‘zerar’ a história e recomeçar tudo de novo. Ao contrário, a ideia defendida por Arendt é a de que a educação deve ser conservadora, não no sentido corriqueiro atribuído à palavra, mas enquanto uma esfera na qual se deve *conservar a possibilidade de inovação*, a ser produzida pela entrada dos novos no mundo (ARENDT, 2014 : 243). Por esse motivo, o que cabe ao educador é apresentar o mundo *como ele é*.

Tal atitude partiria de uma autoridade evocada pelo adulto – uma autoridade referente à tradição, ao legado cultural da humanidade. Elucidadas as diferenças entre política e educação, fica claro que esta autoridade nada tem a ver com a ideia de autoridade política. Ademais, tendo em vista nossas reflexões anteriores, a assunção desta autoridade por parte do adulto significa que, por um lado, ele o faz com *autoria* – isto é, em nome de sua história dentro da História – e, por outro, assume a responsabilidade pelo legado humano – isto é, o adulto *responde pelo mundo* que habita. Desta maneira, cada educador “representa de modo singular e irrepetível [...] a autoridade da Cultura perante os pequenos” (BATISTA, 2012 : 54).

Sendo assim, Arendt enfatiza que

as crianças não podem derrubar a autoridade educacional, como se estivessem sob a opressão de uma maioria adulta – embora mesmo esse absurdo tratamento das crianças como uma minoria oprimida carente de libertação tenha sido efetivamente submetido a prova na prática educacional moderna. A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças (ARENDT, 2014 : 240)

Portanto, o que Arendt procurou mostrar desvelando a confusão entre política e educação no contexto estadunidense dos anos 1950 era o sintoma de uma “crise geral que acometeu o mundo moderno” (ARENDT, 2014 : 221). Esta crise estaria ligada ao

pathos do novo (*ibid.* : 226) que tomou novas dimensões na sociedade e cultura de massas na modernidade, e que é responsável pelo rompimento com a tradição e com a autoridade – esta última, não no sentido político, mas educacional.

O nó da educação moderna para Arendt reside no fato de que esta

não pode abrir mão nem da autoridade, nem da tradição, e ser obrigada, apesar disso, a caminhar em um mundo que não é estruturado nem pela autoridade nem tampouco mantido coeso pela tradição (Arendt, 2014 : 245-6).

Em suma, a pergunta de Benjamin e o nó da educação para Arendt são questões essencialmente análogas. Ambas dizem: existe um legado humano, mas ao mesmo tempo não existe legado humano nenhum se não houver uma *palavra* que o transmita e crie a possibilidade de sua apreensão, bem como a possibilidade da produção do novo a partir desse legado.

Está claro, então, que o que aqui tratamos por *tradição* é consideravelmente distinto do sentido pejorativo comumente atribuído ao termo pelo discurso (psico)pedagógico hegemônico. Sendo este termo de extrema relevância em nosso trabalho, cabe lembrar a feliz diferenciação que feita por Lajonquière:

Por sinal, cabe alertar que nosso raciocínio [...] não pretende, em absoluto, endossar o voto tirânico de certos tradicionalistas. É verdade que todo tirano fala frequentemente em nome de uma tradição a ser protegida. Mais ainda, considera possível tal coisa. Eis aí a diferença! Outra coisa é apontar ao impossível de sua manutenção, sabendo do inevitável fracasso que não outro que a condição de experimentar num instante futuro a diferença dos tempos. Em suma, o sucesso de havermos um futuro – uma educação – perfila-se sobre um fundo de impossibilidade – aquela de haver repetição no tempo sem diferença (LAJONQUIÈRE, 1999 : 43-4)

Ou seja, a diferença entre aquele que transmite uma tradição²⁶ sabendo – consciente e inconscientemente – que esta está fadada a mudança e aquele que procura ensiná-la buscando sua conservação total – o que é, antes de tudo, uma ilusão.

²⁶ Seja capoeira, música caipira, canção popular brasileira, piano clássico...

TOM ZÉ: A ARBITRARIEDADE DAS EXPERIÊNCIAS EDUCACIONAIS

“Mesmo um sistema de catalogação de bibliotecas é estilizado e reflete os interesses e hábitos de leitura dos bibliotecários e dos frequentadores da biblioteca. A única estrutura suficientemente inclusiva para abarcar todos os empreendimentos humanos com igual objetividade é o depósito de lixo”

(Murray Schafer, 2011 : 195)

Tendo em mente a reflexão de Freud em seu antigo colégio, depreende-se então que a importância dada à posição de *mestre* que seus professores ocupavam se justifica a partir do momento em que levamos em consideração a transmissão de marcas históricas que estes deixavam transparecer – consciente e inconscientemente – em sua personalidade (ou em seus trejeitos...). Tais marcas históricas constituem a própria singularidade destes mestres, abrindo assim um *circuito desejante* frente ao qual as crianças se posicionam, buscando encontrar para si um lugar de sujeito nessa história.

Parafraseando Marx – a última tese sobre Feuerbach –, digamos que o adulto da práxis não pensa ou contempla o suposto conjunto das capacidades psicológicas como uma realidade exterior para, assim, imitá-la com ajuste. Ele *transforma* o mundo infantil à medida que lhe *injeta* em germe o artifício de uma realidade adulta, isto é, o mesmíssimo *desejo de saber*, nas palavras de Freud (LAJONQUIÈRE, 1999 : 69, grifos do autor)

Assim, se um professor de música *age* de uma maneira nova, trazendo práticas musicais para o contexto educativo que antes não eram aceitas por conta, por exemplo, de um julgamento moral sobre o que é ‘boa música’, isso configura um ato político da sua perspectiva adulta²⁷. Mesmo porque se espera que *isso* que é trazido para a sala de aula carregue um sentido para esse mesmo educador – e não que seja um experimento científico utilizando as crianças como cobaias. Mas, em educação, esse ato político não pode ser mais do que a apresentação do mundo *como ele é*. Ou seja, uma transmissão parcial de algum legado cultural apresentado por esse professor, que dessa maneira dará

²⁷ Aprofundaremos a questão a partir de Schafer, no Cap. 3 e, principalmente, no Cap. 4

testemunho, *na sua experiência*, do desejo em causa no ato educativo – dará *testemunho do desejo*.²⁸

O interessante texto do músico e cancionista Tom Zé (2007) – intitulado *Minhas aulas com sapatos, espingardas e velocípedes para deixar de apanhar*²⁹ –, evoca a questão da arbitrariedade cultural implicada em toda experiência educativa – essa apresentação do mundo *como ele é*. Ali, o artista relata algumas experiências educativas pessoais – escolares e não escolares.

De início, conta que em sua cidade natal de Irará, no sertão da Bahia, todos aprendiam sobre a “arte de navegar” devido às festas nas quais se realizavam as danças da Chegança. Estas, populares em diversos lugares do Brasil, representam as lutas do heroico povo lusitano contra os árabes, bem como exaltam as grandes conquistas marítimas do primeiro. Acontece que na cidade de Tom Zé, havia apenas um rio, que, não por acaso, chamava-se Rio Seco. Este fato fazia com que ninguém pudesse senão apenas imaginar o que significavam todos aqueles termos ligados à “arte de navegar” (“madeirames, mastros, quadrantes e sextantes”). Tampouco ali se entendia o que significava “expulsar os árabes”, uma vez que “nem sabíamos o que era isso”.

A tabuada, o autor conta em seguida, “era mais misteriosa do que aqueles navios que não tínhamos onde atracar”. E se perguntava, nessa “experiência dolorida”: “quem pode, de sua consciência, provar que oito vezes sete é 56?”. Ao mesmo tempo, são dadas evidências do *fascínio* que toda essa apreensão de algo completamente abstrato exercia sobre ele. Narrando sua experiência com o alfabeto, deixa-se perceber a existência de um salto que se dá, quase que inexplicavelmente: num primeiro momento aquele exercício de juntar sílabas não faz sentido algum e, no momento seguinte, está lá o pequeno Tom Zé muito impressionado com o fato de que todos na classe estão lendo “aqueles sinais” que veiculam, a todos (!), exatamente a mesma informação. Não estaria aí o narrador recordando, precisamente, sobre uma espécie de *comunhão da experiência* – algo que se dá *em comum entre* todos aqueles que ali assumiam o papel de alunos?

²⁸ Poderíamos dizer ainda, tendo em vista a ideia de *autoridade* em Arendt, que o educador se *autoriza* a dizer de sua experiência no mundo humano.

²⁹ Artigo de jornal eletrônico, *Revista Piauí*: Tom Zé (Junho de 2007). *Minhas aulas com sapatos, espingardas e velocípedes para deixar de apanhar*. Recuperado de <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/para-deixar-de-apanhar/>>

Pode-se depreender do texto a ciência que Tom Zé tem da *arbitrariedade cultural* implicada no ato educativo – na transmissão. Tal arbitrariedade está presente tanto no ensino da tabuada quanto nas Cheganças dançadas em cidades do sertão baiano. Ou seja, a arbitrariedade da transmissão humana faz com que a ideia de “realidade” seja sempre uma questão de perspectiva.

A comunhão da experiência nada mais é do que um compartilhamento da experiência – que, embora possa parecer à primeira vista uma transmissão direta do professor ao aluno, está inscrita no plano simbólico dos legados humanos. Portanto, um ato educativo possível se configura quando o adulto *estima compartilhar* a experiência com uma criança. Ou, em termos de aprendizado³⁰, significa que um mestre – alguém já *iniciado* ou mais versado no assunto – compartilha seu domínio com os aprendizes. Isto (re)aparece para Tom Zé, já na universidade, na figura do músico e professor Koellreutter, citado ao final do texto: “meu livro de aprendizagens só ganharia capítulos mais gordos anos depois, quando conheci Hans-Joachim Koellreutter”.

Em relação àquilo que nos referimos como *arbitrariedade cultural*, a maneira como a questão é colocada nos relatos de Tom Zé abre um caminho para pensarmos sua emergência no campo das discussões sobre educação musical. Como vimos anteriormente, é comum que se pense em termos de um ajuste do ensino à suposta “realidade da criança”. Por exemplo, pensa-se que se a criança é moradora da periferia, o professor deve trabalhar sobre um repertório próximo da sua vivência cotidiana (e o mesmo se aplica se se trata de uma específica região do país), bem como ajustar todo o conteúdo (ou ideias/teorias/concepções de música) para que o ensinado caiba naquilo que se supõe ser a experiência vivida do aluno.

Pensamos que proceder dessa maneira é empobrecedor e indigno. De acordo com Carvalho,

crer que a vinculação com o cotidiano e o imediato seja a chave para a atribuição de um significado para experiência escolar é deixar-se embair por uma retórica que confunde a *finalidade* com o *sentido* [...] A *finalidade* de um objeto ou de uma atividade sempre indica que este ou esta é *um meio* para outro fim [...] em um processo infinito de *fins* que se transformam em novos *meios*, formando uma cadeia de *meios e fins* carente de qualquer *sentido* ou *significado* existencial intrínseco. Por outro lado, há ações e experiências as quais não têm *uma finalidade*, embora possam ter um profundo *sentido*, inclusive

³⁰ Ver p. 57

formativo. Para que *servem* a poesia, a amizade, a pelada de futebol ou o amor? Claro que sempre podemos ler poesia *para* passar no vestibular, ter um amigo *para* nos auxiliar nos apuros financeiros; mas, ao assim fazer, ao atribuir para essas experiências uma *finalidade* prévia e extrínseca, corremos o risco de perder seu *significado* intrínseco, sua razão de ser (CARVALHO, 2016 : 49, grifos do autor)

Isto não significa que se possa prescindir de qualquer ciência de onde ou para quem se vai falar e ensinar. Evidentemente existe um *jogo de cintura* em qualquer cenário educativo – uma espécie de conflito que sempre se dá neste (des)encontro entre adultos e crianças. E espera-se, na verdade, que este jogo de cintura seja mais uma responsabilidade do lado do adulto, por ser ele isso mesmo: um adulto – ao passo que a criança, digamos, “samba como pode” ao longo de seu percurso educativo. Mas o que acontece quando se pressupõe qual é a experiência da criança – ou qual é o seu “mundo interior” ou sua “realidade”, etc. – e o que caberia nesta experiência é que se limitam as possibilidades da criança vir a conhecer algo diferente justamente da sua realidade – seja essa qual for.

Assim, prossegue Carvalho:

Talvez a história do Egito não tenha nenhuma *finalidade* ou serventia imediata. Contudo, ela pode – ou não – ter *sentido* na formação de um aluno, a depender de como a tratamos, das razões pelas quais a escolhemos como parte integrante de um currículo. [...] pode ser um mergulho profundo em outro modo de vida, um contraponto para nossos valores, de experiência com o humano. O caráter trágico da existência desse enorme contingente de jovens mergulhados na miséria econômica e existencial só poderá ser superado se lhes propusermos narrativas que, mesmo distantes, atribuam um *sentido* à experiência do viver. Se ultrapassarmos o meramente *vivido* em favor da compreensão de sua constituição, se percebermos que o *imediato* não é, por si, inteligível. Se a eles oferecermos experiências simbólicas enriquecedoras: narrativas históricas de Palmares ou do Egito, escritos de Cora Coralina ou de Guimarães Rosa; se não renunciarmos à ideia de que nossos alunos merecem o melhor! E que este não é necessariamente o mais próximo nem o mais imediato (CARVALHO, 2016 : 49-50)

Ademais, a retórica que supõe a “realidade da criança” supõe também de antemão que a criança à qual se irá endereçar o ato educador não será capaz de apreender qualquer outro conteúdo que não aquele predeterminado pela sua intrínseca condição – e esta é a parte indigna de uma educação pensada dessa maneira.

Ao contrário, o texto de Tom Zé sugere que a transmissão (bem como o ensino) é sempre parcial e arbitrária – mesmo quando nosso olhar cosmopolita possa enxergar

as manifestações de uma pequena cidade do sertão baiano como mais “autênticas”³¹³². Nota-se o quanto o artista iraraense dá pistas de que aquilo que foi apr(e)endido está sempre relacionado, em sua memória, a algum outro *significante* – ora a um fato ou história, ora a adultos ou crianças que o autor conhecia. Assim, existem várias personagens nessa narrativa educacional: a mãe que ensinava, “desavisada”, o alfabeto; a professora e os colegas que compartilhavam com ele as mesmas leituras; a irmã Estela que “ganhou um velocípede”; o tio que trouxe do Rio uma espingarda de presente; o amigo Carlito que foi cúmplice na armação que Tom Zé fez para evitar a bronca da mãe; as personificações dos “três medos” que todos tinham em Irará – “Deus e o inferno”, “Lampião e seus cangaceiros” e os “alemães”; o professor Arthur que anunciou, em aula, o fim da Segunda Guerra Mundial; Koellreuter.

A todas as histórias Tom Zé atribui, por um lado, um caráter de *finalidade* e, por outro, um *sentido* mais profundo. Aliás, o modo humorístico por meio do qual o autor o faz apenas evidencia a sua percepção de que o caráter de *finalidade* não é ali o que mais importa. Assim, se dessas histórias ele tirava lições práticas do tipo como amarrar o sapato ou como ensinar a irmã a andar de velocípede, mais do que isso, em suas palavras, “aprendendo essas coisinhas que percebi que o ato de pensar seria uma maneira de eu me mover dentro do mundo”. E, se o mundo é aquilo que compartilhamos entre nós enquanto humanidade, este pensamento de Tom Zé nos remete a seguinte passagem de Lajonquière:

³¹ Sabemos que, por vezes, também às manifestações com este perfil parece que se reserva um caráter de exceção por parte de discursos na educação musical. Por exemplo, se dentro de uma comunidade de escola de samba carioca ou de uma nação de maracatu do Recife o modo pelo qual os adultos ensinam as crianças a tocar poderia facilmente ser classificado como um ensino de “cima pra baixo”, o que renderia uma chuva de críticas em outro contexto, ele acaba encontrando alguma justificativa no discurso pedagógico de modo a isentar tal atitude do julgamento por conta de seu “perfil cultural”. Tais justificativas geralmente baseiam sua argumentação precisamente na suposta “autenticidade” da manifestação cultural à qual pertencem os envolvidos. É como se essas manifestações não coubessem dentro da lógica pedagógica à qual se reportam os discursos.

³² Lembre-se também das concepções em educação musical que se baseiam em “uma espécie de ‘paternalismo folclorista’” (TATIT, 2004 : 38), solidificadas por vezes como as de Mário de Andrade e Heitor Villa-Lobos. Comenta Tatit que, “quando se fala em Villa-Lobos não se pode esquecer também de seu grande projeto cívico-educacional, empreendido sob os auspícios do governo de Getúlio Vargas, cuja consequência mais nítida foi a preparação de grandes massas corais, constituídas de jovens, para calibrar o *éthos* brasileiro nos termos de um amplo pacto musical. Mais uma vez, o folclore servirá de base consensual às *estratégias pedagógicas* do músico: só a cultura popular rural não estaria contaminada pelos desvios e vícios próprios dos centros urbanos” (TATIT, 2004 : 37, grifo nosso) Portanto, há aí mais um exemplo de *estratégias pedagógicas*, pautada por fatores contingenciais de uma dada época, que tomam o lugar enquanto razão de ser da cena educativa. Talvez, no contexto citado, ainda não fosse hegemônico o protagonismo da criança em detrimento do professor no âmbito educativo, mas a crença traduzida em “paternalismo folclorista” se estendeu sobre o tempo, ainda podendo ser ouvido hoje nos discursos pedagógicos.

O fato de aprender os números possibilita a um sujeito, por exemplo, contar ovelhas numa noite de insônia, bem como calcular o intervalo de tempo existente entre os transbordamentos de um rio. Entretanto, a reconstrução em-si e para-si de um conhecimento qualquer, além de ter efeitos mais ou menos utilitários em diferentes registros da sobrevivência de alguém, estende as fronteiras da vida. Com efeito, agora, o sujeito tanto passa a noite acompanhado por outros insones contadores de ovelhas, quanto percebe que seus vizinhos estão tomando providências e não fazendo excentricidades próprias dos extraterrestres. Isto é, o sujeito passa a fazer como os outros já vinham fazendo há algum tempo e, portanto, sua parca vida se existencializa. *O sujeito além de ganhar um certo passatempo ou melhores condições para se proteger da traiçoeira natureza, deixa de estar a sós* (LAJONQUIÈRE, 1999 : 168-9, grifos nossos)

Isto posto, oferecemos uma interpretação ao título do texto de Tom Zé (“*Minhas aulas com sapatos, espingardas e velocípedes para deixar de apanhar*”): as “aulas” tiveram serventia (finalidade) ao homem para coisas práticas da vida, do tipo enganar a sua mãe para que ela não lhe batesse (“se proteger da traiçoeira natureza”, como disse Lajonquière); porém, o verdadeiro “deixar de apanhar”, nos dizeres de Tom Zé, é o “deixar de estar a sós”, nos dizeres de Lajonquière.³³

O que de mais profundo o belo texto de Tom Zé nos diz sobre o acontecimento educativo é que as histórias em si, as narrativas – que parecem, enganosamente, indicar um ponto central referente ao assunto que foi apreendido nelas –, constituem-se elas mesmas enquanto um significante. Dessa forma, Tom Zé vai remontando, (re)contando, junto ao leitor, os significados daquelas experiências de maneira retrospectiva. Ou seja, nos mostra dois aspectos da experiência educativa: primeiro, que o sentido da experiência é conferido *a posteriori*, de forma que não há como garantir, no momento

³³ O mesmo pode ser apreendido do recente e belíssimo filme *O Menino que Descobriu o Vento* (2019, dir. Chiwetel Ejiofor). O enredo conta a história verídica de William Kamkwamba (interpretado por Maxwell Simba), um garoto que vivia com a família de pequenos fazendeiros numa vila próxima à cidade de Kasungu, Malawi. Vendo sua comunidade entrar em crise devido a uma longa estiagem e a um descaso total do governo federal, além de ser expulso da única escola local por não dispor de recursos financeiros, o protagonista empreende um esforço tremendo para construir um único moinho cata-vento que possa converter energia eólica em energia elétrica e, assim, acionar uma bomba de água. William já tinha habilidade no reparo de aparelhos eletrônicos, mas, ao invés de ser apresentado no filme como uma espécie de “gênio solitário” que a todos salva, os conflitos dentro da família e da comunidade, as diferenças entre gerações e a força de certas tradições, aparecem ali enquanto questões centrais no caminho errante de seus aprendizados. Há uma cena em particular na qual a mãe de William confronta o diretor da escola e admite que ela e o marido haviam prometido um ao outro jamais rezar pela chuva como faziam seus ancestrais, pois se orgulhavam em serem pessoas modernas. “Mesmo rezando pra chover, os ancestrais sobreviveram, porque permaneceram juntos”, diz a mãe. Em seguida, o diretor permite a William que utilize a biblioteca da escola para ajudá-lo em sua empreitada. Assim como em outras cenas, nesta há uma profunda reflexão sobre o “deixar de estar a sós”, que está para além do “se proteger da traiçoeira natureza” e que representa o sentido mais profundo de ideia de *tradição*: não se trata aí de costumes ou aprendizados, mas do compartilhamento do *saber existencial* e de seu caráter humanizador.

presente da aprendizagem, qual significado futuro terá o objeto apre(e)ndido (o alfabeto, a música, a lógica, etc.). Segundo, que o apreendido entra em um *circuito desejante*, uma vez que se prende a uma história/História.

A criança vai ‘pegar’ – apreender, tomar – uma linguagem, qualquer que seja – música, matemática, português, etc. –, quando reconhecer nela um objeto de – e *do* – desejo³⁴. Eventualmente então, a criança, que virá a ser um adulto um dia, pode se identificar mais com uma determinada linguagem e fazer dela veículo de sua expressão, à sua maneira. Mas para que haja possibilidade de isso vir a acontecer (pois nada garante que acontecerá), o adulto deve estar envolvido na aventura educacional.

Vale destacar que em nenhum momento Tom Zé refere-se a uma “auto-expressão” ou qualquer termo que se refira a um “mundo interior”, do qual emergiriam a experiência ou a vontade. Assim, se sintoniza com seu colega músico, David Byrne, pois ambos escrevem sobre

algo que contradiz o senso comum, segundo o qual a criatividade vem de alguma emoção interna, de um rompante de paixões ou sentimentos, um impulso criativo que não pode ser contido e simplesmente busca uma válvula de escape a fim de ser ouvido, lido ou visto (BYRNE, 2014 : 13)

EDUCAÇÃO: UM SALTO NO ESCURO

Pois bem, se “todo ato educativo que se preze veicula sempre algo da ordem dos conhecimentos mais ou menos utilitários, bem como um punhado de saberes existenciais” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 173), cabe perguntar porquê raios uma criança dá crédito à palavra de um adulto. Isto é, por que nunca na História ocorreu uma real e significativa rebelião dos recém-chegados ao mundo, de forma tal que estes se decidiram por simplesmente não acatar a maior parte dos ensinamentos dos mais velhos, passando assim a fazer as coisas de uma maneira verdadeiramente inédita – por exemplo, resolvendo que seria melhor andar de cabeça para baixo, com as mãos plantando bananeira, ou que seria mais adequado botar fogo nas cadeiras para fritar ovos e usar o fogão para acomodar as visitas sentadas?

³⁴ De desejo porque passaria a ser seu uma vez reconhecido como um desejo *do* adulto educador.

Segundo Lajonquière, “ensina-se por dever, aprende-se por amor” (*idem*).

Aquilo que o mestre ensina, embora seja dele pois o apr(e)endeu, não lhe pertence. O aprendido é sempre emprestado de alguma tradição que já sabia o que fazer com a vida. Assim, aquele que aprende de fato contrai automaticamente uma dívida que, embora acredite às vezes tê-la com seu mestre ocasional, está em última instância assentada no registro dos ideais ou do simbólico. Dessa forma, como todo mestre foi alguma vez aprendiz, ele não passa de um devedor (LAJONQUIÈRE, 1999 : 173)

O reconhecimento dessa *dívida simbólica* implica no reconhecimento da própria incompletude contida na *dimensão arbitrária* de toda educação. Isto é, “reconhecer a dívida significa que o aprendiz, por um lado, declara ter tomado emprestado e, por outro, aceita que o emprestado acarrete uma eleição” e, em última instância, “aceitar a vida que só o símbolo pode dar: uma vida à qual falta sempre um outro tanto para ser o ideal” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 174-175).

A criança, por sua vez, aprende por *amor*, à medida que, como vimos, o mestre *historiza seu passado* e coloca o *desejo* em jogo, instalando no primeiro “o desejo de saber mais sobre aquilo que cai no ato da transmissão” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 176).

O ato de ensinar instaura, retrospectivamente, um tempo no qual o sujeito estava desprovido de saber algum e, portanto, de agora em diante quer saber sobre aquilo que passou a fazer falta. Isso que se quer saber – o saber sobre o desejo – o aprendiz supõe no mestre, ao ponto tal de pretender usufruir um pouco dele, ofertando, em troca, seu amor, bem como demandando àquele o restante para, assim, ambos fazerem UM, a quem nada falte (LAJONQUIÈRE, 1999 : 176)

Assim, se a educação configura uma *relação de amor*³⁵, sabemos também que qualquer relação amorosa que se preze cobra dos envolvidos a aquisição de uma dúvida – de uma incerteza, um risco. Significa que a arbitrariedade da transmissão – contida no ato de dizer “não”, ou no ato de ensinar certo tipo de música ao invés de outro, ou no ato de ensinar algo a despeito do aparente interesse maior ou menor da criança, etc. – cobra o adulto que a assume com a aquisição de uma dúvida. Que dúvida? A dúvida de se será ou não amado pela criança.

³⁵ “Lembre-se que para a psicanálise o amor não é mais do que o ódio e vice-versa” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 176). Lembre-se também o que Freud dizia, em retrospectiva, sobre seus mestres: “estávamos, desde o início, igualmente inclinados a amá-los e a odiá-los” (FREUD, 1974 : 162-3)

Como cantou Jorge Mautner,

“O amor sempre é um salto no escuro”

Entretanto, aquilo permanece como certo na educação é o fato de que sempre parte do adulto a responsabilidade de compartilhar o mundo – ou, que seja, seu pedaço de mundo – com a criança. Um educador deve estar implicado naquilo que ensina. Só dessa maneira – para a qual não existe método que conduza – o adulto educador poderá dar – consciente e inconscientemente – *testemunho do desejo*. Uma vez que o desejo é posto na roda – ao invés de mascarado – começa então a correr essa “corrente oculta e constante em todos nós”³⁶.

Tomando a noção de *adulto da práxis* como a figura de um educador possível, remetemos à ideia de educação enquanto uma *transmissão histórica* e o educador como “historizador” do passado, uma vez que este reconhece o *desejo que o anima*. Assim, a educação se torna a preparação da criança para o *desejo* – pois este último, justamente, deixa de ser silenciado em alguma tentativa de driblar a *dimensão impossível* nele implicada.

Porém, se acreditamos em uma prática que seja por si só a mais “natural” (“adequada”) à criança ou se cremos que as crianças têm mais a nos transmitir do que nós a elas, deixaremos de nos implicar com nossa personalidade de mestre, impossibilitando às crianças de terem *de quem* apreender o mundo.

EDUCAÇÃO TRADIOCIONAL E MÚSICA TRADICIONAL

Tendo em vista essas reflexões teóricas, em vias de partirmos para nossas análises dos escritos de Murray Schafer, é importante pontuar a diferença entre *educação tradicional* e *música tradicional*. O primeiro diz respeito à forma como o discurso pedagógico hegemônico se refere ao “ensino do passado”, “desatualizado”, referindo-se assim à maneira como é conduzida a relação educativa; o segundo diz

³⁶ Ver p. 44

respeito, em se tratando da esfera educacional, ao conteúdo que é ensinado. Assim, ao apontarmos para a hegemonia de um discurso que se mostra crítico ao *ensino tradicional de música*, o que está em jogo não é apenas a discussão sobre o conteúdo das aulas, mas sobre a maneira com se concebe (ou como se sonha) a relação educativa. Isto é, embora se possa questionar também – como tantas vezes ocorre – o conteúdo tido como “ultrapassado”, o que emerge como principal questão para o discurso (psico)pedagógico hegemônico é o quão mais ou menos “esclarecidas” estão sendo as práticas educacionais. Por exemplo, dentro dessa lógica discursiva é comum que se aceite um conteúdo “tradicional” – a escrita musical, o solfejo, a repetição de exercícios, etc. – contanto que isso “parta da criança” enquanto necessidade.

Ou seja, para nós, afirmar que existe um discurso hegemônico que faz crítica ao “ensino tradicional de música”, não significa que hoje em dia haja mais ou menos conteúdos considerados tradicionais, bem como não significa que a maioria das pessoas esteja optando por conteúdos mais “contemporâneos” ou “inovadores”. Justamente porque não estamos aqui “discutindo o conteúdo” que se ensina.

Como já argumentamos (e conforme aprofundaremos nos capítulos seguintes), as mudanças no conteúdo – o “o que se ensina” – vêm sempre de movimentações políticas (*strictu sensu*) ao longo da história, que passam *incidir* sobre a esfera educacional. Assim, podem surgir novidades como a inclusão de um ensino sobre a História da África ou podem ser postos em xeque os escritos de Monteiro Lobato, tanto nos currículos institucionais quanto no campo daquilo é moralmente aceitável na sociedade. Acontece que, uma vez que o conteúdo entra na esfera educacional, o que importa então é que o adulto esteja *implicado* no que ensina – e isto diz respeito àquilo que se situa justamente *entre o ensinar e o transmitir*: estar implicado naquilo que ensina não significa apenas conhecer o assunto de que vai tratar, mas, principalmente, estar ali presente na cena educacional como *autor de sua própria experiência*.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho não é o de verificar se o conteúdo das aulas de música é mais ou menos “tradicional”, se é mais ou menos “contemporâneo”³⁷. Nossa atenção está voltada justamente para os dilemas imaginários criados pelo discurso hegemônico: para nós não existe a questão “educação tradicional *ou* educação

³⁷ Como bem diz Teca Alencar de Brito, em conversas e aulas: contemporâneas são as crianças que aqui estão!

inovadora”, mas sim o eterno (des)encontro entre adultos e crianças. Igualmente, não existe uma educação que está “mais do lado do adulto” *versus* outra que estaria “mais do lado da criança”. É desse eixo imaginário que precisamente tentamos fugir.

Não há relação adulto-criança, uma vez que *relação* remete à correspondência, analogia e equivalência. Nesse sentido, também não há relação professor-aluno. Tanto a criança quanto o aluno são figurações do recalque num adulto e num professor (LAJONQUIÈRE, 1999 : 135)

Assim, sublinhamos também que aquilo que chamamos de *discurso hegemônico* se refere menos às ideias elucidadas acerca do que se faz ou deixa-se de fazer em educação e mais ao imaginário (psico)pedagógico, que procura *saber sobre* a criança. A psicanálise nos traz a diferença entre “*saber sobre* e *saber do* inconsciente” (LAJONQUIÈRE, 1999, p. 60): *saber do* inconsciente se refere à aceitação da dimensão impossível implicada em toda a educação, enquanto o *saber sobre* o inconsciente – ou o *querer saber sobre* o inconsciente – remete a perigosa obsessão pelo controle daquilo que não é totalmente controlável.

Assim, da mesma forma que a existência do discurso hegemônico não significa a prática hegemônica de um conteúdo menos “tradicional”, tampouco quer dizer, no contexto deste trabalho, que todos aqueles que o professam valendo-se de Schafer são *schaferianos*. Sem dúvida, como apontou o estudo de Fonterrada (2015), o autor goza de uma certa “maioria” dentro de um circuito acadêmico cujas publicações encontram-se disponíveis. Relativo a este mesmo fator, foi relevante para nós encontrar os livros do autor na escassa sessão de “educação musical” de uma livraria de grande porte na cidade São Paulo, que pouco a mais dispunha no acervo dessa área. Porém, nenhum desses fatos dá conta da imensidão de nosso país, de modo que é impossível dizer que Schafer seja hegemônico no sentido de quantidade de pessoas que o conhecem ou mesmo que “põem em prática” suas ideias e propostas.

Ao mesmo tempo, *quando* Schafer aparece em escritos de educação musical no Brasil, vem atrelado ao discurso hegemônico, tendo suas ideias apresentadas como um “antídoto” (*sic*) contra um imaginário ensino tradicional. E, nesse ponto, como apontaremos nos próximos capítulos, parece que o discurso (psico)pedagógico aparece com maior evidência no campo da educação musical a partir das ligações que os próprios músicos vinculados à linhagem erudita moderna/contemporânea estabeleceram entre suas pesquisas musicais e as pesquisas da pedagogia moderna. Aí a “música

contemporânea” nada tem a ver com a discussão acerca dos conteúdos das aulas de música, mas sim com contingências históricas que levaram muitos músicos e pensadores a fazerem, eles mesmos, as aproximações entre repertório (conteúdo) e teorias pedagógicas.

CAPÍTULO 3

O OUVIDO PENSANTE: UMA LEITURA

“Senti-me, de novo, livre para pensar e preparar minhas aulas. Aulas que estavam longe da perfeição, mas que representavam uma resposta pessoal de um professor que tinha diante de si um grupo específico de alunos. Pouco a pouco minha alegria voltava. Escolhia canções, preparava atividades, mas muitas vezes também me via obrigado a improvisar, nem sempre com êxito.”

(José Sérgio Fonseca de Carvalho, 2016 : 209-210)

Logo no prefácio de *O Ouvido Pensante* (1991), o autor nos revela que o segundo capítulo – *Limpeza de Ouvidos* –, “expande os conceitos tradicionais de treinamento auditivo, de modo a preparar o aluno para as mais novas formas de música de hoje e para o ambiente sonoro acústico *como um todo*” (SCHAFFER, 1991 : 13, grifo nosso). Nosso destaque nesta passagem inicial do livro serve para marcar uma busca intelectual constante do autor por aquilo que seja, ao mesmo tempo, um *todo sonoro*, uma *atualização musical*, e um ensino que melhor conduza os alunos a integrarem-se a estes ideais. Posteriormente, no início do já referido segundo capítulo, apreendemos que o título do mesmo evoca a ideia de que,

antes do treinamento auditivo é preciso reconhecer a necessidade de limpá-los. Como um cirurgião, que antes de ser treinado a fazer uma operação delicada, deve adquirir o hábito de lavar as mãos (SCHAFFER, 1991 : 67).

Entendemos o peso que as palavras de um músico da grandeza de Schaffer têm em um contexto educativo – podemos imaginar com prazer a experiência de escutar deste professor, em aula, conselhos como o acima. Mas não podemos deixar de lembrar Walter Benjamin (1987), que discorre sobre o desejo corrente no mundo moderno de apagar seus “vestígios sobre a terra” (BENJAMIN, 1987 : 118) e reconstruir suas fundações e objetos a partir do vidro, que “é um material tão duro e tão liso, no qual nada se fixa” (*ibid.* : 117). Depois, citando Brecht, o filósofo nos ajuda a “compreender o que está em jogo: ‘Apaguem os rastros!’” (*ibid.* : 118).

Portanto, estamos, neste primeiro momento, tratando de recolher passagens de Schafer nas quais se apresenta com maior clareza o esforço do autor em apontar certa obsolescência das concepções tradicionais de música. Dessa forma, não parece ser atoa que os trechos que nos soam mais apaixonados sejam precisamente aqueles nos quais este *pathos do novo*³⁸ à moda schafariana faz-se presente de maneira mais densa, numa espécie de explosão de “*apaguem os rastros!*”:

Hoje todos os sons pertencem a um campo contínuo de possibilidades, situado dentro do domínio abrangente da música.

Eis a *nova* orquestra: o universo sônico!

E os *novos* músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe! Pois os educadores musicais são os guardiões da teoria e da prática da música.

E *toda a natureza dessa teoria e prática terá agora que ser inteiramente reconsiderada* (SCHAFFER, 1991 : 121, grifos nossos, exceto o último).

E, na página seguinte:

Os *novos* recursos musicais que tentarei focalizar a seguir exigirão atitudes inteiramente *novas* no que se refere à ênfase do estudo. *Novas* disciplinas são necessárias no currículo [...].

O *novo* estudante terá que estar informado sobre áreas tão diversas, como acústica, psicoacústica, eletrônica, jogos e teoria da informação. São estes últimos [...] necessários para registrar as formas e densidades das *novas* configurações sonoras da música de hoje e da de *amanhã*.

O vocabulário básico da música se modificará [...].

O estudo será talvez dirigido à descrição da música em termos de frequências exatas ou faixas de frequência, *em vez da limitada* nomenclatura do sistema tonal. Também a dinâmica poderia ser melhor descrita em relação a algum padrão de referência como o fon (volume) ou o decibel (intensidade) *em vez de* algumas *antigas* instituições italianas sobre o assunto (SCHAFFER, 1991 : 122, grifos nossos).

E ainda, em seguida, fechando este trecho dos mais inflamados:

A psicologia e a fisiologia da percepção de padrões auditivos *suplantarão* muitos *estudos musicais passados* [...].

[...] o *novo* educador musical incentivará os sons saudáveis à vida humana [...] Será mais importante conhecer a respeito dos limiares da dor *que se preocupar se o diabo ainda habita o trítone* (SCHAFFER : 123, grifos nossos).

Não objetivamos de maneira alguma destacar estes trechos apaixonados como se fossem centrais ou de maior importância em comparação com outras reflexões do livro. Mas não podemos deixar de notar o teor progressista das colocações do autor, onde evidencia a sua aposta nos avanços científicos como se fossem bússolas que apontam o

³⁸ ARENDT, 2014 : 226

novo norte das relações que o homem terá com a música nesse futuro sonhado – nesse “*amanhã*”.

Além da profusão da palavra “novo(a)”, é profundamente significativa a última previsão do autor, na qual coloca as preocupações da medicina contemporânea³⁹ como algo que virá a substituir a preocupação de “se o diabo ainda habita o trítono”. Longe de advogarmos que esta última ainda é importante por qualquer motivo reacionário, moral ou religioso, o fato histórico de que o intervalo do trítono outrora representou o ‘tinhoso’ – ao ponto tal que foi instituída a sua proibição pelo Vaticano – constitui a História em si. Isto significa que, no âmbito educativo, o mero ato de contar esta história (que é História) contém a força capaz de capturar um jovem, enlaçando-o numa história, de forma tal que jamais se esqueça dela (dessa história/História). Isto de fato aconteceu comigo, da mesma maneira como ainda vejo acontecer com tantos jovens que ficam sabendo deste famoso e curioso fato da História da Música.

No mesmo sentido, em dado momento, Schafer, ao dividir tudo aquilo que pode ser ensinado em duas categorias, enquadra o ensino de História naquela que “satisfaz o instinto de busca de conhecimento” (1991 : 285). Enquanto a música estaria na outra categoria, “a que desenvolve a auto-expressão” (*idem*), o autor coloca que,

a História é o assunto do tipo acumulação de conhecimento e consiste (talvez erradamente) na transmissão de um corpo de fatos, que vai da mente do professor à dos alunos (SCHAFFER, 1991 : 285)

Ou seja, dessa separação – acumulação de conhecimento (passivo) *versus* auto-expressão (ativo) – observamos aquilo que vai se delineando como a articulação dos ideais de uma educação “adequada”, onde o objeto *música* é colocado enquanto algo mais condizente com a essência expressiva do indivíduo.

Se encontramos anteriormente uma crença que se traduz em um ideal de “apagar rastros” – para que se possa colocar algo “novo” em seu lugar –, outra possível tradução da mesma crença aparece na forma do ideal de reiniciar a história – algo como um “recomeçar do zero”.

Precisamos voltar ao começo. Quais os ingredientes básicos da música? Quais os elementos primitivos a partir dos quais ela pode ser

³⁹ Em um trecho que omitimos na citação e que justifica a preocupação pelos “sons saudáveis”, lê-se: “Nos últimos anos, a Medicina vem operando uma dramática mudança de ênfase, da cura da doença para sua prevenção [...]. Estou a ponto de sugerir que é chegada a hora, no desenvolvimento da música, de nos ocuparmos tanto com a prevenção dos sons como com sua produção” (SCHAFFER, 1991 : 123).

estruturada, e quais os potenciais expressivos que o ser humano, individualmente ou em grupo, possui para alcançar seus objetivos? (SCHAFFER, 1991 : 281)

Este ideal ressurge em outros momentos, tais como, “devemos voltar às mais elementares formas de qualquer arte” (SCHAFFER, 1991 : 306) ou, “o ideal, o que precisamos, é de uma notação que pudesse ser aprendida em dez minutos, após os quais, a música *voltasse a seu estado original* – como som” (*ibid.* : 307, grifo nosso). Referindo-se ao ensino da notação musical – “um código extremamente complicado” que demanda “anos de treinamento” (*idem*) –, Schafer idealiza uma formação do aluno que só seria possível a partir de uma experiência mais próxima de um “natural” da música ou de seu “estado original” (e, por isso talvez, mais adequada), pressupondo assim um “reiniciar a história”.

Portanto, se articulam, em todas as passagens de Schafer até agora destacadas, três ideais que se configuram enquanto traduções das crenças pedagógicas próprias de seu tempo:

- 1) *uma experiência musical mais “adequada”*: uma formação que possibilite uma experiência musical mais ampla para o indivíduo, a partir da articulação dos dois próximos tópicos
- 2) *reiniciar/limpar a história*: limpar aquilo que já foi superado para substituí-lo pelo novo/atualizado
- 3) *natural/essencial da música*: a busca por aquilo que seria mais elementar na música (o “som puro”)

Façamos o exercício de imaginar alguém que tome tais ideais enquanto um modelo a seguir em matérias de educação. Se fosse assim, de maneira descontextualizada, esses ideais podem relacionar-se de maneira tal que o que se acaba pressupondo é, no final das contas, uma predeterminação daquilo que cabe na experiência do indivíduo (da criança/jovem). Dizendo de outro modo, se pressupõe que uma criança não poderá suportar um ensino de notação musical dito “tradicional”, tanto porque este último está distante daquilo que é natural/elementar na música como porque, simetricamente, a uma criança (ou mesmo a um “iniciante” qualquer no universo da música) está posto de antemão o que será mais significativo e efetivo em seu aprendizado.

Schafer fala ainda (p. 291) sobre uma “fragmentação da experiência” relacionada à fragmentação do “*sensorium*” que ocorre, segundo ele, a certa altura na vida da criança. Afirma que, “para a criança de cinco anos, arte é vida e vida é arte” (p. 290), até o ponto em que, “assim que essas crianças entram na escola, arte torna-se arte e vida torna-se vida”, do modo que esta mudança configura “a mais traumática experiência na vida da criança pequena”. (*idem*).

A partir dessas colocações, nos perguntamos: existe experiência que não seja fragmentada? Devemos retomar aqui nossas articulações com as ideias de Hannah Arendt: se a função da escola é apresentar o mundo *como ele é*, ao mesmo tempo deve-se levar em conta que, para a filósofa, se alguma parte do mundo – da cultura – entra em crise – ou seja, se perdem-se as certezas sobre alguma coisa mundana –, este preciso momento de crise é uma oportunidade para a reflexão (ARENDT : 223). Isto é, um momento no qual se deve ter *critério*. Supondo que um “bom uso” dessa oportunidade⁴⁰ traga novas respostas – tendo em vista novos paradigmas suscitados pela mudança dos tempos – pode-se aceitar que algo *velho* deixe então de fazer sentido. Dessa forma, voltando a nossa questão específica, parece que, para Schafer, deixa de fazer sentido aquela pedagogia de antes – de tradição, digamos, ‘eurocêntrica’ – que costumava separar o “*sensorium*” em diferentes níveis⁴¹.

Entretanto, o que leva Schafer a tomar novas posições não advém de uma pesquisa ‘neutra’, mas sim de referenciais diferentes que passam a ter para ele – desde a perspectiva de sua experiência e história enquanto músico – maior coerência do que aceitar os velhos moldes. Já mencionamos que os avanços da pedagogia enquanto ciência incidiram sobre a área do ensino de música. De maneira análoga, no âmbito próprio das investigações sobre música, a época de Schafer “coincide [...] com as pesquisas lideradas por Pierre Schaffer [...] e as experiências de música eletrônica conduzidas por Eimert e Stockhausen”, de modo que “as propostas da chamada música de vanguarda apontavam para um *renovado interesse pelo ‘som’ como matéria-prima da música*” (FONTERRADA, 2008 : 179, grifo nosso). Também, e talvez como

⁴⁰ “Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos” (ARENDT, 2014 : 223)

⁴¹ Para citarmos um deles: “Segundo Greiner (2005), o binômio teoria-prática nada mais é do que uma extensão do dualismo mente-corpo, dualismo que, na música, gera dissociações de ordens e níveis que abrangem do simples ao muito complexo.” (BRITO, 2007, p. 153)

referência mais importante para Schafer especificamente, “as propostas de [John] Cage [...] concentrando-se no *próprio som*” (*idem*, grifo nosso).

Estes são alguns dos novos paradigmas – a busca pelo “som como matéria-prima” – aos quais Schafer se reporta. Dessa maneira, em algum grau, quando Schafer fala sobre o “*sensorium*” – ou da “separação” deste – dentro do âmbito educativo, isto assume a forma de um *significante* que se liga à crença pedagógica de uma educação mais adequada, isto é, de uma aproximação entre *todo sonoro* e uma sonhada criança *completa*. Para nós, distintamente, trata-se apenas de uma visão *diferente* sobre o objeto *música* – felizmente para o que toca à *pluralidade* de olhares sobre um mesmo objeto.

Portanto, os *ajustes* acontecem pelo simples fato de que a humanidade se transforma – e, desse modo, as certezas mudam. Significa que a partir de fatores contingenciais de nossos tempos, pode nos parecer *sem sentido* ensinar à criança a notação musical de maneira “tradicional”, mas isso não quer dizer que nos aproximamos de uma experiência educacional mais “completa” ou “adequada”. Vamos, a seguir, explorar ainda mais esta questão.

São precisamente as suposições dentro do âmbito educativo que aqui chamam nossa atenção. Schafer (1991), ao discorrer sobre o que é *ruído* a partir da definição do físico Hermann von Helmholtz, afirma que, “o problema é meramente semântico e surge porque ele [Helmholtz] decidiu chamar um de ‘som musical’ e outro de ‘ruído’” (p. 137). Uma vez que seu objetivo é apresentar ao leitor uma “uma nova definição de ruído” (p. 134), Schafer nos mostra por meio dessa simples afirmação o quão ciente está, à sua maneira, do que aqui chamamos de perda (ou mudança) de *certezas*. Ou seja, empreende uma desnaturalização da ideia (ruído) ao mostrar que sua acepção hegemônica foi construída historicamente, definida por um cientista de renome (que não definiu o termo sozinho, mas foi uma voz importante na composição dessa teia discursiva) e que, sendo o problema de ordem “semântica” (isto é, nada “natural”), pode-se muito bem desconstruí-lo, atribuindo novos significados ao termo. E assim nosso autor o faz, após toda uma linha argumentativa, propondo o questionamento:

“Mas esta definição de Helmholtz é satisfatória? Já não examinamos problemas e paradoxos suficientes para forçar a um reexame da clássica proposição de Helmholtz?” (p. 137).

Sem dúvida, dessa maneira avançam as ideias na humanidade, não no sentido positivista-progressista de “avanço”, mas do ponto de vista do questionamento interminável ao qual as ideias devem ser submetidas de tempos em tempos. Entretanto, notemos a maneira como Schafer relaciona as mudanças de paradigmas, trazidas por essas novas experiências musicais, ao progresso que deve ser empreendido na esfera pedagógica. Por exemplo, ainda na mesma linha de raciocínio na qual redefiniu “ruído” – no capítulo *A nova paisagem sonora* –, o autor explicita sua tentativa de “convencer os educadores musicais” (p. 187) a respeito dessas revisões conceituais, objetivando o ideal de que “a hora semanal enclausurada a que chamamos aula de música seria substituída por uma aula muito maior – a verdadeira sinfonia cósmica da qual temos tentado [tradicionalmente] nos distanciar” (*idem*).

Assim, o ensino de música estaria ‘atrasado’ em relação às novas ideias de música. Como ele mesmo coloca, “o ensino das artes visuais está bem à frente do ensino da música” (p. 285). A mesma comparação é feita por Brito (2007), ao apontar que, contrariamente à aceitação que gozam as expressões gráficas das crianças nos espaços educativos, “o mesmo não se dá com a música: a ‘garatuja sonora’ ainda é frequentemente deixada de lado, dando lugar aos produtos prontos” (BRITO, 2007 : 87). Para entendermos o que querem dizer estes autores, retomemos, com nossas palavras, o que compreendemos da “nova definição de ruído” de Schafer.

Os rompimentos⁴² de vanguarda da música no século XX põem em xeque as definições hegemônicas ‘tradicionais’ de *música* (ou som) e *ruído* – ou, sem muito rigor, podemos dizer que põem em xeque as concepções de o que é “belo” ou aceitável enquanto “arte”. Assim, Stockhausen escreve seu “*Quarteto de cordas com helicópteros*” e John Cage compõe suas peças para *piano preparado*. No universo das artes plásticas, algo análogo parece acontecer – por exemplo, no movimento *cubista*.

⁴² O uso desta palavra nos parece adequado tendo em vista a relação que procuramos ressaltar, que é estabelecida (dentro de discursos da educação musical) entre inovações na linguagem musical e inovações nas concepções pedagógicas sobre a criança. Entretanto, são também de suma importância para nós as seguintes colocações de Barraud (1975): “Por mais insólita que possa parecer, uma obra de arte jamais sai do nada. [...] Num plano imediato, uma música pode nascer de uma reação a uma outra música instalada no poder e dar, assim, a aparência de uma ruptura da cadeia. Isso é apenas aparência” (BARRAUD, 1975 : 11)

Mas pareceria que no âmbito do ensino destas duas artes, os “vanguardismos” da primeira ainda encontram maior resistência em serem aceitos, ao passo que os da segunda foram incorporados de maneira mais ampla.

Porém, o que mais nos interessa aqui é o fato de que essas concepções menos comprometidas com aquilo que era considerado tradicionalmente “belo” – sejam gráficas ou sonoras (ruído) – foram associadas no âmbito pedagógico àquilo que se supunha ser mais próximo – portanto, mais adequado – à experiência infantil. E isto não é nem um pouco absurdo, pelo contrário: é bastante razoável supor que uma criança pequena não seja capaz nem de executar com perfeição uma peça de Chopin ao piano, nem tampouco pintar uma figura humana realística como as de Caravaggio. Pode-se assumir disto que sua expressão se assemelhe mais a uma “garatuja”.

Mesmo assim sendo, ainda nos opomos à ideia de que existe uma “auto-expressão” natural da criança, uma vez que “o brincar não obedece a uma *imitação* psicológica no presente, mas à tentativa de responder à demanda dos adultos significativos” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 39, grifo do autor). Dessa forma, a “garatuja” que a criança produz seria assim encarada apenas a partir de uma observação da perspectiva *do adulto*.

Mas, voltando ao raciocínio, o ensino de música ainda seria tomado então de ideais que demandam da criança pequena apenas aquele treinamento básico ‘restrito’ que visa moldar suas habilidades para que posteriormente seja capaz de executar as peças tradicionalmente aceitas. Nas palavras de Schafer,

enquanto encorajamos a auto-expressão nas artes visuais (e penduramos os produtos nas galerias de arte, como testemunho da percepção dos nossos jovens), o paralelo em música é em geral pouco mais que memorizar *Monkey in the Tree*, para alguma apresentação social de fim de ano. Pode-se ainda aprender uma porção de mentiras a respeito da vida dos grandes, e invariavelmente mortos, compositores e desenhar-se meio milhão de claves de sol (SCHAFFER, 1991 : 285)

Porém, não seriam estas atitudes – copiar enfadonhamente claves de sol, memorizar músicas “fáceis” para que fiquem “bonitinhas” para a apresentação ou ouvir fofocas sobre a vida de compositores clássicos – precisamente uma *pedagogização* da música ajustada àquela concepção de música – ou seja, àquele repertório (conteúdo) em questão, àqueles parâmetros específicos de “certo” e “errado”, etc.?

Em outro momento da obra, Schafer, referindo-se aos sistemas tradicionais de exercícios musicais, diz que nestes

as notas vivem mecanicamente e não têm existência biológica e social (se é que vivem) [...] a teoria tradicional da música subestimou as diferenças anárquicas que existem entre diferentes notas e grupos de notas, pelos costumeiros exercícios de escalas, e insistência nos livros didáticos (SCHAFFER, 1991 : 179)

Mas, colocando o mesmo questionamento de antes em outras palavras, seria isto apontado por Schafer um problema da “teoria tradicional” em si ou da sua *pedagogização*?

Se a resposta for que o problema é a teoria em si (ou seja, a concepção de música que se tinha antes), então se estaria afirmando que a música evolui positivamente e que, portanto, as peças de Mozart, que estão de acordo com o sistema tonal, se enquadrariam em um estágio agora “superado” face às novas ideias de música; estas que são, por sua vez, mais “abrangentes” e nas quais se inserem gestos artísticos como o serialismo ou os procedimentos aleatórios de John Cage – assim como tudo que por estes passa a ser influenciado. Não estamos inclinados a aceitar esta resposta – bem como acreditamos que tampouco Schafer a aceitaria.

Mas e se, por outro ângulo, pensarmos que o que Schafer critica são os ideais pedagógicos que supõem o que a criança é, o que ela seria capaz de realizar – dependendo da sua idade, “talento”, etc. – e os objetivos que se espera que ela alcance? Dessa forma, perante uma concepção de música “tradicional”, ocorre a sua pedagogização: para executar (no futuro) o repertório, há os exercícios de escala; para aprender o sistema tonal, há os exercícios teóricos no pentagrama; para cantar afinado, há o método de solfejo; e assim por diante. E isso pode chegar ao ponto tal, no qual se acaba confundindo estes truques com a própria música em si. Afinal, um método nada mais é que uma coleção de *truques*⁴³.

No fim das contas, a lógica pedagógica é mesma, só mudam as preocupações contingenciais da época. Por exemplo, vê-se o mesmo processo ocorrendo – com outras roupagens – quando da substituição do ensino de música no Brasil nos anos 1970/80 pela “Educação Artística”, na qual se constata que a “livre expressão é palavra de

⁴³ Lajonquière, notas em aula.

ordem” e que “o espontaneísmo da proposta [da educação artística] substituíra o cientificismo do início do século XX” (FONTEERRADA, 2008 : 219). Entramos em sintonia com Fonterrada também quando a autora nota “que o discurso que ampara a proposta não está distante das iniciativas experimentais de educação musical (Self, Paytner, Schafer, Porena), porém, a aproximação se dá apenas como postura ideológica” (*ibid.* : 218).

Sob este ângulo – ou seja, das preocupações pedagógicas de diferentes épocas –, colocamos em questão a afirmação de Schafer (1991) de que “as habilidades de improvisação e criatividade” estariam “atrofiadas por anos sem uso” (SCHAFER, 1991 : 68). Pois, se estes aspectos – “improvisação e criatividade” – passam a serem preocupações sob os novos olhares, não significa que não o eram antes por conta de uma desatenção daqueles que ensinavam música, mas sim porque o significado atribuído a tais aspectos por pessoas como Schafer simplesmente não existia – exatamente da mesma forma como um novo significado de “ruído” só passa a existir a partir do momento em que se enuncia algo distinto do que disse Helmholtz. Aliás, a noção de “atrofia” evoca a ideia de que aquilo sempre esteve ali, como que organicamente, esperando apenas o estímulo correto para se desenvolver. Neste caso, seria se os próprios significados de “improvisação e criatividade” e “ruído” já existissem da maneira como Schafer os concebe (antes de Schafer os conceber!). Porém, a produção desses novos olhares – dessa ressignificação de tantas ideias relacionadas à música – não estavam dados anteriormente, não estavam contidos em germe nas velhas concepções de música, mas foram produzidos inesperadamente, abrindo outros caminhos dentro da História da Música.

Assim sendo, não haveria como algo antes inexistente ser uma preocupação pedagógica. Uma vez que uma questão passa a existir no campo “semântico”, como bem disse Schafer – isto é, no campo dos *significados*, daquilo que tem *sentido* –, então ela está sujeita a incidir sobre o âmbito educativo.

Portanto, tomando certa distância, percebe-se que uma possível conclusão a se tirar pedagogicamente dos escritos de Schafer seria algo como: antes a pedagogia estava errada; agora, aqui está a pedagogia certa. Não se trata aí de assumir nenhum discurso militante contra a pedagogia (ou antipedagógico), pois, como já foi dito, o âmbito educativo, quer queira quer não, é sujeitado a ajustes à medida que a humanidade se

move politicamente e resignifica a História. O mesmo não deixa de acontecer com nosso objeto de estudo, pois “a Música não é um objeto de museu. Ela deve mover-se, deve viver” (BARRAUD, 1975 : 157).

Porém, quando os sonhos depositados na criança são demasiadamente inflacionados, existe um risco de a educação se tornar um “fato de difícil acontecimento” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 23). E os sonhos adultos não são sonhados apenas do lado tido como ‘tradicional/repressivo’ – na figura do rígido professor clássico, que insiste na técnica –, mas também do lado da pedagogia ‘centrada na criança’ – que bem pode ter seus estereótipos na figura do ‘professor amigo’ ou de alguém que ‘ama as criancinhas’. Arendt (2014) alerta que,

parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos. No que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: ao invés de juntar-se aos seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse (ARENDR, 2014 : 225)

Isto remete a questão da educação enquanto uma esfera pré-política⁴⁴, o que permite enxergar como as questões políticas incidem sobre o campo educacional. Dessa forma, no contexto do ensino de música podem existir debates do tipo: por que só estudamos o período clássico e romântico? Por que não ensinar música antiga ou eletroacústica? Por que a música afro-brasileira ainda é predominantemente marginalizada no ensino? E a música dos povos indígenas? Por que não Roberto Carlos? Poderíamos seguir a lista com incontáveis questionamentos absolutamente válidos.

Parece ser precisamente o que faz Schafer: compartilhar com os alunos conteúdos que considera importantes e que estão à margem da maioria das práticas de ensino de música. Carvalho (2016), ao discorrer sobre a história de um professor que lhe chamou a atenção, atesta que o que fazia deste um “grande educador” era

a coragem que tem de lhes oferecer [aos alunos] um encontro com alguém que não se recusa a pensar o vivido e sabe fazer dos desatinos da existência humana uma oportunidade de crescimento pessoal (CARVALHO, 2016 : 33)

⁴⁴ A questão será aprofundada em nosso Capítulo 4.

Portanto, aquilo que Schafer estima compartilhar com seus alunos é de seu próprio interesse – é seu *objeto do desejo*. Não o faz porque nisto haveria uma *funcionalidade*. Pode até ser que Schafer fale ou escreva deliberadamente em nome de um futuro sonhado, que por vezes, é lido enquanto dogma. Mas para nós isto muda de figura quando se coloca em perspectiva a posição de *mestre* que ele ocupa.

No capítulo *O Rinoceronte na Sala de Aula*, Schafer (1991) compartilha suas “dez máximas aos educadores musicais” (p. 277), que diz servirem a ele como um guia “para estar sempre em forma” (*idem*). Destacamos a seguir o item número quatro, por ter sido ele citado mais de uma vez durante um curso de pós-graduação entre músicos e educadores musicais do qual participei: “Não há mais professores. Apenas uma comunidade de aprendizes” (*idem*).

Cabe indagar o porquê de esta máxima ser mais lembrada do que as considerações que o autor reserva a ela, poucas páginas adiante no mesmo capítulo:

Não há mais professores; apenas uma comunidade de aprendizes. Isso é um exagero a fim de induzir à noção de que o professor precisa continuar a aprender e crescer com os alunos. Naturalmente o professor é diferente, mais velho, mais experiente, mais calcificado. É o *rinoceronte na sala de aula*, mas isso não significa que ele deva ser coberto com couraça blindada. O professor precisa permanecer uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças (SCHAFFER, 1991 : 282, grifos nossos)

De fato, um ponto que Schafer defende deliberadamente ao longo do livro é o de que “o professor precisa trabalhar para a própria extinção” (p. 286). Entretanto, evidente que não nos interessa apenas aquilo que é colocado com objetividade e clareza pelo autor. Assim, encontramos certas passagens que deixam escapar ora a percepção consciente de Schafer da impossibilidade de que a extinção do professor venha a se consumir de fato, ora partes de relatos do autor que, da nossa perspectiva, o contradizem em relação a tal objetivo.

As atividades que Schafer realiza em suas aulas aparentemente estão de acordo com seu pressuposto de que “uma pessoa só consiga aprender [...] a respeito de música,

fazendo música” e que “todas as nossas investigações sonoras devem ser testadas empiricamente, através dos sons produzidos por nós mesmos e do exame desses resultados” (p. 68). Sabemos que essa concepção de conduta encontra ressonância com o pressuposto pedagógico moderno de que, como traduz Arendt (2014), “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação [...] consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDT, 2014 : 232).

Dessa maneira, à primeira vista, os exercícios e discussões propostas por Schafer têm um perfil daquilo que poderíamos chamar genericamente de ‘ensino democrático’, onde os alunos são incitados a encontrar os caminhos e respostas por si mesmos ou, ao menos, onde há uma situação na qual, como costumamos escutar, o conteúdo não é imposto ‘de cima para baixo’.

Porém, de acordo com os relatos do autor, o que acontece com frequência em suas aulas é um debate – que ocorre precedendo ou misturado a alguma atividade de criação e exploração sonora –, onde se constata a intensa participação de Schafer, cobrando seus alunos para que pensem mais, se esforcem para melhorar as composições e improvisos que criam na aula, etc. Citemos alguns exemplos:

- Schafer propõe um exercício de improvisação (SCHAFER, 1991 : 51-52) no qual os alunos devem “conversar entre si, porém em lugar de vozes terão somente os instrumentos em suas mãos”. O autor descreve alguns momentos do processo: “Para lhes dar inspiração o expediente usado foi pedir-lhes: ‘diga alguma coisa doce’ – ‘diga algo ríspido’, e assim por diante” (p. 52). Mais adiante (referindo-se a si mesmo em terceira pessoa): “Depois de algumas rodadas, Schafer *não está satisfeito* com a maneira com que os executantes tomam as frases dos outros” (*idem*, grifo nosso). Logo em seguida, diz aos alunos: “Não, receio que não seja isso! Vocês não estão se ouvindo!” (*idem*). Depois, endereça a eles as seguintes palavras: “Está melhorando.” (p. 56).
- “Uma classe de instrumentistas é dividida em grupos [...]. É dada para todos a tarefa: encontre um som interessante” (p. 93). “Nenhuma restrição, apenas que o som deve envolver todos os participantes [...]. Se o som produzido não foi interessante, o grupo em questão é mandado para fora outra vez, para achar um melhor” (p. 94).

- Depois de apresentar aos alunos um carrilhão eólio japonês de bambu e produzir com ele alguns sons (p. 106), Schafer propõe que todos “imitem o som desse carrilhão com suas vozes” (*idem*). Pouco depois, um aluno sugere que o som da letra “k” seria adequado para tal finalidade (p.107), ao que Schafer comenta: “Interessante.” (p. 108).
- “Frequentemente, dou à classe este problema. Você tem um som. Faça uma composição com ele. Tudo o que peço é que vocês *não me aborreçam*” (p. 257, grifo nosso)

Assim, se por um lado Schafer acredita que o professor deva ser extinto, por outro, os relatos mostram um músico absolutamente implicado na atividade – interessado em mergulhar, junto aos alunos, naquilo que há em comum *entre* eles. O que de mais importante, para nós, estes exemplos evidenciam é que Schafer ocupa a posição de *mestre* – e que sua palavra é a palavra de *mestre* perante os alunos.

Como pontua Voltolini, “é impossível não influenciar” (VOLTOLINI, 2011 : 31). Por esta razão que, da nossa perspectiva, é ilusório quando se coloca que “o aluno é levado a conhecer” (CUERVO, PEDRINI, 2010 : 53), pois, na própria elaboração deste enunciado (“*levado a conhecer*”) nota-se um esforço para driblar algo que é, na verdade, inevitável: não há como não partir do adulto a palavra educadora – ou a *apresentação do mundo*.

Da mesma forma, os parâmetros e critérios das atividades são sempre dados pelo professor – mesmo que este esteja aberto a surpresas e flexível para aceitar rumos imprevisíveis que a aula possa tomar a partir das reações dos alunos. Vê-se que Schafer é rigoroso em relação ao que é proposto, o que dá pistas de que aquilo que ele propõe o faz *em nome próprio* e não em nome de alguma teoria que atesta serem aqueles exercícios os mais adequados às crianças ou jovens. Isto é, ele ensina em nome de algo que faz parte de sua história e, por isso mesmo, o faz *em nome próprio*.

E, lembremos, fazer em nome próprio significa o reconhecimento da *dívida simbólica*⁴⁵ que aquele que se põe a transmitir (o mestre) tem para com aqueles que o precederam – isto é, para com o legado humano, a tradição, em seu sentido mais profundo. Portanto, podemos dizer que Schafer navega no mesmo barco que outros

⁴⁵ Ver pp. 66-67

músicos, educadores, pensadores, etc. – isto é, compartilha com estes (vivos e mortos) o cuidado por um objeto mundano que nada tem de natural, mas, pelo contrário, é bastante impregnado de marcas históricas. Daí o seu rigor para com as atividades. A *improvisação* para Schafer é “coisa séria”, como o era também para Koellreuter (BRITO, 2001 : 45). Ambos tratam a *improvisação* – este ato musical cheio de significados e que ganha novos contornos ao longo do século XX – com o cuidado que merece.

Esta preocupação aparece nos relatos de Schafer precisamente nos momentos em que ele coloca parâmetros para uma atividade que talvez, aos olhos de alguém “de fora” do mundo musical de Schafer⁴⁶, pareceria não ter ‘certo’ ou ‘errado’. Vemos então um Schafer “não satisfeito” com a execução dos alunos, que escolhe dizer “interessante” (ainda que de maneira espontânea, não premeditada), que faz julgamentos, que se “aborrece”, que cria regras para as atividades que inventou. Enfim, um Schafer que *não se omite*.

Novamente, aquilo que é trazido à aula, deve ser trazido por um *discurso de mestre* – ou, melhor dizendo, é a assunção desta posição a qual *não se deve renunciar*. Nesse sentido, vale destacar também uma frase de Schafer (1991) que talvez não encontre encaixe perfeito em certos ideais pedagógicos, por explicitar a importância da posição do *mestre*: “Todo professor deve se permitir ensinar diferentemente ou ao menos imprimir, no que ensina, sua personalidade” (SCHAFFER : 284). É quase dispensável dizer o quanto tal afirmação encontra ressonância com as considerações de Freud trazidas aqui anteriormente, sobre a personalidade de seus mestres.

Pois bem, nossa ideia central neste momento é dividida em dois pontos. O primeiro refere-se àquilo que está além do *o que é ensinado*, isto é, àquela esfera da educação que é “condicionada a algo *extrametodológico*” (VOLTOLINI, 2011 : 45).

⁴⁶ Pode-se imaginar aí um músico (de qualquer canto do planeta) que simplesmente não trabalhe com a ideia de improvisação da maneira como esta é pensada a partir das reflexões e mudanças de paradigma do campo da música no século XX sobre as quais temos discorrido até aqui.

Em termos psicanalíticos, pode-se chamar de *transmissão*, que é relativo ao *saber* – estes são distintos de *ensino* e *conhecimento*, respectivamente. Sob esta perspectiva, o que procuramos aqui desconstruir – e este é o segundo ponto – é a ideia de que existe algo da ordem do *conhecimento* deliberadamente *ensinado* que se configure enquanto uma evolução no sentido positivista face àquilo que foi supostamente superado em termos pedagógicos. Melhor dizendo, ainda que a maneira de ensinar mude, bem como os conteúdos a serem ensinados, estes elementos não se resumem ao seu “uso pedagógico-instrumental” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 61).

Isso toca diretamente na questão da *aplicabilidade* pedagógica. Mesmo que Schafer alerte, no início de *O ouvido pensante*, que “este, então, é um relato pessoal de um educador musical e não o enunciado de um método para a imitação submissa” (SCHAFFER, 1991 : 14), isso não é garantia para impedir a aplicação de qualquer atividade descrita no livro, por mais absurdo que seja tal gesto. Assim, analisaremos a seguir, a partir de um pequeno relato pessoal, a experiência que Schafer intitula como *A Máscara do Demônio da Maldade* – a única descrita na obra que é realizada com crianças e não jovens (p. 59-65).

Certa vez uma colega – musicista e professora⁴⁷ – comentou *en passant*, em tons de desânimo, que havia feito com seus alunos (crianças) a atividade *A Máscara do Demônio da Maldade* – que era, segundo ela mesma, “chatíssima”. O relato é esse. Agora vejamos em que consiste a atividade – da qual eu mesmo fui me inteirar apenas anos depois, pois, à época, não havia ainda lido o livro.

Trata-se de uma única participação de Schafer em uma classe de música à qual foi convidado – provavelmente pela professora regular – a assumir a aula. Interessado em realizar alguma composição junto às crianças, chega à sala sem ter definido de antemão o que faria exatamente.

Após ser apresentado à classe pela professora e, a seguir, dizer aos alunos da sua vontade de “compormos uma peça juntos” (p. 60), Schafer relata chamar a sua atenção uma máscara pendurada na parede da sala dentre uma porção de “coisas que eles [os alunos] mesmos fizeram: desenhos, recortes, máscaras, etc.” (*idem*). Como ele mesmo conta, isto o remete a um poema de Brecht, “A Máscara do Demônio da Maldade”, e considera que “possivelmente, algo poderia ser construído sobre isso” (*idem*).

⁴⁷ Hoje esta pessoa abandonou o ofício, dedicando-se a outra área totalmente diversa.

A partir deste mote, evocando o sentido assustador que continha a máscara, Schafer incita os alunos para que, juntos, criem uma pequena trama dramático-musical. Assim, exploram palavras inspiradas no poema com diferentes entonações, diversos instrumentos musicais disponíveis na sala, dinâmicas e texturas sonoras, bem como elementos cênicos.

Segundo o relato, é muito boa a recepção por parte das crianças, que se mostram, desde o início, entregues e interessadas na experiência, fazendo sugestões para a composição, de modo que, ao final, “juntam as várias partes [da composição] e repetem-nas muitas vezes” (p. 65). Schafer acrescenta que, “ao todo, passaram-se duas horas desde o começo da experiência até a classe ser dispensada com o sinal do meio-dia” (*idem*) e que, depois, observando as crianças voltando para casa pela janela da sala, elas ainda estavam envolvidas na atividade, sendo possível ouvir sussurros, gritos de medo e a “dança selvagem da máscara” (*idem*).

Pois bem, este relato poderia servir perfeitamente enquanto material para análise, tal como fizemos anteriormente com relatos de outras atividades descritas por Schafer. Nele observamos, novamente, a impossibilidade de que um professor seja “extinto” em qualquer contexto educativo. Poderíamos ressaltar dois pontos do relato para argumentar nesse sentido: 1) Schafer objetiva construir a composição “junto” com as crianças – o que de fato acontece, por um lado –, mas, ao mesmo tempo, a atividade não teria a força que teve não fosse ele quem, em primeiro lugar, a propôs; 2) o fato de que Schafer, ao final da aula, “vai se retirando devagar e a classe começa a ficar totalmente envolvida no trabalho” (p. 65), não prova necessariamente uma possibilidade de extinção do professor, uma vez que se pode pensar que, pelo tamanho ‘sucesso’ que teve sua empreitada, as crianças ‘compraram’ sua ideia de tal forma que ficaram totalmente absorvidas – mas isto não significa que passaram, a partir daquele ponto, a prescindir dele, tampouco que o ‘esqueceram’. Quando se lê o relato, fica claro o quanto é a sua *palavra* e sua *posição de mestre* que vão, de alguma maneira, conduzindo a composição⁴⁸. Assim, poderíamos colocar em xeque a noção de ‘auto-expressão’ da criança, pois a transmissão é sempre da ordem da filiação e da alteridade.

⁴⁸ A certa altura da experiência, Schafer diz: “Mas sabem, quando eu olho para essa máscara, também sinto pena dela. Sabem por quê? Olhem essa face de músculos entumecidos. A pobre máscara tem que ser assim o tempo todo. É terrivelmente duro ter uma cara feia e carrega-la todo o tempo, não? Vocês já

Entretanto, não é esse nosso interesse maior ao trazer tal relato, mas sim perguntar: seria possível simplesmente *aplicar* indiscriminadamente uma atividade de caráter tão claramente espontâneo como esta? Deve-se assumir que *A Máscara do Demônio da Maldade* está contida no livro para “uso pedagógico-instrumental”?

Além da obviedade de que, mesmo para Schafer, nada garantia que a proposta “daria certo” – as crianças poderiam, por exemplo, estar de mal humor naquele dia e tudo ir por água abaixo⁴⁹ –, parece que neste ponto encontramos, um pouco por acaso, um exemplo de como *O ouvido pensante* ocupa um lugar significativo de *status* pedagógico. Ou seja, uma vez que se trata de um livro consagrado, de um autor de renome, conclui-se que, por isso, as propostas ali contidas, com certeza, “funcionam”.

Mais ainda, a grande questão que fica é: se alguém considera a atividade “chatíssima”, por que então a realiza? Arriscamos dizer que tal atitude só pode se basear na ilusão de que aquilo é *adequado* para crianças. Ou seja, em outras palavras: *Schafer foi lido enquanto técnica*.

Supondo isto, podemos observar como a *aplicação* – gesto *mor* da ilusão (psico)pedagógica – está intimamente ligada à *renúncia ao ato educativo*. No momento da aplicação indiscriminada de uma técnica – isto é, esvaziada de sentido para o próprio professor – configura-se um ato de *eclipse* do sujeito educador, que não mais ensina *em nome próprio*, mas delega a responsabilidade a outrem – ao método, a Schafer, à atividade, à didática, etc. Dessa forma, também não se corre o risco de errar em nome próprio – ‘não foi minha culpa, o método que é chato’.

Aliás, agora que já descrevemos tanto o relato de Schafer como o de nossa antiga colega, podemos revelar que em momento algum Schafer (1991) se refere a esta aula – a esta “sessão” (p. 59) – em termos de uma “atividade”, nem “proposta”, nem “exercício”. Muito menos há qualquer sugestão do autor de que aquilo possa ser *repetido* ou *aplicado* – de modo que ficamos surpresos quando, finalmente, lemos pela primeira vez o que dizia Schafer, tendo em vista o que sabíamos pelo relato da colega (pelo modo como nos foi contado, imaginávamos, realmente, que se tratava de uma

pensaram? É o que a pobre máscara tem que fazer. Não dá pena? *A classe fica com pena da pobre máscara.*” (SCHAFFER, 1991 : 63)

⁴⁹ Embora mesmo se esse fosse o caso não se poderia considerar a atividade “fracassada”, pois, “o que um professor acha que foi um fracasso, pode ser considerado um sucesso por um aluno, embora o professor possa não saber disso até meses ou anos mais tarde” (SCHAFFER, 1991 : 283).

proposta concreta e objetiva). Para se referir ao ocorrido, Schafer fala em “experiência” (“passaram-se duas horas desde o começo da experiência”, p. 65), bem como chama o produto final de “‘nossa’ pequena criação – *A Máscara do Demônio da Maldade*” (p. 59). Tudo dando a entender a casualidade pela qual Schafer se deixou levar e sobre a qual seguiu improvisando.

Para Benjamin (1975) a transição que leva à perda da autoridade do *narrador* – aquele que relembra e reelabora a experiência naquele exato instante, por exemplo, de uma aula – é marcada pela era da comunicação via “informação”, que “baseia-se na sua verificabilidade” (1975 : 67). Lembre-se, inclusive, que, para Schafer, houve uma espécie de relampejo que o despertou à ideia do que fazer naquele momento: um poema de Brecht.

[...] agora a informação capaz de oferecer alguma ligação com a vida prática é recebida com mais agrado do que o relato de situações e a descrição de lugares longínquos ou de tempos afastados. Este dispunha de uma autoridade que o valorizava, mesmo que não pudesse ser controlado. A informação, contudo, baseia-se na sua verificabilidade. Por isso é evidente que aparece em forma “facilmente inteligível” (BENJAMIN, 1975 : 67)

Isto é, o saber técnico, que a tudo – e a toda experiência – atravessa, seduz os olhares e torna de difícil acontecimento uma ação improvisada, arriscada e em nome próprio. Evidentemente, está além do alcance de Schafer evitar que as narrativas que tanto estima compartilhar com o mundo sejam lidas sob os auspícios do tecnicismo.

Retomando um aspecto dos raciocínios de Schafer, já constatamos existir, em algum grau, uma ideia geral de que as novas concepções de música apontam tanto para algo mais ‘natural’ da música – quando se pensa que o ‘som em si’ ou a ‘matéria-prima’ da música passam a serem levados em conta – quanto para uma educação musical que, conseqüentemente, seria mais ‘adequada’.

Pontuamos também que as críticas empreendidas contra os ‘modelos do passado’ aconteceram – uma vez que a pedagogia reporta-se às ideias e ideais contingenciais de cada época e local – e isso surtiu efeitos, de modo que a nossa maneira de proceder

junto às crianças em diversas áreas do ensino não permaneceu estanque. Estando no meio da educação musical, sabemos que existem modos de ensinar música que hoje são esvaziados de sentido. Entretanto, refutamos a ideia de que o que as torna sem sentido seja o fato de serem parte de um ensino dito ‘tradicional’.

Acontece que o raciocínio hegemônico de nossos tempos pensa que os professores ditos tradicionais erravam por conta de sua concepção de música, que seria limitada – ou não ‘aberta’ o suficiente – e este fato seria responsável por sustentar uma metodologia cega – isto é, sustentar a crença de que o único caminho possível seria por meio daquele método em particular, seja qual for. A solução para isso, se visamos, por exemplo, *aplicar* Schafer, seria oferecer às crianças e jovens uma formação que os fizesse abertos à ideia de música de uma maneira mais ampla – uma ideia de música que correspondesse mais a ‘inteireza do ser’. O objetivo seria formar indivíduos livres de preconceitos com a diversidade musical das várias culturas, bem como promover uma “limpeza de ouvidos”, em termos schafferianos, que os faria conscientes de que “hoje todos os sons pertencem a um campo contínuo de possibilidades, situado dentro do domínio abrangente da música” (SCHAFFER, 1991 : 121).

Assim, esta ideia geral de Schafer à qual estamos nos referindo, ressoa em outras vozes na educação musical. Para um autor brasileiro, tratar-se-ia de um ensino que “os atraia [os alunos], menos para os saberes prontos e constituídos, mais para a *matéria sonora em si*” (KATER, 2012 : 43, grifo nosso). No mesmo texto, observamos a sugestão de um deslocamento do papel do educador para “o papel do orientador, problematizador, instigador, facilitador do conhecimento” (*ibid.* : 44).

O que nos interessa na junção destes dois elementos em um mesmo artigo, é que sabemos que a ideia de substituir a palavra professor/educador por outras como as listadas pelo autor é bastante hegemônica hoje. Isto embasa nossa hipótese de que os ideais de educação que aparecem em Schafer são consideravelmente próximos daqueles dos discursos (psico)pedagógicos hegemônicos no Brasil. É notável como a ideia de “matéria sonora em si”, que se refere a uma concepção de música entendida enquanto uma boa fonte de estimulação para a aprendizagem, encontra encaixe com a ideia de

“facilitador do conhecimento” – que, do nosso ponto de vista, configura uma clara ilustração da *renúncia ao ato educativo* vigente em nossos tempos.⁵⁰

Dentro desta lógica discursiva, o problema dos professores ‘clássicos’ seria então a justeza destes em relação a sua concepção de música – isto é, de ‘o que é música’. Estamos de acordo que existem (até hoje) professores que exigem da criança a encarnação do ideal educativo de seu imaginário. Dessa maneira, tomam o método – ou o *truque* – enquanto o próprio objetivo do ideal educativo; confundem os *truques* com o próprio ato de educar em si, considerando não haver outro caminho para que se ensine música. Porém, isto não é intrínseco ao ‘jeito antigo’ de ensinar música, pois, como vimos, a encarnação de um ideal pode muito bem advir de qualquer metodologia que se imponha enquanto razão de ser do ato educativo. Inclusive, nossa análise acerca das distintas experiências com a ‘atividade’ *A Máscara do Demônio da Maldade* atesta exatamente isso: o que para Schafer foi meramente um truque tirado de sua cartola, para outrem foi entendido como técnica a ser aplicada metodicamente – e ainda, em termos de ‘conhecimentos/conteúdos’ ou ‘ideias de música’, tratava-se de algo totalmente vinculado ao ideário moderno da pedagogia musical.

Pensar uma nova forma para se ensinar isso ou aquilo não é algo ‘melhor’ ou ‘pior’: tudo depende do quão *iludido* – em termos psicanalíticos – o adulto educador está. Assim, que as pedagogias digam uma coisa em determinada época e algo distinto em outra, revela apenas como os adultos sonham as crianças hegemonicamente.

Como apontamos anteriormente, a pedagogia e os ideais de criança/infância alternam-se na história⁵¹, ora empreendendo um ‘trator pedagógico’, ora renunciando ao ato. Portanto, o professor que encarna o “rinoceronte na sala de aula coberto com couraça blindada” (SCHAFFER, 1991 : 282), não é necessariamente aquele professor de música clássica. Da mesma forma, as ideias de Schafer *per se*, não trazem a *renúncia ao ato educativo* – a aplicação indiscriminada delas é que revela quando este está em causa. Há de se entender que a ideia de uma música mais ‘aberta’ ou ‘ampla’ é também

⁵⁰ Evidente que, da mesma forma que no caso de Schafer não se trata de um julgamento, mas uma análise de seus escritos, o mesmo cuidado deve ser tomado com outros autores. Nosso apontamento à dimensão *discursiva* presente no artigo citado, nada diz das práticas educativas do autor. Tampouco conhecemos na íntegra a obra do autor citado e uma pesquisa mais ampla teria grandes chances de nos oferecer um material a partir do qual poderíamos fazer análises mais profundas, encontrar singularidades de pensamento, bem como contradições de discurso – o que é sempre saudável em qualquer raciocínio.

⁵¹ Ver p. 36

um ideal concebido pelos adultos que assim a pensam hoje e não um progresso positivo ou natural da maneira como a humanidade se relaciona com a música.

Então dessa mudança de concepções não podemos concluir que são a causa daquilo que, da nossa perspectiva agora, aparece como erro pedagógico. Fonterrada (2008) defende a ideia de que a música e a educação musical mudam de acordo com os hábitos, valores, condutas e visão de mundo das diferentes sociedades e épocas históricas (FONTERRADA, 2008 : 10 e 15). Estamos de acordo neste ponto, porém, isto nada diz das crianças – ou seja, se estas mudam também ou não.

Nossa perspectiva é distinta destes discursos por considerarmos que a educação possui uma dimensão que não é composta apenas por ideias claras e distintas. O único fato do qual se pode estar seguro é o de que as crianças chegam ao mundo sempre depois que os adultos. Significa que, se a criança de agora – esta que ainda vive o tempo da infância – ocupa um lugar no imaginário do adulto – que sempre espera que ela venha a ser algo no futuro –, está posta a dimensão impossível do desejo inconsciente. Nesse ponto, então, a educação musical não é um conjunto de valores e condutas historicamente dadas, passíveis de aperfeiçoamento mediante a análise dos fatores contingenciais, mas sim o *ato de educar*, de transmitir marcas simbólicas que de alguma maneira são relacionadas ao legado daquilo que – a depender da época e sociedade – chamamos de música.

O conflito existente entre visões contingenciais no campo do ensino de música é ilustrado numa breve passagem d’*O ouvido pensante*. Durante um curso de verão com alunos do North York Music School em 1964 (SCHAFER, 1991 : 19), Schafer está interessado em encontrar caminhos “para perceber a potencialidade de improvisação dos alunos” (p. 36). Em uma das aulas,

começou-se com “imitação da natureza”. Pareceu-nos um método eficiente para relaxar os alunos e prepara-los para algumas experiências de improvisação mais sutis que se seguiriam (SCHAFER, 1991 : 36)

Pouco após o início dos trabalhos um dos alunos sugere que o trompete poderia imitar “um exército marchando para a guerra” (p. 37). Schafer descreve o que se segue:

O trompetista está relutante. Nesse ponto, um professor de música que estava lá no fundo levanta-se e grita: “Yeoman Bold”, p. 5. Felizmente o trompetista continua relutante (SCHAFFER, 1991 : 37)

Ou seja, acontece naquele momento que, enquanto Schafer estava fazendo seu caminho junto aos alunos, buscando uma, digamos, ‘desinibição’ destes para que pudessem compartilhar a *improvisação* e explorar as possibilidades deste novo mundo que lhes era apresentado, outro professor sugere (arrogantemente, pelo que apreendemos do relato) a execução de uma peça do repertório folclórico de praxe.

É evidente o quão deslocado está este professor de plantão no fundo da sala, levando em consideração as concepções de música às quais Schafer se alinha. Há, de fato, um conflito entre ‘ideias de música’, visto que Schafer busca distanciar-se do repertório comum. Mais adiante no livro, o autor menciona novamente o incidente:

No nosso sistema de educação musical, a música criativa é progressivamente difamada e passa a não existir. [...] Qualquer classe de escola pública poderá improvisar desinibidamente, mas, quando chegam aos graus 12, 13 [2ª e 3ª séries do 2º grau (N.T.)], essa habilidade estará completamente abafada por risos nervosos à perspectiva de tocar notas que não estão escritas, uma situação que nos leva diretamente àquele professor cujo único grito parecia ser “Yeoman Bold, p. 5!” (SCHAFFER, 1991 : 59)

Claro que esta passagem já traz algumas conclusões de Schafer a respeito das causas da incapacidade dos músicos de ‘improvisarem’ – conclusões estas que não são distantes da noção de “atrofia” suscitada pelo autor, à qual nos referimos anteriormente. Seja como for, a questão é que “música criativa”, da maneira que Schafer a coloca, não é entendida da mesma maneira pelo professor que grita “Yeoman Bold, p.5!” – não possui um *sentido em comum* entre os dois. E isto é, de fato, um motivo para conflito: trata-se do que chamamos aqui de *perda de certezas*, mudanças de paradigma ou preocupações pedagógicas contingenciais. Pode-se dizer também que se trata simplesmente de um conflito *intergeracional* – tal como foi o caso, por exemplo, de John Cage ao responder a seu professor, Arnold Schoenberg, que dedicaria sua vida a bater a cabeça “contra o muro da harmonia” (SIMÕES, 2017 : 13).

Schafer não está desprovido de razão ao entender que professores como aquele que grita “Yeoman Bold, p. 5!” são, em grande parte, responsáveis por uma falta de

autonomia na formação de inúmeros músicos que, ao toparem com o *imprevisto* (ou com a mera ausência de partitura), logo perguntam, “Professor, que notas devemos tocar?” (SCHAFFER, 1991 : 40). Porém, se Schafer busca distanciar-se de certo repertório e certas concepções, isto ocorre ao mesmo tempo em que se procura criar *novos* vínculos significantes *entre* ele e os alunos. Isto é, espera-se que as próprias noções de ‘criatividade’ e ‘improvisação’ passarão a ser aquilo que o professor estima compartilhar com os alunos – bem como inúmeras práticas, reflexões, composições, peças e debates que destas possam surgir. Isto é dizer que, para Schafer a educação – sim – se inclina sobre o passado.

AMOR PELO MUNDO, AMOR PELA MÚSICA

Nosso trabalho de analisar Schafer, em grande medida, foi o de apontar como ele mesmo se implica no *ato educativo*, não evitando acolher o retorno do desejo recalcado. Isto é, uma vez que o desejo é sempre recalcado (no inconsciente), ele sempre insiste em retornar. Desse modo, as ilusões são feitas do retorno do recalcado que não se quer reconhecer. O exemplo da colega que copiou a experiência de Schafer com seus alunos (*A Máscara do Demônio da Maldade*) nos revela que ela nada quer saber do desejo – ou do retorno do desejo recalcado – na educação e, por isso, faz uso técnico da atividade de Schafer.

Lajonquière (2017) qualifica as esperanças de Freud para com a educação como uma “educação a seco, isto é, sem grandiloquências psicopedagógicas” (LAJONQUIÈRE, 2017 : 250). Pode-se dizer que o que fizemos aqui com Schafer foi uma tentativa de ‘limpar’ em seus escritos aquilo que pode ser interpretado enquanto uma grandiloquência psicopedagógica. Destacamos, assim, algumas passagens apaixonadas do autor nas quais deliberadamente há uma militância pedagógica, mas nosso intuito ao fazê-lo foi o de ler, nas entrelinhas dessas passagens, os objetos pelos quais Schafer se apaixona e que, possivelmente, fazem dele um professor implicado no ato.

Diz Hannah Arendt que,

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda

dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 2014 : 247)

Assim, ao tomarmos distancia de certas leituras pedagógicas, entendemos os relatos de Schafer, bem como seu empreendimento intelectual de escrever suas ideias sobre educação, como se o autor estivesse cercando seu próprio desejo, isto é, dando testemunho daquilo que o anima – dando *testemunho do desejo*. Em suma, o que lemos é como se Schafer dissesse: *eu amo a música* – e é este objeto do desejo, objeto do mundo humano, que vou *compartilhar* com meus alunos.

CAPÍTULO 4

POR QUE SCHAFER SEDUZ?

(OU DISTINÇÕES ENTRE AÇÃO POLÍTICA E ATIVIDADE EDUCACIONAL)

PROJETO DE AÇÃO POLÍTICA

Nos escritos de Schafer haveria um *projeto de ação política*⁵² proposto pelo autor. A partir de descrições e análises das quais emergem as problemáticas acerca da *paisagem sonora* contemporânea – a nova forma de relação que o homem estabeleceu com os sons do mundo a partir da era moderna –, são colocadas possíveis formas de ação transformadora sobre tais problemáticas, configurando um “projeto acústico” (SCHAFER, 2011). Em *A Afinação do Mundo* (1977), é posta logo de início a necessidade de uma “orquestração da paisagem sonora mundial” e a busca por “uma maneira de tornar a acústica ambiental um programa de estudos positivo” (SCHAFER, 2011 : 18).

A leitura da obra supracitada nos revela que, na contramão do uso pedagógico que muitas vezes se faz da noção de *paisagem sonora* enquanto algo descritivo-contemplativo, ela possui na realidade uma dimensão bastante criteriosa⁵³ – isto é, significa que Schafer não assume nenhuma posição de neutralidade face aos sons que julga serem, por diversas razões, nocivos. Assim, fala-se sobre uma relação negativa da maneira como o homem moderno construiu sua paisagem sonora – “quando os ritmos da paisagem sonora se tornam confusos ou erráticos, a sociedade mergulha em uma condição desleixada e perigosa” (SCHAFER, 2011 : 329).

Contudo, como prossegue o autor,

o projeto acústico não constitui uma série de paradigmas ou fórmulas a serem impostos em paisagens sonoras recalcitrantes ou sem leis, mas sim uma série de princípios a serem adotados no julgamento e aperfeiçoamento das paisagens sonoras (SCHAFER, 2011 : 330)

⁵² O motivo pelo qual especificamos se tratar de uma proposta de *ação política* será argumentado em seguida – por hora basta salientar que isto tem a ver com uma “convicção bastante generalizada no campo da educação” no que toca à “ideia de indissociabilidade entre a *atividade educacional* e a *ação política*” (Carvalho, 2017 : 41, grifos nossos).

⁵³ Mas não significa, por outro lado, que deve ser lido como *prescritivo* em termos *pedagógicos*. O porquê disto será explicado e é, precisamente, o ponto central deste capítulo.

Para além das escrutinações a respeito de “implicações ambientais e legais” do espaço acústico (*ibid.* : 299), dos “estatutos e procedimentos antirruído de mais de duzentas comunidades em todo o mundo” (p. 256) ou sobre o estabelecimento do projeto acústico “como profissão útil [...] no âmbito do governo ou da indústria” (p. 334), Schafer convida o leitor a pensar sobre a relação *histórica* do homem com os sons – e essa é a dimensão mais profunda de *A Afinação do Mundo* e do conceito de *paisagem sonora*.

Dessa maneira, se desenrola nas primeiras duas partes da obra uma descrição da *paisagem sonora* ao longo da História. De acordo com o glossário contido no final do livro, destaquemos a definição própria do autor para o termo em questão:

O ambiente sonoro. Tecnicamente, qualquer porção do ambiente sonoro vista como um campo de estudos. O termo pode referir-se a ambientes reais ou a construções abstratas, como composições musicais e montagens de fitas, em particular quando consideradas como um ambiente (SCHAFFER, 2011 : 366)

Outras passagens no decorrer dos escritos complementam a definição. Introdutoriamente se formula a pergunta: “Qual é a relação entre os homens e os sons de seu ambiente e o que acontece quando esses sons se modificam? Os estudos a respeito da paisagem sonora tentam unificar essas diferentes pesquisas” (SCHAFFER, 2011 : 18). E, mais adiante, na parte dedicada propriamente à análise da paisagem sonora, é formulada uma “meta, que *seria determinar de que maneiras significativas os indivíduos e as sociedades de diferentes períodos históricos ouviam de modo diferente*” (*ibid.* : 213, grifos do autor).

Tendo em vista, portanto, que os estudos da *paisagem sonora* são ancorados fortemente em uma incessante busca pelo sentido histórico e cultural dos sons – e que esse traço é dado pelo próprio inaugurador e ativista desses estudos, Murray Schafer –, a primeira parte de *A Afinação do Mundo* se inclina belamente sobre o passado sonoro da humanidade. Nos dois primeiros capítulos, Schafer conduz o leitor em uma viagem pelos sons que sempre existiram na natureza e pelas transformações que as mãos e ouvidos humanos produziram no ambiente acústico. Mais importante de tudo, do nosso ponto de vista, o autor mostra o quanto estes sons são imbuídos de significados humanos desde longa data.

Para tanto, a obra – em especial os capítulos mencionados – é recheada do que Schafer chama de “testemunhas auditivas” (2011 : 24 e 195) dos sons do passado. Assim, durante as descrições das paisagens sonoras de outrora o autor se vale de inúmeras passagens de autores como Proust, Ezra Pound, Hesíodo, Thomas Hardy, Thomas Mann, Emily Carr, Tolstói, Victor Hugo, Lao-Tsé, Virgílio, Teócrito, Goethe, Virginia Woolf, Charles Dickens, entre outros e outras. Além disso, apresenta um amplo repertório referencial de mitologias – grega, nórdica, hindu –, de lendas, fábulas, provérbios. Todo esse arcabouço, somado aos “registros antropológicos e históricos”, serviria ao autor “para fundamentar as perspectivas históricas” (SCHAFFER, 2011 : 24).

Embora, por vezes, se alegue que o motivo do resgate de tais relatos seja o de fornecer, por exemplo, “uma útil informação a respeito do nível do som ambiental, com o qual se poderia comparar o nível sonoro de hoje” (*ibid.* : 25) e que isto só poderia ser retirado daqueles que “estavam naquele determinado lugar” (p. 195), estamos mais inclinados a entender o esforço de Schafer como um cuidado pelo legado mundano dos sons e de seus significados históricos. Ou seja, a “Testemunha auditiva”, definida como “pessoa que atesta ou pode atestar o que ouve” (p. 368), ao nosso ver, é aquela que dá *testemunho da história* – em seu sentido mais profundo, ligado, é claro, à transmissibilidade do desejo.

Portanto, quando se fala da “riqueza semântica” de um som ou do fato de que determinado som fornece um “código que todos os participantes compreendem” (SCHAFFER, 2011 : 76), o que está em pauta é o caráter histórico dos sons, impregnados de tradição e com potência de transmissibilidade. Schafer atribui valor à história e à humanidade dos sons, contando com suas palavras e com as palavras de outrem – em sua maioria, já mortos – a história da paisagem sonora. Destaquemos alguns exemplos a seguir.

Buscando descrições de “sons da fazenda” (SCHAFFER, 2011 : 77-79), a testemunha auditiva evocada é Leon Tolstói, em seu romance *Anna Karenina*:

A erva, quando a gadanha a cortava, produzia um som manso e caía, amontoando-se em grandes medas, que despendiam intenso aroma. Os ceifeiros, apertados na zona em que trabalhavam, tão depressa deixavam vir o ruído dos cantis e o das gadanhas que davam nas arestas das pedras ao afiá-las, como os gritos alegres com que se animavam uns aos outros (TOLSTÓI *apud* SCHAFFER, 2011 : 79)

Ao versar sobre as “vozes da mar” (SCHAFER, 2011 : 33-37), o autor evoca, destarte, Proust:

Qual foi o primeiro som que se fez ouvir? Foi a carícia das águas. Proust chamou o mar de “a queixosa ancestralidade da terra perseguindo, como nos dias em que não existia criatura viva, sua agitação lunática e imemorial” (SCHAFER, 2011 : 33)

Um pouco adiante, tratando das “transformações da água” (SCHAFER, 2011 : 37-42), Schafer chama atenção para o fato de que um mesmo elemento natural é aculturado de formas plurais – isto é, possui significados diversos no mundo humano.

Em Fiji, uma tempestade de verão, que fustiga e se transforma num enorme turbilhão, dura menos de sessenta segundos, enquanto em Londres ela tamborila monotonamente, tão aborrecida quanto a história de um homem de negócios (SCHAFER, 2011 : 39)

Observamos também que, a partir, por exemplo, da recordação da mitologia de diferentes povos, Schafer tece suas críticas aos ideais do progresso moderno, enfatizando sua perspectiva de que este último tende a destruir o que há de sagrado na tradição.

A destruição do silente inverno nórdico pela obstrução dos carros limpadores de neve e *snowmobiles* é uma das maiores metamorfoses da paisagem sonora do século XX, pois esses instrumentos estão destruindo a “ideia do Norte” que moldou o temperamento de todos os povos nórdicos e gerou para o mundo uma mitologia substancial [...] Os tecnocratas do progresso não percebem que, ao fenderem o Norte com sua maquinaria, estão retalhando a integridade de suas próprias mentes, denegrindo os mistérios inspiradores de admiração com postos de gasolina e reduzindo suas lendas a bonecos de plástico. À medida que o silêncio vai sendo expulso do mundo, os grandes mitos também se vão (SCHAFER, 2011 : 41)

Sem dúvida, há em Schafer uma forte ideia de que há um declínio na sociedade de tempos mais recentes – modernos – em comparação a um tempo antigo – mítico. Abreu confirma isto afirmando que, “a despeito de todas as particularidades da transformação da paisagem sonora, o autor considera que ela evoluiu no sentido negativo, ou seja, que ela veio em uma linha decrescente em relação a sua qualidade” (ABREU, 2014 : 103). E, para Schafer, tanto “a música é um indicador da época, revelando [...] um modo de reordenar acontecimentos sociais e mesmo políticos” quanto “o ambiente acústico geral de uma sociedade pode ser lido como um indicador das condições sociais que o produzem e nos contar muita coisa a respeito das tendências e da evolução dessa sociedade” (SCHAFER, 2011 : 23).

Portanto, é possível destacar em Schafer aquilo que aparece para o autor como uma preocupação pela *proteção* do legado humano comum – ou, pode-se dizer também, da preservação de um espaço necessário ao pensamento, à faculdade de pensar, que, para Schafer, pareceria estar ligado à ideia do *silêncio*. Para o autor tal questão aparece ao se afirmar que, “temendo a morte como ninguém antes dele a temer, o homem moderno evita o silêncio para nutrir sua fantasia de vida eterna” (SCHAFFER, 2011 : 354)⁵⁴. Em passagens como esta é possível enxergar uma proximidade de Schafer com a noção do rompimento com a tradição ao qual Arendt e Benjamin alertavam⁵⁵ e dos paradigmas que surgem a partir dessa nova relação que homem moderno estabelece com o passado. Claro que em Schafer isto aparece relativamente aos seus domínios, ou seja, o som e a música, de modo que o autor nomeia a questão como “o homem ocidental e o silêncio negativo” (SCHAFFER, 2011 : 354).

O mesmo ponto é tocado elegantemente em *O Ouvido Pensante*: “O silêncio protege o evento musical contra o ruído. Os eventos musicais precisam dessa proteção, por serem acontecimentos sensíveis” (SCHAFFER, 1991 : 71). É essa insistência na *proteção* que nos interessa, pois, seja para com a música ou para com os sons significativos de qualquer cultura, ela se refere a um mundo comum que, embora sempre em transformação, guarda a herança de nossa condição humana. “O objeto sonoro em via de desaparecimento deve ser tratado como um importante artefato histórico” (SCHAFFER, 2011 : 293). E essa necessidade de proteção possui, para Schafer, um caráter claro de ação política, uma vez que pressupõe julgamento e critério⁵⁶.

A poluição sonora ocorre quando o homem não ouve cuidadosamente. Ruídos são os sons que aprendemos a ignorar. A poluição sonora vem sendo combatida pela diminuição do ruído. Essa é uma abordagem negativa [...] Que sons queremos preservar, encorajar, multiplicar? Quando soubermos responder a essa pergunta, os sons desagradáveis ou destrutivos predominarão a tal ponto que saberemos por que devemos eliminá-los (SCHAFFER, 2011 : 18)

⁵⁴ “*Le silence éternel de ses espaces infinis m’effraie*” [“O silêncio eterno desses espaços infinitos me assusta”] (PASCAL *apud* SCHAFFER, 2011 : 355)

⁵⁵ Ver p. 54

⁵⁶ “E por ter [a crise na educação] se tornado um problema político, seu exame exige *reflexão* e *julgamento*, não apenas conhecimentos técnicos e científicos” (CARVALHO, 2017 : 36). É com a mesma intenção que utilizamos o termo *julgamento* como algo atrelado à esfera política, anti-tecnicista por excelência. Aprofundaremos o argumento adiante.

Certos conceitos criados por Schafer – na condição de ferramentas para a pesquisa, descrição e análise da paisagem sonora – nos ajudam também a entender a força de ação política das ideias do autor. Os *sons fundamentais*, *sinais sonoros* e *marcos sonoros* são interessantes recursos para perceber as mudanças que podem ocorrer nos sons de determinado lugar, em determinadas épocas. Sendo os *sons fundamentais* aqueles que “raramente são ouvidos conscientemente pelos que vivem no meio deles, pois são o fundo contra o qual as figuras dos sinais se tornam evidente” (SCHAFFER, 2011 : 94), os *sinais sonoros* seriam análogos à *figura* que se destaca do *fundo*, uma vez que “precisam ser ouvidos conscientemente porque são recursos de avisos acústicos: sinos, apitos, buzinas e sirenes” (SCHAFFER, 2011 : 26-7). Dessa maneira, num primeiro momento, se pode constatar que

não encontramos confissões impressionantes sobre os sons das velas e tochas entre os antigos, da mesma forma que não deparamos com elaboradas descrições, entre os modernos, dos zumbidos de 50 ou 60 ciclos [das lâmpadas elétricas], embora ambos tenham estado sempre presentes [...] Os sons fundamentais, no entanto, são notados quando mudam, e quando desaparecem totalmente podem mesmo ser lembrados com afeição (SCHAFFER, 2011 : 94)

O terceiro conceito, o *marco sonoro* [soundmark] seria um som singular pertencente a uma comunidade, imbuído de um significado especial à gente daquele lugar: “uma vez identificada a marca sonora, *é necessário protegê-la* porque as marcas sonoras tornam única a vida acústica da comunidade.” (SCHAFFER, 2011 : 27, grifo nosso). Este conceito schafferiano esclarece bastante o projeto de ação política elaborado pelo autor. Schafer se mostra um grande pesquisador, com uma tremenda vontade analítica e de incansável questionamento científico a respeito de seu assunto (a paisagem sonora). Entretanto, não deixa de fazer *julgamentos*, renunciando à farsa de suposto cientista neutro. Isto fica claro quando, depois de todo o percurso a respeito das transformações do ambiente acústico e amparado por conceitos como os que vimos acima, Schafer coloca na conta da ação humana – e não das evoluções inevitáveis da natureza – a condição sonora degradante na qual crê se encontrar a civilização moderna:

a paisagem sonora não constitui um derivado accidental da sociedade; ao contrário, é uma construção feita deliberadamente por seus criadores, uma composição que se pode destacar tanto por sua beleza como por sua fealdade. Quando uma sociedade é inepta em relação aos sons, quando não entende os princípios de decoro e equilíbrio da produção sonora, quando não compreende que há um tempo para produzir e um tempo para calar, a paisagem sonora resvala de uma

condição *hi-fi* para um condição *lo-fi* e por fim se autoconsome em cacofonia (SCHAFER, 2011 : 329)

A utilização de Schafer para os termos *hi-fi* e *lo-fi* – emprestados do campo da tecnologia da informação – encontra sintonia com nossa forma de pensar neste trabalho. Em poucas palavras, o primeiro (*hi-fi*) se refere a uma paisagem sonora na qual se ouve com distinção e clareza os sons presentes, ao passo que o segundo (*lo-fi*) diz respeito a uma paisagem sonora na qual os sons presentes “são obscurecidos em uma população de sons superdensa”, de modo que “perde-se a perspectiva” (SCHAFER, 2011 : 71-2). Ora, a necessidade de *distinção* dos elementos da vida pública – do mundo comum – vai de encontro com as metas essenciais de nossa análise sobre as questões ligadas à esfera educativa, sobre o pensamento schaferiano e sobre as leituras que dele se fazem. Ou seja, o que almejamos em nossa empreitada é justamente diferenciar/separar/esclarecer algumas ideias, como já fizemos, por exemplo, com *educação e pedagogia, transmissão e ensino, saber e conhecimento, autoridade educacional e autoridade política, ação política e atividade educacional* (que faremos neste capítulo) ou ainda com aquilo que Schafer escreve enquanto pesquisador e aquilo que é pedagogizado tecnicamente a partir de sua obra. Sempre com a intenção de poder enxergar como as ideias se relacionam – bem como porque se confundem.

Pois o contrário da *perspectiva* é justamente a *indistinção* ou “a ausência de pensamento – a despreocupação negligente, a *confusão* desesperada ou a repetição complacente de ‘verdades’ que se tornam triviais e vazias [...] características do nosso tempo” (ARENDT *apud* CARVALHO, 2017 : 35, grifo do autor). Aí a própria noção de *pensamento*, seja em Arendt ou em Schafer – a ideia de um ouvido *pensante* –, se refere à possibilidade de *ação* à qual o homem jamais pode renunciar.

É importante perceber que o estado *lo-fi* não é um corolário natural da densidade mais alta de vida ou do aumento da população. Uma visita aos bazares e às cidades tradicionais do Oriente Médio nos impressionará pela maneira silenciosa, quase furtiva, pela qual um grande número de pessoas conduz seus negócios sem se perturbarem mutuamente. É muito mais provável que o esgoto sonoro seja o resultado de uma sociedade que trocou os ouvidos pelos olhos, e é certo que tal aconteça quando esse fato se acompanha de uma *devoção apaixonada pelas máquinas* (SCHAFER, 2011 : 329, grifo nosso)

Em suma, Schafer teme a morte do desejo⁵⁷ – esta é a ameaça identificada nos dizeres “devoção apaixonada pelas máquinas”. Independente de concordar ou não com afirmações mais ou menos categóricas do autor – sobre a paisagem sonora ou sobre educação –, é importante perceber que Schafer se encontra aí no campo da *persuasão*, buscando convencer seus iguais, os adultos da *polis*, na esfera pública, a *agir* politicamente. Carvalho elucida que

como *forma de existência*, a política inaugura, para Arendt, uma ruptura das práticas de dominação fundadas na desigualdade e representa a rejeição da violência em favor do predomínio da palavra, da persuasão e da ação em concerto como fonte de poder. Ela é, nesse sentido estrito, a busca incessante e nunca definitivamente realizada por dar uma resposta digna à pluralidade como condição humana (CARVALHO, 2017 : 42-3, grifo do autor)

Essa precisão do termo *política* nos é cara, pois nosso esforço agora será o de distinguir a *ação política* da *atividade educacional*, bem como entender qual é a natureza da relação que se estabelece entre os dois. Colocando de maneira schafferiana: nosso esforço é o de tomar um conjunto discursivo *lo-fi* no qual se confundem princípios educacionais e políticos, identificar os ruídos, distinguir as ideais ali presentes e tentar limpá-lo, de maneira que se possa ouvir (desvelar) um raciocínio *hi-fi*.

Do projeto acústico (de ação política) de Schafer, é possível tirar propostas que tanto cabem no âmbito educacional como fora dele – isto é, para a sociedade como um todo. Antes de prosseguir, vejamos mais um exemplo intrigante, dentre tantos outros possíveis em *A Afinação do Mundo*. O autor fala sobre a indústria do *Moozak*, isto é, a indústria da música de fundo (SCHAFER, 2011 : 142):

Em qualquer estudo histórico da paisagem sonora, o pesquisador será atingido repetidamente pelas mudanças sobrevindas nos hábitos perceptivos de uma sociedade, nos quais figura e fundo trocam de papel. O caso do *Moozak* é um desses exemplos. No decorrer da História, a música sempre existiu como figura – uma coleção de sons desejáveis, aos quais o ouvinte dedica especial atenção. O *Moozak* reduz a música ao fundo. É uma concessão deliberada à audição de baixa fidelidade (*lo-fi*). Ele multiplica os sons. Reduz a arte sagrada a uma baboseira. O *Moozak* é música para não ser ouvida. Criando um estardalhaço a respeito dos sons, nós os enviamos novamente ao foco, como figuras. O meio de derrotar o *Moozak* é, então, muito simples: ouvi-lo. (SCHAFER, 2011 : 145)

⁵⁷ Ou, lembrando nossas consonâncias com Walter Benjamin, poderíamos nos referir à morte da experiência no mundo moderno (ver. P X)

Schafer propõe saídas, alternativas, que dariam combate ao esvaziamento do sentido cultural dos sons e da música – e protegeriam, dessa maneira, o legado das realizações mundanas. Assim, nosso músico-pensante pontua que o projeto acústico “trata-se, na verdade, do resgate de uma *cultura auditiva significativa*, o que é uma tarefa para todos” (SCHAFER, 2011 : 288, grifo do autor)

PROJETO PEDAGÓGICO

Posto tal cenário, em *A Afinação do Mundo* Schafer nos diz também da necessidade de “limpeza de ouvidos nas escolas” (2011 : 18 e 298), o que, por sua vez, aponta no sentido de um *projeto pedagógico* – e isto ele o faz na introdução do livro, bem como o fez com seu projeto acústico em pauta. Este projeto pedagógico, juntamente a questões múltiplas que se pode entender como “pedagógicas”, é tratado com maior profundidade em *O Ouvido Pensante* (1989) – que, vale destacar, foi o primeiro livro do autor a ser traduzido no Brasil, no ano de 1991, e segue sendo por aqui o mais conhecido⁵⁸.

Em primeiro lugar, é preciso salientar que Schafer não faz em nenhum momento a mesma distinção – entre *ação política* e *atividade educacional* – que estamos empenhados aqui em traçar. Inclusive, temos indícios de que para o autor tal empreendimento não faria sentido, bem como nunca foi seu objetivo. Abreu (2014 : 92) nos explica que a noção de *ecologia* é norteadora para muitas elaborações de Schafer – e, como era de se esperar, ela aparece, segundo Abreu, de maneira mais profunda do que o sentido corriqueiro atribuído ao termo. Dessa maneira, o músico canadense seria herdeiro de uma visão de mundo de perspectiva holística, ou de um “pensamento ecológico” (*ibid.* : 53).

No paradigma ecológico as partes são interligadas e interdependentes, o que significa que não existem de forma separada. Suas propriedades essenciais não são as que a definem como “parte”, mas as que a ligam ao todo. Assim, se separarmos uma parte deste todo, suas propriedades essenciais serão perdidas, o que implica que tais propriedades *surgem das relações entre as partes* (ABREU, 2014 : 55, grifos do autor)

⁵⁸ Mesmo porque *A Afinação do Mundo* só obteve sua tração brasileira duas décadas depois, em 2011.

Assim sendo, argumenta-se que todo o conjunto da obra de Schafer, suas ideias teóricas, composicionais e educacionais seriam de certa maneira indissociáveis, tudo trabalhando no sentido da compreensão totalizante das experiências humanas que envolvem o som e a música.

A ecologia em Murray Schafer é tratada através dos sons, e é nomeada ecologia acústica. Como vimos, esta especificidade é completamente apoiada no pensamento ecológico e propõe uma reconexão do homem com a paisagem sonora. Daí o papel da educação no todo de sua obra. A transformação desta paisagem passa pela melhora da experiência, objetivo do trabalho educacional de Schafer (ABREU, 2014 : 171)

Pareceria, então, para Abreu, haver uma mesma natureza a conduzir tanto as ações políticas que objetivam transformar a sociedade quanto as ações na esfera educativa. E esta espécie de linha contínua entre os efeitos educativos sobre o mundo político e vice-versa é reconhecível, de fato, em certas deliberações de Schafer. Quando, por exemplo, o autor discorre sobre o “esvanecimento dos limites entre a música e os sons ambientais”, conclui que

esses desenvolvimentos têm consequências inevitáveis *para a educação musical*. O músico costumava ser alguém que ouvia com delicadeza sismográfica quando estava na sala de música, mas que colocava protetores auditivos quando de lá saía. Se há um problema de poluição sonora no mundo hoje, isso se deve, com certeza, parcialmente e talvez mesmo extensamente, ao *fato de os educadores musicais não terem conseguido dar ao público uma educação total* no que se refere à consciência da paisagem sonora, que desde 1913 deixou de ser dividida em dois reinos – o musical e o não musical (SCHAFFER, 2011 : 162, grifos nossos)

Do trecho destacado acima, depreende-se a ideia de uma incidência recíproca entre o que acontece na *paisagem sonora* e o que acontece na *educação musical*. Como se um fosse a causa e consequência do outro. Na medida em que a paisagem sonora se transforma negativamente na sociedade, pondo em risco o cuidado e a proteção necessárias ao acontecimento musical, a esfera educativa é inevitavelmente atingida por tal transformação – porque, obviamente, faz parte da mesma sociedade. Ao mesmo tempo, o agravamento desse quadro na sociedade – ou talvez até a razão de ser desse cenário negativo, como considera Schafer acima – é de responsabilidade daqueles que

se encarregam da educação musical. Dessa forma, está bastante explícita uma certa função da educação na correção de problemas na paisagem sonora⁵⁹.

Dentro dessa lógica, não seria difícil encaixar a famosa máxima – que é “inspirada nas ideias de Paulo Freire” (CARVALHO, 2017 : 35) –, na qual se diz que “toda pedagogia é política e toda política é pedagógica” (*idem*). Porém, para nós, há uma forma distinta de abordar o tema, possibilitando uma leitura diferente de Schafer e, ao mesmo tempo, possivelmente discordante do autor em alguns pontos. Lançaremos mão, novamente, de nossos referenciais teóricos, que diferem, por exemplo, dos de Abreu⁶⁰.

É verdade que a educação ocorre no mesmo mundo que qualquer outro evento humano, o que inevitavelmente confere a ela um sentido político. Entretanto, “o verdadeiro problema é saber *em que* ela é política” (CHARLOT, 1979 *apud* CARVALHO, 2017 : 42, grifo nosso). Como já mencionado, o conceito de *política* na obra de Hannah Arendt é bastante restrito, de modo que,

nesse ponto, as distinções conceituais implicam diferenças teóricas e programáticas irreconciliáveis, pois, embora o princípio da igualdade possa se efetivar no plano das relações pedagógicas, ele jamais o fará, na visão de Arendt, a partir dos mesmos meios ou com o mesmo sentido em que se efetiva no domínio público e na esfera política (CARVALHO, 2017 : 43)

Contrariamente ao que se vê em Schafer, isto indica que haveria, para Arendt, uma natureza diferente nas relações que se estabelecem na esfera política – constituída por adultos, “que já estão educados” (ARENDT, 2014 : 225) – e na esfera educacional – “entre adultos e crianças ou, para ser ainda mais preciso, [...] entre aqueles que, já iniciados em um mundo comum, têm a responsabilidade política de nele acolher os que são novos” (CARVALHO, 2017 : 36).

⁵⁹ A paisagem sonora, de acordo com o que refletimos na seção anterior, nada mais é do que algo público, comum a todos na sociedade, e decididamente – concordamos com Schafer! – necessitada de proteção para que tenha durabilidade no mundo humano. Entretanto, colocar na conta da educação a tarefa de corrigir aquilo que na paisagem sonora (pública e política) já estaria degradado só contribuiria para o inflacionamento das ilusões (psico)pedagógicas, como argumentaremos a seguir.

⁶⁰ O trabalho de Abreu (2014) traz claras fundamentações teóricas que dão suporte ao seu objetivo de mapear as ideias pedagógicas em Schafer. As principais são as abordagens do físico Fritjof Capra, que pautam o que se entende por *ecologia* no trabalho em questão, e as conceituações do filósofo e historiador Bogdan Suchodolski em relação à trajetória da educação/pedagogia na História, divididas entre “pedagogias da essência” e “pedagogias da existência”.

Dessa forma, o que salta como ponto essencialmente diferente entre as duas esferas diz respeito à *responsabilidade política pelo mundo* (*ibid.* : 43). Enquanto o caráter de uma relação estritamente política é o da igualdade entre os envolvidos, supondo *igual responsabilidade* pelo mundo, na relação educacional, por outro lado, é o educador (aquele que já iniciado, mais velho, no mundo) quem *responde* pelo mundo – quem *representa e apresenta* o mundo. Ao passo ainda que do educando (aquele recém-chegado, a ser introduzido no mundo) não se pode esperar que ele se responsabilize nem que responda *pelo* mundo até que os rituais de cada sociedade marquem o fim de sua educação.

São os educadores, portanto, os representantes do mundo – encarregados “pelo processo de iniciação de seus alunos na herança pública de práticas, linguagens e saberes que uma comunidade política – ou uma sociedade – escolheu preservar” (CARVALHO, 2017 : 43). É por conta da especificidade dessa posição dentro das sociedades humanas que o educador é imbuído de uma *autoridade* diferente daquela que configura a tirania na política, uma vez que a educação pressupõe necessariamente o “mútuo reconhecimento da *assimetria de lugares*” (*ibid.* : 44, grifo do autor). Assim, se na relação educacional a responsabilidade pelo mundo reside justamente na conservação deste mundo – bem como na proteção dos novos que a ele chegam –, o mesmo não se aplica à esfera política pública entre adultos, pois ali não pode haver assimetria nas decisões *sobre* o mundo, mas sim o debate sempre infindável a dar conta da pluralidade de visões de mundo.

Carvalho elucida que,

no pensamento de Arendt, o divórcio entre os domínios da educação e da política não deve ser tomado como a afirmação do caráter *apolítico* das instituições e práticas educacionais. Trata-se, antes, de alocar a *relação pedagógica* – que não encerra toda a complexidade do fenômeno educativo – num âmbito intermediário entre esses domínios: numa esfera pré-política que, embora de grande relevância e profundo significado para a ação política, com ela não se confunde, em função da natureza das relações que engendra e da peculiaridade de seus princípios e de suas práticas (CARVALHO, 2017 : 34, grifos do autor)

Posto assim, claro está que a educação faz parte do mundo político, bem como as crianças também o fazem. Entretanto, chegamos ao ponto *em que* a relação

pedagógica assume sentido político⁶¹. Na verdade, já discorremos previamente sobre a questão: trata-se do fato de que as mudanças de certezas – ou de paradigmas, como dizíamos – no mundo adulto político e público, incidem sobre os conteúdos que levamos à esfera educativa. Assim, se algo diferente passa a ser *falado* na esfera educativa, isto pode ser o “resultado de uma luta política” (CARVALHO, 2017 : 49).

Dessa forma, se voltarmos à questão pautada por Schafer acerca da responsabilidade que a *educação musical* tem para com a *paisagem sonora*, estamos de acordo que este problema – político – atinge o âmbito educacional. É como se Schafer dissesse que, sobre o “esvanecimento dos limites entre a música e os sons ambientais” (2011 : 162), nós simplesmente não podemos não falar sobre o assunto! É uma briga política que o músico compra entre adultos, buscando persuadi-los de que essa questão deve se tornar conteúdo na esfera educacional – institucionalmente, inclusive.

Portanto, observa-se que a justificativa das decisões curriculares e pedagógicas é sempre política. Nesse ponto específico suscitado por Schafer, o que se almeja é a difusão da consciência sobre a poluição sonora e, em um espectro mais amplo, a inclusão da ideia de *paisagem sonora* enquanto um campo de estudos e de pesquisa. Porém, Carvalho (2017) nos lembra de que, na esfera educativa, “uma almejada *dimensão política*” não deve “ser tomada como uma *ação política* em sentido estrito” (p. 50, grifos do autor).

Enfim, que Schafer fale sobre uma função da educação na correção de certos problemas do mundo político público, isto não o condena de forma alguma – nem como educador, nem como pensador. Entretanto, a perspectiva trazida pelas reflexões de Hannah Arendt nos permite contextualizar Schafer e compreender que seu discurso possui coordenadas históricas consideravelmente precisas. Isto é dizer que as ideais de Schafer ecoam

um ideal educacional, impregnado de Rousseau e de fato diretamente influenciado por Rousseau, no qual a educação tornou-se instrumento

⁶¹ Carvalho (2017 : 47) se propõe a refletir sobre aquilo que, precisamente, aparece como uma lacuna nas reflexões de Arendt: a *dimensão política* da experiência escolar. Isto é deixado de lado pela autora não por conta de uma incapacidade qualquer, mas por escolha, uma vez que julga que “há sempre a tentação de crer que estamos tratando de problemas específicos confinados a fronteiras históricas e nacionais, importantes somente para os imediatamente afetados” (ARENDT, 2014 : 222). Assim, opta por tratar do problema filosófico da chegada dos novos ao mundo moderno não mais mantido pela tradição, deixando de lado, sem desvalidá-lo, o debate sobre a incidência do mundo político (adulto) na esfera pedagógica. Acontece que, de maneira similar ao esforço de Carvalho, é precisamente esta última questão que pretendemos destrinchar em Schafer.

da política, e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação (ARENDT, 2014 : 225)

Claro que o fato de a educação não ser a *garantia* de transformações desejadas na *polis* não significa que ela não possua um *potencial transformador*. Ao contrário, a educação é, sim, transformadora – apenas não é possível controlar a transformação resultante na medida justa que sonhamos. Os objetos que pertencem ao mundo político público, por sua vez, para que adentrem a esfera educacional, precisam ser imbuídos de um caráter de durabilidade e permanência – e isto se conquista através da luta política –, ao invés de serem simplesmente encarados como ferramentas pedagógicas que serviriam a qualquer um que ensine. Assim, acreditamos ser possível, a partir da especificidade do pensamento de Hannah Arendt sobre o assunto, reformular a máxima de inspiração freiriana: toda política tem o potencial de *incidir* sobre o *pedagógico*, mas toda *educação* é necessariamente *pré-política*.

POR QUE SCHAFER SEDUZ?

Pois bem, se chegamos até aqui em nossa análise sobre Schafer e sobre as leituras que a partir dele se fazem, o notável é que nos encontramos precisamente na questão central que dá origem às inquietações de Hannah Arendt sobre a crise na educação. Trata-se de uma questão que possui um duplo caráter, estrutural e contingencial, mas que resulta no “agravamento da indistinção entre aquilo que é próprio de uma relação *política* e o que é próprio de uma relação *pedagógica*” (CARVALHO, 2017 : 39). Pelo lado estrutural, salienta-se que tal indistinção é “fruto da atitude moderna em relação ao passado” (*idem*), ou seja, sabe-se que Arendt reconhece, por detrás da crise no âmbito educativo, algo que é próprio da modernidade e que ultrapassa as questões institucionais e pedagógicas. Por outro lado, o fato de a crise ter sido flagrada pela autora nos Estados Unidos, na década de 1950, indica que ali se difundiram com maior força certas práticas e ideais pedagógicos que encarnavam a questão da indissociabilidade entre política e educação⁶².

⁶² De acordo com a argumentação de Arendt, a evidência está justamente no “lema impresso em toda nota de dólar – *Novus Ordo Seclorum*, Uma Nova Ordem do Mundo” (ARENDT, 2014 : 224). Ali, prossegue a autora, foi com a intenção básica de se formar um Novo Mundo que se começou a existência história dos EUA, de modo que “tudo isso encoraja a ilusão de que um mundo novo está sendo construído mediante a educação das crianças [...] Aqui [nos EUA] a ilusão é mais forte do que a realidade, pois brota diretamente de uma experiência americana básica, qual seja, a de que é possível fundar uma nova ordem,

Sabe-se que o principal interlocutor de Arendt em seu texto *A Crise na Educação* (1957) é o filósofo John Dewey⁶³, embora este não o seja deliberadamente nomeado. Não é inócuo, portanto, no contexto deste nosso trabalho, constatar que há uma linha histórica que liga Schafer aos ideais da Educação Nova. Abreu (2014) – que não deixa de ser para nós um objeto de estudo, visto que faz uma *leitura* de Schafer – faz questão de desvelar essa ligação, apontando que os primeiros métodos ativos de educação musical surgem precisamente no auge da difusão dos ideais da Educação Nova (ABREU 2014 : 133). E, segundo este autor, tais ideais transpostos para o campo da educação musical constituiriam “as bases do pensamento educacional de Murray Schafer” (*idem*).

Os autores da Educação Nova traziam em seus ideais aquilo que posteriormente foi apontado por Arendt como a indistinção entre política e educação. Abreu (2014) nos mostra precisamente a associação de Schafer com diversos pressupostos identificados com os movimentos da Educação Nova – Claparède, Decroly, Dewey – e da primeira geração de métodos ativos em educação musical – Dalcroze, Willems, Orff. O fato de que Schafer raramente faz referências explícitas a outros autores não impediria que fossem elencadas ideias em comum entre ele e as correntes pedagógicas mencionadas. Assim o faz Abreu ao longo de sua exposição:

Seu posicionamento [de Schafer], que extrai conclusões da experiência prática do ensino em detrimento do aprofundamento no arcabouço teórico da educação, é reflexo de uma visão que *privilegia a experiência à transmissão de conhecimentos* (ABREU, 2014 : 159, grifos do autor)

Sobre este posicionamento, afirma-se que ele “já está presente desde a obra de Jean-Jacques Rousseau, que propõe a sutura entre os mundos interior e exterior do homem pela experiência, igualando a educação ao próprio ato de viver” (ABREU, 2014 : 160). Lembre-se que, há pouco, evocamos a menção que Arendt faz à Rousseau como um precursor de tais ideais⁶⁴. Se confirma, assim, que os pressupostos que

e o que é mais, fundá-la com plena consciência de um *continuum* histórico, pois a frase ‘Novo Mundo’ retira seu significado de Velho Mundo, que, embora admirável por outros motivos, foi rejeitado por não poder encontrar nenhuma solução para a pobreza e para a opressão” (ARENDT, 2014 : 226).

⁶³ CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. *Introdução aos Estudos da Educação: enfoque filosófico*, mar. – jun. de 2017, Faculdade de Educação da USP, notas em aula.

⁶⁴ Mais do que isso, diríamos que foram as leituras que se fizeram sobre os escritos de Rousseau ao longo do tempo as responsáveis por transformar suas ideias em pressupostos ideológicos. Portanto, acreditamos que o problema ao qual Arendt aponta tem mais a ver com um *rousseauanismo* do que com o autor em si – e, assim sendo, o caso de Rousseau seria similar ao se passa com Schafer, sob o ponto de vista que viemos apresentando neste trabalho.

possibilitaram o surgimento da Educação Nova, estão presentes em Schafer. Ou seja, o pensamento *pedocêntrico* (ABREU, 2014 : 132) traz em si a crença de que o mundo político já está contido de antemão na criança e que, portanto, basta ajustar a intervenção educativa para que a política seja corrigida em alguma instância esperada. E isto é encarado de maneira positiva em inúmeras leituras que se faz de Schafer – incluindo a de Abreu –, bem como em reflexões do próprio músico canadense.

Foge do escopo deste trabalho a pormenorização do tema Educação Nova ou da primeira geração de métodos ativos em educação musical, bem como a descrição das ideias de seus autores. Ainda assim, o que interessa aqui é perceber que existem proximidades consideráveis que podem ser traçadas historicamente. E, se almejamos pensar que lugar Schafer ocupa no imaginário pedagógico brasileiro, encontramos embasamento em Lajonquière (1999), quando este afirma que “a atual e hegemônica psicologização do cotidiano escolar é, parcialmente, tributária do espírito da Escola Nova” (LAJONQUIÈRE, 1999 : 106). Entretanto,

cabe esclarecer, para não sermos injustos com o entusiasta e sincero pioneirismo de muitos, que a *psicologização do cotidiano escolar* não é uma derivação necessária, linear e mecânica do espírito escolanovista (LAJONQUIÈRE, 1999 : 107, grifos do autor)

Assim, novamente, trata-se da naturalização de ideais, derivada de leituras que se fazem dos autores, e não dos autores em si. De qualquer forma, existe um *gesto* da Escola Nova que se reconhece em Schafer e que, a depender da leitura que se faz, pode ser mais ou menos inflacionado – isto é, pode se dar mais ou menos destaque a este gesto.

[...] o estímulo à criatividade não é uma exclusividade da proposta pedagógica de Murray Schafer, mas de toda a segunda geração dos métodos ativos em educação musical. Isso, por sua vez, é uma consequência de um processo ocorrido no interior das pedagogias da existência no século XX (ABREU, 2014 : 172)

Tampouco nos deteremos nas extensas descrições históricas de Abreu (2014), mas nos servem de ilustração algumas das conexões que o autor estabelece entre Schafer e aquilo que considera um avanço positivo em matérias de educação. Para Abreu, as “pedagogias da existência” são o corolário de ideais que se difundem modernamente em educação – incluindo desde ideias presentes em Rousseau até a difusão dos pressupostos da Escola Nova – e que teriam, segundo ele, forte impacto nas duas gerações de métodos ativos em educação musical – como vimos no trecho

supracitado. Da mesma forma, de acordo com Abreu (2014), a questão da repetição de exercícios, por exemplo, apareceria para Schafer de forma “semelhante ao modo como os educadores da primeira geração dos métodos ativos observaram a educação musical tradicional” (ABREU, 2014 : 160). Aí é estabelecida conexão com os pressupostos modernos em educação da seguinte maneira:

Com o desenvolvimento das pedagogias da existência, a repetição de exercícios passou a significar um meio para que o conhecimento acumulado fosse depositado na mente do aluno, perspectiva que, como vimos, começou a ser mal vista no campo educacional no início do século XX (ABREU, 2014 : 135)

Em suma, é notável como em muitas leituras de Schafer são apresentados de maneira positiva os três pressupostos modernos sobre educação identificados por Arendt – responsáveis, segundo a autora, pela crise na educação:

1. A suposição de um “mundo da criança”, que se rege autonomamente, destacado do mundo comum político público (ARENDT, 2014 : 230).
2. A emancipação da Pedagogia – “sob influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo” – enquanto a ciência do ensino, a despeito *do que* se ensina. (*ibid.* : 231)
3. “substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (*ibid.* : 232)

Vê-se que, no fundo, tais pressupostos – encontrados, em maior ou menor grau, nas ideias de Schafer – respondem ao “sonho de um mundo de harmonia pré-estabelecida” (LAJONQUIÈRE, 2019, não publicado). Não é atoa que a característica sublinhada por Abreu (2014) como uma das mais importantes dentro das ideias pedagógicas de Schafer seja a “educação [...] tomada pela via do foco na criança” (ABREU, 2014 : 132) e que tais ideias de educação sejam positivamente encaradas como ‘pedocêntricas’.

É possível compreender Schafer dessa maneira, uma vez que se associa facilmente a ideia de educação a um meio para alcançar o mundo político ideal. Assim, vemos que as oposições que damos a certas ideias de Schafer e às leituras de dele se fazem, na realidade, configuram uma discussão já existente há tempos. Trata-se da mesma “controvérsia entre Arendt e as teorias críticas da educação” (CARVALHO, 2017 : 41). No Brasil, os discursos pedagógicos encarnam ainda hoje os ideais inaugurados pela indistinção entre política e educação. Seria, então, a evidente

associação de Schafer com os pressupostos das “propostas pedagógicas revolucionárias” (ABREU, 2014 : 124) um dos fatores determinantes para que este autor apareça como figura sedutora para o imaginário pedagógico brasileiro – pois aqui tal associação se encontra bastante difundida, isto é, imaginariamente hegemônica.

Nesse ponto, não é nem mesmo relevante o fato de que Schafer não tenha aderido à tradição acadêmica (ABREU, 2014 : 158) para que se reconheça nele o gesto das pedagogias modernas, pois é algo que está “no ar” – ou seja, são ideias naturalizadas. Em outras palavras, tendo em vista que o espírito que animou a Escola Nova e as teorias críticas da educação (mas não necessariamente seus autores) foi aquele responsável por difundir e infundir o gesto pragmático na esfera educativa, Schafer seduz porque pode *ser lido como técnica*.

PREOCUPAÇÃO PELO PERTENCIMENTO AO MUNDO COMUM

Se, por um lado, muito do que se vê em Schafer “dá corda” ao eixo imaginário que rege a ilusão (psico)pedagógica, por outro, é possível pescar ideias menos óbvias, silenciadas pelo pensamento hegemônico. Carvalho afirma que a *relação pedagógica* “não encerra toda a complexidade do fenômeno educativo” (2017 : 34) e, como sabemos, isto se deve ao fato de que há uma dimensão incontrolável da transmissão (da natalidade), que extrapola aquilo que é da ordem das decisões e deliberações institucionais. Assim, da mesma maneira que raciocinamos em nossa análise a partir de Tom Zé, Carvalho (2017) pensa que

o caráter formativo de uma experiência simbólica é sempre da ordem do imprevisível e do incontrolável: quem poderá saber qual o impacto formativo da leitura de *Navio Negreiro*, de Castro Alves, ou de *Quarto de Pensão*, de Aluísio de Azevedo, ou ainda da análise de um *rap* dos Racionais MC’s? Ora é o caráter indeterminável – constitutivo da própria noção de formação – que garante que as escolhas docentes não venham a se confundir com a conformação social ou com a fabricação de uma futura ordem política (CARVALHO, 2017 : 52)

Por isso, quando dos jovens se trata, acreditamos que pensar em termos de uma *preocupação pelo pertencimento ao mundo comum* é mais interessante do que tratar a educação e a pedagogia como instrumentos da política e se deixar preocupar com um *futuro* sonhado.

Uma bela reflexão de Schafer que nos conduz nessa direção surge quando o autor toca brevemente no tema dos “fones de ouvido” – ao final de seu Interlúdio sobre “Música, paisagem sonora e medanças na percepção” (SCHAFER, 2011 : 151-172) que trata sobre mudanças históricas na maneira de se ouvir música e de se relacionar com a paisagem sonora.

O último espaço acústico privado é produzido pelos fones de ouvidos, pois as mensagens recebidas por meio deles são sempre propriedade privada. *Head space* [espaço da cabeça] é uma expressão popular entre os jovens e refere-se à área da mente que não pode ser alcançada por nenhum telescópio. As drogas e a música são os meios de provocar a entrada nesse espaço. No espaço da cabeça, na audição com fones de ouvidos, os sons não apenas circulam em volta do ouvinte mas, literalmente, parecem emanar de pontos situados dentro do próprio crânio [...]. Há aqui uma clara semelhança entre isso e o funcionamento do Nada Ioga em que o som interiorizado (vibração) tira o indivíduo de seu mundo e o eleva às mais altas esferas da existência. Quando recita o seu mantra, o iogue *sente* o som irromper através de seu corpo. [...] Ele vibra com poderes escuros, narcotizantes. Do mesmo modo, quando o som é conduzido diretamente para o crânio do ouvinte pelo fone de ouvido, ele já não está vendo os eventos no horizonte acústico; já não está rodeado por uma esfera de elementos que se movem. Ele *é* a esfera. Ele *é* o universo.

A audição por meio do fone de ouvido leva o ouvinte a uma nova integração consigo mesmo. Mas somente quando liberar a experiência, pronunciando o sagrado *Om* ou cantando Aleluia, ou mesmo o *Star Spangled Banner* é que ele retoma o seu lugar junto da humanidade. (SCHAFER, 2011 : 171-2, grifos do autor)

Nota-se que se trata de uma reflexão mais profunda do que simplesmente uma “demonização” qualquer da cultura dos fones de ouvido. Schafer identifica uma forma nova por meio da qual os jovens se relacionam com a música e, ao mesmo tempo, encontra relações disto com formas que, na realidade, já existiam. Entretanto, tampouco se resume em uma mera constatação, pois, ao final, Schafer enuncia aquilo que julga necessário para que, em suas palavras, qualquer indivíduo retome “o seu lugar junto da humanidade”. As palavras *experiência* (“liberar a experiência”) e *sagrado* (“o sagrado *Om*”), usadas pelo autor, só podem significar para nós uma coisa: o *comum*, ou seja, aquilo que é passível de ser *compartilhado*. E, evidentemente, isto se opõe ao sentido do termo *propriedade privada*, usado pelo autor e que seria uma faceta da experiência proporcionada pelos fones de ouvido.

Dessa forma, não se está dizendo que a experiência que um jovem possa ter usando fones de ouvido seja melhor ou pior que qualquer outra experiência mundana

que envolva a música; não se está falando necessariamente sobre um declínio sem volta da sociedade contemporânea – mesmo porque quando algo declina em uma sociedade, emerge algo novo em seu lugar. Antes, o ponto central diz respeito à essência da atividade educacional, pois, quando desta se trata, o que está em jogo é uma *comunhão da experiência humana*.

Esta comunhão da experiência consiste no compartilhamento de um objeto cultural não apenas entre aqueles que estão presentes no ato, mas também destes últimos com aqueles que já morreram, como diria Arendt. Assim acontece quando se canta o hino nacional dos Estados Unidos (*Star Spangled Banner*), o Aleluia ou quando se pronuncia solitariamente o “sagrado *Om*” – pois, ainda que fisicamente solitário, quem pronuncia carrega os fantasmas da tradição consigo. Para Schafer, são esses objetos *comuns* – bem como o gesto de recriá-los a cada momento novo – que não podem ser deixados.

Claro que qualquer comunhão da experiência humana não ocorre exclusivamente em situações educacionais (entre adultos e crianças/jovens). Porém, a educação não pode se dar sem a comunhão, pois a própria transmissão é uma comunhão da experiência. Sendo assim, em sua reflexão Schafer nos distancia do raciocínio individualizante, no qual se pensa no ajuste da educação à suposta especificidade psicológica do aluno/jovem/criança, nos levando, ao contrário, para a ideia de um elo entre o passado e o futuro, entre o velho e o novo. Um elo entre mundos, que é a comunhão da experiência.

De acordo com Carvalho (2017) na esfera educacional, “será sempre *sua* [do docente] a decisão, pois não são as crianças – e sim os adultos – que podem fixar autonomia como um ideal formativo e escolher os meios de sua consecução” (CARVALHO, 2017 : 51, grifo do autor). Isto é característica estrutural da atividade educacional e significa que não pode não ser dessa maneira. Assim, quando Schafer (2011) coloca que “o projeto acústico nunca deveria ser controlado de cima” (SCHAFFER, 2011 : 288), ele tem toda a razão no que toca a esfera *política*. Porém esta deve ser *distinguida* da esfera educativa, na qual a assimetria entre velhos e novos pressupõe ser impossível saber de antemão qual efeito futuro terá a experiência compartilhada na educação, ao mesmo tempo em que pressupõe igualmente que algo sempre mais ou menos arbitrário terá de ser eleito enquanto objeto mundano a ser

compartilhado. O que sobra então enquanto uma preocupação digna de ser ter quando de educação se trata é a preocupação pelo pertencimento ao mundo comum. E parece ser justamente esta a preocupação de Schafer ao falar sobre a cultura dos “fones de ouvido” – não podemos negar (ou omitir, “deixar passar”) aos nossos jovens os objetos do mundo comum.

Discorrendo sobre os sons naturais e os “sons da vida” presentes desde o começo da História, Schafer (2011) afirma “o homem faz ecoar a paisagem sonora na fala e na música” (SCHAFFER, 2011 : 67) para, em seguida, lançar uma esperança:

Mas não pode haver dúvida de que a língua dançou e ainda continua a dançar com a paisagem sonora. Os poetas e os músicos têm mantido viva a memória, ainda que o homem moderno se tenha convertido em um “espectador de óculos” (SCHAFFER, 2011 : 68)

É compreensível o quão atraente pode ser a conclusão de que há um efeito salvador na música, que por meio da educação musical possa reestabelecer relações consideradas perdidas nas nossas sociedades de hoje. Mas, para nós, Schafer diz mais sobre o cuidado que se deve ter por aquilo que há de sagrado (leia-se, *comum*) na música, do que sobre um papel de corretivo e funcional por parte daqueles que se prestam a manter viva a memória – os músicos. Sobre o *amor mundi*, Carvalho coloca que

a criação de vínculos de pertencimento e de amor ao mundo [...] não significa a aceitação acrítica de sua ordem, mas a responsabilidade política de nele vir a se inserir como agente e não simplesmente de usufruir dele como consumidor (CARVALHO, 2017 : 29)

Entendemos da mesma forma quando Schafer fala sobre a retomada de uma *cultura auditiva significativa* (SCHAFFER, 2011 : 288).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma constatação tardia em nosso trabalho foi a de que Murray Schafer se ocupa mais em falar sobre *música*, se detendo muito pouco em falar da criança – ou, se preferirmos, d’A *Criança*, esta sempre imaginária, tal qual apontou Lajonquière (2008). Isto pode parecer óbvio em se tratando de um músico discorrendo sobre educação musical, porém, em primeiro lugar, já o difere consideravelmente da grande maioria dos escritos dessa mesma área que o pautam como referência (vide Capítulo 1) – nestes sim se fala d’A *Criança* em maior proporção. Segundo, significa para nós que ele responde pelo mundo da música e não por um suposto “mundo da criança”, uma vez que seu interesse é mais por esse material mundano – no qual mergulha, revira, mexe, questiona – e menos por aquilo que Hannah Arendt (2014) chamou, criticamente, de uma “ciência do ensino em geral” emancipada “inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDT, 2014 : 231).

Ou seja, apesar de encontrarmos em Schafer indícios das crenças pedagógicas modernas – tais como a noção de uma “auto-expressão” interior da criança –, o autor não explicita em seus escritos qualquer teorização sobre a criança que pudesse vir a legitimar cientificamente seus posicionamentos. Seu foco é sempre o *material musical*: descrever e discutir novas formas de pensar conceitos musicais (*som, ruído, silêncio, timbre, melodia, ritmo, textura*, etc.), elaborar e analisar posteriormente propostas de *composições* com grupos de alunos, debater e analisar *peças musicais* com a classe, apresentar suas ideias composicionais e seus conceitos envolvendo a *paisagem sonora* e assim por diante.

Como pontuamos no início deste trabalho, Schafer jamais seguiu regularmente a profissão de professor.

Diversas vezes, críticas têm apontado que, como apenas ocasionalmente sou professor, nunca na verdade trabalhei com um grupo de crianças por tempo suficiente para determinar o quanto uma abordagem como a minha dá maiores possibilidades de aumentar a competência na profissão, ou mesmo de produzir um número maior de diletantes musicais, do que outros métodos.

É uma crítica justificada. Não tenho objeções a fazer. Entrei em salas de aula e trabalhei com jovens porque gosto de fazer isso sempre que o tempo me permite. À medida que avanço, minha filosofia de educação musical muda. Tentei evitar que se tornasse um método alternativo capaz de me aborrecer. O que é ensinado provavelmente

importa menos que o espírito com que é comunicado e recebido.
(SCHAFFER, 1991 : 281)

São comentários valiosos e bastante pertinentes para as nossas considerações finais. O depoimento de que dá aulas apenas porque “gosta” e não por estar preocupado em fazer dessas experiências ‘experimentos’ visando uma verificação científica qualquer ou a elaboração de um método, embasa nossa tese de que Schaffer assume a responsabilidade pelo mundo que habita – e pelo mundo que *o habita*. Evidentemente, isto não é, ou melhor, não deveria ser uma exclusividade daqueles que são professores apenas ocasionalmente, mas sim uma atitude de *todos* os que exercem tal ofício.

Para Carvalho (2017) a educação é uma *herança sem testamento*: a herança é o mundo que recebemos do passado e da tradição e que transmitiremos aos que chegarem depois; entretanto, ela é sem testamento, pois não nos é instruído como realizar essa transmissão. Por isso, cabe a cada um que se lança ao ato educativo o engajamento e a confiança para (re)inventar uma maneira de dar continuidade ao mundo humano.

Sendo assim, quando, por exemplo, Schaffer (1991 : 46-7) escuta e debate com os alunos as peças “*A tarde de um fauno*”, de Claude Debussy e “*Noite numa montanha deserta*”, de Modeste Mussorgsky, comparando-as entre si, notando as diferenças, analisando os recursos usados por cada compositor e, enfim, pensando sobre música, nada mais está fazendo do que recriar, para si e para com os jovens presentes no ato, o próprio mundo da música – muito para além dos conhecimentos concretos que podem ser ali ensinados pelo professor e aprendidos pelos alunos. Nas palavras do próprio, “o que é ensinado provavelmente importa menos que o espírito com que é comunicado e recebido”.

Se Schaffer *inventa* suas próprias atividades educacionais, é pertinente pensar, como o faz Rancière (2005), que

inventar é da mesma ordem que *recordar*. Deixemos que os explicadores “formem” o “gosto” e a “imaginação” dos pequenos cavalheiros, deixemos que dissertem sobre o “gênio” dos criadores. Nós nos contentaremos em *fazer* como esses criadores: como Racine, que aprendeu de cor, traduziu, repetiu e imitou Eurípedes, Bossuet que fez o mesmo com Tertuliano, Rousseau com Amyot, Boileau com Horácio e Juvenal; como Demóstenes, que copiou oito vezes Tucídides, Hooft, que leu cinquenta e duas vezes Tácito, Sêneca, que recomenda a leitura sempre renovada de um mesmo livro, Haydn, que repetiu indefinidamente seis sonatas de Bach, Miguelangelo, sempre ocupado em refazer o mesmo torso (RANCIÈRE, 2005 : 47, grifos do autor)

Muito antes de atestar contra a autoridade educacional do professor ou por uma vaga noção de ‘livre escolha’ daquele que aprende, o raciocínio de Rancière (2005) aponta no sentido de uma *emancipação* do sujeito frente à pedagogia explicadora – esta dos mandos e desmandos acerca da maneira correta de ensinar e aprender. Assim, entendemos que o *mestre ignorante* do qual fala Rancière é aquele que, ao ignorar a “explicação [que] é o mito da pedagogia” (RACIÈRE, 2005 : 23), aceita o princípio da “igualdade das inteligências” (*ibid.* : 107) – isto é: uma vez que da criança *real* nunca se sabe *a priori*, a única maneira de tratá-la com dignidade é partir do pressuposto que ela será capaz de aprender qualquer que seja a língua que o professor fala. Pois, afinal de contas, habitamos todos um mesmo mundo comum.

Portanto, em relação à escolha de cada um por seus próprios *truques* na esfera pedagógica, os que vociferam contra *A Repetição*, *O Ditado*, *A Cópia*, *O Exercício*, etc., são justamente os que têm o espírito normativo e que querem controlar como a transmissão deve acontecer. São os que querem controlar aquilo que é impossível de ser controlado. Mais uma vez, então, repetimos com nossas palavras os dizeres de Schafer: o *espírito* com que é comunicado importa mais do que o que é ensinado ou aprendido no imediato.

Talvez justamente por saber da importância da singularidade desse *espírito* em cada sujeito educador, Schafer parece não temer a sugestão de exercícios e propostas pedagógicas que lhe ocorrem. Assim, em seu pequeno livro *Educação Sonora* (2009), onde apresenta 100 exercícios de escuta e percepção que partem de suas elucubrações acerca da paisagem sonora, o autor incita: “Tome-os; eles são seus. Adapte-os como for necessário à sua própria situação e acrescente outros à medida que lhe ocorrerem” (SCHAFFER, 2009 : 18).

Buscamos evidenciar ao longo deste trabalho que aquilo que é da ordem do deliberadamente ensinado – ou, ainda, do deliberadamente planejado em termos pedagógicos – não pode dar conta da totalidade do fenômeno educativo. Em outras

palavras, a educação não se reduz à esfera da pedagogia, embora exista uma dimensão mais ou menos pedagógica em toda educação.

Assim, almejamos evidenciar também o dilema imaginário que surge desta questão nas ilusões (psico)pedagógicas de nossos tempos.

Entre as crianças e o mundo não há proporção [...] Ou seja, entre a criança e o mundo há uma diferença irreduzível. Isto faz que *uma educação ordinariamente boa* – parafraseando D. Winnicott – ou simplesmente uma *educação a seco*, conforme propusera passando a limpo minhas conversas com Maud Mannoni (Lajonquière, 1999) (Rodrigues & Reis, 2018), é em última instância ‘desproporcionada’ (LAJONQUIÈRE, 2019, não publicado, grifos do autor)

Pensar sobre uma suposta “proporção” na educação – e naquilo que é ensinado –, pode ser justamente o indício de uma recusa ao ato educativo por parte do adulto. Como argumentamos de diversas maneiras, é como se, ao supor o que cabe na educação (na experiência) de uma criança, se abandonasse a aposta na expansão existencial da mesma. Isto é, deixa-se de endossar precisamente a possibilidade de que este ser mais jovem do que nós, possa vir a saber mais do que aquilo que sabia até agora – tanto em termos de *saberes* existenciais quanto em termos de *conhecimentos* concretos.

Se Hannah Arendt vincula o ato educativo à ideia de *amor mundi*, o amor ao legado humano, cultural, coloca, ao mesmo tempo, que “a educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos” (ARENDT, 2014 : 247). Ou seja, a possibilidade de que um novo ser humano venha a conquistar para si um lugar singular na História, depende – ainda que não unicamente – da implicação de adultos suficientemente desiludidos, a quem se possa dar credibilidade. Assim se passou com Tom Zé, ainda criança, que, apesar de confiar de seus aprendizados tão arbitrários, deu crédito àqueles adultos – e, em última instância, àquela cultura – que o educavam. Sem dúvida, agora já adulto e *mestre* em seus domínios, podemos hoje dar crédito à palavra de Tom Zé em seus relatos.

Também à Schafer damos crédito, uma vez que estamos certos de que seu objetivo não é a extinção da autoria de sua palavra. Por isso, Schafer se autoriza a escolher seus próprios *truques* na esfera pedagógica – confere a si mesmo a autonomia para tal. Aliás, se ele diz de uma ‘extinção do professor’, após as análises de nosso

Capítulo 4 podemos concluir se tratar da negação de uma autoridade *política*, mas nunca educacional. Nesse ponto, Murray Schafer estaria em total acordo com Hannah Arendt, a quem a educação “precisa ter um final previsível” (ARENDT, 2014 : 246), bem como “não se pode educar adultos” (*ibid.* : 225).

Pode-se pensar que a educação responde a uma razão de 50%/50% (LAJONQUIÈRE, 2019, não publicado), o que serve apenas para demonstrar sua natureza indeterminada. Significa que, de um lado, temos a confiança e aposta do adulto implicado na aventura educativa e, de outro, o esforço e o amor de uma criança que tenta encontrar seu lugar no mundo. Sendo assim, ainda que um remeta metaforicamente ao outro, o que pretendemos colocar em evidência neste trabalho foi a posição do adulto envolvido, pois talvez na educação esta seja a única para a qual podemos ter a garantia de, ao menos, um compromisso ético.

Em outras palavras, este trabalho é uma defesa do lugar e da palavra de todo e qualquer *um professor com nome e sobrenome*.

Como professor podia expressar *quem* eu era por meio das minhas escolhas, de meus gestos, de minhas palavras. Em um mundo regulamentado e padronizado, a docência sempre me pareceu um pequeno oásis no qual a irredutível singularidade de cada pessoa poderia se manifestar. Nela ainda há espaço para o artesão que vê em seu trabalho uma forma de se constituir e se expressar como sujeito. E resguardar esse espaço é hoje [...] o desafio daqueles que creem que, para além de uma profissão, ser professor é um modo de se colocar no mundo e se relacionar com as pessoas que o constroem e o renovam a cada dia. (CARVALHO, 2016 : 210)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Thiago Xavier de. **“Ephtah”**: das ideias pedagógicas de Murray Schafer. Dissertação (Mestrado em Música) – UNESP, Instituto de Artes. São Paulo: [s.n.], 2014.
- AGAMBEN, Giorgio. **O que resta?** [Discurso no Salão do Livro em Turim, 13 de Junho 2017]. Tradução de Vinícius N. Honesko. Recuperado de <<http://flanagens.blogspot.com.br/2017/06/o-que-resta-giorgio-agamben.html>> [Transcrição original disponível em <<https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-che-cosa-resta>>]
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 11ª edição. Tradução Roberto Raposo. Apresentação Adriano Correia. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- _____. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. São Paulo, SP: Perspectiva, 2014, pp. 221-247.
- _____. **Homens em tempos sombrios**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- BARRAUD, Henry. **Para compreender as músicas de hoje**. Tradução: J. J. de Moraes e Maria Lúcia Machado. São Paulo, Perspectiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.
- BATISTA, Douglas Emiliano. **O declínio da transmissão na educação**: notas psicanalíticas. Apresentação de Leandro de Lajonquière. – São Paulo: Annablume; Fapesp, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *As teses sobre o conceito de história*. In: **Obras escolhidas, Vol. 1**. p. 222-232. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura (Obras escolhidas, vol. I). Tradução de Sergio Paulo Rouanet. 3º ed. Editora Brasiliense S.A., 1987.
- _____. *O narrador*. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural S.A., 1975.
- _____. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2ª ed. São Paulo, SP: Editora 34, 2009.
- BORGES, Alvaro Henrique. **O compositor na sala de aula**: sonoridades contemporâneas para educação musical. Tese (Doutorado em Música) – UNESP, Instituto de Artes. São Paulo, 2014.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

- BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador: O humano como objetivo da educação musical** / Teca Alencar de Brito. – São Paulo: Peirópolis, 2001.
- _____. **Por uma educação musical do pensamento:** novas estratégias de comunicação. 2007. 297 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2007.
- BYRNE, David. **Como funciona a música.** Tradução de Otávio Albuquerque. Barueri, SP: Amarilys, 2014.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Educação, uma herança sem testamento:** diálogos com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Perspectiva : FAPESP, 2017.
- _____. **Por uma pedagogia da dignidade:** memórias e reflexões sobre a experiência escolar. São Paulo: Summus, 2016.
- CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia.** 2ª ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 2012.
- CISZEWSKI, Wasti Sivério. **Notação musical não tradicional:** possibilidade de criação e expressão musical na educação infantil. *Música na educação básica.* Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.
- COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. **Por que vamos ensinar Música na escola?** Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. *Opus*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009.
- CUERVO, Luciane; PEDRINI, Juliana. **Flauteando e Criando:** reflexões e experiências sobre criatividade na aula de música. *Música na educação básica.* Porto Alegre, v. 2, n. 2, setembro de 2010.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Ciranda de sons** [recurso eletrônico]: práticas criativas em educação musical. – 1ª ed. – São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.
- _____. **De tramas e fios:** um ensaio sobre música e educação. 2ª ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- _____. *Raymond Murray Schafer: O educador musical em um mundo em mudança.* In: **Pedagogias em educação musical** [livro eletrônico] / Teresa Mateiro, Beatriz Ilari, (Org.). – Curitiba: InterSaberes, 2012. – (Série Educação Musical)
- FRANÇA, Cecília Cavalieri. **Sopa de letrinhas:** notações analógicas (des)construindo a forma musical. *Música na educação básica.* Porto Alegre, v.2, n. 2, setembro de 2010.
- FREUD, Sigmund. *Algumas Reflexões Sobre a Psicologia Escolar* (1914). In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas, Vol. 13.** Rio de Janeiro, RJ: Ed. Imago, 1974.

- ____ **Análise terminável e interminável.** 1937. Disponível em:
<<http://www.freudonline.com.br/livros/volume-23/vol-xxiii-5-analise-terminavel-e-interminavel-1937/>>
- ____ **Obras completas, volume 17: Inibição, sintoma e angústia, O futuro de uma ilusão e outros textos (1926-1929).** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2014.
- ____ **O mal-estar na civilização, novas conferências introdutórias à psicanálise e outros textos (1930-1936).** Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2010.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.** Tradução de João Paulo Monteiro. 8ª ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva S.A., 2014.
- JORDÃO, G., ALLUCCI, R., MOLINA, S. TERAHATA, A. M. **A Música na escola.** São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.
- KATER, Carlos. “*Por que Música na Escola?*”: *algumas reflexões.* In: JORDÃO, G., ALLUCCI, R., MOLINA, S. TERAHATA, A. M. **A Música na escola.** São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação.** São Paulo: Escuta, 2013. 4ª ed.
- LACAN, Jacques. *A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud.* In: **Escritos.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LAJONQUIÈRE, Leandro de. **As crianças, a educação e os sonhos adultos em tempos de autismo.** (não publicado, prelo revista *Estilos*).
- ____ *Do que não se quer saber na formação de professores* (2013). In: PESSOA DE CARVALHO, Anna Maria (org.). **Formação de professores: múltiplos olhares.** São Paulo: Sarandi, 2013, pp. 39-60.
- ____ **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- ____ **Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- ____ **Niños extraños.** *En Cursiva. Revista Temática.* Buenos Aires. v.4, p. 41-46, 2008.
- ____ **Quando o sonho cessa e a ilusão psicopedagógica nos invade, a escola entra em crise: notas comparativas Argentina, Brasil, França.** (não publicado, prelo revista *ETD*).
- ____ *Sigmund Freud e o interesse pedagógico da psicanálise.* In: **Por que Freud hoje?** Daniel Kupermann (org.). São Paulo, SP: Zagodoni Editora, 2017.

- LAPLANCHE, Jean, PONTALIS, Jean-Bertrand. **Vocabulário de psicanálise**. Tradução de Pedro Tamen. 11ª ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.
- LIMA, Sonia Albano de; RÜGER, Alexandre Cintra Leite. **O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical**. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-118, jun. 2007.
- MILLOT, Catherine. **Freud antipedagogo**. Tradução Ari Roitman. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1987.
- OLIVEIRA, Beatriz de Macedo. **O Conservatório Estadual de Música Cora Pavan Capparelli de Uberlândia e mudanças curriculares no Curso Técnico: um estudo sobre contribuições de Koellreutter e Schafer para a criação de disciplinas ligadas à prática da música contemporânea**. *Ouvirouver*. Uberlândia, v.7, n.1, p. 138-156, jan.| jun., 2011.
- PETRAGLIA, M.S. *Educação musical: da impressão à expressão*. In: JORDÃO, G., ALLUCCI, R., MOLINA, S. TERAHATA, A. M. **A Música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre emancipação intelectual**. Tradução de Lílían do Valle. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- REVAH, Daniel. **Construtivismo: uma palavra no circuito do desejo**. 2004. 532 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2004.
- RODRIGUES, R., REIS, M. **A ilusão (psico)pedagógica e o empobrecimento das experiências educativas (entrevista com Leandro de Lajonquière)**. *Estilos clin.*, São Paulo, vol. 23, n. 2, maio/ago. 2018, 430-450.
- SARMENTO, Lucia Elena. **A escuta na contemporaneidade: uma pesquisa de campo em educação musical**. Dissertação (Mestrado em Música) – UNESP, Instituto de Artes. São Paulo: [s.n.], 2010.
- SCHAFER, R. Murray. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora**. Tradução Marisa Trench Fonterrada. – 2ª ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- _____. **Educação sonora: 100 exercícios de escuta e criação de sons**. Tradução Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.
- _____. **O ouvido pensante**. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.
- SILVA, Alessandra Nunes de Castro. **Trilha de sons, construindo a escrita musical**. *Música na Educação Básica*. Londrina, v.4, n.4, novembro de 2012.

SIMÕES, Gustavo Ferreira. **O desconcerto anarquista de John Cage**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2017.

TATIT, Luiz. **O século da canção**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2004.

VICENTE, Maria de Fátima. **Psicanálise e música: aproximações**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2014.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ZÉ, Tom. **Minhas aulas com sapatos, espingardas e velocípedes para deixar de apanhar**. *Revista Piaui*. Artigo de jornal eletrônico (Junho de 2007). Recuperado de <<https://piaui.folha.uol.com.br/materia/para-deixar-de-apanhar/>>