

## **Heterogeneidade na relação indivíduo-grupo-cultura no ensino e aprendizagem do choro no Bandão da Escola Portátil de Música.**

Elza Lancman Greif (CBM-CEU) - Rio de Janeiro/RJ  
[elzalanman@gmail.com](mailto:elzalanman@gmail.com)

**Resumo.** Este artigo propõe apresentar um recorte da pesquisa já concluída sobre o ensino e a aprendizagem do choro no Bandão, uma das atividades da Escola Portátil de Música. Assinala algumas características de uma escola de música tomada como alternativa e aponta para a heterogeneidade de seus alunos, especialmente quanto à sua vivência musical. Considera as categorias filosóficas de Simondon e de Deleuze e Guattari na análise e interpretação do currículo e suas conexões: as práticas pedagógicas, os saberes, a sua cultura e a cultura musical de seus alunos.

**Palavras - chave:** Ensino e aprendizagem musical; Escola de música; Choro.

### **Heterogeneity in the individual-group-culture relation in the learning process of the Choro in the Bandão of the Escola Portátil de Música.**

**Abstract.** This article presents a part cut out from the concluded research about the “choro” teaching and learning occurred in the Bandão, one of the Escola Portátil de Música activities. It signs to some characteristics of a music school regarded as alternative, and points to the heterogeneous kinds of their students, especially about of their musical experience. It also considers philosophy categories stated by Simondon, Deleuze and Guattari who led the analyses and comprehension of the curriculum and their connections: the pedagogical practices, the know-how, their culture and the students’ musical culture.

**Keywords:** Music teaching and learning; Music school; “Choro”.

O presente texto se refere à pesquisa realizada na Escola Portátil de Música, iniciada em maio de 2005 e concluída no ano de 2007, com a apresentação e defesa da tese *Ensinar e aprender música: o Bandão no caso Escola Portátil de Música*, em agosto de 2007, requisito parcial do Curso de Doutorado em Música do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Apresento a escola de música, os objetivos da pesquisa, os pressupostos teóricos, o seu currículo e interpretações do que foi observado durante o processo investigativo à luz das categorias criadas por Simondon e Deleuze e Guattari. Procuo compreender como se dá a experiência da criação da obra de arte e de música, a produção de formas de sociabilidade e a produção de conhecimento. Encontro no pensamento desses filósofos as bases para o estudo do surgimento do indivíduo e do coletivo, da arte, da música e da educação.

A Escola Portátil de Música pode ser considerada como uma escola com um perfil traçado não oficialmente, não há decreto instituindo-a. Criada no ano de

2000, pelos músicos profissionais Maurício Carrilho, Luciana Rabello, Álvaro Carrilho, Celso Silva e Pedro Amorim, quando foram convidados por Cirley de Holanda, então diretora da Sala FUNARTE Sidney Miller. Inauguraram a Oficina de Choro com a carga semanal de três horas para violão, cavaquinho, bandolim, pandeiro e flauta.

Com o nome de O Choro na Escola, funcionou em espaço cedido pela Escola de Música da UFRJ na Lapa até 2003, quando se transferiu para um casarão na Glória, com o nome de Oficina de Choro - Escola Portátil de Música. Em fevereiro de 2005 passa a funcionar como projeto de Extensão Universitária no Instituto Villa-Lobos (IVL), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, na Urca, aos sábados, onde permanece até hoje.

A Escola Portátil de Música atende à comunidade nos níveis iniciais e intermediários de aprendizado musical. O perfil do aluno que se inscreve a cada semestre é analisado cuidadosamente pelos professores. O iniciante escolhe o instrumento (violão, cavaquinho, bandolim, flauta e pandeiro) e/ou canto coral e, pouco a pouco, de acordo com o seu desenvolvimento poderá optar pelas atividades de práticas instrumentais em grupo. Os alunos avançados freqüentam as oficinas de canto ou instrumento (bandolim, cavaquinho, violão, contrabaixo, clarinete, flauta, saxofone, trombone, trompete, percussão) e um curso entre os de Composição, Harmonia (I, II e III), Harmonia Prática, Iniciação à Leitura (I e II), Rítmica do Choro (I e II), Arranjo e História do Choro.

Procurei compreender como se efetua a aprendizagem de música em espaço tomado como “não conservatorial”<sup>1</sup>, como se dá a apreensão e a realização da música por sujeitos que atuam coletivamente e refletir sobre a arte, a música e a educação em um contexto no qual se relacionam indivíduos, grupos e cultura. Busquei entender o currículo nas suas múltiplas conexões: as suas práticas pedagógicas, os seus objetivos e saberes, a sua cultura musical e esta em relação à cultura musical dos alunos.

A partir da observação, do registro, da análise e da interpretação dos dados coletados durante a pesquisa de campo, procurei detectar como se caracteriza a Escola Portátil de Música, em especial o Bandão em sua relação com as demais práticas.

Durante as entrevistas com os estudantes que tocam no Bandão, pude constatar que esta clientela é heterogênea em relação à idade, à proveniência, à vivência musical, à formação, aos objetivos e à experiência profissional (ou não). Os alunos vêm de diferentes bairros da cidade e de outros municípios do Rio de Janeiro. Alguns são bem jovens, iniciaram os estudos na Escola Portátil de Música aos doze anos, outros têm idades que variam desde vinte e poucos até quase setenta anos.

Os alunos chegam à Escola com uma vivência musical diferenciada. Uns estudaram música quando crianças: piano, clarinete, violão ou flauta; uma tocava pandeiro em batucadas e maracatus; outros participavam de grupos de

MPB, de bossa-nova e de samba como amadores; outros já trabalham como profissionais de grupos de choro e de rock. Alguns relatam experiências musicais de familiares: o pai, que toca clarinete; a mãe, que estudou piano; o tio, que é músico profissional tecladista de um conhecido grupo de rock; o irmão, que é compositor de escola de samba; e o avô, que era músico amador e tocava acordeão e violão. Há também os que são professores de flauta doce, de saxofone, de cavaquinho, de violão e os que trabalham como professores de música em escolas regulares.

### **Uma ontologia**

Gilbert Simondon, biofísico francês, cria uma ontologia diferente da seguida pelo pensamento ocidental, desde os gregos até a ciência moderna. A sua teoria aparece como uma crítica à concepção atomista, em que o átomo ao encontrar-se com outros (pelo “clinamen”) formará, ou não, o ser individuado; a outra é a concepção hilemórfica em que a forma impõe-se à matéria na constituição do ser (ou indivíduo). As duas concepções pensam o indivíduo antes ou depois de sua constituição. Antes são elementos separados que ao se unirem formam um indivíduo pronto e acabado. Simondon propõe em sua teoria conhecer a manifestação do indivíduo no momento de sua individuação.

### **A realidade pré-individual**

Segundo esta teoria, o indivíduo é percebido como uma unidade relativa, uma fase do ser. Antes da individuação, o que existe é um ser sem fases, uma realidade pré-individual, em que todos os potenciais estão presentes. Para se compreender a realidade pré-individual deve-se pensar em um sistema que contém potenciais que guardam uma certa incompatibilidade feita de forças em tensão. Quando o sistema tenso, supersaturado, sem possibilidade de interação entre os termos que surgem pela própria tensão, de repente, se estrutura, significa que ocorreu uma resolução de algumas dessas tensões. A resolução se fez pelo devir, que é a passagem de informação entre um termo e outro, mesmo incompatíveis. O momento da passagem de informação corresponde à operação de individuação e é pelo devir que aparecem indivíduo e meio. O devir torna-se, então, dimensão do ser, resolução de tensões e, ao mesmo tempo, a conservação dessas tensões sob a forma de estrutura. O ser permanece, então como estrutura ou como ser que, pelo devir, é percebido em cada fase como indivíduo.

É a partir de categorias do pensamento da física contemporânea que Simondon constrói a sua teoria e torna possível pensar o ser e o indivíduo como sistemas tensos. Esta tensão permanece nos sistemas devido ao estado de metaestabilidade em que se encontram. A metaestabilidade é um estado de equilíbrio definido pela intervenção, ao mesmo tempo, da noção de energia potencial de um sistema, da noção de ordem e a de aumento de entropia. Os antigos não conheciam este estado: falavam de estabilidade ou instabilidade, de repouso ou de movimento.

Simondon pensa a operação de individuação no domínio do físico e do vivo e a estende ao mundo psíquico e social. A individuação física produz-se de modo instantâneo, quântico, brusco e definitivo, resultando uma dualidade de indivíduo e meio.

### **A individuação do vivo**

No domínio do vivo, “...a individuação é perpetuada, o vivo conserva em si, pelo devir, uma atividade de individuação permanente, que é a vida mesma (...) o vivo é sistema de individuação, sistema individante e sistema se individuando (...)” (Simondon, 1989, p. 9).

Para pensar a individuação, Simondon cria o conceito de “transdução” e o define como:

(...) uma operação física, biológica, mental e social, pela qual uma atividade se propaga gradativamente, no interior de um domínio, fundando esta propagação sobre uma estruturação do domínio operada de lugar a lugar: cada região da estrutura constituída servindo à região seguinte como princípio de constituição (...) ela pode, nos domínios mais complexos, como os da metaestabilidade vital ou da problemática psíquica avançar com um passo constantemente variável e se estender num domínio de heterogeneidade (...). (Simondon, 1989, p.18).

A transdução é a operação que marca o momento da individuação.

### **A individuação psíquica e coletiva**

À individuação vital seguem-se as individuações psíquicas e coletivas. Simondon aponta a afetividade e a emotividade como “formas transdutivas, por excelência, do psiquismo”, que permitem uma ligação entre a relação do indivíduo com ele mesmo e a dele com o mundo. A afetividade e a emotividade desempenham um papel ativo, uma transformação que exprime a relação entre os dois domínios de ser sujeito: o individuado e o pré-individual. Os afetos constituem uma orientação do ser vivo em relação a ele mesmo, “realizam uma polarização de um momento determinado da vida em relação a outros momentos”. (Simondon, 1989, p.119).

Enquanto a afetividade e a emotividade constituem a ressonância do ser em relação a ele mesmo e ligam o ser individuado à realidade pré-individual presente nele, é pela percepção e pela unidade tropística que contém o vivo e o mundo, que se fará a comunicação externa, a orientação no mundo. (...) a emoção é uma descoberta da unidade do vivo, assim como a percepção é uma descoberta da unidade do mundo (...). São duas individuações psíquicas, prolongando a individuação do vivo, completando-a, perpetuando-a (Ibidem, p.120).

O Bandão da Escola Portátil de Música é constituído de indivíduos de diferentes faixas etárias e variada formação musical. No entanto, formam um grupo coeso no sentido de tocarem juntos os seus instrumentos. Simondon explica que é a afetividade que leva a carga de natureza pré-individual a tornar-

se suporte da individuação coletiva. O coletivo é uma individuação que reúne as naturezas (o pré-individual) trazidas por muitos indivíduos, remanescência da fase original e primitiva do ser, e que mesmo depois da individuação vital e psíquica permanece ainda como pré-individual.

O ser individuado é, ao mesmo tempo, “só e não só”, pois, segundo o pensamento de Simondon, forma-se uma unidade sistemática pela individuação psíquica (interior) e pela individuação coletiva (exterior). Os indivíduos existem conjuntamente como os elementos de um sistema comportando potenciais e metaestabilidade, expectativa e tensão.

### **O transindividual**

Simondon cria uma categoria, o transindividual, para pensar o indivíduo como elemento desse sistema. O nível do transindividual corresponde aos “grupos de interioridade”, a uma individuação de grupo. Ele denomina “grupo de interioridade” ao grupo em que a relação de um ser individuado aos outros seres individuados se faz de maneira analógica, ou seja, o passado e o futuro de cada um coincide com o passado e o futuro dos outros. É neste nível que as significações espirituais são descobertas; o ser individuado traz com ele um futuro de significações relacionais a descobrir; é o pré-individual que funda o espiritual no coletivo.

Na Escola Portátil de Música há vários agrupamentos constituídos pedagogicamente para a realização de práticas de conjunto, como o Bandão, a Batucada Portátil, a Camerata Portátil de Cordas, o Conjunto de Metais, a Furiosa Portátil, a Prática Livre de Choro, e o Regional de Choro. Esses conjuntos têm locais e horários de ensaio-aula estabelecidos pela escola.

No Bandão são individuados (e ouvidos) os instrumentos de todos os naipes. Em relação aos outros grupos é possível se pensar em individuações dos sons percussivos (pandeiros, tamborins, caixetas, ganzás e outros da Batucada), dos sons das cordas dedilhadas (cavaquinhos, bandolins, violões e contrabaixos da Camerata), dos sons do metais (saxofones, trombones e trompetes do Conjunto de Metais). Nos grupos Furiosa Portátil, Prática Livre de Choro e Regional de Choro, os sons de diferentes timbres de instrumentos de sopro, cordas e percussão são individuados em diversas texturas sonoras decorrentes dos diversos números de componentes de cada grupo.

Observo que, além desses grupos programados, formam-se inumeráveis outros com variadas combinações instrumentais, em que os componentes estudam e ensaiam nos espaços da escola e em outros espaços e se apresentam profissionalmente. Tomando-se por base o que Simondon diz sobre os significados espirituais encontrados nas individuações coletivas é possível ter um entendimento da lógica da formação desses grupos.

### **Uma noção de estética da música**

A filosofia de Simondon torna viável a formulação de uma estética da música. Levando-se em consideração as categorias criadas por este filósofo, cabe pensar a música como um *ser sistema sonoro musical*, um campo de potencialidades musicais, ou melhor, um campo de potencialidades pré-individuais musicais que por transdução em individuações contínuas e sucessivas se apresentam para nós como música. (grifos meus).

No caso do Bandão da Escola Portátil de Música os estudantes tocam o choro, o choro-serenata, o dobrado, o maxixe, a polca-choro, o samba, o schottish e a valsa. Tocada tradicionalmente em rodas de choro, esta é a música que os compositores ao tomarem os potenciais pré-individuais musicais do *ser sistema sonoro musical* individualizam como *ser música*. (grifos meus).

### **Uma noção de ontologia da música**

Se, portanto, a criação musical surge das individuações de potenciais pela operação de transdução, considero que o tempo de desenvolvimento do trabalho de criação é o próprio movimento do ser, em que há uma modificação, uma realidade que é modificada e que se modificará. Este tempo, transdução a partir do presente, resolução perpetuada e renovada, incorporante, procedendo por crises é o devir da individuação do *ser música*. As individuações tornam-se música pelo devir, que atualiza todos os potenciais musicais virtuais presentes no campo sonoro tornando-os audíveis. O *ser música* é música no presente, sempre no presente, a partir do momento da individuação (grifos meus).

A transdução é uma operação que se realiza em etapas, passo a passo, em uma verdadeira marcha da invenção em que, ao mesmo tempo, o indivíduo-sujeito que está criando se individua em *ser musical* e potenciais musicais também são individualizados em *ser música*. Seguindo este pensamento, o indivíduo-sujeito, no caso o compositor de choro, ao criar se individua como *ser musical* e os estudantes ao tocarem as composições e torná-las audíveis na aula-performance do bandão, ao mesmo tempo também se individualizam ou se tornam *seres musicais* (grifos meus).

### **Aproximando o caos e o pré-individual.**

Percebo na filosofia de Deleuze e Guattari uma aproximação à categoria pré-individual criada por Simondon. A realidade pré-individual parece corresponder ao que Deleuze e Guattari denominam de caos, onde estão presentes todos os meios e ritmos (Deleuze&Guattari, 1997, p.118-119).

Partem da ideia de um caos, no qual surgem e desaparecem determinações em velocidade infinita, cortado por planos que, também em movimento, podem se juntar a outros ou se separar ou ser absorvidos por outros. Esses planos são traçados pelo pensamento, que se constitui como pensamento ao enfrentar o caos. Os planos se diferenciam de acordo com a forma de pensamento que os esboçam, ou seja, a filosofia traça um plano de imanência, a ciência traça

um plano de coordenadas e a arte traça um plano de composição (Deleuze&Guattari, 1996b, p. 59).

Assim como Simondon afirma a permanência do pré-individual mesmo no ser individuado, Deleuze e Guattari pensam em uma potência do caos que atravessa a obra de arte, mas que, ao mesmo tempo, permanece e passa a fazer parte dela.

### **Uma definição de arte**

Deleuze e Guattari apontam a composição como única definição de arte. Dizem que “a composição é estética” e só é obra de arte o que é composto. Entretanto, mostram uma diferença entre a composição técnica, que é o trabalho do material, em que freqüentemente intervém a ciência, e a composição estética, que é o trabalho da sensação. A técnica compreende as “palavras e a sintaxe em literatura; (...) a tela, sua preparação, os pigmentos, suas misturas, os métodos de perspectiva na pintura; os doze sons da música ocidental, os instrumentos, as escalas, as alturas...” (Deleuze&Guattari, 1996a, p.247). A relação entre o material e a sensação deve levar em consideração a diferença entre a existência da sensação e a duração do material. O artista, durante o processo de criação, deverá trazer o plano de composição técnica ao plano de composição estética, transformando o material de que se serve em sensação.

Deleuze e Guattari tratam a obra de arte, quando concluída, como um ser independente de seu modelo e de seu criador, o artista, mas também independente do espectador e/ou ouvinte porque “a arte conserva e se conserva em si”. O que é criado constitui-se em um “*bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos*”. Os perceptos e afectos são seres autônomos e independentes, existem na ausência do homem, “*quer seja fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras é, ele próprio um composto de perceptos e de afectos*” (Ibidem, p.213) (grifos dos autores).

Sobre o aspecto da existência da obra de arte na ausência do homem, considero que isto não é possível em relação à obra musical. Haverá sempre a necessidade da presença do homem – intérprete, regente para que a obra seja atualizada e ouvida.

### **Sobre a música**

No capítulo (ou platô) *Acerca do ritornelo*, Deleuze e Guattari se referem a termos como som, ritmo, matérias de expressão, motivos e contrapontos, personagem rítmico e paisagem melódica. Ampliam a noção de ritmo, desde uma resposta dos meios ao caos, na passagem transcodificada de um para outro meio até quando o ritmo torna-se expressivo e se constitui um território: “O território seria o efeito da arte. O artista, o primeiro homem que desenha uma borda ou faz uma marca” (Deleuze&Guattari, 1997, p.123). Apresentam no *Ritornelo* elementos que permitem pensar a relação indivíduo/grupo/cultura.

Costa interpreta o conceito de ritornelo como eixo que atravessa sem ruptura fenômenos, dentre os quais as formas de sociabilidade humanas:

A primeira coisa a notar na leitura do Ritornelo é o deslocamento que ele produz na escuta da etnologia, construindo um novo recorte disso que se tornou o objeto próprio da etnologia, ou seja, a cultura, os fenômenos culturais. O conceito de ritornelo é construído num eixo que atravessa sem ruptura, fenômenos etológicos, principalmente dos comportamentos dos pássaros, seus cantos tratados como expressão, num contexto mais largo da marcação de territórios, até a emergência de formas de sociabilidade humanas, também revelando a articulação de seu caráter territorial com a expressão musical: os modos gregos, os ritmos hindus, os ritmos complexos dos diferentes grupos do sul da África, como se poderia falar dos hinos das galeras no funk carioca (Costa, 1998, p.12).

Deleuze e Guattari propõem um início da arte na natureza, talvez com o animal, especialmente aquele que demarca um território e faz uma casa. Ele vê uma correlação íntima entre esses dois e pensa em um “sistema território-casa” no qual as funções orgânicas de sexualidade, procriação, agressividade, alimentação se transformam. O território pressupõe o aparecimento de “qualidades sensíveis puras, *sensibilia*, que deixam de ser unicamente funcionais e se tornam traços de expressão, tornando possível a transformação das funções”. Tudo o que está contido no território, os materiais exteriores, as posturas, os gestos, as cores do corpo, os cantos, os gritos, se tornam expressivos e “inseparáveis”, uma manifestação artística da natureza. Toda a matéria torna-se expressiva ao fazer parte de um território (Deleuze&Guattari, 1997, p.137-138).

Tocar em grupo é constituir um território, no caso do Bandão, com a música como matéria expressiva. Com sons, gestos, palavras que se repetem e se retomam, criam a morada, o lugar seguro, protegido do caos (todos os sons e ritmos) que o solista ou cada um desses alunos enfrentaria por si só. A cada semana há uma volta desses alunos – um *ritornelo*. Vêm da rua (um caos ruidoso), criam um ponto estável, tranquilo e seguro. Marcam um território, um “em casa”, as matérias que trazem tornam-se materiais expressivos. (Deleuze; Guattari, 1997, p. 116). Sons musicais são individuados, perceptos e afectos são atualizados. Fazem música (Deleuze; Guattari, 1996b, p. 213).

Um aluno de cavaquinho afirma que ao tocar com outros há uma complexificação da audição ao se prestar atenção em tudo, ao se perceber alguns erros, o atravessamento de algum instrumento, e essa percepção dos erros é um aprendizado que leva a progredir. Vários alunos entrevistados consideraram a percepção do erro na performance do Bandão como um fator positivo que leva a uma conscientização do erro e da necessidade de estudar mais.

As aulas no Bandão são valorizadas pelos alunos. Criam um território onde cada gesto, cada som, cada silêncio, cada movimento torna-se expressivo. Direcionam a escuta para uma profusão de sons dos diferentes instrumentos.

Os alunos tocam juntos, têm uma impressão de organização: sons e ritmos que organizam o caos. Percebem quando ocorre algum erro, quando há uma saída do círculo tranqüilo para o caos, que pode ser interpretado como uma desterritorialização. O aluno que erra tenta voltar, não se sabe quantas vezes, até que consegue voltar para o centro estável, de repente, quando toca o som certo ele volta para o território. Um aprendizado por transdução, não por indução ou dedução.

No entanto, o movimento que leva à constituição de território é o mesmo movimento de desterritorialização também, em que a morada deixa de ser o lugar seguro, como exemplifica Ferraz (2005):

Criar lugares é também criar locais de instabilidade, criar zonas de turbulência; terrenos que muitas vezes podem ser a interseção de dois ou mais terrenos; momentos em que o ouvinte e o compositor, e, por que não, também o intérprete, se vê atraído por mais de uma força, por mais de um eixo: harmonia vagante (Ferraz, 2005, p.40).

Os filósofos Deleuze e Guattari se afastam da concepção hilemórfica, *matéria e forma*, como processo de criação artística, mas ao explicar a permanência da obra de arte referem-se à matéria, certamente, entretanto como condição de conservação, ou melhor, de duração da obra. Esse tempo de duração não é um tempo medido, pode ser de 5.000 anos ou o correspondente ao tempo das vibrações de sons musicais.

A matéria é condição somente (de fato) da conservação da obra, em referência à duração dos suportes e dos materiais de que é feita. Na realidade, a condição de direito de conservação da obra de arte se dá na medida em que ela constitui como obra um “ser de sensação”, ou seja, um bloco composto de perceptos e afectos. Os perceptos diferem das percepções, são independentes do estado daqueles que o experimentam e os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles.

O compositor compõe uma obra musical, um bloco de perceptos e de afectos que se manterá, ou não, por si só, pois o que é mais difícil para o artista é fazer com que a obra se mantenha sozinha ou, seguindo o pensamento dos referidos filósofos, que o composto de sensações se conserve por si mesmo. Os sons e, igualmente, os silêncios mantêm a composição. Fazendo uma analogia à pintura, dizem que “o vazio deve fazer parte de uma tela como condição de sustentação, pois o vazio, assim como o silêncio na música é uma sensação” (Deleuze&Guattari, 1996b, p.214).

No caso da música, os afectos e os perceptos do material seriam a afinação, ou não, dos instrumentos, a vibração de uma corda, de um couro ou do ar em um tubo, ou os movimentos dos braços e dos dedos, a combinação dos timbres, as intensidades dos sons, as suas diferentes alturas e durações, a expressividade dos silêncios, tudo isso poderia ser considerado como fazendo parte da sensação.

Penso ser importante e necessário enfatizar a diferença no enfoque dado ao pensamento sobre o afeto e a percepção entre os filósofos estudados neste trabalho. A idéia de afeto como relação consigo mesmo e a percepção como “descoberta de unidade do mundo” de Simondon se diferenciam dos conceitos de afectos e perceptos em Deleuze e Guattari. Enquanto Simondon desenvolve o seu pensamento sobre o ser vivo considerando percepções e afectos vividos, Deleuze e Guattari tomam os conceitos de afectos e perceptos para pensar a arte. Os perceptos e afectos são os materiais da arte – aquilo com que trabalham os artistas - compõem o *bloco de sensações*, ou seja, a obra de arte.

O artista é pensado por Deleuze e Guattari como o que ultrapassa as opiniões do vivido, o “mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos em relação com os perceptos ou as visões (e audições) que nos dá. (...) e nos faz transformar-nos com eles (...)” (Ibidem, p.227). Segundo este pensamento, na criação de uma obra cada artista toma o seu material de trabalho, que podem ser as palavras, as cores, os sons em monumento, em blocos de sensações compostos de perceptos e de afectos.

### **Sobre a educação**

Penso que os filósofos Simondon, Deleuze e Guattari podem oferecer operadores para pensar a aprendizagem de música e o funcionamento pedagógico curricular da Escola Portátil de Música.

Uma das noções que surgiram ao refletir sobre a aprendizagem diz respeito à transdução, criada por Simondon, como operação de apreensão de conhecimento. A outra é a que se refere ao conceito de rizoma, elaborado por Deleuze e Guattari, que será abordado para pensar as questões do currículo e a organização educacional.

Inicialmente considero válido definir a transdução. Esta operação difere da dedução porque não há uma procura de elementos externos ao problema a ser resolvido. A solução surgirá das tensões, produzindo o movimento do problema no seu próprio domínio.

Há uma diferença também entre a transdução e a indução na resolução de problemas. A indução mantém os caracteres dos termos de realidade realizados no domínio estudado, extraindo as estruturas de análise de seus termos. A indução mantém o que há de positivo, a saber, o que há de comum em todos os termos, eliminando o que têm de singular, qual seja, o negativo.

A transdução, ao contrário, mantém também o negativo, há uma manutenção de todos os termos envolvidos, sem perda, sem redução. A transdução se caracteriza pelo fato de que o resultado da operação compreende todos os termos iniciais e pela conservação da informação, enquanto que a indução admite uma perda de informação.

Na realidade, Simondon, Deleuze e Guattari não tratam de problemas educacionais em seus livros, não são filósofos da educação.

Silvio Gallo em seu livro *Deleuze e a Educação* pretende desenvolver “uma demonstração da fecundidade do pensamento de Deleuze para nos fazer pensar a educação, (...) tomar conceitos de Deleuze e deslocá-los para o campo, para o plano de imanência que é a educação” (Gallo, 2003, p. 64).

Ele pensa que essa atividade pode ser bastante interessante e produtiva na medida em que esses conceitos passam a ser dispositivos, agenciamentos, intercessores para pensar os problemas educacionais, dispositivos para produzir diferenças e diferenciações no plano educacional, não como novos modismos, ou repito, o anúncio de novas verdades, que sempre nos paralisam, mas como abertura de possibilidades, incitação, incentivo à criação.

De minha parte, o motivo de ter escolhido esses autores deve-se à consideração de que os operadores desses filósofos permitirão compreender e interpretar como ocorre o processo de ensino/aprendizagem nas aulas-performance no Bandão. Observo que há um coletivo heterogêneo, constituído de pessoas de idades diversas, de formações musicais variadas, tocando vários instrumentos e com diferentes vivências culturais.

No capítulo (ou platô) Introdução: Rizoma, Deleuze e Guattari criam uma metáfora botânica para tratar a multiplicidade, em contraposição a uma totalidade do conhecimento.

Como exemplo de multiplicidade, Deleuze e Guattari citam o sistema rizoma, assim denominado em uma analogia com o rizoma vegetal, que pode assumir as mais diversas formas, sendo constituído de hastes subterrâneas ou aéreas, que se cruzam em todas as direções, que têm [ou não] folhas de todos os tipos e tamanhos e até mesmo frutos (como os figos da Índia) e bulbos ou tubérculos. Estabelecem como características aproximativas do rizoma seis princípios básicos que o regem. São os princípios de conexão e heterogeneidade, de multiplicidade, de ruptura a-significante, de cartografia e de decalcomania que, em parte e brevemente, passo a descrever.

Os princípios de conexão e de heterogeneidade se referem ao fato de que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro independentemente de uma ordem ou de um ponto fixo. No entanto, um rizoma não contém pontos fixos, como as árvores e as raízes, mas linhas que se remetem umas às outras, sem parar (Deleuze&Guattari, 1996a, p.15-16).

O princípio de multiplicidade diz que o múltiplo, considerado “como substantivo, multiplicidade (...) não tem nenhuma relação com o uno como sujeito ou objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo” (Ibidem, p.16-18).

O princípio de ruptura a-significante dita que um rizoma não admite um corte, mas “pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas”. Os referidos filósofos denominam essas linhas de “linhas de segmentaridade segundo as quais [o rizoma] é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc. (...)”. Uma dessas linhas é a “linha de fuga” que também faz parte do rizoma e

o desterritorializa a cada vez em que há uma ruptura, mas esses autores indagam “Como é possível que os movimentos de desterritorialização e os processos de reterritorialização não fossem relativos, não estivessem em perpétua ramificação, presos uns aos outros?” (Ibidem, p.18-21).

O princípio de cartografia e de decalcomania reafirma a ausência de qualquer modelo estrutural ou gerador para o rizoma e indica as diferenças entre o decalque e o mapa. O decalque é a reprodução de um modelo, uma volta ao mesmo, enquanto que “o mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (...) um mapa tem múltiplas entradas, assim como um rizoma (Deleuze&Guattari, 1996a, p.21-25).

Deleuze e Guattari, no entanto, para não restaurarem um dualismo ao oporem os mapas ao decalques, questionam se um mapa pode ser decalcado ou se “é próprio de um rizoma cruzar as raízes, confundir-se com elas”(Ibidem, p.22).

No texto *A orquídea e a vespa* Silvio Gallo compara a idéia de um currículo disciplinar em que o saber é fragmentado, compartimentado para um melhor entendimento de cada parte, com a idéia de uma árvore com os seus inúmeros galhos. O autor faz uma analogia entre este currículo e a árvore do saber, uma imagem muito antiga criada pelo filósofo Descartes para “o conjunto dos conhecimentos: a árvore dos saberes” (Gallo, 2004, p.40).

Este tipo de currículo, porém não permitiria aos estudantes uma visão completa e total do saber, por mais que as disciplinas levassem para uma especialização, a um aprofundamento do conhecimento de cada uma dessas disciplinas. Comparando-se com a árvore, dos galhos também não se visualizaria totalmente a árvore. O autor encaminha o seu pensamento (e o do leitor) para as questões:

(...) teremos, de fato, uma realidade única? Haverá uma unidade do mundo? Será o mundo uma grande árvore, que se ramifica, mas que, no fundo, é única? Será o currículo, por sua vez, expressão dessa unidade que se fragmenta, podendo ser recuperada em seguida? Em outras palavras, a metáfora da árvore é uma boa imagem para pensarmos os processos de produção e circulação dos saberes? Ela nos faz pensar mais ou, ao contrário, paralisa o pensamento? (Ibidem, p.40).

A imagem do rizoma, ao contrário, como propõem Deleuze e Guattari remete para linhas que se misturam e se emaranham em múltiplas direções, em múltiplos nós, formando redes, teias de inúmeras possibilidades de encontros e de desencontros.

Na Escola Portátil de Música fala-se da facilidade de se mudar o planejamento. Fazer mudanças curriculares, fruto da experimentação de trajetos, é da ordem da cartografia, um dos princípios do rizoma, Isso se faz notar no cotidiano curricular, por exemplo, na sala de aula de Harmonia, onde se pretende que os alunos compreendam o processo de harmonização do choro.

No Bandão percebe-se que há sempre uma possibilidade de algo novo. São composições criadas pelos músicos-professores, que serão estudadas e tocadas pelos estudantes junto às aquelas do início do século e que fazem parte de uma roda de choro. É um estudante que traz o seu contrabaixo e participa da aula, ou aquele jovem clarinetista que apenas dedilhava o instrumento sem soprar durante semanas mas que, de repente, se aproxima e toca com o grupo de seu naipe.

Penso que um currículo rizomático admite abertura para incluir na aula a composição do Mestre Afonso do Recife que em visita à escola foi homenageado pelos aplausos dos estudantes e pelos professores que tocaram a sua música. Um outro exemplo de abertura é a formação de variados e diferentes grupos instrumentais pelos próprios estudantes. O que e onde vão ensaiar e tocar pode ser o repertório estudado na escola ou uma composição de um estudante em um dos espaços da escola ou mesmo em qualquer outro espaço da cidade ou do mundo. A escolha se faz em um mapa também aberto a muitas possibilidades.

O currículo da escola foi elaborado pelos professores e todas as experiências curriculares giram em torno do choro, o elemento predominante de sua organização. As apostilas, os CDs, as partituras e os arranjos, são produzidos pelos professores. Reuniões de avaliação desse currículo são realizadas constantemente. Dependendo do resultado apresentado nessas reuniões, a organização do currículo pode ser mexida. Uma disciplina pode ser retirada ou oferecida antes ou depois do período analisado. Se a avaliação comprovar a necessidade de inclusão de uma ou de outras disciplinas, estas poderão ser incluídas. Os professores se reúnem e decidem o repertório da semana e esses arranjos são enviados aos alunos.

Este currículo caracteriza-se como um mapa aberto, com múltiplas entradas permitindo a inclusão ou exclusão das disciplinas se, após uma avaliação do grupo de professores, for necessário para o bom andamento do projeto da Escola.

O rizoma corresponderia a um pensamento contrastante com um pensamento apoiado em um eixo ou modelo. Os princípios de cartografia e de decalcomania reafirmam a ausência de qualquer modelo estrutural ou gerador para o rizoma e indicam as diferenças entre decalque e mapa. O decalque é a reprodução de um modelo, enquanto “o mapa é aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente” (Deleuze; Guattari, 1996a, p. 21-25).

Os músicos e professores Luciana Rabello e Pedro Aragão<sup>ii</sup> afirmam que ocorrem conexões entre o Bandão e as outras disciplinas e estas entre si. Na aula de harmonia se faz análise. Nas aulas de repertório e história do choro se dá uma abordagem temporal, de gênero, relacionada com o que se faz na prática. Os compositores citados na apostila de história do choro são aqueles do repertório que os alunos estão tocando. Na aula de percepção, em leitura rítmica estuda-se o ritmo associado ao choro e aos gêneros tocados

tradicionalmente nas rodas de choro: o choro, o choro-serenata, o dobrado, o maxixe, a polca-choro, o samba-choro, a valsa e outros.

No Bandão essas conexões se fazem em algum momento, não sendo predeterminadas. Para um aluno, a compreensão de como se forma um acorde pode vir no Bandão. É também no Bandão quando disparam e convergem, a partir do que se está tocando, o que se estudou na aula de instrumento e na aula de história do choro, (quando se tratou do compositor do choro que está sendo tocado).

Os alunos desejam conhecer o repertório do choro, ter uma boa leitura, uma técnica apurada, noções de harmonia e boa percepção auditiva. Afirmam querer melhorar a sonoridade, saber improvisar, se situar harmonicamente e acompanhar uma melodia. Eles adquirem esses saberes segundo os princípios de conexão e de heterogeneidade, que dizem que qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro independentemente de uma ordem prévia, tomada com ideal, verdadeira.

O Bandão é um espaço de confraternização e afetividade numa experiência coletiva. Imperam o incentivo aos jovens iniciantes pelos mais experientes, o acolhimento aos novos no grupo e a troca de informações entre as partes. Em ambiente acolhedor os professores tratam os alunos com deferência e respeito.

É essa reciprocidade de afetos que leva um jovem estudante músico e compositor de choro a declarar: “O aprendizado se dá por contágio: tocando, aprendendo com outras pessoas, escutando os outros, colando ou pegando dos outros”.<sup>iii</sup>

## REFERÊNCIAS

COSTA, Mauro Sá Rego. *O Ritornelo e a Escuta da Música das Tradições*. Programa Escuta. Seminários Pró-Arte, Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Rio-Arte – Rio de Janeiro, 1998, pp. 11-17.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs*. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: 34, 1996<sup>a</sup>.

\_\_\_\_\_. *Mil Platôs*. Vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: 34, 1997.

\_\_\_\_\_. *O que é filosofia*. Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: 34, 1996<sup>b</sup>.

FERRAZ, Silvio. *Livro das sonoridades. Notas dispersas sobre composição*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

GALLO, Silvio. *Deleuze e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. *A orquídea e a vespa: transversalidade e currículo rizomático*. In: Pereira, Maria Zuleide et alii (orgs). *Currículo e Contemporaneidade – questões emergentes*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2004, p.37-50.

SIMONDON, Gilbert. *L'individuation psychique et collective*. Paris: Editions Aubier, 1989.

### **Sobre a autora:**

**ELZA LANCMAN GREIF** Doutora em Música e Educação (UNIRIO); Mestre em Educação Musical (Conservatório Brasileiro de Música – Centro Universitário – CBM-CEU); Especialista em Pedagogia do Piano (CBM-CEU); Graduada em Piano (UFRJ) e em Pedagogia (UERJ). Professora dos Cursos de Licenciatura em Música e Musicoterapia (CBM-CEU); Coordenadora do Núcleo de Pesquisa José Maria Neves (CBM-CEU).

### **Notas**

---

<sup>i</sup>A expressão “modelo conservatorial” se refere ao ensino de música que ocorre tradicionalmente em escolas de música e em conservatórios que seguem o ideal de ensino preconizado pelo Conservatório de Paris, criado no final do século XVIII.

<sup>ii</sup>Dados colhidos em entrevista à autora em 26/03/2007.

<sup>iii</sup>Alan Rocha Ferreira em entrevista à autora em 10/03/2007.