

KARINE LARISSA STRÖHER

O QUE PODE A EXPERIÊNCIA DA PERFORMANCE MUSICAL?

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Música do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientadora: Profa. Dra. Vânia Beatriz Müller

Florianópolis

2019

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Central/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Ströher, Karine Larissa
O que pode a experiência da performance musical? / Karine
Larissa Ströher. -- 2019.
107 p.

Orientadora: Vânia Beatriz Müller
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música,
Florianópolis, 2019.

1. Performance Musical. 2. Produção de Subjetividade. 3.
Inventividade. 4. Cartografia. 5. Educação Musical Inventiva. I.
Müller, Vânia Beatriz. II. Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música. III. Título.

KARINE LARISSA STRÖHER

O QUE PODE A EXPERIÊNCIA DA PERFORMANCE MUSICAL?

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Música como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Banca examinadora:

Orientadora: Dra. Vânia Beatriz Müller
 UDESC

Membros:

 Dra. Virgínia Kastrup
 UFRJ

 Dra. Margarete Arroyo
 UNESP

Florianópolis, 27 de setembro de 2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço às pessoas que deram forma e som a este campo de pesquisa. Agradeço pelo modo com que carinhosamente me receberam e acolheram as práticas pedagógico-afetivo-musicais. Agradeço por nos coletivizar-nos, pelo interesse e disponibilidade com este estudo, por seguirem, por continuarem.

Agradeço à direção, às funcionárias e aos funcionários da Escola Simão José Hess que gentilmente receberam não só a mim, mas também os sons que passamos a instaurar na escola com o PIBID Música.

Agradeço à minha orientadora, Vânia Müller, por ter proporcionado o encontro com este tema e com este campo de pesquisa, e por me instigar a seguir nos estudos acerca da produção de subjetividade.

Agradeço à minha mãe, Silvia e ao meu pai, Lauri por me incentivarem ao longo de minha vida, de meus estudos, por acreditarem nas importâncias que a vida tem me revelado, por estarmos juntos a todo o momento. Agradeço também ao meu irmão, Cleverton, por me acompanhar e me incentivar na minha trajetória com música desde sempre.

Agradeço ao Leandro, por seu companheirismo e interesse em me ouvir, ler e pensar junto comigo. Agradeço por sua presença, seu cuidado e seu afeto dedicados a mim e a tudo que este estudo significa.

À Lari, que compartilhou todos os momentos desta pesquisa comigo. Agradeço pelas leituras, pelas conversas, caronas, cafés, por seguirmos tocando flauta juntas, por me acolher em sua casa, por sua amizade tão fundamental.

Agradeço às/aos meus colegas do mestrado por compartilharmos nossas histórias, nossas pesquisas, nossos tempos. Em especial, à Tereza, por sua amizade e disponibilidade em todas as etapas desta pesquisa.

Às/aos colegas da disciplina Cartografias Intensivas em Educação (FAED/ UDESC) e de Gambiarras e suas asas (UFSC) pelos interesses, leituras e reflexões compartilhadas.

Às professoras Viviane Beineke e Ana Maria Hoepers Preve por participarem deste estudo com importantes considerações tecidas no exame de qualificação.

À professora Ana Maria Hoepers Preve e ao professor Leandro Belinaso Guimarães por me mostrarem a beleza nos seus modos de pesquisar, por terem se tornado grande inspiração em mim.

Às professoras e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC com quem tive oportunidade de estudar e de compartilhar importantes momentos deste estudo. À coordenação e secretaria do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC, especialmente a professora Viviane Beineke, por sua extrema atenção e solicitude, e aos/as funcionários/as da secretaria de Pós-Graduação do Ceart (UDESC).

Agradeço, com muita satisfação, às professoras Virgínia Kastrup e Margarete Arroyo pelo pronto aceite em participarem da banca de defesa desta pesquisa e por suas contribuições e olhares atentos para com este estudo.

À CAPES¹, pela concessão da bolsa de estudos que foi fundamental para que esta pesquisa viesse a existir.

A vocês, meu agradecimento!

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Este estudo dedica-se a refletir sobre a potência de uma educação musical inventiva a partir do acompanhamento dos processos disparados pela experiência da performance musical em uma Orquestra Experimental – um coletivo que experimenta com música e sonoridades distintas - e nas oficinas que fazem este coletivo emergir e soar, as quais estão vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID Música UDESC/ CAPES). As intervenções pedagógico-afetivo-musicais aconteceram na Escola Estadual de Educação Básica Simão José Hess em Florianópolis, SC. Esta pesquisa intenta uma compreensão sobre os efeitos da performance musical na subjetividade humana enquanto prática subjetivadora na interface de características sistêmicas neoliberais. A inventividade transversaliza esta investigação e a coloca numa zona de vizinhança entre Música e Filosofia, mais especificamente com a Filosofia da Diferença de Félix Guattari e Gilles Deleuze. A cartografia funciona como aposta metodológica e política cognitiva. Gestualidades artísticas são incorporadas à escrita cartográfica a partir da perspectiva de uma política da narratividade que quer portar as vozes e os sons de quem habita e compõe o plano comum da performance musical, aqui estudada à luz do conceito *musical* de Christopher Small. A partir do registro em Diários de Bordo, os afloramentos do contato com o campo de estudo possibilitaram a escrita de Blocos de Afetos sobre: a *importância dos vínculos e do acolhimento* na performance musical; a *relação com o saber tangenciada por práticas de experimentação e autoria*; a *invenção de um tempo-espaco outro* e a *invenção de um si docente* que atravessa o processo formativo dos/as educadores/as musicais além de um *eu-cartógrafa* imanente.

Palavras-chave: Performance Musical. Produção de Subjetividade. Inventividade. Cartografia. Educação Musical Inventiva.

ABSTRACT

This study is dedicated to reflecting on the potential of an inventive musical education following up the processes triggered by the experience of musical performance in an Experimental Orchestra – a group that experiments with distinct music and sounds – and in the workshops which make this collective emerge and sound, which are linked to the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID/CAPES). The pedagogical-affective-musical interventions took place in a Brazilian basic education public school named Simão José Hess in Florianópolis, SC. This research aims to understand the effects of musical performance on human subjectivity in the interface of neoliberal systemic characteristics. The inventiveness permeates this study and places it at a border between Music and Philosophy, more precisely with the Philosophy of Difference of Gilles Deleuze e Félix Guattari. Cartography works as methodological betting and cognitive politics. Artistic gestures are integrated into cartographic writing as narrative politics intends to keep the voices and sounds of those who inhabit and compose the common plan of musical performance, here studied in the light of *musicking* concept of Christopher Small. From the journals writings, the results of the contact with the field of study made possible the writing of *Affections Blocks* about: the importance of bonds and welcome in musical performance; the relation with knowledge associated with experimentation and authorial practices; the invention of another space-time and the invention of a teaching-self that covers the formation process of musical educators as well as an immanent *self-cartographer*.

Key-words: Musical Performance. Subjectivity Production. Inventiveness. Cartography. Inventive Musical Education.

LISTA DE ABREVIATURAS

FAED	Faculdade de Educação
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
OE	Orquestra Experimental
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

DO ENCONTRO COM UM TEMA DE PESQUISA, DE VIDA, <i>e...e...e</i>	17
1. EXPERIMENTANDO COM UM MÉTODO DE PESQUISA	26
2. EXPERIMENTANDO COM UM CAMPO DE PESQUISA: A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS E DO ACOLHIMENTO NA EXPERIÊNCIA DA PERFORMANCE MUSICAL	35
3. POR QUE FALAR DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE EM EDUCAÇÃO MUSICAL?	59
4. POR UMA POLÍTICA COGNITIVA DA INVENÇÃO NA EXPERIÊNCIA DA PERFORMANCE MUSICAL.....	73
4.1 A relação com o saber tangenciada por práticas de experimentação e autoria ..	77
4.2 A invenção de um tempo-espaco outro	85
4.3 A invenção de um si docente	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	105

“Começa-se, seja o que for, agarrando-se ao que as mãos têm de mais próximo – somos todos náufragos, então cada um que pegue o que puder à sua maneira ou no desespero. Para quem prefere, na via oposta, se afogar, o método é irrelevante, e idêntico o resultado, não importa se a opção é nadar pelo alto-mar até não ter mais braços, ou deixar-se levar, sem resistência, pela correnteza, aceitando o nada do não início (também chamado fim). Depois, segue-se do mesmo jeito, em linha reta, a cabeça erguida, ou em ziguezague, de olhos baixos, aos tropeços, ou seguro a cada passo. Experimentar, qualquer coisa que seja: nunca com voracidade; em porções módicas, sentindo nos dedos a consistência, o gosto na língua, o odor nas narinas. Corpus não é amostra. Certifique-se da integridade de seus instrumentos, revise-os antes de usá-los. Barômetro, para medir a pressão atmosférica. Lágrimas, para a largura do amor. Biruta, indica a direção do vento. Saliva, o caminho do prato. Cronômetros marcam o tempo. Fatos (e também palavras) marcam a dor. Faca ou estilete, caco de vidro ou prego, cada um lacera a seu modo. Escolha de acordo com a sua habilidade – e rasgue com esmero, há tanta beleza nos cortes... Águas rasas, às vezes, tocam fundo na memória. Sem procedimentos internos, a árvore não se arvora (para fora). O método é, apenas, uma prescrição para a viagem. Uma bússola primitiva, como o sol. A desvantagem do método? Ser um meio per se, como a existência – e nada prepara melhor para a vida que o viver.”

(João Anzanello Carrascoza).

DO ENCONTRO COM UM TEMA DE PESQUISA, DE VIDA, *e...e...e*

Este estudo tem se transmutado. E com ele, quem escreve este texto, afinal, não se sai ou quem sabe nem se entra numa experiência como esta, quando não é algo da ordem do acontecimento que nos coloca em movimento, que nos faz querer saber sobre um determinado tema de pesquisa: algo que se implica na vida – de quem estuda sobre e de quem é estudado, algo que de algum modo já é nosso ou está em nós. Acredito que quando algo vem à tona em nós, é porque há tempos aquilo já germinava e persistia de algum modo. Pensar *com* a performance musical passou a ser algo possível com ela pulsando e vibrando em meu corpo. Pensar *sobre* a performance se deve também as marcas por ela deixada desde os meus primeiros contatos com este tipo de experiência, ainda na infância, e que teve seus desdobramentos ao longo de todos os anos que se sucederam até então.

O fato é, que às vezes, precisamos de palavras que façam sentido, que nos permitam nomear, achar um modo de nos referir, relacionar acontecimentos, ideias, sensações. Assim, os conceitos foram pouco a pouco se achegando e com eles a vontade de compreender a potência da experiência da performance musical enquanto prática subjetivadora, afinal: O que pode a experiência da performance musical? Isto, no desejo de refletir ou de me avizinhar dos efeitos da performance musical na subjetividade humana para além dos processos de aprendizagem enquanto domínio de um ou mais de um instrumento musical e saberes teóricos sobre música. Faço disto uma espécie de preâmbulo para situar o/a leitor/a da natureza deste estudo cartográfico, que se dá na processualidade, que se faz enquanto as coisas acontecem no contato com o campo de estudo, no acesso à musicalidade e o que com ela passa a existir.

Esta investigação tem como objeto de estudo a Orquestra Experimental (OE) da Escola Pública de Educação Básica – E. E. B. Simão José Hess e as oficinas de instrumento vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/ CAPES). O coletivo da OE esteve vinculado a este programa desde fevereiro do ano de 2014, com término em dezembro de 2017. Neste período, o PIBID Música atuou nesta escola através de oficinas de canto, violino, pife, teclado, violão e percussão, além de atividades de Educação Musical nas salas de aula do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano.

Muito embora tenha havido uma interrupção desta política pública no 1º semestre de 2018, o PIBID Música foi retomado em agosto daquele mesmo ano. De tal modo, o campo da presente pesquisa teve como marco temporal o período de setembro a dezembro de 2018, e foi retomado nos meses de março, abril e maio de 2019, sendo que neste último mês foram realizadas as entrevistas com alguns e algumas participantes deste estudo.

O campo de estudo desta pesquisa foi instaurado por meio de dois dispositivos: as oficinas de flauta doce, flauta transversal, violão, piano, canto, violino, violoncelo e percussão e também o coletivo da OE, feito a partir da junção destes pequenos coletivos recém-mencionados. As oficinas de instrumentos musicais eram gratuitas, abertas a toda comunidade escolar, de livre escolha e aconteciam semanalmente às terças-feiras, concomitantemente e com duração de uma hora. Na quarta-feira havia outra oficina de piano e na quinta-feira havia também uma segunda oficina de violino.

Foi este contexto que contribuiu para a criação do coletivo da OE que se reunia toda segunda-feira das 17h45 às 19h e tinha como propósito experimentar com música e sonoridades distintas no âmbito de uma escola pública que não contempla a disciplina música em seu currículo. A OE reunia os instrumentistas desta comunidade escolar: estudantes que estudam na escola (crianças e adolescentes), ex-alunos, pais, mães e demais familiares, professoras e professores de distintas áreas do conhecimento, integrantes da direção e da coordenação pedagógica daquela unidade escolar eicineiros do programa (bolsistas, estagiários e voluntários/as).

O contato com o campo de estudo possibilitou o acompanhamento dos processos² de subjetivação através e durante as performances musicais desta orquestra e das oficinas a fim de problematizar e estabelecer uma interface com os pressupostos sócio culturais sistêmicos do neoliberalismo. Em vista disso, o presente estudo assume sua natureza política e implica-se com uma politização da área de Educação Musical (MÜLLER, 2003; 2004; 2005). Há que se posicionar para que exista a possibilidade de tornar real, de atualizar as ideias e os ideais que mobilizam nossas ações em educação musical, a fim de assegurar direitos humanos por intermédio de uma educação musical sensível e comprometida com estes valores, ancorada, portanto, num pensamento crítico e politizado. Isto porque, “A escolha é o princípio da ética; é ela que nos torna capazes de dobrar o fora, de fazer a força afetar a si mesma, enfim, de subjetivar, de criar novas possibilidades de vida, novos modos de existência” (LEVY, 2011, p. 131-132). Sigo, neste sentido, com Deleuze:

Acreditar no mundo é o que mais nos falta; nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volumes reduzidos. [...]. É ao nível de cada tentativa que se avaliam a capacidade de resistência ou, ao contrário, a submissão a um controle. Necessita-se ao mesmo tempo de criação e povo (DELEUZE, 2000, p. 222).

² “Cartografar é acompanhar processos”, de Laura Pozzana de Barros e Virgínia Kastrup é um dos capítulos do livro “Pistas do Método da Cartografia – Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade”, organizado por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia (2009).

A experiência com música enquanto tentativa de crença em outros possíveis é pensada, portanto, como alteridade, enquanto experiência que pode vir a engendrar e implicar em maneiras singulares e díspares de ser e de se relacionar social e musicalmente. Há, portanto, uma aposta na experiência com música enquanto prática emancipatória daquilo que aprisiona a vida num regime homogeneizante, utilitarista – dentre outros malefícios que apequenam a existência humana – reduzindo-a a aquilo que Guattari (1993) entende por *subjetividades capitalísticas*.

Brito (2010), ao descrever sua caixa da música enquanto um projeto que faz uma aliança entre ferramentas (aquilo que é da ordem da utilidade) e brinquedos (aquilo que é da ordem da fruição), inspirada num texto de Rubem Alves³, elenca onze características, dentre as quais, gostaria de destacar duas que incidem veementemente nas práticas *pedagógico-afetivo-musicais* que se dão neste campo de pesquisa. São elas: “A resistência ao padrão em nome da busca de singularidade, de sentido e de significado; O humano como objetivo maior da educação musical” (BRITO, 2010, p. 93).

Ainda no sentido de alteridade, é que se faz uma crítica sistêmica às políticas de subjetivação dominantes e vigentes dentro do sistema neoliberal e também às práticas de educação musical calcadas na acuidade que acabam por sustentar este modo de vida. A valorização sobre a precisão na execução de uma partitura do universo da música erudita, à fidelidade histórico-estilística e o tecnicismo descolado de toda e qualquer singularidade; a manutenção de processos de aprendizagem em música com base unicamente na representação, um pensamento homogêneo sobre o que é entendido como performance musical são alguns aspectos que induzem esta problematização em torno de outros modos possíveis e improváveis de se relacionar com música e de conceber a experiência musical.

Neste estudo, a performance musical é concebida segundo a ideia do educador musical e compositor neozelandês Christopher Small (1927 – 2011). Small (1997, 1998) cunhou o termo *musicking*, o qual pode ser traduzido na língua portuguesa como *musicar*, a fim de elucidar o fenômeno musical enquanto algo que se dá na ação. Para ele, música deveria ser um verbo, e não, um substantivo. O autor pensa a experiência musical como um direito humano, visto que entende a musicalidade como algo inerente ao ser humano (SMALL, 1997, 1998).

O *musicar*, segundo Small, contempla todos aqueles que participam deste encontro humano que oportuniza uma atuação musical, isto é, não somente quem canta, toca ou

³ A caixa de brinquedos. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u877.shtml>>.

compõe, mas todos que se envolvem direta ou indiretamente em um acontecimento musical (SMALL, 1997, 1998). Tal acontecimento diz respeito à “[...] todas as atividades que afetam a natureza do evento que é uma performance, o que inclui então a preparação para a mesma” (SMALL, 1998, p. 11), englobando, portanto, atividades como composição, prática, ensaio, audição bem como o própria ação, atuação (SMALL, 1998).

É neste sentido que é abordada a performance musical no presente estudo a fim de, para além da garantia do exercício e da expressão da musicalidade, fazer valer direitos outros, como por exemplo, a experiência de singularização por meio da performance musical e, também, oportunizar uma prática musical compartilhada, que privilegie as relações sociais, intersubjetivas que possam existir e que impliquem nos modos de se relacionar com música. Tratar a performance musical a partir desta perspectiva é entendê-la enquanto uma aposta. Isso revela, também, o quão frágil e incerto é também este dispositivo, isto porque, neste estudo, a performance é uma das principais disparadoras de um tempo-espaço outro, para um possível de liberação dos mecanismos condicionantes da vida.

O tema surge também a partir da minha prática. A minha prática musical com novas linguagens musicais e, sobretudo, com a prática da improvisação tem sido um suporte para pensar e experimentar, a meu modo, um pouco dos conceitos com os quais fui me deparando através da pesquisa ou em estado de pesquisa, ou que de alguma maneira se fazem presentes em mim. Abdicar da performance durante este período de pesquisa seria abandonar também o próprio estudo. Sentia que era preciso mantê-la e fazer dela um exercício de pensamento através de uma escuta de si e de uma escuta dos mundos à minha volta.

As experiências durante e após minha formação acadêmica em Música tem despertado algumas reflexões sobre os efeitos de uma performance musical àqueles que dela participam e, conseqüentemente, na qualidade desta experiência, e também sobre como isso reverbera no modo de se relacionar com música, profissionalmente ou não. A relação com o instrumento e as razões de ser e tornar-se instrumentista— uma experiência, para mim, complexa, em termos de profundidade - também instigam e encorajam esta investigação. Diante disto, opto por tratar a performance como uma experiência que será abordada em seu aspecto relacional, tal como a vida, tal como Larrosa me faz refletir:

A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa sob a tutela da experiência (e não da técnica, por exemplo, ou da prática) não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade. A palavra "experiência" nos serviu e nos serve para nos situar num lugar, ou numa intempérie, a partir da qual se pode dizer não: o que não somos, o que não queremos. Mas nos serviu também para afirmar nossa vontade de viver. Porque se a experiência é o que nos acontece, o que é a vida senão o passar do que nos acontece e nossas torpes, inúteis e sempre provisórias tentativas de elaborar seu sentido, ou

sua falta de sentido? A vida, como a experiência, é relação: com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. (LARROSA, 2014, p. 74).

Experiências pessoais enquanto *performer*, estudante de música, geraram situações adversas nas quais pude questionar e refletir: *Por que mesmo este repertório? O que se espera e por que se espera que eu soe de tal modo? Que saberes me legitimam enquanto performer, enquanto flautista?* – somadas ainda a outros aspectos, como por exemplo, a ansiedade causada pela natureza da performance e estratégias para lidar com este fator, as comparações e seus efeitos sobre quem se dedica ao estudo deliberado e sistemático de um instrumento, os modos de preparo, em geral solitários e de alto rendimento no universo tido como erudito, e de avaliação de uma performance, entre outros.

Enquanto professora de instrumento, novos desafios me foram sendo colocados: a necessidade de considerar as demandas técnicas oriundas da escolha de um determinado repertório, a própria seleção do repertório, a atenção dada às relações interpessoais, bem como os modos de se avaliar - discutidos e problematizados na área de Educação Musical (SWANWICK, 2003; FRANÇA, 2010; SOUZA, HENTSCHE, 2003). Ao lidar com questões outras como, por exemplo, a ansiedade de performance, desta vez dos estudantes, pude me deparar com a elaboração de estratégias de estudo, de preparação com naturalidade e encorajamento para o palco. Tudo pensado a fim de proporcionar e colaborar com uma experiência confortável com música.

No decorrer do estudo, para compor esta cartografia fui buscar outras experiências coletivas com música, aulas particulares, cursos voltados à prática coletiva, experiências estas que se centravam na performance. Todas estas situações também fizeram parte daquilo que entendo como processo de formação não só da musicista, performer, educadora musical, mas também de uma cartógrafa-aprendiz, misturada a outras realidades que certamente, se implicam e estão entranhadas na realidade aqui cartografada. Neste sentido, me remeto à

Forças que impulsionam para a recriação de horizontes que provocam a não pensar sobre, mas a experimentar a necessidade de pensar com. Pensar com é um convite com o qual se permite sair do comando do barco para pensar a rota em conjunto, tornar a rota um acontecimento, composta coletivamente por cada singularidade que atravessa esse corpo (PEREIRA, 2016, p.10 - 11).

Por acreditar em um tipo de relação com o conhecimento que se constrói através da sensibilidade de um corpo afetado é que tenho me oportunizado estar com estas experiências que para mim são novas em relação àquilo que mais pratiquei e estudei no campo da performance musical até então – no caso, a prática da música de concerto, música erudita no

âmbito do ensino superior. Por isso, faço este apanhado de algumas experiências, anteriores ao início deste estudo, daquilo que se sucedeu durante e de tudo aquilo que vem sendo e está por vir desde que este estudo começou a existir.

O estudo sistemático e regular da improvisação musical e a experimentação com novas linguagens musicais, e conseqüentemente, novas relações com o saber, ativaram em grande parte esta problematização. Enquanto flautista em experiência contínua com a performance musical, percebo que, mais pontualmente na situação da improvisação, é propiciada uma relação distinta com o tempo e com desprendimento, liberdade para comunicar uma ideia. É interessante pensar sobre como uma ideia em música e como uma ideia de si própria (o) torna-se comunicável através de uma série de fatores, desde conhecimentos específicos sobre música, recursos técnicos, até o que nos sentimos habilitados/as a mostrar em um tempo-espaço que exige presença, atenção e mobilidade de distintos saberes.

Por todas estas experiências vividas em mim, há o cuidado de olhar para este tema de pesquisa sem buscar encaixar conceitos em ideias pré-concebidas. Para isto, minha atenção procurou se voltar para ouvir e ver aquilo que as cenas e as situações da pesquisa poderiam revelar ou aquilo que de alguma forma pulsava. Ressoa também uma tranquilidade de saber que é sempre uma tentativa, de que há um lugar para tentar e criar, experimentar e me fazer pensar sobre a performance musical.

Há um exercício do pensamento que faz repensar e buscar outro modo de comunicar uma ideia já entranhada nas minhas práticas de leitura e nas minhas práticas musicais. Tudo isto com o intuito de alargar e tornar pensável uma compreensão outra sobre a experiência da performance musical, para registrar e refletir sobre de que maneira os contornos da realidade acompanhada por mim vão sendo traçados, rabiscados, moldados sem a fixidez de uma moldura, mas com a fluidez que o próprio som tem para não se fazer estático e limitado. O som sempre pode mais, e sempre pode surpreender e escorregar para outra direção, inesperada, ainda não pensada, não experimentada. Ainda não ouvida. As experiências próprias que menciono aqui e as reflexões que elas suscitam são encorajadas também por Carrascoza:

O tema deve vir de dentro. Dar-lhe corda, tornar suas vísceras transparentes será a tarefa, o modo natural de externá-lo. Não se fascine com temas-vaga-lumes, temas-estrelas, temas-galáxias. Lampejo, modismo, bizarria. O tema é antes de tudo um simples, e por isso, um forte. Em verdade, está, há muito, amarrado em seu feixe de compreensão – e espanto – ante as coisas. [...]. Punhado de mundo, que se pega com a concha da mão, como trigo de uma saca. Com ele, dia após dia, fazemos o nosso pão. Eis o seu naco (CARRASCOZA, 2016, p. 60).

A partir disto, tenho me aventurado na busca por um estilo próprio - mas não individual. Mais do que um estilo próprio, tenho procurado encontrar uma maneira de olhar para a performance musical como um possível de experiência, como potencial para evocar outras maneiras de ser, de sentir e de se perceber neste mundo. Daí minha dedicação e atenção à dinamicidade desta experiência e o seu potencial para ocasionar devires. Quis com isso encontrar uma maneira de trazer para o campo dos estudos da performance musical uma outra nuance. Procurei fazer do exercício do pensamento no tempo de pesquisa um ato de invenção. O estilo, para Deleuze,

Não é uma estrutura significante, nem uma organização refletida, nem uma inspiração espontânea, nem uma orquestração, nem uma musiquinha. É um agenciamento, um agenciamento de enunciação. Conseguir gaguejar em sua própria língua, é isso um estilo. É difícil porque é preciso que haja necessidade de tal gagueira. Ser gago não em sua fala, e sim ser gago da própria linguagem. Ser como um estrangeiro em sua própria língua. (DELEUZE, 1998, p. 12).

Ao pensar *sobre* esta pesquisa e *com* tudo aquilo que já a preenche, esta postura assumida ganha cada vez mais pertinência e coerência. Talvez seja a isto mesmo que quero me referir: uma coerência estética e política que se implica num modo de pesquisar e de compreender o que pode ser uma pesquisa sobre produção de subjetividade através daquilo que tenho tratado por experiência com a performance musical. Larrosa é quem se faz outra vez presente:

Deixar que a palavra "experiência" nos venha à boca (que tutele nossa voz, nossa escrita) não é usar um instrumento, e sim se colocar no caminho, ou melhor, no espaço que ela abre. Um espaço para o pensamento, para a linguagem, para a sensibilidade e para a ação (e sobretudo para a paixão). Porque as palavras, algumas palavras, antes que se desgastem ou se fossilizem para nós, antes de permanecerem capturadas, também elas, pelas normas do saber e pelas disciplinas do pensar, antes que nos convertam, ou as convertamos em parte de uma doutrina ou de uma metodologia, antes que nos subordinem, ou as subordinemos a esse dispositivo de controle do pensamento que chamamos "investigação", ainda podem conter um gesto de rebeldia, um não, e ainda podem ser perguntas, aberturas, inícios, janelas abertas, modos de continuar vivos, de prosseguir, caminhos de vida, possibilidades do que não se sabe, talvez (LARROSA, 2014, p. 75).

A questão de pesquisa: *Que processos de subjetivação podem ser ocasionados/suscitados pela performance musical?* impulsiona este estudo, e poderia bem ser reescrita de outros modos. Aliás, este tem sido um exercício constante neste meu processo de aprendiz de pesquisadora, cartógrafa-aprendiz: recolocar as minhas questões a cada conversa que se é iniciada, a cada pessoa que se chega curiosa sobre este tema de pesquisa, a cada vez que paro para escrever e descrever o campo de pesquisa, para estar com este campo, ou melhor, com as pessoas que tornam o campo possível de existir, e, consequentemente este estudo.

Para continuar, poder-se-ia, então, colocar esta questão da seguinte maneira: O que acontece enquanto a música acontece? Valeria ainda reformular a fim de tornar mais direta a compreensão daquilo que mais nos interessa neste estudo – o humano: O que acontece com os seres humanos que (com)partilham uma experiência musical enquanto a música acontece? Enquanto uma orquestra experimental experimenta com música? O que reverbera da experiência com música? Recolocada de outra forma, haveria ainda a possibilidade de partir da questão de Espinoza – O que pode um corpo? - e refletir sobre: *O que pode* uma experiência musical? *De que afetos* é ela *capaz*? Deleuze explica: “Os afetos são devires: ora eles nos enfraquecem, quando diminuem a nossa potência de agir e decompõem nossas relações (tristeza), ora nos tornam mais fortes, quando aumentam nossa potência e nos fazem entrar em um indivíduo mais vasto ou superior (alegria)”. (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 73-74).

Para além dos processos de aprendizagem de um ou mais de um instrumento musical e das experiências musicais que aqui serão relatados, buscou-se compreender *o que pode a performance musical nas subjetividades dos integrantes da Orquestra Experimental e das oficinas de instrumentos vinculadas ao Programa PIBID Música de uma Escola Pública de Educação Básica*. Há confluência, neste sentido, com o objetivo principal da cartografia que é “[...] pesquisar a experiência, entendida como o plano no qual os processos a serem investigados efetivamente se realizam” (TEDESCO, SADE e CALIMAN, 2016, p. 93).

Assim, a Cartografia mostrou-se pertinente para me debruçar sobre o tramado deste tecido micro social, associado a fatores característicos do sócio sistêmico cultural mais amplo, pois vai ao encontro daquilo que os autores compreendem por *política cognitiva* (PASSOS, KASTRUP, 2016), a qual “[...] configura certa maneira de fazer pesquisa, de habitar um território e de se colocar na relação de conhecimento” (PASSOS, KASTRUP, 2016, p. 220). Para tal, acompanhei tanto os ensaios da OE quanto das oficinas de instrumento vinculadas ao PIBID Música, o que acarretou uma produção de cerca de três até quatro diários por semana – além da captura de experiências em áudio, vídeo e imagens. Os diários⁴ bem como os estratos das entrevistas⁵, aquilo que considero como vozes do campo⁶ serão apresentados na forma de *Blocos de Afetos*⁷.

⁴ Os trechos de Diários de Bordo são apresentados por meio da adoção de um critério temático ao invés de cronológico, por esse motivo não estão datados. A escolha por tais excertos de diários se deu em virtude das categorias temáticas que emergiram e ganharam destaque durante o acompanhamento dos processos neste campo de estudo.

⁵ As entrevistas foram realizadas em grupo com exceção de uma que foi individual, por se tratar de uma entrevista que abrangia questões pessoais deste participante. As entrevistas foram feitas pontualmente com um grupo de adolescentes e também com adultos que integravam tantos as oficinas quanto a OE, e outros pequenos

Nas reflexões que se revelam ao longo deste texto, procurei não isolar, desprender nada de nada, tampouco fragmentar oficinas, descolar pessoas, salas de aula, repertório, instrumentos. Os naipes de instrumentos que formam o coletivo da OE ao passo que se mantinham nos encontros semanais de cada oficina de instrumento, se desfaziam em momentos de trocas, experimentação ou mesmo na participação dos estudantes em mais de uma oficina. A minha tentativa é revelar no texto esta mistura de uma trama complexa e cheia de pontos de articulação.

Preciso dizer que escrevo este texto em primeira pessoa, mas ressalto que nele cabem muitas vozes que me habitam. Por isso também que os blocos surgem como tentativa de misturar as vozes do campo com a minha de pesquisadora junto às reflexões teóricas. Tudo que aqui é apresentado na forma escrita é possível devido às trocas e compartilhamento de um território e de uma experiência que será retomada ao longo dos próximos quatro capítulos a fim de explorar as seguintes categorias temáticas que emergiram deste campo: a *importância dos vínculos e do acolhimento* na performance musical; a *relação com o saber tangenciada por práticas de experimentação e autoria*; a *invenção de um tempo-espço outro*; a *invenção de um si docente* que atravessa o processo formativo dos/as educadores/as musicais além de um *eu-cartógrafa* imanente a todos os processos em curso. Finalizo o texto com aquilo que permaneceu em mim deste campo e as reflexões que seguem instigando outras buscas.

Avante!

agrupamentos (duplas) de educadores musicais que atuaram neste campo, conforme a disponibilidade de horário dos participantes.

⁶ Os nomes dos sujeitos do estudo são todos fictícios, de acordo com a aprovação do projeto desta pesquisa em 30 de agosto de 2018 no Comitê de Ética da UDESC.

⁷ Os trechos em itálico, além de Blocos de Afetos, referem-se a alguma passagem ou citação de autores já mencionados ao longo do texto.

1. EXPERIMENTANDO COM UM MÉTODO DE PESQUISA

Do início do primeiro semestre letivo de 2018 para cá, este estudo tem ganhado um corpo de intencionalidades e intensidades. A disciplina *Cartografias Intensivas em Educação* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC foi fundamental para que este estudo pudesse começar a ganhar forma e traçar algumas rotas possíveis a serem seguidas, perseguidas. Além de exemplos de pesquisas à luz da cartografia, pudemos dedicar boas e vibrantes tardes de segundas-feiras pensando juntos sobre o primeiro capítulo de Mil Platôs de Gilles Deleuze e Félix Guattari, a partir do conceito de rizoma, do qual emana toda a ideia de cartografia.

A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática [...] Nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para a sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia. A realidade cartografada se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de “o mesmo” não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, o rizoma não tem centro (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015, p. 10).

Dedicamos também uma atenção especial sobre as Pistas do Método da Cartografia – pesquisa-intervenção e produção de subjetividade (2015), criadas de maneira coletiva por um grupo de pesquisadores da Universidade Federal Fluminense e também, sobre o livro Pistas do Método da Cartografia – a experiência da pesquisa e o plano comum (2016), também a partir do encontro de pesquisadores da Universidade Federal Fluminense, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Espírito Santo e pesquisadores convidados de outras instituições.

Através das pistas do método da cartografia, aos poucos pude ir me conectando ao que resta de tudo que foi observado, vivido e cultivado durante o período de campo deste estudo - setembro de 2018 a abril de 2019 - conforme pude e fui conseguindo incorporar ao meu corpo de cartógrafa afetada que escreve este texto *com* o campo, portanto, um texto coletivo. Isto para que as afecções de todos/as possam se mostrar através dos dados cultivados nesta cartografia. A partir de meus registros em diários de bordo fui conduzida a pensar sobre as *experiências-acontecimento* (MELLO, 2016) do campo e a partir daí, pude realizar algumas entrevistas na tentativa de tecer conversas instigantes, colocar questões potentes que retomassem as experiências a partir do que foi vivido e de alguma maneira continuava com as pessoas.

Para cartografar a realidade e acessar o plano da experiência da performance musical, o “*ethos* da confiança” é fundamental tendo em vista “[...] a promoção da experiência compartilhada na pesquisa”, o que pode implicar na “ampliação da potência de agir de seus participantes” (Ibid., p. 12), neste caso, os integrantes da OE e também das oficinas de instrumento. A cartografia assume ainda o caráter intervencionista da pesquisa, e por isso, é também chamada de pesquisa-intervenção (PASSOS, BARROS, 2015, p. 17), isto porque, ao passo que o (a) pesquisador (a) habita e interage com os sujeitos no campo de investigação - seja no contato com o campo, no compartilhamento de um mesmo território, até mesmo conforme proposições vão sendo feitas de maneira mais direta e objetiva - tudo passa a ser alterado. Daí o reconhecimento da intervenção.

O rigor do método cartográfico está no compromisso *ético-estético-político* do (a) pesquisador (a) (PASSOS, KASTRUP e TEDESCO, 2016). “A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção” (PASSOS, KASTRUP e ESCÓSSIA 2015, p.11). Neste sentido,

Toda experiência cartográfica acompanha processos, mais do que representa estados de coisa; intervém na realidade, mais do que a interpreta; monta dispositivos, mais do que atribui a eles qualquer natureza; dissolve o ponto de vista dos observadores, mais do que centraliza o conhecimento em uma perspectiva identitária e pessoal. O método da cartografia implica também a aposta ético-política em um modo de dizer que expresse processos de mudança de si e do mundo (PASSOS, BARROS, 2015, p. 170).

Mantendo em mente e no corpo que participa e observa um campo de estudo a postura ético-estético-política, este desejoso modo de fazer da cartografia, procurei ao longo dos registros do campo, sobre o campo e com o campo, fazer uso de uma *política da narratividade* (PASSOS, BARROS, 2015, p. 150), compreendida “[...] como uma posição que tomamos quando, em relação ao mundo e a si mesmo, definimos uma forma de expressão do que se passa, do que acontece. Sendo assim, o conhecimento que exprimimos acerca de nós mesmos e do mundo não é apenas um problema teórico, mas um problema político” (PASSOS, BARROS, 2015, p.151).

Nesta tomada de posição, é importante que o texto possa portar as vozes, os sons que extravasaram o espaço físico escolar, os sentimentos, os gestos, as corporeidades, as nuances, os avessos, os ruídos, os restos da performance musical de quem compôs este campo de estudo. Vislumbrei com isto, a criação de um mapa intensivo a partir dos registros e reflexões suscitadas dentro das práticas musicais do coletivo OE e também nas oficinas de instrumento. Para Preve (2010),

Mapas intensivos são instantes de sensação quando ela toma consistência e se efetua, novamente, se abre a novos encontros. Enquanto a cartografia apresenta os

movimentos de transformação das paisagens (o que se passa, o que acontece) os mapas intensivos apresentam as reterritorializações. Consistências. O mapa intensivo como consistência é aberto às conexões. Não é um todo estático ou definitivo de algo ou alguém, é a mobilidade dos afetos. (PREVE, 2010, p. 85).

A performance musical em si opera como dispositivo nesta investigação. Os diários de bordo, a observação participante, os registros em áudio e vídeo dos encontros/ensaios, bem como as entrevistas individuais e em grupos focais realizadas com alguns participantes a partir do contato e dos registros feitos no campo confluíram na produção dos dados. Da mesma forma, tempo e sensibilidade, além de (re) leituras e contato, este último, tanto com os/as autores/as quanto com o campo. Não por acaso, é também parte de uma das frases que ficaram em mim sobre o rigor do método cartográfico: “No lugar do controle, o contato” (PASSOS, KASTRUP, 2016, p. 222). Propiciar, favorecer o contato, estar com a experiência, acessar o plano da experiência - um dos quereres da cartografia - requer estar com este plano. Plano no qual tudo acontece, no qual as coisas podem se revelar.

Na busca por um tipo de escuta do campo e ao entrecruzar os movimentos que ali se dão, me importa aquilo tido como pequeno ou apequenado pelo Mundo. A maneira como as coisas são vistas e percebidas, aquilo que desperta interesse e/ou potencializa o olhar de quem observa e se põe a acompanhar os processos e que quer de alguma forma, acessar alguma camada mais imperceptível, algo recoberto. Encontrar uma camada que não é visível, mas que produz o visível exige um determinado tipo de atenção de um *eu-cartógrafa*.

A atenção tateia, explora cuidadosamente o que lhe afeta sem produzir compreensão ou ação imediata. Tais explorações mobilizam a memória e a imaginação, o passado e o futuro numa mistura difícil de discernir. Todos esses aspectos caracterizam o funcionamento da atenção do cartógrafo durante a produção dos dados numa pesquisa de campo (KASTRUP, 2015a, p. 40).

Lembro-me aqui de um estudo. Chieffi (2018) trata sobre a escuta em sala de aula, e apresenta, entre outros, o conceito de *atenção flutuante* advindo da Psicanálise. A autora fala das relações entre a prática clínica e educacional que podem ser estabelecidas a partir deste modo de captura, de acolhimento daquilo que surge no entremeio de uma aula, neste caso, mais especificamente, daquilo que os estudantes falam, manifestam e do acolhimento por parte do professor.

Esse modo de acessar detalhes e coisas desimportantes não funciona de modo a isolá-los e pô-los em um outro campo, funcionando, por exemplo, para interpretar o comportamento de um ou outro aluno. O uso do detalhe é transversal, ou seja, funciona para entrecruzar questões, percepções e experiências ao movimento da aula e da aprendizagem. Esta é uma contribuição importante de uma certa prática clínica para o campo da educação, ou seja, transpor um modo de operar do campo clínico que considera detalhes, sintomas, falas sem sentido como uma linha que ajuda a produzir referenciais para uma dada experiência, neste caso específico, uma

experiência de aprendizagem (CHIEFFI, 2018, p. 33).

Chieffi acompanhou os movimentos e os extramovimentos - como denomina aquilo que reverbera a partir de um movimento inicial evocado nas aulas de filosofia em uma turma do segundo ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de São Paulo. A presença das flores, por se tratar do início da primavera, enquanto um dispositivo utilizado pelo professor que acionou o movimento em sala de aula, que se estendeu para fora dos limites da sala, mais precisamente no encontro com a coordenadora pedagógica e numa conversa, aproximação que começou ali. O professor de filosofia tinha a intenção de propor a reflexão “*O que pode uma flor?*”, a partir de reflexões prévias sobre os bons e os maus encontros. Conforme a autora, “É possível perceber que houve um desvio da proposta inicial do professor para a discussão disparada pelas flores. Cabe dizer que, onde há escuta, é preciso contar com a possibilidade de se fazer desvios para acompanhar os movimentos que se apresentam” (CHIEFFI, 2018, p. 32).

O estado de escuta em sala de aula se alinha à clínica quando atenta para o que *se* enuncia. Neste sentido, não é o professor quem enuncia, mas algo acontece no encontro entre professor e alunos, em torno do movimento de uma aula e de suas possíveis reverberações. Quando se produz esse “se”, o sujeito explode, ou seja, não há mais a demarcação tradicional professor-aluno. Portanto, não se trata de definir o papel do professor, mas conferir uma área para a ação pedagógica ao mesmo tempo porosa e delimitada, para que se perceba e percorra o que acontece na aula. É evidente que o professor está lá, conduzindo processos e atento à produção do caldo da aula, à circulação de ideias, ao acolhimento dos movimentos e do que ressoa do fora e que insiste em aparecer na sala. Mas em uma outra dimensão, talvez virtual e pouco acessível a uma certa vontade pedagógica, há um plano que entrecruza o que se fala, o que se ouve e o que se experimenta e se produz como pensamento. Pensa-se. (CHIEFFI, 2018, p. 35-36).

Na busca por este tipo de escuta do campo e ao entrecruzar os movimentos que ali se dão, me importa o miúdo, aquilo tido como pequeno ou apequenado pelo Mundo, imposto àqueles que não se permitem, ou melhor, não se sentem permitidos a criar, inventar, brincar de ser outra coisa além do que se é. Chego nestas miudezas com ele, o autor das miudezas, das insignificâncias, que sabia que “*As coisas sem importância são bens de poesia*”... Manuel de Barros. Quero o miúdo, e olhar pra dentro do miúdo. Encontrar uma camada que não é visível, mas que produz o visível.

Isto, para que se cumpra a “tarefa” do pesquisador (a)/ cartógrafo (a) como apontado por Suely Rolnik: “[...] dar língua para afetos que pedem passagem” (ROLNIK, 2016, p. 23). É a partir destes elementos e com estes elementos que se pretende construir os mapas intensivos da performance musical, com a intenção de tornar visíveis/ dizíveis as forças que atravessam este tipo de experiência com música. Entender que é no meio que as velocidades se encontram, daí a importância de “mover-se entre as coisas, instaurar uma lógica do E, reverter a ontologia, destituir o fundamento, anular fim e começo” (DELEUZE, GUATTARI,

2011, p. 49), partindo da acepção de que “Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo “ser”, mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...”. (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 48).

A partir destes espaçamentos e movimentos, houve também a vontade de ativar nos diários uma escrita que traga as sensações daquilo que foi presenciado, sentido para além do visível, descritível. Neste processo, a procura por palavras que possam dar conta daquilo que se tem a intenção de comunicar também foi de suma importância. Por isto, a singularidade desta pesquisa está também na experiência que se tem enquanto cartógrafa de uma realidade. Daí o meu envolvimento em praticar não só o meu tema de pesquisa a partir de conceitos filosóficos, mas também de praticar a cartografia. A partir dos diários, escolhi trazer para o texto as afecções como um modo de compor o texto com o campo, através dos *Blocos de Afetos*.

*

Minha afeição com as crianças pode estar muito relacionada às minhas primeiras experiências com música. Tem essa coisa de pensar no quanto isso pode ser transformador na vida destas crianças. Por vários motivos, a gente sabe disso, ou melhor, eu percebo em mim, na minha trajetória. Quem passou e passa por isso e percebe a vida rumada, ganhando rumo com a música, ou através da música, sabe da importância que certas experiências podem ter ou podem vir a assumir na vida do ser humano, em sua totalidade, de forma integral, para além da profissionalidade ou especialização [eu-cartógrafa].

*

Os blocos podem revelar também a atenção flutuante e outrora seletiva da cartógrafa na produção dos dados, como bem nos indica uma das pistas do método (KATRUP, 2015a, p. 32). Ora são aforismos e devaneios de uma cartógrafa-aprendiz, e que desta maneira, se faz imanente ao longo de todos os processos assim como deste texto dissertativo. Os blocos ora são descrições e reflexões a partir de cenas capturadas no contato com o campo de pesquisa, ora são falas de pessoas entrevistadas. O que se quer com eles, com estas porções de afetos, é fazer uma costura entre todos aqueles que imantam o que acontece e se faz perceptível no campo de pesquisa e tornam possível este estudo.

*

Existem colocações muito pertinentes num dado momento que nos fazem pensar, ir além. Eis: Como eu pratico meu tema de pesquisa? Qual a imantação que eu faço? O que te pega? O que é que está te pegando? Estas questões foram potentes nos encontros de segunda-feira à tarde, com uma turma heterogênea e tão interessada em Cartografias Intensivas. Lembro

também que “É preciso praticar a cartografia” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015, p. 201). Fiquei com isto em mim. Por que mesmo a performance ocupa em mim e em tantos outros e outras esta importância? Penso em afetos alegres e tristes, precisos e imprecisos, porém, sempre ali, à espreita, presentes. Penso sobre isso para escrever, para estar com o campo de estudo e para seguir, encontrar caminhos, encontrar saídas que me façam perseguir outras saídas [eu-cartógrafa].

*

A respeito do texto cartográfico, lembro-me do dia que Ana colocou o seguinte: o texto passa a portar tantas vozes que se torna um texto coletivo. O texto passa a ser, portanto, uma criação coletiva. Este texto também ganha sua forma por intermédio de um coletivo de forças que já me habitam, que me auxiliam na composição deste ensaio⁸. O coletivo também tem sido um princípio importante para aquilo que se quer desenvolver nesta pesquisa; a importância dos vínculos, a força que um coletivo pode adquirir. Aqui, caberia muito bem a frase de Bosso, tão presente ainda em mim durante esta última semana: “a música, como a vida, são possíveis apenas de um modo: juntos” (KOHAN, 2018, p. 28)[eu-cartógrafa].

*

Estes afetos são também estratos dos diários de bordo, estratos do campo, trechos de entrevistas, pensamentos e escutas que se fez com o campo e a partir dele. São notas e anotações retomadas, revividas. Eles vêm assim em fragmentos, como camadas que compõem o plano comum que se forjou e também como composição coletiva desta dissertação. Os afetos se deram no corpo, logo, houve o intuito de trazê-los para a escrita. Quanto a esse tipo de escrita e também por n tentativas de distribuir tantos dados ao longo do texto, me inspiro e concordo com Costa (2018):

Escrevo em fragmentos por aceitação. Da impossibilidade de dizer tudo, de saber-se todo, de contar uma história tim-tim por tim-tim, de segurar com as duas mãos um corpo de água, de completar a lista dos encontros que suportam o texto (e o corpo), de criar raízes, de ter um caminho de volta, uma morada para retorno, de ser um só. Da possibilidade de não chegar a dizer, de não chegar a saber, de inventar com minhas memórias, ali onde elas deixam aberta uma fresta, uma ferida, de lavar as mãos, sem posses por águas, de esquecer-se dos encontros, de casa, de si, de encarar o outono e desfolhar (COSTA, 2018, p. 14).

Da impossibilidade de relatar todos os encontros, estes fragmentos são também blocos desta atenção e sensibilidade de cartógrafa-aprendiz, deste estado de presentificação no campo e de atenção aos signos. Para Kastrup (2015a, p. 39), “Signos são acolhidos numa atitude atencional de ativa receptividade. São especialmente interessantes quando expõem um problema e forçam a pensar”. Desta forma, procurei trazer no entremeio de minhas reflexões teóricas aquilo que apresento como categorias do campo. Há também uma *cartógrafa-aprendiz imanente* que se revela no modo como reflete sobre o processo de fazer a pesquisa.

⁸ Esta passagem diz respeito à um ensaio que foi escrito sobre a presente pesquisa na disciplina Cartografias Intensivas em Educação (FAED/UDESC), ministrada pela professora Ana Maria H. Preve, a quem faço referência dentro deste bloco de afeto.

As categorias temáticas apresentadas no item 4 – Por uma política cognitiva da invenção na performance musical - foram possíveis devido à atenção reincidente sobre aspectos que estão presentes na relação com o saber, os quais ativaram meu olhar de cartógrafa e direcionaram os meus movimentos no campo. Busquei também me valer da atenção flutuante, a qual opera em fragmentos desconexos (KASTRUP, 2015a, p. 36), mas, sempre voltada a questões centrais, que foram se tornando centrais por sua repetibilidade, constância, presença, insistência. Isto a fim de, pouco a pouco, tornar viável “a dimensão temporal da atenção do cartógrafo, a produção dos dados da pesquisa e o alcance de uma pesquisa construtivista” (KASTRUP, 2015a, p. 35). Cenas foram sendo vividas e observadas e os blocos surgem como disparadores deste processo de categorização, do que mais me fez pensar com este campo, mostrando ainda as vozes do campo, a partir de conversas provocadoras e um momento de compartilhamento de pensamentos sobre algo que vivemos juntos.

Os fragmentos foram uma escolha porque houve, em meu início, uma dificuldade de fazer funcionar os diários de bordo, caindo facilmente num modo relatorial quase como numa urgência de fazer constar, na ânsia de nada perder. Exageros nas descrições em função de uma escolarização que nos quis fiéis e comprovadamente assíduos e comprometidos com os fatos visíveis. A partir da qualificação do presente estudo, passei a valer-me do meu diário físico como espaço de anotações e a partir daí, nos recortes, os blocos puderam se achegar. Isto tudo no tateio com o campo, tateio com os conceitos, procurando me manter numa zona de vizinhança entrecruzando os estratos do campo, os blocos, com as reflexões teórico-conceituais.

Ainda sentindo certa necessidade de pensar com, é que minha formação de cartógrafa no meio acadêmico continuou. Desta vez, no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFSC. De um certo *Fiz-que-fiz*⁹, com *Gambiarras e suas asas*, presenciei manhãs potentes de quintas-feiras que despertaram e ativaram em mim uma outra relação com o texto acadêmico e com modos possíveis de fazer pesquisa. As experiências passaram por captura de imagens, gestos corporais, movimentos poéticos, práticas de escrita, de descobrimento também de um *outro-corpo-nosso* no encontro com outros corpos, deslocamentos pelo campus e pela cidade a procura de cenas e gestos que nos capturassem e por nós fossem também capturados.

⁹ *Fiz-que-fiz* foi uma invenção de Victor Costa, um dos colegas da disciplina logo no primeiro encontro, a partir da proposição de que deveríamos nos apresentar a partir da criação de um texto curto, uma criação poética que misturava – sem isto ser dito, pedido - a materialidade da vida com a inventividade daqueles que ali se encontravam. A sonoridade do *fiz-que-fiz* nos acompanhou nos primeiros encontros da disciplina, e em mim, ressoa até hoje. Gostaria de me valer dele para ativar este modo inventivo e de exploração e experimentação de outros possíveis, outros mundos mais ficcionais.

E é neste sentido, que o contágio se faz imprescindível, numa tentativa constante de poesia, de criação, de experimentação, seja para pensar a performance musical, seja para experienciá-la, seja para escrever. Permaneço com a seguinte questão, assim, sem resposta, mas que instiga também a meu ver, a potência do contágio: “E não seria em encontros contagiosos que o corpo entra em crise, desestabiliza-se, finca-se no presente e invade a zona da incerteza e criação?” (SILVEIRA, 2016, p. 13). Talvez seja nesta zona que germinou e pode florescer este estudo.

A partir desta disciplina, passou a me habitar a intenção de fazer da pesquisa um exercício de gambiarra, logo, um entendimento sobre os efeitos e a fragilidade das gambiarras. Abandonar a pureza, permitir-se um pouco mais de criação, como o fazem as artes e a literatura. Fazer disto um procedimento para pensar as ações com o campo. Fazer da literatura, da música, do cinema, intercessores diretos na pesquisa e não apenas objetos passíveis de serem estudados/analísados/problematizados, também para acionar outros pensamentos, uma relação estética com o conhecimento que encontra total pertinência, a meu ver, no posicionamento ético, estético e político da cartografia.

Pensar sobre o texto cartográfico requer certos cuidados para não cair, deslizar na armadilha de elaborar aquilo que Deleuze trata como “protocolos de experiência” (DELEUZE, PARNET, 1998, P. 61). Procurei, ao longo do meu processo de cartógrafa-aprendiz, fazer do texto cartográfico um texto de experimentação com as experiências e os conceitos. Em um dos últimos encontros das *Gambiarras*, ainda ao tratar das camadas e dos modos de leitura, relembramos a seguinte passagem: “[...] os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam” (DELEUZE, PARNET, 1998, p.12). Vou então construindo este texto com os conceitos que passaram por mim e ficaram.

*

Os primeiros encontros com os/as autores/as e conceitos ocasionaram uma ânsia por querer saber, ânsia por (re)conhecimento, defini-los. Buscava assentá-los, de alguma forma, sobre uma superfície estável. Queria ganhar um chão na busca por segurança, por alguma garantia de que o caminho era este. Mas, aos poucos fui entendendo que definições não cabem mais no processo ao qual me dedico neste momento, nem mesmo qualquer garantia. Isso, de fato, não procede e não faria sentido. Diante disto, passei a apostar no equilíbrio e na sensibilidade no tratamento da produção de subjetividade para com o campo de pesquisa e também para com os conceitos que se mostrarem adequados, que forem convenientes. Cada qual a seu tempo, cada qual a seu modo. Assim, eles podem chegar![eu-cartógrafa].

*

Há em mim a intensão de fazer com que as pessoas possam se reconhecer no texto, possam experimentar a sensação do que será registrado, pensado e colocado em palavras junto a conceitos sobre a temática em questão. É neste sentido que busquei fazer dos procedimentos de um coletivo que experimenta com música uma maneira de me aproximar da cartografia enquanto procedimento que faça aparecer aquilo que os clichês não permitem. Encerro estas reflexões com um trecho de Francis Bacon – A lógica da sensação, de Deleuze:

O pintor não pinta sobre uma tela virgem, nem o escritor escreve sobre uma página branca, mas a página ou a tela estão já de tal maneira coberta de clichês preexistentes, preestabelecidos, que é preciso de início apagar, limpar, laminar, mesmo estraçalhar para fazer passar uma corrente de ar, saída do caos, que nos traga a visão. (DELEUZE, 1981, p. 262).

*

Encontrar a necessidade da gagueira numa língua própria, permanecer com aquilo que falta, não hesitar diante da sensação de deslocamento, da falta de fluidez. O que preenche a minha tela? O que já está dado numa folha em branco? Ou então, quais são os meus clichês? Como trazer algo novo para o mundo? Tudo isso tem ficado em mim. Não sei, definitivamente, não descola [eu-cartógrafa].

*

2. EXPERIMENTANDO COM UM CAMPO DE PESQUISA: A IMPORTÂNCIA DOS VÍNCULOS E DO ACOLHIMENTO NA EXPERIÊNCIA DA PERFORMANCE MUSICAL

*

[Bloco de Afeto] Quando eu entrei na sala de música, eu pensei, aqui já não é mais parte da escola, aqui é a sala de música [Gael].

*

Adentrar este capítulo sobre o campo com esta fala de um aluno adolescente da oficina de violão e integrante assíduo da OE é sinalizar as rupturas que começaram a se dar no espaço escola com a instauração das práticas musicais. Conforme as atividades de educação musical foram se desenvolvendo ao longo dos últimos anos neste coletivo que experimenta com música, uma cultura local tem se incorporado as práticas musicais e refletido no *ethos* deste grupo e nos processos de aprendizagem musical que ali aconteceram.

A educação musical, deste modo, pode ser entendida como *fenômeno cultural e prática cultural* (QUEIROZ, 2017, p. 165). Nesta acepção, a educação musical é vista como “um campo interdisciplinar complexo e abrangente que recebe influências múltiplas, tanto de outras áreas de conhecimento quanto das demais dimensões da sociedade” (QUEIROZ, 2017, p. 168). Este autor reitera que a educação musical tanto é influenciada pela cultura, quanto influi e age diretamente na mesma.

Tal perspectiva tem consonância com os estudos da área da sociologia da música vinculados a Teoria do Cotidiano (SOUZA, 2000), com relevante produção de conhecimento na área de Educação Musical. Embora a presente investigação esteja concentrada em uma abordagem filosófica da Educação Musical, o “cotidiano” traz implicações diretas nas subjetividades e por isto, se faz presente neste projeto como um ponto de partida que conduz as reflexões sobre implicações do cotidiano para uma perspectiva filosófica. Isto porque, “cotidiano”,

[...], do ponto de vista social das ciências sociais, é visto como um lugar social de processos, de crenças, de achar sentido comunicativo e interativo, nos quais os participantes da sociedade constroem suas identidades sociais e em cujas molduras se estabelece um entendimento sobre as normas sociais, realizam-se as interações sociais e se reconhecem processos intersubjetivos como sua parte essencial (SOUZA, 2000, p. 28).

Ainda conforme a autora, “Existem várias correntes que compõe o campo social do cotidiano, e cada uma delas retoma a noção do senso a seu modo” (SOUZA, 2000, p. 36).

Entretanto, tais teorizações, “[...], estão cientes de que o sujeito individualmente com suas relações próximas e regulares não está isento de vínculos em relação às estruturas sociais, às classes e aos sistemas” (Ibid., p. 36). Há, portanto, uma problematização das estruturas desde uma microestrutura, a nível local, situacional, até a estrutura maior, macro, o sistema político, econômico e cultural no qual estes cotidianos se encontram.

*

Foi ainda em novembro de 2017 que pude conhecer o grupo e participar de algumas práticas musicais e preparação para a última apresentação musical daquele ano, realizada no auditório da FAED/ UDESC. Lembro-me bem de chegar para o primeiro ensaio, ser muito bem recebida pelo grupo como um todo e acolhida no naipe dos pifes, ainda que eu estivesse com a flauta transversal. Logo mais, adquiri também dois pifes no intuito de poder aprender e soar com aquele grupo [eu-cartógrafa].

*

Mesmo após o término do PIBID Música ao final de 2017, a OE seguiu no primeiro semestre de 2018 e foi se reformulando à medida que o ensaio semanal tornou-se o único momento de prática musical. Aprender música e fazer música integravam uma única experiência, que embora fosse individual, neste caso, era também - senão principalmente - coletiva. Desde seu princípio, há um aspecto comunitário que é ressaltado nos vínculos e no favorecimento à inclusão e acolhimento das pessoas que sentem vontade de participar, para que se sintam parte do que acontece, do que passa a soar neste campo. É importante que cada pessoa sinta-se capaz de participar sonoramente. Nisto, há uma relativização dos valores de uma performance, e uma consequente descentralização e não hierarquia de saberes e pessoas, a fim de que todos, independentemente do nível de desenvolvimento de sua musicalidade, possam se posicionar e participar das decisões que irão implicar nas ações e na sonoridade deste coletivo.

*

E queira ou não queira, a gente cria um vínculo de afetividade com os alunos, de brincar e de conversar, ah, vamos fazer tal coisa, vamos tentar tocar juntos agora, aí toca, toca, toca, aí não deu certo, aí vamos sozinhos, ah, beleza, aí eu já vejo um aluno ajudando o outro, um aluno que pegou, olha pro lado e ah, é assim ó. Ah, beleza, vamos tentar tocar juntos de novo. É uma experiência diferente de ficar dando aula particular, sempre com o professor lá na frente, porque queira ou não queira, tu faz em roda aquilo que tu nunca fez antes. [...] tu, sendo o maestro daquela turma, e tem uma hora que não é mais, tem uma hora que pode ser outro aluno o maestro, e tu fica só observando, dá uns toques aqui, dá uns toques ali, então esse estranhamento causou. Eu meio que me acostumei com o estranho e eu acabei gostando bastante do estranho [Luca].

*

Pensar hoje sobre o campo me faz voltar no primeiro semestre de 2018. Resistimos enquanto grupo. Tivemos várias desistências assim como algumas permanências, novas pessoas que se achegaram e se mantiveram, mas éramos poucos e não tínhamos a menor ideia do que viria pela frente, se o PIBID voltaria pra valer a partir de agosto. Se permanecemos juntos cultivando aquelas práticas musicais na escola, certamente isto foi possível em grande parte aos vínculos pessoais [eu-cartógrafa].

*

Este estudo se fez e existiu por conta de um campo que quase não existiu, surpreendentemente insurgiu, se expandiu a ponto de quase exceder nele próprio. Para instaurá-lo, fizemos uma primeira reunião, na escola, na sala de vídeo que aos poucos foi se tornando uma sala de música. O campo do estudo passou a se configurar com as oficinas de instrumentos musicais da atual edição do PIBID Música, que teve seu início em agosto de 2018, e com a OE, que seria a confluência dos trabalhos desenvolvidos pelosicineiros em cada oficina, mas que também, comporta uma singularidade, a partir de práticas que só acontecem ali, e que diferem, portanto, do momento das oficinas, a saber: três oficinas de violão, duas de violino, duas de piano, uma de percussão, uma de canto, oficina de flauta doce e flauta transversal. Muitas pessoas se repetiram ao longo do campo em mais de uma oficina.

*

Era 07 de agosto de 2018. Estavam presentes também três alunos que já participavam da OE no semestre anterior, dois estagiários, a coordenadora e a supervisora do PIBID Musica, eu e todos os bolsistas do PIBID, com exceção de um dos bolsistas da oficina de percussão. Percebi todos (as) os (as) pibidianos (as) bastante curiosos (as), um pouco inseguros (as) e incertos (as) sobre do que mesmo se trata a função que irão desempenhar e como o farão [eu-cartógrafa].

*

Foi numa terça-feira, início de agosto, que muitos de nós – pibidianos/as, estagiários, eu e a orientadora deste estudo - pudemos nos reunir pela primeira vez. Alguns/as foram apresentados/as naquele momento, outros/as, faziam daquela ocasião um reencontro. Neste dia, conversamos sobre este estudo e sobre a ideia das oficinas de cada instrumento musical e da prática coletiva da OE dentro do PIBID Música. A partir daí, tínhamos então a missão de buscar um grupo, que ainda não existia. Compor um grupo, que nasceria também deste movimento coletivo que se iniciava de algum modo neste dia.

Téo, pifeiro e integrante da orquestra desde 2016 estava presente neste dia. Disse-me algo ao referir-se aos/as bolsistas do PIBID: “*Eles foram meus colegas no cursinho pré-vestibular. Só que eles passaram, e eu, não*”. O cursinho pré-vestibular à que Téo se refere é

o curso preparatório para a prova específica do curso de Música da UDESC. Esta fala de Téo ganhou muita importância dentro deste estudo. Logo, pensamos que relação poderia ser recolocada/ repensada dentro das práticas musicais da OE. Num encontro posterior com os bolsistas, questionamos se eles teriam interesse em aprender a tocar pife. De imediato, quatro pessoas mostraram-se animadas. Téo, que até então não sabia, viria ensinar, a seu modo, a partir de suas experiências, o instrumento a alguns bolsistas do PIBID, seus antigos colegas de cursinho pré-vestibular.

*

Teve um momento que eu me senti assim meio que por baixo, tipo submisso a eles, mas eles não dominavam o meu instrumento que era o pife e poder passar isso para eles foi uma coisa que me deu, ah, eu sirvo para alguma coisa, tipo meio que assim, esse sentimento que rolou. Tinha um momento que eu passei bem deprê por conta disso, vários fatores, basicamente isso. Eu gostava de estar ali por conta de estar fazendo parte de uma coisa grande, tipo, a orquestra é uma coisa grande para mim. Tipo, lá em São Luís, eu participava da banda da escola que era de fanfarra, daí eu tocava caixa e tipo aquele sentimento voltou um pouquinho em mim, daquela época que eu desfilava e fazia essas coisas. (Karine: Sentimento de quê?) [Sentimento] de pertencer a algo, de ser parte de algo. Estar transmitindo um som, já que minha oratória não é muito boa então é basicamente isso [Téo].

*

Outro movimento deste contato com Téo foram os encontros semanais de preparação de Téo para o vestibular de música da UDESC. Desde setembro até o último dia 23 de novembro, nos encontramos para estudar: sonoridade no pife, as músicas com acompanhamento ao piano, afinação, técnicas de articulação, e por causa disto, acabamos por fortalecer nossos vínculos. Mas o vínculo com Téo surgiu ali dentro deste campo, ainda antes do período de campo desta pesquisa.

O conheci na mesma ocasião que fiz minha primeira participação no ensaio da OE, em novembro de 2017. Éramos então integrantes do naipe de pifes, colegas, eu com a flauta e ele com o pife. Desde ali, já sabia da sua intenção de preparar-se para o vestibular de música deste ano. Através da nossa relação de colegas de naipe, de similitude nos nossos instrumentos e por eu também já ter tido experiências com o pife, fomos estreitando nossos laços, principalmente a partir de 2018. Convivemos ainda naquele grupo que seguiu e resistiu ao fim do PIBID Música. Téo foi um dos alunos que seguiu conosco neste esforço de manter o trabalho que já existia há alguns anos ali naquela escola, e também porque, tínhamos a intenção, a expectativa de fazer insurgir algo novo – que hoje, felizmente existe – para que este estudo pudesse ser realizado e acontecer de fato.

*

Confesso que eu ainda sou muito tímido, tanto no momento de estar lá estudando, ensaiando, quanto apresentando. Tipo..., mas, que eu melhorei bastante, muito, na verdade. Antes eu tremia mais, agora eu tremo menos, digamos assim. Eu me sinto menos invisibilizado quando eu estou tocando, digamos assim. Embora eu não fale muito, eu sei que o meu som tá ecoando, tipo na semana retrasada, quando a Dora ouviu eu fazendo um solinho no final de É d'Oxum, aí no finalzinho ficou só eu ecoando lá e acabou comigo. [...] Porque tem momentos que eu fico meio de canto assim, já que eu não tenho, tipo, um naipe, mas, quando eu estou tocando, eles me ouvem [Téo].

*

Por estas razões, por mantermo-nos juntos ao longo de todo este ano, e por perceber a minha disponibilidade, afetuosidade e recepção com todas as questões, que não eram somente musicais, mas muito mais que isso: de amizade e acolhimento, respeito pela grandeza e importância do momento que vivia e que vive, foi ele quem me procurou, e de imediato, começamos a planejar juntos sua prova prática com o repertório. Seja por questões de confiança, seja pela necessidade de uma ajuda neste processo preparatório para o vestibular, seja pelo lugar que Téo percebe-se em relação a estes saberes musicais que são um requisito para entrar num curso superior de Música.

Cogitamos ainda na ocasião desta primeira reunião algumas possibilidades de repertório que seria utilizado neste momento divulgação/convite das oficinas e da OE para também fazer deste momento, um momento de música, de performance bem como, convidar os estudantes da escola, os/as professores/as, mas também para estender o convite aos familiares de quem nos ouvia, à comunidade escolar como um todo. Não por acaso, os primeiros vínculos deste grupo se deram também através do som.

Nesta ocasião, além de conversar sobre o que significa este programa ali naquela ambiência, decidimos um repertório e ensaiamos as músicas que tocaríamos nas salas para convidar os alunos. Na segunda-feira subsequente, 13 de agosto, fizemos o convite nas salas de aula da manhã e da tarde e no dia seguinte, reunimo-nos para convidar os alunos das turmas do período noturno. A partir de então, o número de inscritos nas oficinas de instrumentos se viralizou e foi se intensificando também o número e a constância de integrantes da OE ao longo do semestre. Caio, ex pibidiano e atual colaborador da OE, faz referência a relação que foi se constituindo por intermédio da prática musical.

*

Porque quando a gente tá ali reunido, a gente meio que se relaciona, está promovendo vínculos e a gente começa a tocar a hora que a gente se olha e vê que tá na hora, então é isso, quando não tem essas relações, não tem motivação também [Caio].

*

As decisões foram todas tomadas em conjunto, e ficamos combinados/as de na semana seguinte, juntar-nos para uma prática coletiva, um ensaio de modo a arranjar as músicas, fazer alguns combinados sobre como e quem faria o convite. Aline, uma aluna de piano, também participou deste momento e falou sobre sua experiência ali com este grupo que já estava em vias de tornar-se outro. Nesta época, um ex-aluno da escola também integrava o grupo e participou deste momento. Afora estas duas pessoas, participantes desde a edição anterior do PIBID Música, os demais eram os pibidianos, a professora supervisora do PIBID Música, a professora coordenadora, os estagiários e eu. A proposta surgiu e se fez possível a partir do coletivo. Assim, tínhamos começado algo. Segundo Preve (2010),

Uma situação-começo ativa-se como potência de partida, detonadora de situações ainda não experimentadas, quando os movimentos do trabalho começam e fazem encontros. A situação-começo resulta de um encontro que o movimento da pesquisa traçou e fez vir à tona como bloco. Os começos também não estão dados, é preciso começar para encontrar começos de pesquisa, começos há muito já dados e que, no entanto, se inauguram. Mas é preciso partir, abandonar o ponto fixo da terra firme e se lançar aos desconhecidos dessa mesma terra. Não digo que se trate de ocupar um novo ponto, mas de construir modos de transitar entre os pontos ocupados, e daí, já não interessam pontos, nem de partida, nem de chegada, e sim desmanchar as linhas que cruzam os pontos para compreender alguma coisa. (PREVE, 2010, p. 4).

A partir deste começo e lançamento ao campo, fomos todos/as surpreendidos/as com o respaldo que tivemos após a performance-divulgação-convite às oficinas e OE. Muitas pessoas se achegaram, um número muito expressivo, que a cada semana, foi se reconfigurando. Algumas desistências, outras novas inscrições, e agora – em novembro, podemos afirmar que temos um grupo frequente, tanto nas oficinas quanto na OE, que tem se mantido, o que propicia uma identidade não só musical, mas o reforço dos vínculos que vão sendo constituídos através das práticas musicais, um senso de coletivo que começa a refletir numa sonoridade própria.

Logo que as oficinas começaram a funcionar, percebemos – Vânia e eu – a necessidade de acompanhar também as oficinas com a frequência semanal com que aconteciam. Isto porque o coletivo da OE é formado, sobretudo, a partir da junção das oficinas. Há alguns alunos que participam apenas do momento do ensaio da OE, outros, apenas das oficinas, e há aqueles que se fazem presente em uma ou mais de uma oficina e também na OE. Então, a fim de conhecer mais o campo, e intensificar o contato, bem como os vínculos com os participantes da pesquisa, resolvemos acompanhar também as oficinas de instrumentos.

Em meados de outubro realizamos nossa segunda reunião para conversar e pensar sobre o que havia acontecido até então e projetar outras ações, articular-nos, coletivizar-nos. Um grupo criava vínculos a cada semana e por meio das práticas musicais, pode ir se tornando um coletivo muito calcado na experimentação, de sons e possibilidades músico-pedagógicas.

*

Saí muito feliz desta reunião. Senti um grupo criando vínculos ali. Percebi um grupo trocando, compartilhando tudo: aquilo que funciona e aquilo que não está, neste momento, funcionando. Pessoas envolvidas e querendo ver as oficinas andarem, causarem movimento, musical, sonoro, mas mais que isso, querendo também se perceber neste movimento de oficinairo/a, do que deve ser feito, do que pode ser feito. Vânia falou do desafio de um/a educador/a musical que é fazer as pessoas soarem. E todos parecem estar envolvidos com isto. Mais conscientes, arriscaria. contei. Somos no total, quinze pessoas fazendo acontecer estas experiências com música na escola. Pública, ressaltaria. Sete pibidianos, uma professora supervisora do PIBID Música, dois estagiários, um graduando e uma graduanda que é também pibidiana envolvidos com seus tcc's, dois mestrands que estão atuando de maneira voluntária, eu- mestranda e minha orientadora, que é também coordenadora do PIBID, regente, percussionista... Estamos misturados. Estamos misturadas. E é dessa mistura que a cartografia da realidade da Escola-Núcleo do PIBID, da Simão, da sala de vídeo que já não é mais apenas uma sala de vídeo, dos corredores da escola, dos funcionários, das famílias envolvidas com a prática musical que acontece na escola está sendo desenhada. Esta cartografia nasce de um coletivo de forças, se dá pelo movimento, pela (re)incidência destas forças – sem qualquer hierarquia entre estes vetores – todos/as somos afetados/as e implicados/as por esta realidade que faz e se desfaz a todo o momento, a cada semana, a cada aula que se inicia ali na escola, mas que não termina. Assim como uma conversa, é apenas interrompida. A aula, de algum modo, continua reverberando durante a semana. Seja para quem está no lugar de oficinairo/a, seja para quem está aprendendo um instrumento musical, ensinando uma música a algum/a colega (fato corriqueiro que está sendo naturalizado nas oficinas que tenho observado), para quem está coordenando, pensando sobre, escrevendo, filmando, registrando. Todos e todas aquelas que seguem afetados/as por estas experiências com música [eu-cartógrafa].

*

É importante ressaltar a diversidade que compôs desde o início de 2018 e se estendeu até o término desta minha fase em contato com o campo. Neste cenário heterogêneo de investigação se fez presente a convivência entre estudantes ainda em fase de iniciação na prática musical, músicos profissionais, estudantes do curso de Licenciatura em Música (as/os bolsistas do PIBID) e do Bacharelado em Música, que voluntariamente se achegaram. Somado a isto, destaco ainda o aspecto geracional, as diferentes faixas etárias que coabitavam este lugar e compartilhavam as práticas musicais, que foi uma das características que se

manteve também no decorrer do presente estudo, nos dois semestres subsequentes. Este, inclusive, foi um dos desafios de estagiários, PIBIDIANOS/as e voluntários que atuavam a frente das oficinas. Bento, oficinheiro voluntário de uma das oficinas de piano abordou tal questão.

*

Eu acho que a gente ainda é muito preso numa ideia de ensino massificado, pela nossa formação e pela formação dos alunos, tem professores, pais [...] então eu sinto que às vezes que [alguém] chega um mês depois que a oficina já começou, por exemplo aí eles vão perguntar o que os outros já aprenderam mas, não se tem pretensão de padronizar a formação de todos. Até porque a gente tem criança de oito anos que está interessado em compor, inventar músicas e cantar junto, outra de dezoito anos que quer aprender a ler partitura e a técnica pianística mais tradicional e tem professoras que querem conhecer um pouco também para também para poder usar nas suas aulas. Então, cada um tem um objetivo muito diferente em alguns momentos. Então, o desafio também na aula é conseguir encontrar as conexões entre os objetivos, eu venho pensando assim né. [...]. Uma outra ideia que está bem forte para mim ultimamente, do ponto de vista pessoal também, de pensar a música como um pretexto, como uma desculpa para as pessoas se reunirem, que eu acho que é muito importante também nesse momento que a gente está, de sociedade, famílias, amizades segregadas, discussões, desconexões.[...]. Uma reflexão sobre o meu papel como professor vai em questões mais, que extrapolam muito o conteúdo simplesmente né. Eu estou pensando mais em como formar conexões, isso por um lado também gera insegurança em muitos momentos, porque é muito mais fácil você ter um conteúdo que você vai seguir: na primeira aula vou dar isso, na segunda isso, e se alguém chegar atrasado eu vou dizer, não você já perdeu o bonde, não pode mais entrar, mas é que daí seria muito menos acolhedor né. Talvez a gente não teria essa chegada de tanta gente, tanta gente se interessando em continuar no projeto. Teve momentos na oficina de piano que, por exemplo, eu tentei ensinar uma coisa e vi que não era aquele o caminho e aí a gente foi para o outro. Então, tem que ter essa flexibilidade né. E agora eu lembrei de um trecho do tao-te-king que diz mais ou menos assim: Que o que é tenro e flexível cresce, germina e se desenvolve, e o que é duro e rígido está fadado a terminar. Ele fala que esses brotos flexíveis são as florestas do futuro. Eu penso bastante nessa visão mais poética. Se a gente deixa a coisa mais rígida, ela já está mais próxima da morte, eu sinto assim, mas aí já é metafórico, subjetivo [Bento].

*

O contato com o campo, com a experiência do campo de pesquisa tem propiciado um outro modo de colocar não apenas a questão de pesquisa do presente estudo, mas as questões que vão se compondo ali neste contato, que é intenso, frequente e que se dá também pelos vínculos afetivos que vão sendo tecidos por intermédio da prática musical e de outros gestos que ou extrapolam ou antecedem o som. A experiência está calcada em fundamentos de uma educação musical politizada que ousa e aposta numa sonoridade coletiva, na busca ou no encontro com um som próprio de cada ser que ali está envolvido, seja numa oficina de instrumento, seja na prática coletiva da OE, a partir da escuta do som do outro. Isto poderia

ser recolocado a partir da ideia de uma escuta de si a partir da *escuta do outro* (KOHAN, 2018, p. 30) e da importância do senso de coletivo dentro de um estudo dedicado a produção de subjetividades a partir da experiência da performance musical.

Encontramo-nos e fomos praticando este processo de escuta, de si e do outro. Toda semana. Todas as segundas e terças e quartas e quintas. Estas ampliações de dias de presença de música na escola também foram se ampliando conforme a disponibilidade dos oficinairos e vontade de ampliar as possibilidades de aulas e encontros presenciais com música na escola. Terça, tradicionalmente, era dia de ensaio da OE. Neste primeiro semestre de 2019, alteramos para segunda-feira. Minha presença com o campo se deu a partir do seguinte funcionamento: às segundas-feiras, das 17h45 às 18h 45, alternando-me entre as oficinas de piano, violão, canto e violino, às terças-feiras, das 17h45 às 19h30 nos ensaios da OE, às quartas-feiras das 12h às 13h em outra oficina de piano, às quintas-feiras, das 17h às 18h em outra oficina de violino, que é também um estágio docente de um estudante do curso de bacharelado em violino da UDESC.

Há quem espere por estes momentos. O campo funciona como campo de vínculos, funciona no encontro. Tudo que acontece opera por meio do estreitamento de vínculos. E, aqueles, que por alguma razão não se sentiram parte daquilo, acabaram por se desligar – foram poucos, na verdade - assim como, outros se achegaram. Um fato instigante foi que a partir do primeiro semestre de 2019 não precisamos divulgar as oficinas como tínhamos feito no início, em agosto de 2018. A partir deste momento, as próprias pessoas que já tinham um senso de pertencimento aos coletivos presentes neste campo, passavam a convidar e a trazer pessoas para participarem das práticas musicais. Assim, o campo foi se ampliando. Em meados do primeiro semestre de 2019, totalizamos cerca de 150 pessoas envolvidas neste projeto: estudantes do ensino fundamental I e II, do ensino médio, professores da escola, mães de alunos, alunos da graduação em Música e também a professora coordenadora da OE e a professora supervisora do PIBID música.

*

Eu acho que é o principal de estar ali para fazer por causa das amizades primeiro. Eu acho que a gente vai principalmente... Eu acho que a música vem depois, é o que eu penso. A gente vai primeiro por causa das pessoas, e a música vem logo depois [risos]. (eu-cartógrafa: coladinha?) coladinha! [risos] Talvez essa seja uma formação que a orquestra e o PIBID tenha me contribuído. Que músico vai dizer que as relações vêm depois? É isso [Caio].

*

A orquestra é diferente das oficinas né porque na hora que esta galera se junta, todo mundo, e aí a gente vai fazer a música como um todo embora tem aquele momento de ensaio onde os naipes vão pegando as coisas que por exemplo nós levávamos, porém acredito que a diferença é essa: que a orquestra, ela tá aí, todo mundo, tem aquele espírito comunitário e todo mundo tá aprendendo a mesma coisa, já não tinha aquela questão de violão, nem sopros e tudo mais. Aí a gente levava as ideias e todo mundo aprende, e todo mundo tinha a mesma informação, então acho que essa foi a grande diferença [...]. Era interessante a gente perceber como na orquestra os alunos ajudavam-se uns aos outros. A gente teve experiências de pessoas que não eram, por exemplo, do naipe dos violões, mas que acabavam dando algumas dicas, que acabavam partilhando algumas ideias que eles entenderam melhor e tudo mais. [...] esse caráter da orquestra ser homogênea, no sentido de estar todo mundo aí, querer fazer a mesma coisa, tocar juntos, que é o pensamento da orquestra. Não estar ali como oficina, mas, estar aí como um corpo todo e fazer música [Yuri].

*

Yuri que também já foi pibidiano e que no período de campo deste estudo realizou seu estágio docente, portanto um licenciando em Música em formação, ressalta um entendimento deste campo enquanto corpo coletivo afetado por fazer música que passa a habitar um plano comum nos momentos de prática musical da OE. Foi este corpo em sua integralidade que povoou a escola de sons. Entendo que este campo de estudo, situado sim num lugar geográfico, num espaço físico, ganha corpo num *entrelugar* das performances musicais, espaço este do qual os dados se proliferam e passam a existir e tornam possíveis uma cartografia intensiva da experiência da performance musical. Neste sentido, “Entre as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (DELEUZE, GUATTARI, 2011, p. 49). É neste meio que os movimentos do campo se dão, que a performance se faz possível num *entre* sons.

A singularidade deste grupo se deu pela maneira não convencional de uma aprendizagem musical que se dá em meio a atenção a timbres distintos: a mistura dos sons de sementes com o som dos ventos que cantavam através de conduítes que giravam nas mãos dos integrantes da OE; os reco-recos de madeira que imitavam o canto dos sapos descontrolados pelo som da chuva que se aproximava; trovões, e na calmaria, as estrelas surgiam com o toque dos sinos de todas as alturas. Estes sinos em pequenos agrupamentos faziam soar os acordes da canção que viria. Agora sim: violinos, flautas, violões, pianos, vozes... E era feita uma mistura sonora no cruzamento de timbres, na (re) invenção, na interação e através da importância de tudo que soava.

Ainda em nossas primeiras práticas musicais, houve certa dificuldade ao nos coletivizarmos, o que exigiu deste campo um esforço para que se chegar num entrosamento não só musical, mas de certo alinhamento pedagógico-afetivo-musical. O fator tempo como catalisador deste processo de junção e integração de ideias e ações e também para que um determinado tipo de atenção começasse a facilitar este processo de aproximação e conjunção das práticas musicais no grande coletivo da OE e nos pequenos coletivos das oficinas. Por isso, houve uma demanda de tempo, amadurecimento e acolhimento também das propostas, que, não eram centralizadas em uma pessoa, que bem poderia ser a coordenadora deste programa, mas que pela postura ética e política adotada na criação deste grupo era flexível, aberta e descentralizada. O diálogo e as ações mostraram-se como meios efetivos de trocas e modo de afinar, estreitar aquilo que trato como práticas pedagógico-afetivo-musicais.

*

Percebi coisas diferentes, rítmicas diferentes sendo ensinadas a uma mesma criança. Anne de um jeito, Davi de outro. Como deve ser para esta cabecinha? Fiquei observando e tentando imaginar o que estava acontecendo ali. Cogito que haja ainda uma falta de integração no grupo, que, acredito que virá com o tempo. Integração agora musical, que se dá também com a convivência, com o tempo, com o fato de estarmos juntos fazendo música. E também, conforme os laços de amizade e de confiança forem se potencializando, isto se refletirá tanto no modo de conduzir os ensaios e as oficinas, bem como na performance musical, penso eu, a partir daqueles (as) que leio e de minhas experiências [eu-cartógrafa].

*

Percebo um conflito de ideias e o não entendimento dos estagiários do que está sendo sugerido por Vânia, então fica um pouco difícil, ali na hora, criar outra solução, outra direção para o ensaio. Vânia sugeriu tocarem a música - eles, os estagiários, e alguns pibidianos - para mostrarem aos alunos como a música soaria afinal. Mas eles não entenderam, e distribuíram os instrumentos a alunos que ainda não tinham sequer tocado, nem o instrumento, nem a clave como estava escrito. Liz, neste momento, já estava com seu violino, fazendo a clave junto com o tamborim. Cantava a clave e tocava, tentando, tentando, fazendo um esforço, sua expressão mostrava isso: a busca por esse controle, de uma técnica que ela ainda não tem. Era difícil, é difícil manter o controle do arco naquela velocidade. Mas ela tentou, repetidas vezes, concentradíssima, e apesar da dificuldade, agora sim, estava envolvida e com uma expressão que me parecia deixa-la mais presente naquele momento e naquela prática musical. Isto porque estava agora com o violino [eu-cartógrafa].

*

Fica perceptível como a falta de integração afeta no resultado musical. Ainda neste intuito de por algo para funcionar, trago a seguir um trecho de um diário de um encontro inicial, em agosto. As experimentações no campo foram se efetuando a cada semana de encontro, e com isto, outros sentidos e possibilidades de práticas musicais sendo descobertas e

inventadas coletivamente. Em um determinado momento, confesso ter ficado angustiada e preocupada com o quanto tais práticas poderiam dificultar aquilo que intencionava com este estudo: afetos alegres, sobretudo. O contato com este campo de pesquisa tem um marco temporal bastante definitivo para a composição deste estudo, deste grupo de pessoas que hoje compõem as cenas que observei e que descrevi, a partir das leituras que me habitam e me fazem ver o que pode vir à tona, inspirada em Ana Godoy (2013).

*

A aula dos estagiários no ensaio da OE teve uma proposta diferente desta vez: o uso do corpo, sem instrumentos. Trabalhar os ritmos (com notação tradicional) através do uso de palmas e da marcação do pulso com os pés. Acredito que tenham ficado cerca de 40 minutos nesta atividade, ou pelo menos, meia hora. Quase um excesso. Excesso do mesmo. Para Liz, quero perguntar sobre como foi esta experiência. Ela estava com uma expressão de desânimo, uma hora até agachou-se, não queria mais ficar em pé. As pessoas usaram muito mais a cabeça do que uma sensação do corpo, sensação no corpo. Acho que algo se perdeu a partir de algum momento desta proposta. Aquela notação faria algum sentido ali, naquele momento? Para quem? Para quem escrevem aqueles ritmos sincopados, que eles mesmos têm dúvidas, visto algumas confusões entre escrita e execução (palavra horrível esta) dos próprios estagiários? Para quem e por que se sentem na obrigação de notar graficamente no quadro, algo que poderia se dar, de maneira muito mais orgânica, através da imitação? Ou mesmo, através da representação por outras vias, como foi a sugestão de Rovani com o uso de frases: “Aqui na orquestra é legal” [eu-cartógrafa].

*

Por estas questões, penso que poderia ser reduzido o espaço dos estagiários. Enquanto campo de uma pesquisa que se propõe a cultivar um ambiente outro para que outras coisas possam aparecer, ganhar visibilidade, me preocupa o fato de atividades com uma abordagem tão tradicional nesta relação com o saber musical ocuparem tanto tempo. Vi uma aluna adulta indo embora (uma professora da escola que estava ao lado de Caio), vi Liz extremamente chateada por ter que ficar em pé tanto tempo longe de seu violino, vi Artur novamente passando mais um ensaio inteiro da orquestra sem tocar piano ou o seu teclado, que ele sempre traz e faz questão de trazer para o ensaio. É por aí que as pessoas se perdem, ou que perdemos as pessoas, ou que nos perdemos daquilo (que não tem um nome específico) que vislumbramos para este campo [eu-cartógrafa].

*

A segunda metade do ensaio aconteceu com a música Ponta de Areia. Fizemos o maracatu. Sinto certa angústia pelo fato da música não ganhar um arranjo, apesar de já ter sugerido a Thiago algumas vezes que pensasse a introdução a partir de uma reelaboração harmônica. Mas ok, não está rolando. Talvez isto caiba a mim? Estou pensando em tomar a iniciativa e fazer este arranjo. Porque por mais que não seja desgastante pra quem está chegando agora, acredito que possa ser para aqueles que já fizeram esta música antes, deste mesmo jeito. Sinto o tempo arrastando, pesando. A música começa a ficar pesada. Isto, conseqüentemente, irá se refletir naqueles que estão chegando. Acho que não tem como separar. Ao final do ensaio Yvy, Vânia e eu combinamos de marcar reuniões com o grupo, pra criar mais

integração, unidade e fluidez no trabalho. E, também, surgiu a ideia, de manter pelo menos nas próximas duas semanas, as oficinas separadamente nas terças-feiras também, para que as pessoas tenham mais qualidade de tempo e de atendimento. Também para que a sonoridade seja agradável pra quem está iniciando. Se continuar assim, como foi, acho que pode ser desanimador. Mas é uma sensação minha, envolta em minhas expectativas. Acredito que neste processo de iniciação é importante que coisas bonitas no coletivo possam soar; sem querer colocar/impor um padrão estético, mas que boas referências sonoras possam existir/ soar. Se a nossa aposta de vida com música, que por sinal é também teórico-metodológica dentro deste estudo é na musicalidade do ser humano, vale oportunizar que uma sonoridade especial – aqui, me falta ainda uma palavra adequada - possa surgir. Precisamos achar os meios pra isso, pra não interferir negativamente neste processo. Acho que agora precisamos de organização semanal com um tempo e espaço para pensarmos juntos e juntas sobre estas questões [eu-cartógrafa].

*

Descrever o campo é olhar pra tudo que acontece em torno e que não aparece diretamente no campo. Trazer para o texto aquilo que dentro da disciplina de Cartografias Intensivas em Educação entendemos como *canteiros de obras*. Trazer a sujeira, o que não aparece no resultado final, na obra. Trazer tudo que se precisou forjar e instaurar para que o visível e o audível se manifestassem. Sem os canteiros, sem esse recuo, sem um lugar para “largar” algumas coisas que não nos servem mais, mas que foram necessárias para engendrar os dispositivos do campo, sem esse espaço para os restos que tornam possível ver e ouvir o que acontece, o que afinal poderia existir?

Um canteiro de obras. A paisagem está habitada por grandes máquinas adormecidas: tratores que erguem suas mandíbulas aos céus e betoneiras em seu sôfrego silêncio noturno, mesas com serras embutidas descansam de seus giros e zunidos e no horizonte um pequeno grupo de caminhões se aninham lado a lado; em todo lugar há o resto do trabalho diurno, são placas de madeira que se acumulam nas bordas, telas de arame enrodilhadas sobre sua própria oquidão, sulcos de pneu no barro exagerado. Por este cenário de exposições e feridas atravessamos. Não raro buscamos esquivar o corpo dos componentes bagunçados e afoitos dessas paisagens em construção. Não nos detemos, jamais nos detemos. Buscamos sair incólumes de seus fluxos atabalhoados, apesar da areia que se ergue a cada passo e já se junta à nossa pele úmida; o pé se retorce entre os buracos da estrada de chão batido, não se rende ao desnível, mas escorrega; o ouvido reclama do barulho das máquinas sem lhe oferecer o tempo necessário para a emergência de sua canção; e o olho? estará fixo no horizonte, antecipando o escape, ou se rende aos giros hipnóticos da feitura do cimento, da fratura da madeira? (COSTA, 2018, p. 18).

*

Vânia e eu, tudo que engenhemos, os horários, os espaços que criamos antes e após os ensaios e oficinas. O entremeio das oficinas quando, ao nos olharmos já sabemos o que está rolando ali ou o que pode surgir. O pensar juntas, planejar. Fazer das orientações também um espaço pra forjar os próximos movimentos do campo de pesquisa, incluindo, portanto, planejamento, escolha do repertório, arranjo do repertório, envolvimento com as pessoas, com as famílias, articulações entre os estágios/estagiários, também com outro projeto de

extensão na Casa da América Latina, neste primeiro semestre de 2019. As orientações de Vânia com o estagiário da orquestra, os bolsistas/oficineiros. O acolhimento das pessoas. Mais do que criar as condições, sustentar aquilo, dar seguimento. Vamos seguindo e experimentando [eu-cartógrafa].

*

Há aqui também uma tentativa de fazer caber num gesto, seja na linguagem, seja nas imagens capturadas, por mais irredutível que seja qualquer experiência a isto. Enquanto escrevo e descrevo o meu campo, também estou num processo de composição de mim mesma, também estou sendo subjetivada por tudo que ali se passa. Pensamos também sobre as camadas de leitura que se podem fazer, e como não me recordar, das camadas de leitura do campo e dos processos de subjetivação em curso. Como isto não fará parte daquilo que caberá em palavras e gestos no texto da minha dissertação, mas antes disso, no meu eu-cartógrafa que se faz com este campo? [eu-cartógrafa].

*

O meu processo de ser subjetivada pelas experiências do e com o campo. Trata-se do grupo de pessoas com as quais tenho convivido semanalmente – com muitos, mais de uma vez por semana; compartilhado experiências musicais, histórias de vida, vontades, alegrias, esperas, expectativas, ansiedades, dúvidas, tentativas... É nesta aproximação, neste contato semanal, que extrapola os limites marcados no relógio de início e fim de qualquer coisa que ali aconteça, que percebo o quão grandioso e passível de muitas questões é cada pessoa que ali está. Concordo com Belinaso quando diz que “cada um é um mundo feito de muitos outros” (BELINASSO, 2017, p. 580).

Estes pequenos coletivos habitavam bem mais que um único território, sem tanta necessidade de identidade, do instrumentista de violão, de flauta, de percussão. Ora todos experimentavam com os instrumentos de percussão – aqui tínhamos bastante diversidade e possibilidade de exploração de timbres – ora com a voz, ora explorando imagneticamente os sons de uma história que poderia ser considerada infantil, mas que foi contada por crianças, jovens e adultos/as. Pululam também as vontades e curiosidades de experimentar outras oficinas. Neste sentido, há acolhimento e aceite para estas trocas devido à força do coletivo, que vê importância nestes processos de experimentação, de sentir-se a vontade, com vontade de, pois como aponta Cauã, oficinairo de violão, a intenção foi dissolver as hierarquias dentro deste coletivo.

*

O coletivo funciona melhor quando todos estão pensando coletivamente. Sempre tento transferir isso pra outras esferas na minha vida, consigo em alguns momentos e fracasso em outros. Mas acredito que por causa de não estar todo mundo pensando de forma coletiva, e por não estar todo mundo entendendo a proposta, que é pra ser uma coisa coletiva, que não é pra ser uma coisa que tenha subdivisões de lugares, maior ou menor. Quando isso não

acontece, se todos não estão cientes disso, isso não acontece tão bem, porque quando a gente está em sala de aula, eu, como professor, todos os alunos já tem esse pensamento de que existe um lugar diferente do professor e existe um lugar diferente pro aluno e os dois estão em lugares diferentes que é uma cultura muito bem disseminada. [...] essa coletividade, às vezes não se dá por conta da pessoa não acreditar ou não entender as não diferenciações de espaço, que eu não estou ali pra ser mais do que o aluno, mas estou ali pra ser, junto com o aluno, alguém pra crescer [Cauã].

*

O modo como os processos de ensino tem se configurado tanto na OE quanto nas oficinas de instrumento, os agenciamentos com os instrumentos e materiais disponíveis, o trabalho em duplas ou trios dos oficineiros, estagiários e voluntários, a formação de pequenos agrupamentos dentro do coletivo, os saberes distintos que cada um a partir de um conhecimento tátil, empírico transforma o tempo-espaço das oficinas e da OE em um local de *aprendizagens colaborativas* (BEINEKE, 2009, p. 246). Valiengo (2017, p. 170) aborda o protagonismo assumido pelas crianças nas práticas de educação musical, estabelecendo uma relação de cocriação da aprendizagem entre crianças e professores. Assim, tenho percebido em nosso campo, um ambiente de colaboração e cocriação dos processos de aprendizagem.

*

E esses contatos com a escola, não só no meu estágio como também o contato com o Simão Hess, eles são muito gratificantes no sentido de conseguir aprender a lidar com pessoas de diferentes idades. Acho que pra mim, o que eu mais estou aprendendo é isso. Claro que, aprender a dar aula de violão em grupo é legal, tu poder experimentar coisas numa aula de violão em grupo é muito bacana, e tu ter um grupo de pessoas que estão a fim de aprender. Onde mais eu vou ter a oportunidade de encontrar um grupo de 30 pessoas que estão começando a aprender a tocar violão e eu tenho que pensar numa aula pra dar pra elas, sabe? É uma oportunidade muito bacana de ter esse espaço, mas acho que o principal é ter que lidar com pessoas, que é uma coisa que a gente não aprende na universidade e pelo menos, eu acho que essa é a parte mais impactante de estar dentro da escola, [...], na minha formação [Cauã].

*

Lia tem um modo bastante adulto de se comunicar, especialmente comigo. Desde a nossa primeira aula na oficina de piano, já construímos ali uma relação de cumplicidade para aprender piano, fazer música, esperar sua mãe vir busca-la (uma hora após o final da oficina). Não há como nesta relação próxima e surpreendentemente questionadora com as crianças não rebater em mim aquilo que elas fazem em suas práticas musicais e a partir daquilo que me dizem. Sarah me causa uma experiência outra neste dia com o improviso em uma prática da OE. Ela estava ao piano comigo, fazendo a clave do agogô no Ijexá. Vânia propõe uma seção de improviso e Lia vai improvisar. Ela não se inibe, ainda que esteja começando há pouco, tampouco questiona mesmo o que é aquilo, o que precisa fazer, e quando todos param e é sua vez de improvisar, ela segue na clave, firme e mantém seu solo

com aquilo que já vinha fazendo. Para o segundo momento, sugiro duas teclas a mais do piano para ela explorar. Lia me diz: Karine, você está fazendo o mais difícil. Frase que ela já havia me dito na semana anterior durante a nossa prática com Cai Cai Balão, com a minha insistência com uma digitação mais “adequada”. Lia me mostra que essa ansiedade pela acuidade me habita ainda com muita força e que talvez pra uma criança importe mais outras questões ali, como por exemplo, tocar a música do início ao fim ou criar, se por a inventar algo. Neste dia, da oficina de piano, logo que finalizou a música, ela chamou Bento para ouvi-la. Há satisfação nisto. Há um deleite de finalizar uma música e poder mostrar ao seu professor. Ela me ensina a ensiná-la e é muito direta na sua forma de comunicar e de se fazer entender. Karine, você está fazendo o mais difícil também no jogo de improviso no último ensaio da OE. Lia curti improvisar com apenas duas notas, e eu, já querendo, ansiosamente, antecipadamente, sugerir mais duas outras notas, pensando que para ela aquilo poderia ser ou estar ficando monótono. Lia queria experimentar de modos diferentes. Quando eu comecei a querer a racionalizar, verbalizar enquanto pra ela o sentido estava no campo da experiência. [eu-cartógrafa].

*

As palavras que o Cauã usa são muito... A primeira vez que eu entrei no PIBID e fui dar aula com ele, eu falei umas coisas que tipo, beleza, passou assim, e aí no final [ele falou]: Tu pensou no termo que tu usou pra aquilo? Que às vezes tu fica muito no âmbito de teorizar, porque assim, tu vai escrever o projeto, tu vai usar palavras bonitas, tu vai usar termos corretos pra música, mas aquilo não funciona pras crianças. E foi ele que me ensinou isso. Não foi, por enquanto, a matéria de didática, que eu estou tendo agora, certo? Foi ele quem me ensinou isso: Pera aí, que termo tu está usando pra uma criança de nove anos entender o que é que é aquilo?[Luca].

*

É que essas vozes aqui, a gente usa muitos termos técnicos na música, ah, vozes, não é um termo técnico pra muitas pessoas. Arranjos, vozes, têm significados diferentes dentro do mundo da música e esse era o único ponto que eu levantava: Luca, o que são vozes pras crianças? Que vozes, não tem ninguém cantando, a gente tá tocando violão. Não tem vozes. Arranjo, o que é que a gente tá arranjando?[Cauã].

*

Luca é pibidiano e oficineiro de violão juntamente com Cauã. Nesta entrevista/conversa em conjunto, ambos puderam se demorar acerca dos sentidos que foram atribuindo as palavras dentro da prática docente e também como este espaço e lugar de oficineiro contribui nos seus processos formativos de educadores musicais.

Por falar em significados e palavras cheias de sentido, chego com este campo em uma palavra que faz caber tanto: Acolhimento. Palavra que certamente está no cerne do que é este campo. Ele veio à tona neste campo, tanto nos procedimentos *pedagógico-afetivo-musicais* em relação ao saberes, acolhe-se aquilo que cada um traz pra fazer compor os sons do

coletivo, quanto nas falas das pessoas entrevistadas, ainda que eu, no posto de entrevistadora, não a mencionasse. Simplesmente apareceu, o que nos demonstra como é fértil o poder de contaminar com uma ideia através daquilo que praticamos. Não é preciso sequer pronunciar, apenas incluir aquilo e quem está disponível.

*

A sensação que eu tenho é que a proposta busca a ser inclusiva. Eu tenho refletido bastante sobre isso em outras atividades, em outros meios que eu estou também né, que às vezes se você determina que vai ser um repertório porque a pessoa tem que atingir certas expectativas, os alunos né, você acaba excluindo né. Eu acho que é um equilíbrio difícil de conseguir entre, você estar sempre aberto, mas também, eu acho que a gente precisa ter objetivos, buscar também uma formação de qualidade. Não sei que palavra, tem gente que fala excelência, mas acho que é, mas sem excluir então, eu acho que você passa por várias coisas, passa pelo repertório, pela formação, a questão do grande grupo que poderia ser definida assim: ah, vai ser só um grupo vocal ou vai ser uma orquestra tradicional né, com cordas, enfim né, mas não, é uma formação que é bastante flexível e dinâmica. Eu sinto nas oficinas que tem muito isso, de alunos que chegam às vezes no meio do processo, a gente já está dando algumas aulas, eu poderia definir: Ah, não, na primeira semana inscrição depois disso ninguém mais pode entrar, mas às vezes passou um mês, e a criança ficou sabendo da oficina de piano só em abril, maio, e apareceu aí na porta e quer tocar, então a gente tem sempre essa abertura de acolher as pessoas no projeto. Isso é um fluxo contínuo que eu sinto. Por um lado, isso é muito bom, por outro acarreta desafios no sentido de dar uma continuidade para o trabalho, mas eu acho que a gente tem lidado bem com isso [Bento].

*

A gente vai tocando algumas coisas, a gente aprende, a gente ensina, por mais que seja difícil eu conseguir ensinar alguma coisa [risos]. Daí, sei lá, é tão acolhedor o clima, fica acolhedor. Você vai escutando o que você está tocando, os outros, como isso se junta, sabe?[Maya].

*

Maya participa da oficina de piano na qual Bento é o professor. Esta oficina teve suas particularidades e ganhou bastante visibilidade dentro deste estudo e também em mim. Não intencionava atuar como professora, mas isto foi sendo colocado para mim com tamanha força que não pude ignorar uma necessidade do campo, em certa medida devido ao tamanho do público frequente, pela diversidade de gerações, pelos vínculos de amizade, pois ali muitos faziam mais de uma oficina. Mistura de gerações e saberes, gerais e musicais, experiências de vida, relações com o mundo, com a escola que são distintas, tudo isso coabitando e compartilhando e cocriando a realidade da oficina de piano em sua materialidade (aspecto funcional, técnico, sonoro) e subjetivo (engendrando os mundos, os modos de vida a partir dessa relação com a experiência da performance e das relações sociais que se dão também por aspectos intersubjetivos e via produção sonora).

Poderia ainda me referir ao quanto me pego com o campo, com as pessoas todas que compõem este campo, ali propondo coisas, lançando ideias, sugestões, palpites e também me questionando. Neste sentido, “É sempre importante, em uma prática pedagógica, que possamos brincar, inventar, criar, tecer perguntas potentes, para que possam abrir mundos impensáveis em nós” (BELINASO, 2017, p. 581-582). Assim tenho tentado, formulando sempre questões que impulsionem este estudo, que me afete também para poder (re)pensá-lo nos registros e na captura do dito e do não dito.

Percebo também a importância deste contato pelo som. O som como atravessador e comunicador de si. Vale lembrar que o estreitamento das relações interpessoais neste coletivo também é possível devido às condições e a ambiência favorável que as práticas musicais no coletivo da OE propiciam, e que, portanto, não é fruto do acaso, muito menos, da música por si própria. As condições são pensadas e cuidadosamente colocadas para que estas relações e situações possam se fazer existir, porque se acredita na força dos vínculos e do quanto eles são construídos quando se toca junto com alguém. Os vínculos foram sendo construídos semanalmente e reforçaram-se à medida que os processos distintos do campo se encontravam, se aproximavam, se articulavam de algum modo.

*

Eu acho que é uma gratificação, porque, por exemplo, perto dos professores a gente normalmente se sentiria um inútil, como quando o Luca começa a improvisar ali a gente fica, [com cara de espanto], mas, depois ele passa as coisas pra gente e é dedicação deles com a orquestra, mas também com a gente. Quando a gente precisa, eles sempre dão uma atenção especial, eles passam alguma coisa, eles mandam uma mensagem, e conforme tu vai conversando com todo mundo, tu vai criando um vínculo com cada um, isso é meio que, não sei se é um termo correto de usar, mas isso é meio que uma familiarização que a gente vai criando aqui [João].

*

Eu acho que esses vínculos, eles são importantes para o fortalecimento do grupo né. Eu comentei anteriormente que teve uma época onde os dinheiros do PIBID foram cortados. Isso fez com que os pibidianos bolsistas meio que se afastassem e eu era um deles também, só que percebendo e [...] a orquestra e a Simão Hess já tinham me conquistado, então eu não estava ali simplesmente por ser um bolsista, mas eu estava ali para ganhar experiência também. E isso foi tão impactante na minha vida que eu e mais um colega, o Thiago, a gente decidiu voltar na orquestra e nas oficinas do PIBID como estagiários. Foi uma escolha nossa. O que está acontecendo aí, a gente ouvia sempre a Prof.^a Vânia dizendo: “olha, se continuar assim provavelmente não vamos conseguir dar conta, vai ter que acabar, vai ter que encerrar. Então, acho que a gente vai ter que contar com pessoas que queiram ajudar e tudo mais e tal”. Então, a gente se sensibilizou né e a gente voltou como estagiários, que acho que foi uma causa boa também de estar ali porque teria que estar e a gente acabou desenvolvendo as

atividades ali. Foi meio difícil, porque a gente teve que fazer novos processos seletivos, passando nas turmas para divulgar o trabalho e tudo mais. Então esses vínculos, eles acabam fortalecendo o grupo e eu percebi isso também na relação de alguns alunos. Teve alguns alunos que eles já eram das turmas passadas e que eles voltaram também percebendo a situação que estava ocorrendo, aí ele se sensibilizaram também para trazer outros alunos. E eu nunca me esqueci de dois alunos, [...] eram dois amigos que eles eram bem amigos, os dois se fortaleciam: “ó, a gente tem que vir, a gente quer fazer e também para chamar outros”. Acho que a importância desses vínculos é isso: fortalecimento do grupo e deixar o grupo com uma força para trabalhar e tudo mais [Yuri].

*

Téo não é apenas o pifeiro, flautista da OE. É muito mais que isso. O fato de participar também do grupo de pesquisa é também outro enredamento que se dá a partir deste campo. Por uma postura política que se implica com questões de gênero e sexualidades, há total confluência entre o que se pensa e se estuda no grupo de pesquisa com as questões pessoais de Téo [eu-cartógrafa].

*

Produzir som é uma coisa que me deixa mais vivo [Téo].

*

Foi ainda no primeiro semestre de 2018 que Téo começou seu processo de transição no âmbito da sexualidade. Um dia, ainda neste início, ele, sentindo-se parte deste coletivo, manifestou -se no grupo de whatsapp, falando do momento que estava vivendo, pedindo para a partir dali ser chamado por Téo, e que entendia também que este seria um novo momento para todos visto que já o conhecíamos antes deste processo de transição. Algumas pessoas se manifestaram ali, outras em particular – como foi o meu caso – e a partir dali, passamos a ter este cuidado e sensibilidade para entrar neste movimento junto com ele, pois como ele já deixava explícito em sua mensagem, este seria um momento de adaptação para todos.

*

Isso foi uma coisa que me ajudou a me manter vivo e de pé sabe, tipo todo esse acolhimento e. Acolhimento é a palavra certa. Isso me ajudou a seguir firme e não desistir de ir para orquestra. A única coisa que vem na minha cabeça quando fala no que vocês fizeram por mim é me manter de pé nesse período todo, nesse processo todo. O acolhimento de vocês me ajudou bastante, tipo, conversas e sei lá, formas de tratar, são coisas que me deixaram firme [Téo].

*

Ainda no contato com o campo, ativei uma atividade proposta na disciplina de Gambiarras – da captura de um gesto corporal. Para realizar tal atividade, fui também instigada a buscar um lugar *imprevisível/ improvável/ imprescindível/ imprudente* nos meus deslocamentos pelo campo de pesquisa. Penso aqui que tenho tantos gestos do meu campo

que ainda latejam no meu corpo, a partir daquilo que percebo nas pessoas, em suas fisionomias, no modo como reagem, recebem as proposições e se envolvem ou não com o espaço que criamos ali na ambiência da escola, com o repertório, com um coletivo que torna possível o som. Ficam algumas questões: Como domesticar um gesto em meu corpo a ponto de torna-lo reproduzível? Como trazer um gesto para meu corpo para pensar com ele? O que pode a performatividade de um gesto de outrem na formação de uma cartógrafa?

Era outubro de 2018. Duas cenas contrastantes me tomaram algum tempo, me ocuparam, me desestabilizaram em alguma medida. Tentei então capturar estes dois gestos corporais de Liz em meu corpo na tentativa de me aproximar daquilo que ela expressava, a seu modo. Liz é criança, tem nove anos de idade e já participa das atividades de música via PIBID desde 2016. Neste momento do estudo, ela participou assiduamente das oficinas de violino (duas vezes por semana no segundo semestre de 2018) e também na OE até o término do contato com o campo.

*

Assim que Vânia e eu chegamos a escola, vimos Liz na recepção. Ela nos disse que aguardava sua professora chegar. Vânia disse não ter coragem naquele momento para dizer a ela que a professora Yvy não viria. Seguimos para a sala, Liz permaneceu lá, na recepção. Alguns bons minutos depois, ela chegou à sala de vídeo, sala de fazer música também. Vânia disse a ela que Yvy não estaria presente. Quando Liz veio à sala de ensaio da OE, participou de uma prática vocal que estava acontecendo, conduzida por Caio, grande círculo. Ela agachava-se com frequência, não queria aquilo. Onde estavam seus colegas e sua professora? Bom, a prática vocal foi finalizada e seguimos para a prática instrumental de Segue o Seco. Convidamos Liz para cantar. Sentada numa cadeira disposta no naipe dos cantores, no qual eu estava incluída, ela quase dormiu. Fechava os olhos, quase não aguentando mais permanecer ali. Até que sugerimos que ela pegasse seu violino, o Fofinho. Ela buscou, mas fez hora, demorou-se até tirar o violino do case, tentou enjamburar uma afinação, mexeu nos botões de afinação, por conta, sem referência. Mas era o seu momento, ela estava sozinha. Onde estava sua professora? Bom, tudo que ela sabia é que Yvy não viria hoje, e por isso, estava totalmente desanimada [eu-cartógrafa].

*

Assim que Liz chegou na sala do ensaio da OE, sentou-se ao meu lado. Tudo o que eu sei sobre violino é a afinação das cordas. Por sorte, veja, tínhamos duas cordas – que não as que deveriam ser – “afinadas” em mi e lá. Bom, fiz um ostinato em pizzicato e mostrei a ela, como sugestão do que ela poderia fazer. Ela não sabia e nem queria tocar sozinha. Mostrei, e enquanto ela se distanciava, mesmo no momento que foi ao banheiro, eu fiquei lá, tocando a parte dela com o violino de Liz. Mostrei a ela a ideia, ela experimentou, mas não havia muitas

razões para envolver-se com aquilo. Davi ainda procurou reajustar a afinação do instrumento. Thiago também deu lá suas mexidas. Neste dia, lembrei-me muito da fragilidade, mas também da importância das gambiarras. De simplesmente fazer com o que se tem. De vislumbrar na impossibilidade outro modo para por algo para funcionar, neste caso, para soar, mas mais que isso, para que Liz se sentisse integrada e acolhida por estes pares que ela não reconhecia como os seus.

A prática seguiu. Quando Vânia falou que Liz estava fazendo pizzicato, Gil e Ian – que estavam ao piano logo atrás de mim e de Liz – questionaram o que seria aquilo. Este foi o momento de Liz. Quando Vânia sugeriu que ela mostrasse o que é um pizzicato e explicasse, sua fisionomia, seu tônus, seu olhar mudaram drasticamente: Após esta cena, sugeri que eles mostrassem a Liz algo no piano. Ela ocupou o lugar deles e Gil e Ian começaram a dar uma aula inicial de reconhecimento das notas ao piano, de localização. Possivelmente a primeira aula deles foi assim. Arriscaram ainda as teclas pretas, os “sustenidos”, mesmo com dúvidas. Chamaram Thiago que também é professor de piano neste campo e perguntaram como ensinar as teclas pretas, que nomes poderiam dar. Logo na sequência, Gil novamente lançou-se a um *fiz-que-fiz* de professor.

Bom, a primeira reflexão a que chego é sobre a importância dos vínculos na experiência da performance musical. O fato dos sentidos de uma prática musical estarem calcados em com quem se faz música, com quem se divide, com quem se compartilha aquela experiência e quem habita aquele mesmo tempo-espço da performance conosco, quem de fato, vive aquilo conosco. Até alguns ensaios anteriores, quando nos juntávamos às terças-feiras com todos os instrumentos, experimentando inclusive outros que não aquele das oficinas, percebia em Liz e seu colega de naipe também criança, Tom – que também não estava neste dia – uma diminuição de potência, pensando aqui com Espinoza, pelo fato de não estarem musica com seus violinos. De algum modo, a prática musical tinha algum sentido com o instrumento que eles próprios escolheram, com o qual se identificavam. Cantar ou tocar um instrumento de percussão, apitos, e outros instrumentos e recursos utilizados numa paisagem sonora, não os engajava da mesma maneira.

O aspecto de cansaço também pode ser consequência deste ensaio acontecer no momento pós-aula deles, ambos estudam a tarde. Mas, ousou pensar que tem mais a ver com o que acontece ali do que com um cansaço físico, visto que Tom, por exemplo, é um dos alunos que permanece na quadra jogando futebol até o ultimo momento – que em geral, também é,

quando a professora de violino chega para o ensaio da OE. Há uma relação de aquilo estar valendo ou daquilo ter algum sentido com a presença, com a segurança, com a relação afetiva também que tem com a professora de violino, de, celebrar aquela relação, aquele vínculo por intermédio da experiência musical.

A terceira consideração que gostaria de trazer: Que a música em si não garante coisa alguma. É preciso saber traçar uma linha de fuga para a conquista de afetos alegres. É preciso também saber fazer gambiarra e apoiar-se numa zona de instabilidade, de risco para que possamos ter a possibilidade de algo diferente acontecer. De novo, me repito: a música em si não garante coisa alguma. Os afetos podem ser tanto alegres quanto tristes. Podem aumentar quanto diminuir a potência. É neste sentido que atribuo relevância e trago para o mesmo plano da performance musical o conceito de experiência, pois é ela que faz do acontecimento musical uma ruptura, um pensamento de diferenciação, que pode também conduzir a uma zona de instabilidade, de novidade, algo que possa sacudir camadas já mais sedimentadas e endurecidas em todos nós.

Outra característica que faz deste campo o que é, é a importância da presença e confiança estabelecida com os professores das oficinas. Parece que há uma relação de estar valendo, de começo ou de aquilo se tornar algo mais possível com a presença da professora de instrumento. Algumas palavras me vêm à mente: segurança, confiança, afeto - aqui sim, no sentido de afetuosidade, carinho.

*

Como Yvy ainda não estava na sala de aula, Liz e Tom resolveram ficar brincando, esperando a professora chegar, mas fizeram questão de avisar que fariam isto [eu-cartógrafa].

*

Podem ser fatores muito variados, mas, há uma relação de proximidade, um vínculo maior com o/a professor/ de instrumento – isto, em geral, é um aspecto das aulas de instrumento e que diferem um pouco as relações que se criam em torno do aprendizado de um instrumento musical de outras situações formais de ensino, especialmente no ambiente escolar; e é uma característica muito presente em níveis distintos de desenvolvimento técnico-musical - sobretudo, o fato de ter alguém que possa sanar qualquer dúvida, orientá-los, guiá-los caso aconteça qualquer coisa, algo inesperado, algo que ainda não se sabe, por exemplo.

*

Lembrando que a performance é também da ordem do inesperado. O risco e o não controle total sobre a experiência também constitui a performance musical, e talvez por isto mesmo, a tornem tão possível de diferir, de surpreender, de tornar-se sempre algo novo ainda que com as mesmas pessoas, as mesmas músicas, o mesmo instrumento. O que pode acontecer durante uma prática musical? Como lidar, como agenciar tudo que acontece enquanto se está em/ com uma experiência musical? [eu-cartógrafa].

*

Neste campo, a performance musical auxiliou nestes processos de aproximação e de captura. Com isto, surgiu o desafio de tornar e fazer dizível aquilo que não se diz, mas que de alguma forma se enuncia, está presente. Foi também um desafio perceber os espaços que surgem para uma conversa: espaços, brechas entre um som e outro que criam uma abertura para que um assunto ganhe visibilidade, também pela minha aproximação com elas e eles, ainda que brevemente, sobre algo que ali se passa e que seja passível de retorno numa futura conversa. São pontos de articulação que se dão também devido à minha presença e atenção, resultado de uma prática de pesquisa, prática com a cartografia.

*

Isto é bem incrível, perceber as permanências e as continuidades, mesmo quando aquele momento de aula, de ensaio findou-se. As pessoas, de algum modo permanecem, nas salas, nos corredores da escola, em suas conversas, em outras rodas de prática musical, improviso, ensaio. Formam duos, trios, quintetos. Amontoam-se ao redor do piano, puxam seus instrumentos, improvisam algo. Há quem fiquei pra assistir aquilo também. Disto surgem ideias, repertórios, pontos de encontro. Acredito que, mesmo aquelas que deixam o ambiente de maneira mais pontual, ainda continuam com muito do que se passou ali, seja nas oficinas, seja no ensaio da OE. Algo continua. Algo tem continuado [eu-cartógrafa].

*

Experimentar com um campo de pesquisa é dedicar esta atenção ao que atravessava nossas práticas musicais afetivas. Todos os processos se deram através de processos de experimentação, seja na condução das práticas musicais, nas orientações e conversas com estagiários, nos convites feitos a outros músicos para se apresentarem e/ou tocarem junto com a OE, nos repertórios arranjados a partir dos sons disponíveis, com os afetos.

As experiências não cessaram com o término do contato presencial com o campo. Ele seguiu assim como as experiências de quem fez ele passível de assim ser chamado, de quem se dispôs a estar e a ser um coletivo neste tempo de estudo. Mesmo não estando mais presente no campo desde abril deste ano, continuei recebendo vídeos e fotos das aulas, mensagens de alunas/os e professoras/es via whatsapp. Penso com isso que um campo como esse não se encerra, difícil também desvincular-se. Aos poucos, sem data marcada, fui alternando minhas

idas, e assim, quase sem ver, pude me distanciar para finalizar este texto e pensar sobre o que ali foi cultivado e com aquilo que em mim permaneceu desde então.

3. POR QUE FALAR DE PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE EM EDUCAÇÃO MUSICAL?

[...] Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.
(Eduardo Galeano, 2002).

Aumenta nosso estranhamento com as maneiras emergentes de sentir, de pensar, de fantasiar, de amar, de sonhar, e cada vez mais vemo-nos às voltas com imensos aparelhos de codificação e captura, que sugam o estofo do que constituía, até há pouco, nossa mais íntima espessura
(PELBART, 2018, p. 11).

Estranhamentos. Estranhamento em relação àquilo que não alumia, tampouco queima. Àquilo que torna apática a vida, morna, em movimento constante e retilíneo. Estranhamento aos modos dados, pelos quais nos pegamos todos e todas capturados/as. Uma vida morna e mansa, desprovida de toda e qualquer singularidade, afinal, é neste ponto que, por vezes, nos pegamos diante de outro tipo de estranhamento: Que sensação é essa de diferir? Seria possível? Será?

É por estranharmos a vida que nos foi *tomada de assalto*¹⁰, tamanho o arrombo, nível de esgotamento e potencialização de afetos tristes que este texto é construído e intenta uma discussão acerca de possíveis tomadas de ar, por meio de uma educação musical que privilegie a performance e a inventividade. É por causa dos estranhamentos em nós entranhados, em nós violentamente naturalizados que sinto necessidade de fazer a presente discussão.

Fazer dos porquês, dos motivos e de tudo aquilo que nos move em direção a pesquisar, pensar e tecer esta conversa e novas reflexões sobre o que acontece com o ser humano enquanto a música de fato acontece é um bom modo de abrir este capítulo sobre as razões de se pesquisar sobre processos de subjetivação que se dão por meio da experiência da performance musical. Mais que justificar a pertinência desta temática, esta seção se dedica a atentar à subjetividade humana posto que ela é o mote deste estudo. Querer trazer à tona o tema da subjetividade já demonstra uma perspectiva ética e política de mundo e o desejo de manter um olhar aceso e perturbado pelos efeitos de um sistema econômico e político vigente que financeiriza as existências e que impera assertivamente nas sensações e nas escolhas que ousamos chamar de nossas.

¹⁰ Expressão que se fez presente a partir das leituras e escutas de Peter Pal Pelbart.

Colocar como centro de discussão a subjetividade humana implica-se num modo de fazer pesquisa e de estar no mundo. Modo que quer considerar as singularidades e a possibilidade de abertura aos impensáveis ativados por forças sonoras, e fazer disto também um exercício de pensamento, de um *ouvido impossível* (DELEUZE, 2018, p. 243) que provoque e instigue modos de experimentar, compreender e conduzir experiências pedagógico-afetivo-musicais¹¹. Deleuze é quem me impulsiona neste sentido quando menciona que se trata da mesma busca em filosofia “[...] para tornar pensáveis forças que não o são por si mesmas” (DELEUZE, 2018, p. 243). Assim as intencionamos através do som, com o som.

Visto que este estudo tem promovido um intercâmbio entre processos de licenciandos em música em formação e uma comunidade escolar diversa e heterogênea, dedicar uma atenção aos vetores que fomentam pensamentos e escutas outras, ao longo do contato com o campo, tem sido o grande desafio desta pesquisa. Principalmente, mobilizá-los e fazê-los disparar outros afetos para além daqueles dados pela sociedade contemporânea em seu funcionamento de produtividade, rendimento, competição, comparação em torno do mundo do capital. É este mundo condicionado pelo valor do capital que inviabiliza muitas vezes aquilo que se quer, se deseja, como fica evidenciado na fala de três adultos integrantes da OE.

*

Agora eu posso, eu poderia fazer fora, mas esse poder eu não tenho ainda, condições ainda né? É porque assim, quando a gente diz pode vir, que eu posso porque aqui eu tenho gratuito. Ainda bem que tem gratuito porque se eu não pudesse vir aqui, fosse cortado, não, é só para aluno, aí, eu teria que, se eu quisesse realmente, ir buscar fora, ter que pagar e aí continuaria o mesmo caso, eu não poderia fazer aquilo que eu gostaria de fazer [Ellen].

*

Nossa, show, tem coisa melhor que ir num show? Ainda daqueles de música rápida, que você pode dançar, extravasar, não aquelas que, eu também adoro ver orquestra, que você fica ali, fecha o olho, sente, mas se você pode pular, extravasar, imagina, ninguém pula no dia a dia! [Léa].

*

Eu queria incluir um hábito diferente na minha rotina, porque a minha rotina tava um pouco maçante, assim. Eu tava percebendo que eu tava decaindo a minha produção até na universidade e tudo, tava desanimando. Eu tenho que colocar alguma coisa pra alterar a minha rotina e aí, como vocês vieram fazer a divulgação, falei: ah, é isso, se eu puder. Aí eu perguntei: posso fazer? Veio mais do que eu esperava. Eu queria esse novo hábito pra depois

¹¹ A expressão pedagógico-afetivo-musical vem à tona a partir de uma concepção de educação musical implicada com os efeitos de suas práticas pedagógicas com música, portanto, alinhada a uma ideia de contágio e de afetabilidade por meio das experiências que envolvem práticas inventivas de experimentação com sons, sonoridades, linguagens musicais, individual e coletivamente.

buscar outras coisas que eu queria também, que é praticar um exercício, porque quando você coloca uma coisa nova, uma mudança você já viu que vai mudando outras? É uma coisa que eu percebi, [...], é que eu comecei a escutar mais músicas da minha época mais adolescente, que eu escutava muita música quando era adolescente, eu lembro dos dezesseis, eu escutava muito. Escutava vários... rock, pop. [...] E agora eu tô fazendo isso de novo. Desde quando eu comecei a minha graduação até..., eu comecei a perder esse hábito, ver um filme, que é uma distração assim, então agora eu tô percebendo que já assisti três filmes depois que eu comecei aqui, já tô escutando outras músicas. Meu hábito de escutar música aumentou bastante, uma coisa que eu percebi depois [Enzo].

*

Neste sentido, procura-se então privilegiar as intensidades em curso durante o musicar porque são elas que sustentam, imantam e dão forma aquilo que objetivamente ouvimos – a concretude do som - e pensamos. Mas, é preciso dizer: não é a forma em si que nos interessa – o que não minimiza a qualidade artística e musical daquilo que é pensado e planejado para o coletivo em questão - e sim aquilo que extrapola a forma, as sensações que se dão durante/enquanto a música é feita. A captura se faz é no entremeio do som, nos espaços em que um outro pensamento sobre si possa ser acionado e colocado em movimento intensivamente.

Lembro-me de Belinaso (2017) em *Andanças e desassossegos em cartas que não exigem respostas*, um ensaio composto de três cartas nas quais a potência narrativa das mesmas é disparada por encontros e afetações diversas no corpo e no pensamento do autor e se dirigem, sobretudo, a estudantes de um curso de licenciatura em processo formativo. Eis que em uma das cartas ao referir-se a uma questão movente de uma pesquisa já realizada e orientada, o autor menciona que “É sempre importante, em uma prática pedagógica, que possamos brincar, inventar, criar, tecer, perguntas potentes, para que elas possam abrir mundos impensáveis em nós” (BELINASSO, 2017, p. 581-582). A partir disto, ele questiona quais as perguntas que os estudantes – licenciandos – tem posto em movimento nas escolas onde atuam. Esta afirmativa e a questão subsequente andaram comigo colocando-me também em desassossego, provocando inquietações e constantes revisitações a respeito da abertura de mundos ainda impensáveis no que tange à performance musical e seu potencial de ocasionar devires.

Por esta razão,

Quando se pensa em uma Educação Musical realmente transformadora, é preciso propiciar encontros com qualidade e intensidade de vivência artística. É preciso ter em mente que essa é a força da arte e que só ela é capaz de dar a cada participante do processo educativo, seja ele intérprete, ouvinte, aluno, professor, família ou comunidade, a alegria de se sentir autor e criador de seus caminhos e/ou descaminhos. Analisar, ponderar, escolher, recusar, imaginar, experimentar, recuar, selecionar, optar e assumir são verbos que praticamos no convívio como o fazer

musical e que desenvolvem formas inéditas e criativas de olhar e de agir no mundo. (Caznok, 2013, n.p).

Com estes verbos em mente e pulsando no corpo, reverberando em cada etapa deste estudo, é preciso dizer que a subjetividade aqui é estudada “[...] como obra a céu aberto – obra aberta” (PELBART, 2018, p. 8). Subjetividade como obra aberta tem uma relação direta com a abertura destes mundos até então impensáveis, inimagináveis, ausentes, distantes pelo não acesso, por estimativas e ideias de falta – de “talento”, jeito – ausência de contato com, concentrando a musicalidade numa espécie de *clausura* existencial - outra vez inspirada em Pelbart (2009).

Pensar na subjetividade como obra em composição pressupõe também a capacidade de escolha frente a um arsenal de ferramentas, estratégias, ideias, proposições para a feitura, elaboração, modelagem, modulação, desenvolvimento de práticas pedagógicas com música que irão afetar mutuamente aqueles que participam das vivências artísticas que se passam no campo e para além dele. Por esta razão, a performance musical tem revelado-se ao longo deste estudo como um fazer humano pleno de potência nos processos de subjetivação. Para Deleuze (2013),

A subjetivação sequer tem a ver com a “pessoa”: é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento (uma hora do dia, um rio, um vento, uma vida...). É um modo intensivo e não um sujeito pessoal. É uma dimensão específica sem a qual não se poderia ultrapassar o saber nem resistir ao poder (DELEUZE, 2013, p. 127-128).

Ainda segundo este autor, a subjetividade é um modo de estar no mundo, modo este que está sempre em vias de produção. Trata-se de um processo relacional e que, portanto, se transforma ao passo que é implicado e afetado dentro de uma esfera coletiva. Rolnik (2003) destaca dois modos de apreensão do mundo - forma ou campo de forças - que se implicam na matéria e que segundo a autora, “[...] dependem da ativação de diferentes potências da subjetividade” (ROLNIK, 2003, p. 79).

Esta autora destaca duas experiências que coabitam o sujeito na apreensão do mundo. É possível compreender a subjetividade a partir da noção de sujeito, que segundo Rolnik, “é uma parte da experiência subjetiva” (informação verbal)¹² que está atrelada a percepção. O sujeito está estruturado dentro de um contexto sociocultural, e, portanto, é portador de uma identidade social. Suely Rolnik aponta ainda uma segunda dimensão que diz respeito ao grau

¹² Este parágrafo bem como o próximo foram estruturados a partir de uma fala de Suely Rolnik em uma entrevista intitulada “Narciso no Espelho do Século XXI”. Os trechos entre aspas são transcrições diretas da fala, expressões utilizadas pela autora. A entrevista encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GjsRiQB_5DY.

de afecção do mundo no sujeito, dos efeitos das intensidades que atravessam o sujeito e que o desestabilizam, ativando sensações e colocando o desejo em movimento.

A autora explica que o desejo surge na tentativa, na busca por equilíbrio, ocasionando um “gérmen de mundo”, o qual não tem nome, não tem imagem, não tem gesto, e que por esta razão, coloca o sujeito num movimento de criação. Para dar conta de todo esse movimento, é preciso que se crie um mundo novo ou novos mundos, novos sentidos, novos modos de ser. Neste movimento, o próprio sujeito é alterado, assim como a “cartografia da realidade”, nas palavras de Rolnik. É nesta direção que se compreende a produção de subjetividades como notícias do Mundo nos sujeitos deste estudo enquanto são transversalizados pela performance musical.

Em “Micropolítica - Cartografia do Desejo”, Guattari e Rolnik apontam que “[...] a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p. 31). Ao situarem o quão central é a questão da produção da subjetividade, de um desejo coletivo para o funcionamento da maquinaria capitalística muito além do que poderia ser considerado marginal - enquanto questões do âmbito psicológico, filosófico, da psiquiatria - e de que como tal produção está calcada numa práxis social, (Guattari, Rolnik, 1996, p. 26-27), os autores afirmam que:

Tudo que é produzido pela subjetivação capitalística – tudo que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam – não é apenas uma questão de ideia, não é apenas uma transmissão de significações por meio de enunciados significantes. Tampouco se reduz a modelos de identidade, ou a identificações com polos maternos, paternos, etc. Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo. As sociedades “arcaicas”, que ainda não incorporaram o processo capitalístico, as crianças ainda não integradas ao sistema, ou as pessoas que estão nos hospitais psiquiátricos e que não conseguem (ou não querem) entrar no sistema de significação dominante têm uma percepção do mundo inteiramente diferente da dos esquemas dominantes – o que não quer dizer que a natureza de sua percepção dos valores e das relações sociais seja caótica. São outros modos de representação do mundo, sem dúvida muito importantes para as pessoas que deles se servem para poder viver, mas não só para elas: sua importância poderá se estender a outros setores da vida, numa sociedade de outro tipo (GUATTARI, ROLNIK, 1996, p. 27).

Consciente disto, trago como centro de discussão a natureza musical do ser humano e a importância do momento em que o humano está fazendo música, está em performance musical, posto que esta é uma experiência privilegiada na criação de um plano comum intencionalmente forjado e compartilhado neste campo de pesquisa e, enquanto prática social, prática subjetivadora. Assumir a performance musical desta perspectiva pretende refletir sobre a educação musical na formação integral do ser humano. Isto significa contemplar em seus

propósitos músico-pedagógicos, as implicações socioculturais dos pressupostos neoliberais, tais como “a naturalização do mercado; a epistemologia da verdade única; homogeneização das consciências; o ataque aos vínculos; a fragmentação e a formalização” (PELLANDA, 2001, p. 14), os quais:

[...] sustentam o neoliberalismo e trabalham no sentido anti-humano, ou seja, do impedimento da construção do sujeito e de conhecimento, dimensões inseparáveis no ser humano se considerarmos que o conhecimento é um processo que vai muito além da mera atividade do cérebro, do indivíduo, da lógica formal, do processamento de informações de um mundo externo e assim por diante. [...] Qualquer um dos cinco elementos citados agem no sentido da produção de mecanismos fragmentadores e, por isso, no sentido do impedimento da construção de sujeito/conhecimento, na medida em que atacam condições necessárias para que esta construção aconteça (Ibid., p. 13 – 14).

Por isto, sinto-me convocada a pensar sobre o que de fato *pode* uma educação musical comprometida com valores e sentidos outros, para além de todos os discursos marcados e prontos que representam e sustentam interesses de um sistema econômico. Mais pontualmente, para além de uma prática calcada em interesses e fins utilitários, no sentido de rendimento, eficiência. O que se quer questionar aqui não é o contínuo desenvolvimento que garantirá num tempo próprio resultados e efeitos que trazem satisfação e prazer em seguir aprendendo e se aprimorando, mas a naturalidade com que lidamos com as utilidades concretas, palpáveis, audíveis, no nosso dia-a-dia. Que a experimentação e o contato tenham em si um sentido e possam desdobrar-se no desenvolvimento musical e técnico.

*

Acho que tem muita relação com a aula de projetos que a Vânia deu. Sobre essa forma de pensar, sobre uma forma de pensar em que a gente critica alguns padrões que estão implantados na nossa vida, que às vezes a gente não se põe a questioná-los, eu acho que essa é a questão principal. E acho que só o fato de questioná-los já é parte muito importante. O primeiro que brota ao meu olho é a questão da coletividade. Existe uma preocupação maior com a coletividade, com o pensar em grupo. Claro que isso não perpassa pela cabeça de todos assim, não a todo momento, talvez. Até tem momentos em que eu não estou preocupado com isso, então, não é querer julgar alguém. Não é isso. Mas existe um espírito coletivo de crescimento mútuo dentro da orquestra, assim que eu vejo, que é adotado muito conscientemente, creio eu. De pensar coletivo, de fazer juntos, já é uma orquestra, é uma banda, a gente já tá se reunindo pra fazer música junto, isso já tá no cerne da coisa, né? Quer dizer, a música, ela não vai funcionar só com uma pessoa batendo no tambor, a música vai funcionar quando todo mundo tocar. Essa questão está muito intrínseca ali. [...] Uma das quebras dessas ordens que a gente se dá e que está cada vez mais impressa no cotidiano das pessoas é a questão da produtividade. Querer ser muito produtivo, querer ser muito, querer otimizar o tempo. Essa questão de otimizar o tempo, que a orquestra não se preocupa tanto com isso, mas é uma postura, que eu acredito ser adotada de propósito. Talvez eu acredite nisso por causa das aulas que eu tive com a Vânia e, conhecendo melhor a Vânia e

essas questões, eu pude observar melhor isso dentro da orquestra. A questão de não estar tão atrelada assim com a produtividade [Cauã].

*

Bowman (2018), filósofo da área de Educação Musical, reflete sobre o potencial educativo do ensino de música a partir da diferença entre as práticas voltadas ao treinamento de habilidades e práticas educativas. Para o autor, as práticas de educação através do ensino de música estão pautadas em questões éticas e sociais. “A fronteira entre a ação musical e cotidiana é altamente permeável. Os hábitos que nós desenvolvemos através de nossas ações musicais se tornam partes importantes de quem nós somos – nosso caráter, nossa identidade, e também de nossa identidade coletiva, desde que música é algo invariavelmente e inseparavelmente social¹³” (Ibid., p. 169-170). O autor nos faz refletir sobre potencialidades bem contrastantes do ensino de música e postula:

Ensinar (mesmo ensinar algo tão fantástico e maravilhoso como música) pode abrir mentes, mas também pode fechá-las. O ensino de música pode estimular a criatividade, mas também pode (e infelizmente, isso acontece frequentemente) reprimir a imaginação. Isto pode ajudar a desenvolver autoconfiança e independência, mas também pode tornar os estudantes dóceis e condescendentes. É essencial, portanto, que nós pensemos cuidadosamente sobre as diferenças entre o ensino de música e educação musical (BOWMAN, 2018, p. 168)¹⁴.

Daí a importância de tornar a experiência com a performance um encontro também do ponto de vista educativo, o ensino de música enquanto prática educativa a partir da tomada de consciência de que as implicações sistêmicas atingem as crianças na escola, os adultos no mercado de trabalho e endossam uma falta de importância a experiência artística de modo geral. Apostamos assim numa subjetividade que seja transmutada pela corporeidade, isto é, na ação de um fazer musical, do musicar, num corpo acionado pelo do som, na presentificação de quando algo passa a soar. Instaurar um movimento que dispare a produção não submissiva da subjetividade e que aconteça como alteridade, contrária, portanto às políticas de *sujeição* (FOUCAULT, 1995, p. 235), nas quais a subjetividade encontra-se em estado de submissão às práticas subjetivadoras ancoradas na maquinaria neoliberal.

¹³ Tradução própria. “The border between musical and everyday action is highly porous. The habits we develop though our musical actions become important parts of who we are—our character, our identities, and also of our collective identity, since music is invariably and inextricably social” (BOWMAN, 2018, p. 169-170).

¹⁴ Tradução própria. “Teaching (even teaching something as wonderful and wondrous as music) can open minds, but it can also close them. Music teaching can nurture creativity, but it can also (and regrettably, it often does) suppress the imagination. It can help develop self-reliance and independence, but it can also make students docile and compliant. It is essential therefore that we think carefully about the differences between teaching music and music education” (BOWMAN, 2018, p. 168).

Em se tratando de educação musical na ambiência escolar, é prudente levar em consideração a dominante *lógica do mercado* e suas implicações nas subjetividades, dada “[...] a necessidade de articular e subordinar a produção educacional às necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho” (GENTILI, 1996, p. 24). É a partir desta ordenação, naturalizada não só pela escola – produto e reprodutora da cultura (BOURDIEU, 2006; MÜLLER, 2005) – mas também pela família, religião e o mundo institucionalizado de modo geral, que podem surgir efeitos nocivos às subjetividades, intervindo nos modos organizativos da vida social cotidiana.

É nesta direção que o utilitarismo, a fragmentação, a competitividade, o produtivismo, o individualismo, a homogeneização, o formalismo, ocasionam processos de subjetivação que fazem engendrar crenças sobre si a partir de um modelo de Mundo, acarretando exigências à existência material, individual e social do humano, respectivas a esta lógica. Tais demandas explicitam a *violência do neoliberalismo* (PELLANDA, 2001) às subjetividades.

Frente às características sistêmicas do neoliberalismo, é pensado, nas práticas musicais da OE, um contraponto:

- Ao utilitarismo, - se a experiência artística é tida como inútil, num mundo produtivista, onde o fenômeno social do consumismo e do lucro são reafirmados de forma globalizada então, busca-se fazer música de maneira não utilitarista, considerando o valor imanente da experiência com música;
- A fragmentação – prática e teoria musical não são categorias isoladas, mas sim, interdependentes e inter-relacionadas na performance;
- A homogeneização – enquanto espaço destinado às singularidades;
- Ao individualismo – o grupo (re)existe e se fortalece à medida que os vínculos pessoais e as relações humanas são condição inerente na experiência com música, e uma outra relação com o tempo, de uma temporalidade que contemple a demora e o deleite e disposição ao imprevisível.

*

Por isso que eu entro em depressão, que é uma doença enfim, mas ela tem um estopim para mim. O estopim é esse, quando eu quero viver da arte, eu quero fazer coisas assim e eu não posso. E aí eu vou para o mercado de trabalho de novo e eu me sinto uma deslocada, completamente. Talvez eu seja diferente até do que você vai entrevistar porque eu me sinto completamente deslocada do mundo que eu vivo [Léa].

*

Primeiro é você se sentir capaz de fazer uma coisa que parece de outro mundo. Quando você nunca pegou um instrumento, a não ser quando já começa desde criança, acho que não, porque criança, como eu disse, parece que já faz duas notinhas e fala que sabe tocar né? Mas você tem, você vê os seus ídolos e você acha que aquilo é coisa de outro mundo, sabe? Você fala, nossa, eu nunca vou tocar desse jeito ou nem perto disso, eu não sei pegar nisso. É um bicho de sete cabeças tocar um instrumento. E aí você vê que você é capaz e que é possível, claro que como tudo na vida, você vai ter que ir passo a passo. Não dá para escrever um livro se você não sabe o abc, então, vamos no abc e um dia eu chego no livro. Então, mudou minha vida nesse sentido, de me sentir capaz e eu estava num período muito complicado. Eu tive depressão nessa época, então, era uma das coisas que me tirava de casa, que não me deixou afundar de vez na depressão porque eu tinha que sair de casa para vir tocar e era uma coisa muito prazerosa para mim. Então, quando você está com depressão, você achar prazer em alguma coisa é impossível, mas eu achava prazer nisso e isso me ajudou a sair dela [Léa].

*

Em seu mais recente livro, *Esferas da Insurreição*, Suely Rolnik (2018) dedica-se ao longo de três ensaios compilados à nova versão do regime capitalista *financeirizado* e *neoliberal*, trazido pela autora como *colonial-capitalísta*. Para a autora,

[...] é da própria vida que o capital se apropria; mais precisamente, de sua potência de criação e transformação em seu nascedouro – ou seja, sua essência germinativa –, bem como da cooperação da qual tal potência depende para que se efetue em sua singularidade. A força vital de criação e cooperação é assim canalizada pelo regime para que construa um mundo segundo seus desígnios. Em outras palavras, em sua nova versão é a própria pulsão de criação individual e coletiva de novas formas de existência, suas funções, seus códigos e suas representações que o capital explora, fazendo dela seu motor. Disto decorre que a fonte da qual o regime extrai sua força não é mais apenas econômica, mas também intrínseca e indissociavelmente cultural e subjetiva – para não dizer ontológica –, o que lhe confere um poder perverso mais amplo, mais sutil e mais difícil de combater (ROLNIK, 2018, p. 32-33).

Ativar, portanto, um desejo coletivo a guisa de transfigurar essa expropriação da vida, ou como a autora menciona, o *abuso da vida* que aqui é entendido enquanto *cafetinagem*, é por hora, um meio para fazer insurgir outras formas de vida ainda que inicialmente isto se dê no plano virtual (ROLNIK, 2018, p. 34) e nos conscientize sobre uma política de produção de subjetividade diretamente relacionada ao sistema no qual vivemos. Quanto à versão contemporânea do regime capitalista, a autora aponta a necessidade de práticas de experimentação e atenção constante como modos de resistir a esta política do desejo já que é também *dominante em nós mesmos* (ROLNIK, 2018, p. 36).

A resistência é colocada no sentido de buscar alternativas que nos permitam uma *reapropriação ontológica* (ROLNIK, 2018, p. 34). Para isto, “[...], a formulação de ideias é inseparável de um processo de subjetivação em que essa reapropriação se torna possível por breves e fugazes momentos e cuja consistência, frequência e duração aos poucos se ampliam,

à medida que o trabalho avança” (ROLNIK, 2018, p. 37). A aposta deste estudo em questão é na performance musical enquanto tempo-espço disparador de liberação dos mecanismos condicionantes da *vida capital* (PELBART, 2011) e território de rebentações existenciais, de um devir pelo som, de um fazer-se com o som. Compor com aquilo que reverbera e que vai imantando os afloramentos e o que está por aflorar na subjetividade. Isto porque,

A experiência musical em si mesma, com a carga de possíveis que traz consigo e que propicia, deve bastar para justificar sua inserção nos territórios da educação. Fazendo música nós mergulhamos na ordem do prefixo *frui*, em planos da sensibilidade, disparando blocos de sensações que as conexões expressivas estabelecidas entre gesto e escuta provocam. Além do que, o fazer musical é um modo de resistência, de reinvenção (questões caras ao humano, mas ainda pouco valorizadas no espaço escolar) que, ao mesmo tempo, fortalece o estar juntos, o pertencimento a um grupo, a uma cultura. O viver (e conviver) na escola – espaço de trocas, de vivências e construção de saberes, de ampliação da consciência -, deve, obviamente, abarcar todas as dimensões que nos constituem, incluindo a dimensão estética (BRITO, 2010, p. 91-92).

Por esta razão, “Restabelecer o vínculo com o mundo constitui uma questão ética por excelência, uma questão de escolha. Enquanto seres no e do mundo, estamos diante de duas possibilidades: escolher a escolha ou escolher não escolher” (LEVY, 2011, p. 131). Assumindo então que se trata de uma escolha, compreender a produção de subjetividade enquanto efeito dos afetos, dos encontros, efeito das experiências é um tema que se mostra pertinente para a área de educação musical por variadas razões, dentre as quais, neste momento, pontuo: o viés artístico/estético que a experiência com música pode assumir, uma postura política e ética em relação à vida, em relação ao ser humano e, também o potencial de resistência micropolítica, a fim de possibilitar outras maneiras de ser, de sentir e de se perceber dentro da esfera macropolítica.

*

Incendiar. Qual a potência do contágio quando algo em nós incendeia? Como contagiar uma ideia que nos faz ficar em chispas, em estado de pleno furor e vontade de saber, de conhecer, de aproximar e arriscar uma escrita sobre um tema novo, ainda que tão presente em nós, naquilo que somos e estamos sempre em vias de nos tornar? E quando encontramos-nos exauridas, sem ar? Quando sem ar, sem fogo. Como então incendiar?[eu-cartógrafa].

*

Pergunto então: Podemos, por meio da performance, acionar dispositivos a fim de instaurar outros modos de existências balizados por não tolerar ou suportar mais o *esgotamento* (PELBART, 2016) tão introjetado nos corpos que ainda seguem orientados por uma cartografia que cultua e se desenha pelo capital? Pelbart (2016) nos fala sobre o alargamento a um *campo de possíveis* para além dos ideais e como consequência da ruptura com as significações dominantes (PELBART, 2016, p. 412).

Sim, algo parece ter se esgotado nas formas de vida que pareciam inevitáveis. O esgotamento pode ser uma categoria política, biopolítica, micropolítica até, desde que se compreenda que não equivale a um mero cansaço, nem a uma renúncia do corpo e da mente, porém, mais radicalmente, é fruto de uma descrença, operação de desgarramento, consiste num descolamento, numa deposição – em relação as alternativas que nos rodeiam, às possibilidades que nos são apresentadas, aos possíveis que ainda subsistem, aos clichês que os mediam e amortecem nossa relação com o mundo e o torna tolerável porém irreal e, por isso mesmo, intolerável e já não digno de crédito (PELBART, 2016, p. 413).

*

Pelo livramento de tanto esgotamento. Tudo isto vai além de aprender a tocar um instrumento. O resgate, o acionar, o movimento de invenção de uma linha de fuga, um movimento outro que escape daquilo tido como homogeneizante. Se “Escrever é também tornar-se outra coisa que não escritor” (DELEUZE, 1997, p. 16), que outra coisa nos tornamos na experiência da performance musical, na ação de performar, ao musicar? Podemos romper com um esgotamento existencial por intermédio de práticas artísticas? Que sensação é essa de nos sentirmos artistas, de nos fazermos artistas? Até quando a artisticidade consegue pulsar e resistir? [eu-cartógrafa].

*

Obviamente nada está garantido unicamente por se tratar de música, arte, performance musical ou. Ao propor a discussão sobre a importância de se refletir sobre os possíveis a partir da experiência do musicar, da performance musical, não projeto deslumbres, discursos romantizados e crenças infundadas. Pensar sobre a performance musical neste estudo é colocar-me curiosa e atenta ao acesso a musicalidade inerente do ser humano, à artisticidade humana como meio de produzir outras formas de vida, de sentir-se vivo, agindo, soando, capaz de diferir daquilo tido como dado e pronto, como identidade social única e acabada. Persiste o desejo movente de fazer insurgir novos afetos entre som e sujeito, neste espaço onde algo ganha ou perde velocidade, afinal, como questiona Pelbart (2016): “Uma vida não poderia ser definida também pelo que se deseja e pelo que se recusa, pelo que a atrai e o que lhe repugna?” (PELBART, 2016, p. 412) [eu-cartógrafa].

*

Seguindo ainda com Peter, em uma de suas falas acerca do trabalho contemporâneo (informação verbal)¹⁵, o filósofo explicita a importância da expansão do pensamento como “potência vital”, exatamente neste contexto político onde determinados modos de existência predominam, num tipo de vida que somos “forçados a viver”, palavras do autor na referida palestra. Peter nos convoca ainda a refletir sobre a concretude dos modos de existência, elucidando-nos que não se trata de abstração e é neste sentido que questiona o tipo de vida que se leva ou que somos induzidos a viver, que estamos condenados quando não podemos

¹⁵ Este e os próximos dois parágrafos foram estruturados a partir da palestra “O Trabalho Contemporâneo: produção imaterial, mecanismos de captura”, ministrada por Pelbart na Associação Livre Centro de Estudos em Psicanálise/Curitiba em 09 de maio de 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iD0FmoWQCv4>>.

nos valer da força do pensamento. Pelbart fala também da valoração do trabalho no modo de vida da nossa sociedade ocidental, na qual impera uma espécie de sacralização e fetichização do trabalho.

Entendendo que é nesta sociedade que as nossas práticas de educação musical estão acontecendo, situo este estudo a partir de práticas que, a meu ver, não podem estar descoladas ou desprovidas de uma consciência e responsabilidade política, ética e social. A fim de expandir o pensamento, tornar pensáveis outros valores de vida e para a vida, outros modos de existência que façam a vida criar novos sentidos para além daqueles à que já estamos condenados, como por exemplo, a centralidade do trabalho e toda a maquinaria que opera em torno dele e faz da existência humana a mola propulsora desta engrenagem é que esta discussão se faz necessária.

*

A pessoa, ela é colocada dentro de um sistema que obriga ela a trabalhar oito horas por dia, as vezes, nove, e ter quatro horas de locomoção por dia. Pelo menos eu vejo dessa forma, que é muito difícil a pessoa conseguir conciliar todas as faces da pessoa, saca? E quando tu tens um emprego comum, ordinário, dentro da ordem, é muito mais difícil tu conseguir acompanhar e ter outros aspectos da tua vida que não seja o teu próprio emprego. E quando chegar em casa, morto e cansadíssimo, porque você passou nove horas, oito horas fazendo exatamente a mesma função, tu ainda ter que se dedicar a uma outra coisa? [...] Chegar em casa e ainda ter que tocar violão é a maior dificuldade que eu vejo nos meus alunos que são adultos. É eles conseguirem conciliar a própria vida com o ensino do violão. Não é não se sentir capaz, mas é não querer se dedicar. Eu falo: Tu precisa de uma hora por dia pra fazer isso aí. E a pessoa fala: Bah, eu não tenho! Por que ela não tem, sabe? Aí é que tá! Porque a pessoa passa horas trabalhando que nem um condenado e chega em casa podre de cansado. Ele não vai querer fazer alguma coisa que exige tempo e que da forma com que é praticado gera frustrações. Porque aprender um instrumento gera frustrações [Cauã].

*

Vi constantemente neste campo as crianças condicionadas pelo mundo do trabalho. Uma fala imperante: não posso, não vim, não poderei vir/estar porque meu pai, minha mãe está trabalhando, trabalha neste horário [eu-cartógrafa].

*

Que chato isso né? Tem que esperar a vida toda e passou esse tempo todo, agora quando tu se aposentou, já não tem agilidade nos dedos fica difícil é bem complicado eu tô sentindo bastante dificuldade. Eu venho aqui e a gente nota que as crianças, meu Deus, os mais jovens, num instantinho eles aprendem, e tu vai ver aí tu tá lá ainda naquela coisa né, tentando e tentando memorizar, que já prejudica bastante também e as mãos né. Tem que começar cedo mesmo [Ellen].

*

Seguindo ainda com Pelbart, em sua fala, o autor aponta que o trabalho contemporâneo exige uma produção imaterial, ou seja, a imaginação, a criatividade, a inventividade, a afetividade, a *força anímica*, como bem ressalta. É neste sentido que, ao situar a atual configuração do mundo do trabalho, caracterizada por uma “apologia da flexibilidade e da aprendizagem permanente” (KASTRUP, 2015b, p. 109), Kastrup aponta a diferença desta subjetividade produzida pelo mercado de trabalho e de uma aprendizagem inventiva, também tratada como arte-aprendizagem.

O aprendiz-artista pratica uma política de invenção. Sua aprendizagem sempre em curso, aprendizagem permanente, é estar inventando a si e ao mundo num mesmo movimento – são duas obras, dois inventos indissociáveis. Diferentemente, a flexibilização que hoje é buscada no desempenho profissional é comprometida com a produção de um corpo talhado especialmente para ultrapassar seus próprios limites. Aqui toda flexibilidade está a serviço do cliente, da empresa, do mercado. Não há qualquer alteração no plano da política cognitiva, que resta sendo um política recognitiva. Adotá-la significa, nesse caso, a conversão de certo mundo, mundo neoliberal, globalizado, acelerado, numa espécie de mundo transcendente. A título de iniciativa, incentiva-se o despotismo, em nome da estratégia e sob o semblante da inventividade, uma relação servil com mundos já construídos. A questão continua sendo de adaptação a um mundo dado. Apenas esse mundo, por tornar-se mais veloz, exige subjetividades também mais aceleradas (KASTRUP, 2015b, p. 109-110).

*

É que eu, eu acho que eu vou ser diferente de muita gente que você entrevistou. O meu trabalho nunca é prioridade para mim, eu tenho até vários problemas em relação a isso, mas eu não consigo ver o meu trabalho como primeiro lugar e essas coisas como segundo lugar. Para mim, é o contrário, então eu daria prioridade aqui e não ao trabalho, claro, eu só vinha duas vezes por semana porque eu tinha que trabalhar então eu não tinha horário para vir aqui e tal, mas eu não estaria dependendo, deixando o trabalho para poder ficar... Assim, se eu pudesse, se eu pudesse parar o trabalho para vir aqui, eu faria, não o contrário. Então, eu não sinto como se eu estivesse perdendo, ah, eu já trabalho tanto, não sei o que, eu tenho esses horários e ainda vou ter que ir lá. Não, para mim, eu quero ir lá e o trabalho é que está me atrapalha. Mas a intenção é que eu vou sair completamente desse mundo mesmo porque não tem jeito, eu não me adapto a essa situação que você mesma descreveu, que rege a gente. Eu vou trabalhar só com arte mesmo, eu estou trabalhando com escultura né, que era o que eu fazia antes e é o que eu quero me dedicar daqui para frente, porque daí eu faço meu horário, eu posso tocar, eu posso fazer aula, em casa. Infelizmente o mundo é como é. Eu não me adapto a ele, eu não acho que deveria ser assim. Eu acho que as pessoas deveriam trabalhar a hora que elas sentem que estão bem para aquilo, por exemplo [Léa].

*

É neste sentido que o presente estudo adota também uma postura inventiva e se dispõe a questionar as velocidades dadas, questionar práticas voltadas ao rendimento e resultados sem que antes se possibilite a invenção. Nisto, a experimentação e processos de criação, como no caso da autoria. Isto nos convoca a pensar práticas de educação musical como um encontro

que possa conduzir a uma expansão do pensamento, da “reinvenção da vida individual e coletiva” – bem pontuado por Pelbart – a fim de compreender, adentrar um pouco mais daquilo que chamamos de performance musical, estimular outras velocidades e outros pensamentos sobre a instituição escola e a relação com os saberes que se tem nas práticas musicais neste campo de estudo, e que possam, inevitavelmente, se espalhar para outras práticas, para além dele.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Para Rolnik (2010), o poder poético da arte reside no fato de, a partir das tensões experienciadas na contemporaneidade, “dar corpo às mutações sensíveis do presente. Torná-las apreensíveis participa da abertura de possíveis na existência individual e coletiva – linhas de fuga de modos de vida estéreis que não sustentam coisa alguma a não ser a produção de capital” (ROLNIK, 2010, p. 24). É por isto que este estudo é feito pelo contágio de poesias e contos lidos, de músicas ouvidas, tocadas, sentidas, de gestualidades artísticas que fazem pensar. Não fossem os encontros com autoras/es, professoras/es e pesquisadoras/es que produzem suas pesquisas a partir deste mesmo olhar intensivo e transeunte, tampouco se chegaria nestas possibilidades de reflexão e compreensão e de questionamento sobre *o que pode* a performance musical.

4. POR UMA POLÍTICA COGNITIVA DA INVENÇÃO NA EXPERIÊNCIA DA PERFORMANCE MUSICAL

Há leituras que nos acontecem, nos atravessam. Tornam-se assim, experiência. Larrosa (2002, p. 21) explica: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”. Disto, mundos ainda não conhecidos se tornam convidativos, provocando em nós outras projeções, questionamentos, novos modos de perceber algo por vezes tão introjetado em nós. Este estudo, ao problematizar a experiência da performance musical, persegue um movimento de estar em performance para pensar sobre seu potencial inventivo e fazer dela ora experiência estranha, ora familiar.

Chegar num trecho de Kastrup (2007) foi um encontro arrebatador que me capturou e me instigou a me avizinhar deste modo de pensar e de entendimento sobre o que pode ser uma política cognitiva da invenção. Com isto, um outro entendimento sobre a relação que se pode ter com o conhecimento, com os processos de aprendizagem e de que modo isto rebate em modos múltiplos de ser e de fazer, de agir e perceber-se afetado pela ação no tempo-espço da performance. Inicialmente, o exemplo de que se vale a autora é familiar para mim, e me pôs a pensar sobre o que seria esta cognição inventiva, sobre um agenciamento maquínico¹⁶ que acontece na relação com o instrumento e seus efeitos na condição de aprendiz. Eis o trecho:

Se entendemos o aprender flauta como um agenciamento maquínico, aprender resta sendo eliminar distâncias. Aprende-se entre a boca e a flauta, aprende-se no meio, na superfície de seu acoplamento, fora do campo de representação. Como no caso da adaptação com o meio, trata-se de tirar partido dos constrangimentos materiais da flauta. Tira-se partido da flauta quando o movimento de soprar consegue agenciar-se com a disposição do instrumento e gerar, ao mesmo tempo, o som e o aprendiz (KASTRUP, 2015b, p. 104).

Estava ali, portanto, a porta de entrada às leituras que conduziram este estudo acerca dos processos envolvidos na aprendizagem de um instrumento musical enquanto experimentação, invenção e agenciamento. É também neste sentido que a performance musical como um todo opera, visto que o contato com o instrumento e com a prática musical suscitam uma condição de aprendiz independentemente do nível de desenvolvimento musical. Condição esta que se refaz e se reinicia a cada contato direto com o instrumento, a cada sessão de prática, de pôr-se a soar e experimentar. Isto porque, “Aprende verdadeiramente

¹⁶ Segundo a autora, “Para o mecanicismo, dados os mesmos elementos e as mesmas relações, obtemos sempre o mesmo produto, que no caso seria um comportamento que se repetiria sempre da mesma forma. O agenciamento maquínico, ao contrário, estabelece relações de comunicação sem determinismo, capazes de gerar diferentes produtos e a heterogênesse da própria máquina” (KASTRUP, 2015b, p. 104).

aquele que cria permanentemente na relação com o instrumento, reinventando-se também como músico de maneira incessante” (KASTRUP, 2015b, p. 105).

Conforme Kastrup (2015b, p. 92), toda a compreensão da inventividade humana enquanto potência cognitiva se dá na perspectiva da ontologia do presente, já que é no presente que se encontra o campo movente, no qual coexistem tanto passado quanto futuro. “A atualidade não revela um domínio estável e formas instituídas, nem a resultante de uma sucessão linear de eventos, mas um campo instável, do qual as transformações fazem parte” (Ibid., p. 92). Assim, a potência de presentificação da performance pode ocasionar um outro estado de atenção e de percepção dos vetores em curso, revelando-se também numa forma, naquilo que passa a ser visível e audível.

A autora também explica que a invenção está atrelada à colocação de problemas, e, com isto, a *invenção de si* e de *um mundo* (KASTRUP, 2007). É, portanto, uma perspectiva contrária ao modelo da representação voltado à resolução de problemas a partir de uma concepção de que mundo e sujeito já existem de antemão. Uma política cognitiva da invenção entende estes processos inventivos como efeitos de práticas que tem em si uma potência de diferenciação, de produção da diferença (KASTRUP, 2007), isto porque, nesta perspectiva, “O ser não é dado, mas inventivo” (Ibid., p. 44).

[...] a invenção, como invenção de novidade imprevisível, não tem leis, não cabendo, portanto, numa teoria científica nos moldes da ciência moderna. Se se pode falar de lei num domínio marcado pela imprevisibilidade, poderíamos dizer que a única aí existente é lei da divergência, pois é a única regularidade do processo de invenção. A invenção não deve, nessa medida, ser pensada como uma exceção às regras que são formadas, mas, antes, como um excesso, que explica o ultrapassamento dos limites impostos por elas (Ibid., p. 236).

Para que práticas musicais feitas nesta OE e também nas oficinas de instrumentos tenham uma potência inventiva foi feito um trabalho de criação de condições para que um outro modo de se relacionar com o conhecimento pudesse existir, ainda assim, sem garantias. Seja nos processos de experimentação com sonoridades porque preveem a contemplação, seja no estímulo a uma temporalidade mais lenta que a aceleração do produtivismo competitivo do neoliberalismo, seja em práticas de trocas e escutas que se inferiram também na formação dos educadores musicais que habitaram e compuseram este campo de estudo, os estímulos, tentativas e práticas disparadas neste campo se deram em grande parte através do contágio. Com Silveira, posso pensar “O contágio enquanto condição de liberação de uma vida minoritária, potente” (SILVEIRA, 2016, p. 14). Daí, “A potência do contágio. Seja ele o contágio avassalador entre corpos biológicos, como nas epidemias. Ou o contágio que toma o corpo artístico em um contínuo processo de poiesis” (SILVEIRA, 2016, p.1). Foi neste

sentido que as práticas nos ensaios da OE e nas oficinas se concentraram a fim de evocar, ou melhor, de contagiar um movimento poético, movimento de criação, invenção em movimento.

Para Kastrup (2007, p. 225), “A aprendizagem não cessa com o saber, não obstaculiza a continuidade do processo de diferenciação de si mesmo”. O inacabamento, a forma fluida, a constante busca e aprimoramento fazem deste processo de aprendizagem de um instrumento musical um contínuo dentro de um regime de afetabilidade. Afecção que se dá no corpo, o corpo da performance que compõe aquilo que se ouve, que se sente, que se pensa. Vale lembrar aqui de um estudo sobre o universo circense, que aposta no corpo como “lugar das marcas e transformações que habitam nossa subjetividade” (ANGELO, DIAS, 2012, p. 14). É no corpo que também se inscrevem os traços de uma *escultura de si*, segundo os autores.

A linguagem dos corpos descortina para nós muitas paisagens. Por meio da análise desta linguagem, produzida pelos corpos no universo circense, queremos recolher as marcas de possibilidades para a “escultura de si” em meio a uma sociedade na qual os indivíduos se sentem fragmentados. Este corpo em construção no circo expõe outra estética da existência ao se desnudar em seus movimentos pelo terreno do sublime ou do jocoso. Nesta fronteira, muitas marcas se produzem como sinais indicadores dos limites e das possibilidades da experiência enquanto esforço de “escultura de si” (ANGELO, DIAS, 2012, p. 19).

Com isto em mente, procurou-se fazer do encontro com a performance musical uma oportunidade de escultura do som e de si, o som que eu produzo e que me produz. Para isto, algumas ideias que guiaram as práticas musicais neste campo pautaram-se em torno da descentralização da prática musical do repertório europeu tão colado a um entendimento hegemônico de orquestra. Sobre isto ainda, houve uma tentativa de se chegar à outra designação para este coletivo.

O fato de não termos reelaborado este modo de nomear o grupo – Orquestra - mostra também quão imersas/os estamos neste modo de tratamento de coletivos instrumentais, enraizados em nossa fala, em nosso pensamento. Procurou-se trabalhar com músicas do repertório latino-americano e africano; também porque havia ali um estagiário angolano que em outro tempo já foi pibidiano, e, além de nós, brasileiras/os, tivemos ainda um aluno venezuelano. Ainda ao final do primeiro semestre de 2019 foi realizada uma integração via musicar em conjunto com o coro da Casa da América Latina da cidade de Florianópolis.

*

A presença de um aluno venezuelano, a dificuldade com a língua, comunicação verbal, e ao mesmo tempo os entendimentos pela dança, pelo movimento, pelo gesto corporal que acompanhava o toque dos tamborins. Percebo fisionomias que se alteram e que se desenham diferentes, olhares que se acendem, outros contornos, outros instrumentos em mãos, no corpo. Este foi o primeiro dia de Isabela na orquestra. Quando adentrou a sala de ensaio, tímida, disse que não poderia participar, não tinha nível pra aquilo. Convidei-a para

experimental. Disse que, se caso se sentisse desconfortável, poderia deixar a roda e vir sentar-se ao meu lado, de onde eu observava. Mas ela não veio e permaneceu na prática musical [eu-cartógrafa].

*

Eu falo mais uma vez da experiência que eu tenho, principalmente com o contato que eu tive com a minha cultura, onde a música é mais espontânea. Ou seja, a gente faz música pelo momento assim, tipo assim, chegou uma visita e tal, especial e a gente, para receber essa pessoa, a gente agradece com canto, com dança. Nasceu uma criança, a gente vai celebrar a vida né, então é sempre assim, bem espontâneo, pelo momento assim né. Então, acho que se a gente tentar ver, comparar com essa perspectiva do conhecimento né, não encaixa muito entendeu? Porque não é fazer a música daquele jeito, daquela pessoa. É o momento que faz com que eu crie uma música, então acho que é necessário também isso daí né e, na orquestra, eu acho que eu vivenciei bastante isso também né, de ter pessoas que foram para um instrumento mesmo sem ter conhecimento algum, mas, que chegou aí e vamos ensinar: você gostou deste instrumento? Ah, eu também gosto e aí foi passando alguns conhecimentos assim, dessa maneira, pela oralidade que é algo que eu achei bem presente assim na orquestra [...]. A questão da notação musical muitas vezes cria uma barreira para quem não tem esse contato visual com a música [Yuri].

*

O cuidado se deu também a fim de não nos limitarmos àquilo de representacional que nos habita tão veementemente, aos efeitos destas práticas já tão endurecidas em nossas subjetividades, para que assim, outros sentidos pudessem ganhar força e revelarem-se enquanto alteridade. A criação de espaços e a disponibilidade para processos de singularização na aprendizagem de um instrumento musical centrada em práticas musicais também foram acionados neste campo, isto porque, parte-se da premissa que “O que eu aprendo só surge com o meu aprender. É a minha música que eu aprendo a tocar e não a música abstrata ou de outro instrumentista. Aprender a pensar é aprender a pensar seu próprio pensamento, aprender a viver é aprender a criar seu próprio estilo” (KASTRUP, 2015b, p. 107). Por esta razão, a perspectiva de uma política cognitiva da invenção na experiência da performance musical foi fundamental neste estudo.

Trata-se de uma política que mantém a aprendizagem sempre em curso, por meio de agenciamentos, acoplamentos diretos, imediatos com aquilo que faz diferença. Se a relação que mantemos com as formas cognitivas não nos fecha ao que nos chega de diferencial e problemático, se desenvolvemos a capacidade de nos manter tocados pelas afecções, a invenção não se esgota na solução, mas mantém sua processualidade. É certo que a aprendizagem conduz a um saber, mas este é singular, diferencial e provisório, não gera a ilusão de uma lei transcendente e universal. A aprendizagem não cessa com o sabe, não obstaculiza a continuidade do processo de diferenciação de si mesmo. Aprender a aprender é, então, também e paradoxalmente, aprender a desaprender. (KASTRUP, 2007, p. 224-225).

*

Se “A invenção implica uma duração, um trabalho com restos, uma preparação que ocorre no avesso do plano das formas visíveis. Ela é uma prática de tato, de experimentação, e é

nessa experimentação que se dá o choque, mais ou menos inesperado, com a matéria” (KASTRUP, 2007, p. 27), pergunto: O que resta da performance musical? Que outros modos de existência ocorrem durante a experiência da performance e seguem reverberando no dia-a-dia daqueles que participam das oficinas e da OE? O que acontece no avesso da performance musical? São colocações de problemas que me colocam numa zona de vizinhança com os processos de subjetivação em curso e assim me fazem suspeitar, atentar a certos olhares e disposições dos corpos, aos movimentos, ao dito e ao não dito, àquilo que escapa, àquilo que não se contém, que simplesmente acontece e segue [eu-cartógrafa].

*

Uma ilustração de prática inventiva foi o protagonismo dado a Téo na apresentação de final de ano na escola. Téo solou na introdução e finalizou a música Segue o Seco (Carlinhos Brown), acompanhado por músicos experientes e que estão se profissionalizando. Foi um momento altamente desafiador, porque era também um momento de grande visibilidade na ambiência da escola. Foi nesta mesma ocasião que Téo, Vânia e eu nos apresentamos em trio. Tocamos Notícias do Brasil (Milton Nascimento) e Choro de Lera (Cacuriá de Dona Teté), música tradicional de São Luiz do Maranhão, terra natal de Téo.

*

Eu fiquei com aquilo na cabeça um tempão, de felicidade sabe, tipo de voltar para casa rindo. Tipo: caraca, toquei com essas mulher. E lidar com o nervosismo na hora é uma coisa aqui nossa, eu tento me controlar muito, tipo, uma coisa que eu não tenho muito controle sobre o meu corpo eu tô nesse caminho de aprender a ter controle sobre o meu corpo e aquele momento foi um, só fechei os olhos e tentei ir [Téo].

*

4.1 A relação com o saber tangenciada por práticas de experimentação e autoria

No repertório da OE foi trabalhada uma música na qual há a intenção de propiciar um contato com uma diversidade e contraste de timbres. É uma paisagem sonora para a estória *A Girafa sem sono*, que opera aqui como um dispositivo para uma Educação Musical da Diversidade Sonora, portanto, na desconstrução de uma hierarquia dos sons, que se implica, consequentemente, numa não hierarquia entre instrumentistas. Há neste sentido uma alteridade sonora (MÜLLER ET AL., 2015). Além dos instrumentos tradicionais que compõe este coletivo – pife, violino, violão, teclado, piano, voz, instrumentos de percussão – há também instrumentos não convencionais e exploração de sonoridades a partir de materiais de uso cotidiano, sementes, como sacos plásticos, madeiras, conduíte plástico, etc.

Houve intencionalidade de, por meio desta música inventada coletivamente, oportunizar uma “[...] performance que subverte hierarquias historicamente estabelecidas no

campo da Música, e problematiza a qualidade das nossas relações com a música” (MÜLLER ET AL, 2015, p. 238). A suprema importância de fazer questão de contemplar nas execuções a beleza de *pianíssimos*, assim como contemplar o movimento de *crescendos* e *decrecendos* como que em uma experiência física e corpórea dos tipos de *forte* e da gama também diversa de intensidades do som foram presentes na interpretação e manipulação sonora. Dentro desta peça, existem momentos destinados ao improviso na elaboração da paisagem sonora da história, que a cada ensaio que se repetia, tornava-se outra coisa, outra paisagem sonora. Outra história.

*

Na contação da história da girafa, as crianças participaram bem ativamente e imaginaram outras possibilidades ali no grupo, fizeram comentários, leram as falas, pegaram os livros, questionaram coisas: Como pode a estrela, que apoia seu pescoço na árvore, alcançar a lua? Rsr. Questão feita por Tom, não exatamente com estas palavras, mas com esta ideia. Ian também se colocou a esse respeito. Aquilo era no mínimo curioso mesmo. Na capa, por exemplo, a girafa apoia seu pescoço numa nuvem (?). As crianças se sentiram mais a vontade para se fazerem ouvidas neste momento. O que pode uma história tida como infantil com os adultos? Seria coisa de criança apenas, mesmo sendo esta história contada através dos sons por todos que ali participam? Mas isto é também um desafio para um grupo tão heterogêneo e diverso como o nosso. De toda forma, os adultos se mantiveram atentos e pareciam divertir-se e relaxar naquele momento com os comentários das crianças. Mais que isso, nesta cena transparece a cumplicidade dos adultos para com as crianças, favorecendo aquele momento para os questionamentos que faziam, tão soltas... [eu-cartógrafa].

*

E qualquer som, daí eu aprendi aqui também, que não importa muito o instrumento em si, é o som. Tanto que a gente fez um som com água, som com papel, com plástico, enfim, então, não fazia diferença, o público estava interagindo. Aquilo só precisa harmonioso, não sei nem se é esse o termo que se usa, mas, sabe, se fica harmonioso, está lindo. É lógico que daí os que sabem mais dão aquela orientada, aquele toque especial e tal para não ficar só..., se estivesse todo mundo só iniciando ia ter um som legal? Ia, mas talvez ficasse mais pobre, mas com certeza. Você está tocando igual. Tem importância aquele seu som, então eu não me sentia menos do que o Bento, por exemplo, que é um [profissional] ou você. Eu não me sentia menos, mas ao mesmo tempo a gente ainda ver como os orientadores..., então [...] quando você precisa de ajuda você sabe que ele está lá então, é igual, mas tem esse lado do, da salvação. Tipo, se eu fizer uma cáca, tudo bem, porque ele tá aqui ele vai consertar entendeu? Então, você fica seguro também porque você sabe que tem alguém que sabe mais. É igual mas não é, então tem esses dois lados [Léa].

*

Houve também estranhamentos por parte de algumas pessoas em relação a esta música do modo como foi colocada e conduzida. Estranhamento ao encontro com o inusitado. Nesta

música em questão, pude perceber como se dão as permissões para consigo mesmo, quem se permite experimentar, quem se põe a solar, a ser protagonista com um som e lidar com sons que não são tradicionais, quem se permite experimentar algo que ainda não sabe, nem como fazer, nem no que aquilo pode vir a resultar.

*

Num primeiro momento, eu tive um estranhamento com a música da girafa principalmente na questão da chuva. Eu tive um estranhamento, porém, não era no sentido de não aceitar, mas no sentido de como isso vai funcionar com a galera? E foi bem interessante ver a reação das pessoas que quando a gente vai fazendo a chuva, a chuva fina, média e tal, você percebia que eles estavam curtindo o momento e isso para mim fez com que quebrasse esse olhar que ah, será que eles não vão querer simplesmente pegar um instrumento musical convencional do que pegar uma sacola plástica e tal, pegar um negócio de café, entendeu? Eu tava olhando assim com esse olhar, mas eu percebia que quando a gente distribuía, eles queriam fazer e tudo mais, mas, o Caio, falou algo interessante, que também pude perceber na orquestra. As criancinhas, elas recebem mais, elas são mais empolgadas em querer experimentar, experimentar um instrumento novo, em querer fazer algo diferente. A gente percebe isso, que hoje ela tava na oficina de canto, amanhã ela tá lá no violino, o que aconteceu com a Liz né. E amanhã, ela vai querer o violão. Eles querem experimentar. Já os adolescentes, eles eram mais rigorosos com eles mesmos: ah, eu sou do violão e não largo ele. Você via a oficina inteira ali abraçada com aquele negócio e quando vinha essa outra proposta com sons alternativos, você percebia que eles preferiam talvez ficar treinando um pouquinho mais para disfarçar, não quero pegar o sino, não quero pegar uma sacola, eu percebia isso. Não sei se é o que acontecia realmente, mas, eu acho que eu consegui fazer essa relação entre pessoas que para mim, mais as criancinhas, talvez os mais adultos também... [Yuri].

*

A gente sempre tenta colocar atividades pra esses saberes vir, e deixar que transborde tudo, esses pensamentos deles, a musicalidade deles, as expressões deles [Caio].

*

Quanto às práticas de autoria, é importante mencionar que os processos de composição de músicas não foram colocados enquanto tarefas ou atividades. Tudo que emergiu neste sentido, veio a partir do desejo de assim se manifestar, mas também porque se buscou instaurar um modo inventivo de relacionar-se com o conhecimento. Descobrir processos outros, outras possibilidades a partir da experiência, da oportunidade de experimentar outros caminhos, outras sensações, outros movimentos que poderíamos chamar também de ficcionais. Sentir-se autor a partir dos saberes que se têm daquilo que é/está disponível e que força o movimento a expandir em outras direções, também em relação a aquilo que ainda não se sabe. Aí fica evidente também a potência de uma *cognição em devir* (KASTRUP, 2000, p. 377).

O melhor desempenho não é assegurado pelo domínio de uma técnica. A *performance* implica um agenciamento com fluxos, aprendizagem sempre envolvendo devires paralelos. A aprendizagem exige destreza no trato com o devir. Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente (KASTRUP, 2015b, p. 106).

*

Jade disse estar um pouco indisposta neste dia. Cheguei perto, conversei com ela, que já estava ao piano. Ela começa a criar uma sequência, que mantém uma estrutura que se repete, nas notas e na rítmica. Converso com ela, um pouco depois de deixa-la estar com e viver aquele momento, da sua criação. Pergunto se ela estava criando. Ela diz que sim. Pergunto se tem diferença entre criar uma música e tocar uma música já pronta, de outra pessoa. Ela diz que sim e explica: Pra criar tem que ir explorando cada nota, pra achar as notas que gosta - algo neste sentido. Algo com base na experimentação até achar. Fala que criar é legal, mas que difícil é escrever a música que criou, já associando que para a música de fato estar legitimada como sua criação, deveria estar escrita, registrada de alguma maneira. Foi o que entendi. Foi esta sequência de notas que acabou sendo desenvolvida ao longo da aula com Bento e Vivian. Segundo Bento, ele apenas foi pedindo para ela repetir as ideias, para ir criando uma estrutura, e Vivian, que dividia o piano com Jade, sugeriu uma parte B para a música. Veja, Jade, com todo seu ímpeto de tocar quase que o tempo inteiro e brincar com clusters, efeitos ao piano. Vivian, com seus 13 anos, faz do tempo da oficina um tempo de prática, de treino, de resolução dos trechos, das músicas. Mesmo assim, ela e Jade entraram numa sintonia pela criação. Foi a criação, a invenção de uma música que as trouxe para um plano comum e mobilizou este trabalho coletivo, e que também, as aproximou. Ao final da aula, sugeri a elas que, se quisessem, poderiam continuar criando na próxima aula. Vivian rapidamente disse que sim, que poderiam seguir, convidando Jade, num efeito de combinado para o próximo encontro [eu-cartógrafa].

*

A questão de a gente lidar com repertório variado. Como a minha oficina de piano, a gente procura se alinhar com o repertório da orquestra, mas também estar aberto ao repertório. Isso foi outra coisa que uma aluna me falou, essa semana ainda: Ah, é legal porque a gente pode tocar também outras músicas. Então, claro aqui, é um desafio, daí conseguir alinhar tudo isso, não limitar porque eu penso assim: se o aluno quer tocar qualquer música que ouviu, tem dois acordes, é uma oportunidade de aprender o acorde porque ele está com vontade de aprender aquilo então eu procuro estar sempre aberto e, claro, se for alguma coisa muito difícil de tocar, eu digo, não, melhor a gente esperar um pouquinho. Ou a gente pode ver só o refrão, só a melodia, ver o que dá para fazer a partir do interesse do aluno. Mas aí como a gente vai acolhendo esses diversos repertórios, na hora que acontece uma performance, eu acho que isso também acaba suavizando um pouco essa comparação e essa tensão de, eu vou tocar e o outro vai me julgar porque uma está tocando Asa Branca, outro está tocando os acordes de uma música pop que quer tocar para poder cantar junto, o outro está tocando uma música que ele inventou ali, uma composição. Então, como são performances diferentes, a comparação não é tão direta, então eu não sinto tanta competitividade nesse sentido. E eu não sinto muito na prática que é essa questão de precisar de um saber para poder fazer música, talvez porque a gente está muito ali dentro de um

ambiente que é um ambiente que é protegido, eu penso nisso assim, tem uma coisa assim enquanto a gente está ali num grupo, ali as pessoas se sentem seguras para compartilhar e para fazer música. Quando a gente vai fazer uma apresentação que vem mais gente para ouvir, de levar para fora da escola, vamos fazer uma apresentação aqui na Udesc ou no Jardim Botânico, daí talvez entre mais essa questão de, mas será que o meu saber é suficiente para tocar para outras pessoas, mas enquanto está ali entre eles, eu não sinto tanto uma barreira assim, mas claro que sempre tem umas coisas assim ah, eu ainda não sei todas as notas [Bento].

*

Não são os saberes que habilitam alguém a estar ali e a fazer parte da música que ali acontece, o que revela uma postura e uma concepção de educação musical que pretende proporcionar uma experiência a quem queira ou esteja disposto a participar e fazer música neste grupo. A intenção é favorecer uma vivência com e em música independentemente daquilo que sabe sobre música, técnica ou teoricamente. A importância atribuída à inclusão de saberes e, conseqüentemente, pessoas, a não hierarquização de saberes, instrumentos, gêneros musicais e pessoas, os lugares flexíveis e móveis nas práticas de educação musical no qual todos e todas estavam envoltos, sejaicineiros/as, estagiários/as, alunos/as, pais, mães, professores/as, coordenadora, pesquisadora, músicos, musicistas.

*

Vejo ainda uma cena bonita: um professor de Física da escola e um aluno da escola de 10 anos de idade dividindo o mesmo teclado, aprendendo juntos e praticando juntos. Tem isso, dividir o mesmo instrumento requer também uma prática conjunta, um ajuste com o tempo de cada um. Quantas coisas estão sendo agenciadas neste momento? A diferença geracional é visível, mas para além disto, penso sobre como é essa relação com um saber outro, novo, portanto, para ambos, independentemente dos outros saberes que já têm até aqui?[eu-cartógrafa].

*

Bento contou-me ao final da aula, que no início todos estavam ensinando algo uns aos outros, nas próprias duplas. Penso como pode ser interessante essa coisa, que ali é uma consequência das condições de que dispomos, de compartilhar o mesmo instrumento, até mesmo para isso, para favorecer as trocas. Tal conduta está sendo incentivada pelos oficineiros. Bento contou-me ainda que disse a uma aluna que veio pela primeira vez na sua oficina, que na próxima aula ela poderá ensinar algo a algum (a) colega. E parece que ela fez uma expressão de espanto, quase não acreditando que isso pode ou poderá acontecer. Chamou-me a atenção também como foi leve a aula “de teoria” que aconteceu ali. Estavam todos, adultos e crianças, bem engajados naquilo, e na sequência, buscando aquela sonoridade com os instrumentos. O tempo possibilitou que tudo isso acontecesse: as trocas iniciais entre eles de maneira espontânea, a aula teórica com quadro, folhas, lápis e borracha, e a prática daquilo no instrumento[eu-cartógrafa].

*

Eu acho que cada pessoa já tem habilidades dentro de si, mesmo que ainda não saiba, porque esses saberes que não sei se é o que tu tá dizendo, que são saberes que estão escritos. Então, é que a música já existia antes de existir as coisas escritas, a música já existia né. Depois a gente foi escrevendo tudo, as teorias, enfim. Então, acredito que cada um já tem uma música dentro de si e, às vezes, a gente quer que a pessoa fique dentro de uma pulsação, de um andamento que a gente impõe e tal, então esses saberes, eles só importam se a gente está querendo um tal referencial. Se a gente está livre dessas referências de saberes, a prática e a performance ficam prazerosas para todos. A gente sempre tenta colocar atividades pra esses saberes vir, e deixar que transborde tudo, esses pensamentos deles, a musicalidade deles, as expressões deles [Caio].

*

A capacidade de ler música é um saber que abre muitas possibilidades. Explorar. De o aluno poder pegar uma partitura, ouvir cifras também enfim, tem várias linguagens, formas de notação, e sair aprendendo música sozinho né. E a questão da escrita organiza, eu acho que é um paralelo com alfabetização né, talvez a gente pode até pensar em, outro dia eu estava falando com um amigo meu, dessa minha experiência. Ele falou, é tipo o trabalho do Paulo Freire, só que na música né. Claro que já existem muitas relações né dessa questão de você alfabetizar, que abre possibilidades de ler de acessar muitas músicas que já existem e também de registrar de criar coisas novas e registrar no papel para difundir também né [Bento].

*

Eu acho que um dos saberes mais importantes, que a gente estimula e deveria ser mais estimulado dentro da orquestra é como a gente está ouvindo. [...]. Às vezes, quando a gente está fazendo música, está tão concentrado, eles quando estão começando estão tão concentrados em colocar o dedo no lugar certo e tocar na hora certa e a concentração está toda no movimento, não está no ouvido, e aí a pessoa não está ouvindo música. Visual, motor, sensorial, mas não auditivo, ela não está ouvindo o que está fazendo e aí ela acaba não se vendo fazendo música [Cauã].

*

A experimentação parece ancorar neste campo como um meio para *tornar-se outra coisa*. Tornar-se maestro. Tornar-se professora. Tornar-se compositora e compositor. Tornar-se aquele/a que ensina algo. Tornar-se aquele/a que descobre algo que vai além de notas e sons em um instrumento musical. Tornar-se uma mistura a partir daquilo que é ativado pela experiência do som, com o som. Algo que potencialize a vida pela invenção. Inventar algo que faça sentido. Afinal,

O que importa não é o ser, a forma final. Nem o formar-se, o desenvolver-se, o *ser* alguém, nem mesmo o *dever*-alguém – desejários últimos de toda pedagogia. O que importa é o *dever*-outro que não tem nenhuma forma, que é estranho a toda forma, que é impessoal, que tem a imanência de uma vida. Nenhuma preocupação com o ponto de partida ou com o ponto de chegada. O que conta é o que se passa no meio. Sempre no meio. É aqui a morada da diferença. [...]. Tomar o caminho de uma linha de fuga que é sempre o estopim da criação (SILVA, 2002, p. 52).

Experimentação com os sons, com os timbres, materialidades, as não hierarquias. Experimentação com a linguagem. Experimentar outros modos de ensinar e de aprender. Experimentar outros autores/as para pensar as intervenções pedagógico-musicais. Experimentar coletivamente e individualmente. Experimentar a ponto de fazer emergir as singularidades dentro de uma prática musical coletiva. Experimentar para tornar-se outro, fazer um movimento de fiz-que-fiz.

*

Hugo e Gil, com as baquetas em mãos, brincam de regentes. Aliás, não quiseram tocar nenhuma melodia já estudada, ou o que estavam estudando mais cedo no piano – Canto do povo de algum lugar. Ali, com aquele instrumento novo, o que estava valendo era a liberdade de conhecer e criar. Liberdade para explorar e fazer o que bem queriam. Inventar. Jade, Gil e Hugo revezam-se e alternam-se nos xilofones. Novamente, quem se autoriza a experimentar o novo, um instrumento novo, mesmo sem saber quais as possibilidades daquilo, são as crianças. Hugo faz caras e bocas. Ele alterna as mãos com as baquetas, imitando o gesto de um baterista e faz uma composição mantendo um ostinato rítmico [eu-cartógrafa].

*

Uma cena de Jade e Gil: Neste dia, eles acabaram compartilhando o mesmo teclado. Quando percebi aquilo, pensei: O que vai, o que pode acontecer ali? Arthur, extremamente centrado, cuidadoso, quieto. Jade, toda brincalhona, fazendo caretas e divertindo-se com as luzes que acendem nas teclas do teclado, com o ritmo que ela aprendeu a ligar, com as mirabolâncias que ela cria a seu modo. Contrastes. Incrivelmente, Gil manteve-se paciente com todos aqueles outros sons que se misturavam ao seu. E Jade, sem nenhum combinado, sem pedido de ninguém, começou a acompanhar Gil. Ela olhava para ele, imitava-o. Ele a ensinava também, estava ajudando Jade no seu processo. Mas não foi só isso. Ao final da aula, era Gil quem também estava divertindo-se, expressando-se muito mais junto com Jade, junto com aquele ritmo que aprenderam a disparar, fingindo ser uma surpresa, mas que não era e por isso mesmo é que era tão divertido. Era pra brincar mesmo. E neste dia, vi Gil muito mais sorridente e brincalhão. Houve uma afetação mútua ali. Bento, em uma conversa ao final da oficina, disse-me que Gil havia conseguido algo que ele não tinha conseguido até então [eu-cartógrafa].

*

Ainda que a experimentação impere nas práticas, há uma identidade musical que vai se firmando no campo, principalmente com as crianças. Ao mesmo tempo em que são elas que se dispõem a experimentar, também há um desejo pela repetição e por reconhecerem-se como violinistas, pianistas, violonistas, etc.

*

Tom e Liz estavam tristes no momento inicial do ensaio, quando tiveram que deixar os violinos para ir cantar. Aspecto de desânimo. Logo, Yvy também percebe e comento com ela. Passam-se alguns poucos minutos e Yvy inventa uma variação da clave do samba para eles fazerem, com corda solta – que já não está também garantindo muita coisa. A alegria foi nítida assim que pegaram os violinos. Eles ficam na ânsia de tocarem outras notas, de usarem a mão esquerda. Corda solta já não está agradando tanto, nem segurando este ímpeto de tocar mais livremente, assim como fazem as pessoas adultas e a professora [eu-cartógrafa].

*

As crianças soprando com os pifes pela primeira vez e aquele encantamento na descoberta com um novo som, timbre, novo instrumento. Elas foram as únicas que se manifestaram e fizeram questão de experimentar aquele som novo. Liz também fez questão de um pife, então, pedi o de Davi para que ela pudesse ter o seu naquele momento. Téó, espontaneamente, passa a ensiná-los e também, num momento específico, auxilia Davi. Peguei e flauta e me juntei a eles. Formamos um naipe [eu-cartógrafa].

*

Vejo Tom no pátio da escola e falo com ele. Pergunto se ele virá na orquestra. Ele disse que não sabe, desconversa. Pergunto se ele não quer mais vir, se havia algum motivo? Ele diz que é meio assim, meio, meio chato. Ele hesita, não quer comentar, mas insisto um pouco mais. Falo que ele pode me contar o porquê de achar chato. Ele me diz que é porque quase não toca, não toca o violino e aí quando foi tocar – referindo-se ao último ensaio que estive presente - deram a ele um chocalho – aqui, com cara de desânimo. Pergunto: e você quer fazer musica com o violino né? Ele confirma, diz que é o seu instrumento. Concordo com ele, e digo que entendo perfeitamente o que ele está sentindo. Tom não retornou mais desde aquela aula de samba “com o corpo”. Isto que ele ainda participou na atividade de apreciação, teceu comentários, manifestou-se bastante. Mas aquilo o fez achar a orquestra chata. Algo chato, assim como os chocalhos. Seu instrumento é o violino [eu-cartógrafa].

*

Da importância das pessoas inventarem-se soando antes do contato com as regras do sistema de notação e conseqüentemente, da decifração dos signos usados para escrever música, que é sempre, uma aproximação do som e da ideia musical. “Isso não é a música” – Fala de Maya, hoje, duas semanas após o nosso primeiro contato mais próximo durante a aula de piano. Naquela ocasião, Maya queria tocar a música Singular de Anavitória. Bento, no dia anterior, havia me contado desse pedido de Maya, já na aula anterior. Ouvi a música em casa, e naquele dia, que foi um tanto caótico, pelo comportamento de duas crianças, nos últimos quinze minutos, pude sentar-me ao lado de Maya, que estava em um dos pianos para ajuda-la a tirar a música de ouvido [eu-cartógrafa].

*

Maya e eu, nesta ocasião, ouvimos os trechos, cantamos, fizemos a escala de Mi maior no teclado do piano, e cantando juntas, fomos descobrindo o melhor modo de tocar, a digitação adequada e o fraseado, sem necessariamente estes nomes aparecerem naquele processo. Quando eu tinha uma dúvida, era Maya quem me situava e esclarecia as eventuais dúvidas que surgiam, cantando as inflexões que ela conhece tão melhor do que eu que ouvira a música apenas no dia anterior. Ali, um vínculo estava ganhando espaço para ser criado e fortalecido. Outrora, já havia me chamado a atenção o modo intenso e dedicado de Maya na OE e nas oficinas. Ela é aluna assídua e frequente em três momentos da semana, nas duas aulas de piano e no ensaio da OE. Seus olhos brilham. Segundo ela me disse nesse mesmo dia, está apaixonada com tudo isso. Caso continue assim envolvida, irá ganhar um teclado de sua família.

*

Maya mostrou-me uma partitura que seu outro professor entregou a ela. Em seguida, disse-me o seguinte: “Do nosso jeito, foi muito mais legal, aquilo é a música”. Embora, não tenhamos tido a oportunidade de continuar aquele processo na semana seguinte, hoje, pude retornar e perceber o quanto Maya já está fluida com sua melodia que tanto gosta. Ela havia me pedido e demonstrado curiosidade e vontade de ver aquela melodia escrita numa partitura. Mas foi ela também que percebeu que pra tocar a música aquilo não é tão necessário. Afinal, “aquilo não é música”, palavras dela [eu-cartógrafa].

*

4.2 A invenção de um tempo-espaço outro

Em Diálogos, Deleuze refere-se à entrevista como “o traçado de um devir” (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 9-10). Talvez a experiência da performance musical também possa ser o traçado de um devir. Alguns momentos se fizeram assim. Cenas e falas como as próximas me fizeram pensar nesta possibilidade de fluir neste sentido, do não sentido, do não linear, do não esperado; de inventar outro modo de existência ali no tempo-espaço da performance musical.

*

Hugo e Gil tocaram uma vez a música De boas no mato com um ritmo harmônico (Hugo, no caso) no qual faziam uma pequena mudança, no contratempo. Eles tocaram a música algumas vezes em pé compartilhando um mesmo teclado e logo em seguida sentaram-se, com um ar de cansaço. Perguntei se cansa tocar. Eles dizem que sim. Aí perguntei pra eles como é essa coisa do tempo, de ficar um tempo tocando a mesma música. Gil disse-me que quanto mais você vai tocando e mais vai gostando, parece que não passa, que às vezes parece que passou dois minutos e quando vê, foram 15 minutos. Essa relação com o tempo está bem

presente. Os dois ficam o tempo todo muito envolvidos com o instrumento. É som o tempo inteiro, e esta é uma característica desta oficina de piano. As pessoas não param. Parece haver uma necessidade de aproveitar aquele tempo, aqueles instrumentos, aquele espaço para tocar [eu-cartógrafa].

*

Eu preciso negociar, até que ponto eu consigo, porque não adianta também eu tentar 100% não otimizar o tempo, e pensando dessa forma, e não ter mais alunos pra dar aula, que eles vão embora. Infelizmente, como eles não estão obrigados a estar lá e por isso, tem vantagens e desvantagens, a gente acaba perdendo muitos alunos porque bah, não tá rendendo. A gente tá aprendendo de novo o mesmo acorde? De novo, isso aqui? Não tá rendendo, eu não tô sentindo resultado, eu não tô vendo o produto final, não tô ouvindo o meu som, vou embora então, pra mim não serve. E aí tem que é uma questão de dialogar com o aluno, bastante, com as coisas que o aluno acredita [Cauã].

*

Falar de um outro tempo-espço é trazer à tona as expectativas que as pessoas tiveram com as práticas musicais e também é deixar de lado algumas coisas naquele momento. Os esquecimentos e o desligar-se do Mundo apareceu com alguma reincidência. Nesta outra relação que parece acontecer com o tempo enquanto se está em performance musical, vislumbramos comumente um aproveitamento do tempo, inclusive porque existiu a possibilidade de escolhas dentro desse campo: sejam elas em relação aos instrumentos, a mudança de oficina, ao repertório, etc.

Criar outras velocidades, outras experiências de mundo, outros mundos, portanto. Evadir-se daquilo que insiste duramente em nós. Eis alguns dos possíveis no tempo-espço da performance musical. Esta aposta no fazer música, no envolver-se com música e privilegiar situações de invenção, autoria, experimentação e imprevisibilidade se dá pela potência artística como linha de fuga. Reconheço a importância da evasão, de dar vasão, de uma fuga daquilo que já se sabe, posto que outros mundos, outros possíveis, movem utopicamente este estudo.

Partir, se evadir, é traçar uma linha de fuga. [...]. A linha de fuga é uma *desterritorialização*. [...]. Fugir não é renunciar às ações, nada mais ativo que uma fuga. É o contrário do imaginário. É também fazer fugir, não necessariamente os outros, mas fazer alguma coisa fugir, fazer um sistema vazar como se fura um cano. [...]. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada (DELEUZE, PARNET, 1998, p. 49).

É neste sentido que se vislumbrou um fora da escola dentro da escola – ideia esta que veio no exame de qualificação deste estudo com Ana Preve. De lá para cá, isto tem permanecido me movendo em direção a atentar à abertura de novas virtualidades a partir da

experiência com música no espaço físico da instituição escola; fazer parecer outra coisa que não escola. Fazer acender a potência de invenção pelo acesso, enfrentamento (será que em alguma medida nos escondemos de nós mesmas/os?) e deleite da musicalidade.

Conforme Pelbart, “O Fora pode ser concebido como o campo em que pululam as forças na sua velocidade infinita” (PELBART, 2018, p. 16). Para isto, temo-nos dedicado a pulverizar os espaços da escola no intuito de dar vazão às singularidades, encarnar os afetos de modo que possam também extravasar o tempo-espaço da performance, tornar acessível este fora num regime de práticas pedagógico-afetivo-musicais. As práticas musicais neste estudo foram feitas com a intenção da abertura de outros pensamentos sobre o que consideramos e cogitamos no âmbito da performance musical, seja em relação à invenção de todos os *si's* que compuseram o campo, seja na formação de educadoras/es musicais, seja na criação de um tempo-espaço outro. Tudo isto a partir de uma política cognitiva da invenção.

Criar um fora da escola dentro da escola surge no sentido de resistência aos domínios da díade saber-poder, de uma escolarização formatada por uma relação mentalista desprovida de um corpo afetado, de domínios de práticas representacionais. Em que processos cognitivos pode-se desembocar a partir da invenção? Isto porque, “[...] não sabemos ainda que outras dobras nos esperam, que novas maneiras de dobrar e desdobrar as forças do Fora nos espreitam, que maneiras futuras de desacelerá-las, de abrir-se a elas, de desobstruir a suposta clausura subjetiva – tudo aqui é questão de experimentação” (PELBART, 2018, p. 17).

Ainda conforme o autor, “O Pensamento do Fora arrisca-se num jogo com a Desrazão do qual ele nunca sai ileso, a medida em que não saem ilesos o Ser, a Identidade, o Sujeito, a Memória, a História e nem mesmo a Obra” (PELBART, 2009, p. 95-96). Daí a necessidade da tentativa à cada encontro, à cada prática, da criação de um fora em relação à institucionalização do saber, fundando outros modos de se relacionar com os saberes diversos que surgem no ato do imprevisível e dão forma àquilo que soa, instaurando assim outros pensamentos sobre si, logo, outro ser: o ser do instante da performance.

A única vida da performance dá-se no presente. A performance não pode ser guardada, registrada, documentada ou participar de qualquer outro modo na circulação de representações de representações; no exato momento em que o faz, ela torna-se imediatamente numa coisa diferente da performance. É na medida em que a performance tenta entrar na economia da reprodução que ela trai e diminui a promessa da sua própria ontologia. O ser da performance, [...], atinge-se por via da desapareição (PHELAN, 1997, p. 171)

*

A minha expectativa era [...] em três meses eu estar tocando maravilhosamente que nem os professores e sair fazendo dedilhado maluco que nem o Luca. [...] Não foi assim, não estou

tocando igual aos professores até hoje, quebrei a cara feio [risos], mas tipo, o violão é uma experiência que eu gostei muito, literalmente é uma coisa que me traz uma boa sensação. [...] Eu acho que me desliga do que está fora. [...] É, tipo, problemas, responsabilidades, muitas delas eu deixo só tocando violão [Gael].

*

Quando eu toco hoje é sei lá, tipo, esquecer tudo também né, é tipo, sei lá, tu começa a tocar e o resto é o resto, entendeu? Tu não se importa com o que está acontecendo ao teu redor, se tem gente me olhando. Mentira, eu me importo sim se tem gente me olhando [risos]. Mas tipo, não tanto quanto normalmente. Não é aquela coisa tipo: meu, será que tem alguém me olhando, e agora, e agora? Sei lá, se quiser ouvir, ouve! Se não quiser, tanto faz [Maya].

*

Enzo - professor de física da escola - chegou alguns minutos após o início da oficina. Enquanto Ellen montava seu teclado que ela traz de casa para a oficina, Enzo me contou que na outra semana havia dado aula até o terceiro período na parte da manhã (algo fora de sua rotina, pelo que pude entender) e aí acabou indo embora. Só mais tarde lembrou-se da oficina de piano que havia acontecido ao meio-dia: Nossa, que pena, eu espero por essa aula, comentou comigo. Como seria então para Enzo essa espera pela oficina? Que momento é este dentro de sua rotina de trabalho? Quais os possíveis significados? Que outra relação com o espaço da escola pode ser criada nesse envolvimento com uma prática musical que acontece ali no seu ambiente de trabalho, no entremeio/entretempo de seu ofício de professor, ou melhor, da realidade deste ofício?[eu-cartógrafa].

*

Quando eu não podia vir na percussão eu pensava: Nossa, só semana que vem agora! Era muito longe. Uma vez por semana é pouco. Daí se você puder treinar em casa, tudo bem porque é pouquíssimo. O que é uma horinha? Quantas horas a gente vive por dia e aí só na outra semana? Ah não né, eu queria mais [Léa].

*

Para mim é uma alegria me deixa muito feliz me deixa muito alegre e quando não venho, realmente faz falta. E quando chego em casa assim já, quando eu lembro tem que pegar o violão e tem que pegar o teclado. Se for assim, pensar no cansaço do corpo, tu não pegaria, minha sogra diz: tu ainda vai treinar isso aí? Ah, vou, porque se eu não treinar agora depois eu não treino e eu quero aprender eu tenho muita vontade de aprender. Muita, muita [Ellen].

*

É o ponto alto da semana, porque sabe aquela coisa que você vai se estressando durante a semana, um monte de coisa chata acontece, boas e ruins, mas tipo, vai acontecendo coisa ruim e tipo a única hora que você pode pegar essas coisas e jogar no lixo é a hora que, pelo menos pra mim, é a hora que eu toco, entendeu? Eu não consigo me expressar em palavras o que eu sinto quando eu toco porque é maravilhoso. É tipo, sem palavras. É bom demais [Maya].

*

Era um respiro. [...]. Era um momento de alívio de desligar de problemas. Eu entrava aqui, era música, eu, e os professores eram ótimos né, porque eles são pessoas agradáveis de estar por perto então a gente se divertia. Era muito livre a aula no sentido de que a gente podia experimentar. [...]. Então, eu me sentia livre vindo tocar, era uma coisa libertadora assim, primeiro porque você aprende uma coisa que você acha impossível e outra que dá, a música mexe com a cabeça né. [...] você tira um som, como você falou é difícil falar em palavras, é emocionante você, por exemplo, a primeira música que você faz, porque uma coisa é você ficar batendo e aquilo não tem ritmo e tal, mas daí, quando você consegue perceber que você, que é uma música, aí dá aquela sensação de vitória. Nossa, eu fiz. Nossa, eu tô tocando uma música. Essa é uma satisfação imensa, para mim foi assim [Léa].

4.3 A invenção de um si docente

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!

(Eduardo Galeano, em O livro dos Abraços).

Trazer Galeano ao final deste texto dissertativo tem lá suas razões e certamente não fica circunscrita a este subcapítulo. Primeiro que, os processos do campo e com o campo foram construídos em grande parte de maneira colaborativa em torno dos saberes que se fundiram na cocriação da realidade que foi instaurada no espaço desta escola. O campo foi habitado por cerca de vinte e um educadores e educadoras musicais que estavam à frente das oficinas ou da OE enquanto pibidianas/os, estagiários e voluntários/as. Com níveis distintos de experiência com a docência, as práticas do campo se implicaram em seus processos formativos pelas experiências que ali aconteceram ou de alguma forma passaram por elas e eles, que ajudavam crianças, adolescentes e adultos *a olhar*.

A invenção de um si docente encarnado em práticas pedagógico-afetivo-musicais abarcou um processo de invenção das educadoras e dos educadores musicais a partir da ação com música e também os instigou a refletir sobre quando um saber pode e/ou deve se chegar. Procurou-se instaurar um desejo coletivo de abertura à performance musical, quando por exemplo, nas reuniões discutia-se sobre modos de abordar um determinado conteúdo a partir da prática musical, sobre que materialidades poderíamos utilizar para isto; quais timbres e instrumentação poderiam colaborar para dar visibilidade a temáticas que problematizassem o mundo no qual estamos inseridas/os, como foi o caso sobre o senso do coletivo, a partir da

própria constatação, com os pibidianos e estagiários da característica sócio sistêmica Individualismo.

Por meio da performance, procurou-se atentar aos ruídos em meio aos quais estamos inseridas/os diariamente, as origens das músicas do repertório da OE, a valoração de cada som ali presente, a condução flutuante das práticas musicais, a não centralidade das proposições em uma pessoa. Intencionalmente, todos os sons eram colocados num mesmo plano de importância, assim como as pessoas, suas opiniões acerca das práticas com educação musical que ali foram semanalmente sendo desenvolvidas. Estar lado a lado com o que o se ouve, mas também com indizível que é da performance musical se fez presente a partir da necessidade e do desejo de fazer, de tocar, de ver que reincidiu nos docentes ali em processo de invenção.

Tendo como cerne uma política cognitiva que se quer relacional e dialógica, as práticas musicais no que concerne a invenção de um si docente refletem um modo de se relacionar com o conhecimento e, acaba por inferir numa concepção de música, de ser humano e de educação musical que privilegia a experiência, a experimentação, a inventividade humana. Sobre isto,

Para que as perturbações provoquem rachaduras nos esquemas cognitivos, ou seja, problematizações sucessivas, paga-se o preço do esforço renovado de uma experimentação permanente, que não se deixa capturar pelo automatismo da repetição mecânica. Refiro-me a um esforço renovado para destacar que o funcionamento divergente e bifurcante da cognição não assegura formas cognitivas inventivas. Há que haver uma produção dessa subjetividade, sua conquista política, que faça frente à política da reconhecimento (KASTRUP, 2007, p. 225).

*

Assim como qualquer outro lugar que tenta se desviar da curva e oferecer um espaço diferente do espaço que lhes é oferecido sempre, assim como a orquestra tenta oferecer um espaço que é diferente do espaço que tem dentro da sala de aula com o professor escrevendo no quadro e falando: dois mais dois é igual a quatro, e aí todo mundo repete, dois mais dois é igual a quatro. Qualquer lugar desses, eu acho que ele vai criar n resultados diferentes. Cada pessoa diferente vai criar um resultado diferente então obviamente, têm pessoas que eu acho que a gente talvez não consiga atingir, mas acho que isso não invalida o espaço. Eu acho que ele sim, funciona pra isso, e a gente está fazendo, tentando implementar a semente da coletividade em todo mundo que está lá. Mas acho que sim, obviamente a gente não vai conseguir controlar todos os resultados dessa nossa proposta e vai ter gente que vai falar: ah, essa galera aí, nada a ver, parece que ninguém quer aprender de verdade um instrumento, vamos embora disso aqui, eu vou sentar em casa, na frente do youtube e dedicar quatro horas num exercício de técnica de dedilhado [Luca].

*

E também a forma como é conduzida a orquestra, acho que é bem diferente da sala de aula porque os alunos têm mais abertura para falar, eu acho que tem mais abertura para se

colocar, apesar de que talvez eles não se coloquem tanto, no entanto, eles sabem que tem essa abertura né, porque eles ficam tocando no início, no fim e eles começam no momento que mais importa ali. Não é chegar: ah, agora vamos tocar, depois vamos fazer isso. [...] Uma sala de aula pode ser assim também, depende de cada professor ou professora. Acho que o principal é isso, a democracia entre o professor e os estudantes ali, o caráter humano a parceria humana que tem entre um e outro e o respeito, sem ser uma coisa imposta sempre pelo professor [Caio].

*

Sempre achei que é muito importante o processo e não a música pronta, então isso ficou mais evidente ainda. [...] O que eu entendo da performance de cada um, é que importa muito qualquer trequinho musical, qualquer célula rítmica para mim já é importante. Fez ficar mais evidente ainda de não ter um acabamento assim, tudo certinho, tudo dentro da pulsação, para estar valendo [Caio].

*

No meu processo intenso de presença e de pensar sobre o que poderia ser feito ali com o campo, me senti por vezes, na experiência daquilo que Pereira (2016) chama como “professor-artista-cartógrafo-etc”, termo criado pela pesquisadora já em seu TCC no curso de Licenciatura em Artes Visuais (UDESC) e elaborado em sua tese. Não conseguia me desconectar do meu modo docente, educadora musical ao observar o que se passava com o campo. Tudo que via e ouvia ali, ressoava em mim no meu modo de pensar a prática musical e as práticas pedagógico-afetivo-musicais. As minhas ações e atitudes com o campo se deram também em grande parte à educadora musical que me habita.

*

Cheguei e dirigi-me direto a sala de vídeo. Thiago, professor desta oficina de piano, não havia chegado ainda, há pouco tinha enviado uma mensagem no nosso grupo PIBID no Whatsapp dizendo que poderia não chegar a tempo. Alguns alunos da oficina sugeriram de marcarmos as fontes e seus respectivos teclados, já que a cada encontro eles levavam um tempo testando para saber qual é qual. Fizemos assim. Como quase vinte minutos já se passavam da hora inicial da oficina e havia vários alunos, decidi começar a oficina de piano. Relembrei os acordes da Kambambe que foram trabalhados no último encontro e pra iniciar, dividi a turma em dois grupos e mostrei a ideia de pergunta e resposta presente nas duas frases. Cantei e toquei e verifiquei os acordes com cada grupo. Falei sobre a importância de se ouvirem a partir de uma escuta do outro – o texto de Kohan ainda colado em mim. Neste sentido, a atenção deveria se dar também ao colega, aos vizinhos, à esquerda e à direita de cada um. Falei ainda sobre o fato de que fazemos música com o corpo todo, não só com os dedos, atentando para se sentirem e se sentarem de modo confortável, preparando o corpo pra fazer música. Isto para soarem como um, fazendo música em conjunto e ouvindo-se uns aos outros. Tudo certo, fizemos umas duas rodadas e quando iríamos inverter quem pergunta e quem responde, Thiago chegou. Pediu que seguíssemos. Fiquei um pouco desconfortável por estar ocupando o lugar dele, mas resolvi finalizar com esta última rodada. Logo, finalizei

e passei a bola para Thiago. Não queria ocupar um lugar que não é meu, mas que por força maior, senti que deveria, pelo menos naqueles minutos ocupar. Lembro-me de ter chegado ao final daquela oficina sem saber se fiz demais, se fui além do que deveria ter feito ou se algumas coisas foram adequadas. Precisava ainda naquele momento aprender e incorporar a função de observar e tecer meus registros junto com a prática musical. O fato de conhecer Thiago, já termos contato há quase um ano neste ambiente da OE, acabou por me deixar mais a vontade, mas... [eu-cartógrafa].

*

Apesar de não se tratar de uma pesquisa-ação, não há como separar o eu-cartógrafa do eu-musicista, do eu-educadora musical. A minha identidade de educadora também se transmutou conforme os processos de subjetivação em curso me colocavam numa zona de indiscernibilidade, de afetação, de impulsão. Isto porque, “É no processo, na caminhada, na experimentação, na reinvenção de si como corpo-criação, que o professor-artista provoca no outro a afetação necessária para entrar no jogo e propõe o alargamento de si como *professor-artista-cartógrafo-etc.*” (PEREIRA, 2016, p. 20). Ainda nesta direção, a autora menciona:

A experiência de si é o que de algum modo me tornou professora-propositora das cartografias. Primeiramente, fazendo-me entender, através das minhas experiências, a força de cartografar afetos, para que, então, pudesse provocar em cada um, livremente, o convite para entrar no jogo de afetar e ser afetado. Nesse jogo, ao abrir as formas de nós mesmos às experiências, aquelas se tornam rastros potenciais do que estamos nos tornando, pois nos encontramos em estado de devir num entretempo de camadas e composições” (PEREIRA, 2016, p. 14).

Finalizo este item acreditando que uma política cognitiva da invenção na experiência da performance musical pode ser também crucial na formação docente em educação musical enquanto *experiência de si* (PEREIRA, 2016). Ciente ainda de que “Não se chega à cognição inventiva por adesão teórica, mas por práticas cognitivas efetivas e encarnadas” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2015, p. 203), as práticas em educação musical propiciaram o acesso a um modo sensível de se relacionar com o conhecimento e com processos próprios de aprendizagem a partir de um movimento de *aprendiz-artista* (KASTRUP, 2015b, p. 109) dos educadores e educadoras em campo, privilegiando, sobretudo, práticas de experimentação em relação às singularidades emergentes e às posições em relação ao saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*

As cenas que preencheram e deram forma a este estudo se passaram nas salas de aula de uma escola pública que desde a nossa primeira passada/performance/convite de sala em sala deixaram de ser apenas uma, duas, três, seis salas de aula utilizadas para outra função que não as aulas curriculares. Essa foi uma questão que andou colada em mim desde o princípio, desde os primeiros movimentos de instauração de sons, da materialidade dos instrumentos naquele espaço. Algo se inscrevia no território escolar. Nesta primeira ação no campo, o som deslizava pelos corredores e atraía pessoas que nos ouviam, mais de uma vez. Eram alunas e alunos que estavam sem professores no momento – o que também me chamou a atenção, uma realidade distinta da que eu tive com o tempo-espaço da escola. Com seus olhos curiosos e tão disponíveis, elas e eles nos seguiam quase como que criando ali uma procissão, de sala em sala, ou seguiam outra coisa que não sei bem nomear, mas que possivelmente ia além de nós. Foi assim [eu-cartógrafa].

*

Dar um fechamento a este texto é rememorar um começo passível de ser situado. Por isso esta entrada com uma reflexão sobre o primeiro contato e afecção no campo e do campo em mim. Ao longo do acompanhamento dos processos, mais que capturar cenas na posição de cartógrafa, foram as cenas que passaram a me capturar e ativar em mim o desejo de estar ali, planejando, agindo, tocando, cantando, conversando, ouvindo, observando, intervindo. Não há como finalizar este texto sem lembrar-me de tantos processos articulados e das conexões que foram se dando, o campo se expandindo, os dados da mesma forma. A intencionalidade deste estudo veio das cenas observadas, e, sobretudo por meio da aproximação, do contato, da permanência e da disponibilidade que foram cultivadas não só por mim para com o campo, mas entre o campo.

Colocar-me de um modo disponível a narrar o que se pedia narrado, contar histórias que se queriam contadas foi certamente o desafio desta prática cartográfica. Obviamente, tudo não pôde ser contemplado, mas procurei fazer uma narrativa coletiva acerca do que foi vivido, das experiências suscitadas pela performance musical a partir de categorias temáticas que o campo foi revelando na sua constância de coletivo que experimentava com sonoridades e músicas costurado às impressões e reflexões de um *eu-cartógrafa* imanente ao que ali se passava.

Mais do que interpretar, tive a intenção de deixar o campo vivo neste texto. A partir dos processos de subjetivação em curso, busquei renovar meu olhar sobre a performance para não encaixar aquelas pessoas no que já presumia, em minhas crenças sobre a performance e a

educação musical. Interessava-me dar vazão aos processos inventivos – de si e de um mundo correlato, como diz Kastrup (2007) – que ali foram sendo elaborados.

A performance musical foi pensada como tempo-espço democrático no qual as pessoas pudessem exercer a sua musicalidade singularmente. Daí a pertinência de uma reflexão sobre as ações de caráter pedagógico-afetivo-musical, e o que através delas pôde se dar nas intersubjetividades das relações humanas que aconteceram neste cenário. Isto porque, a prática musical oportunizada e pensada para este grupo procurou privilegiar os aspectos comunitário e vivencial da música (SMALL, 1996), cujos efeitos afetam a experiência com música, a relação intergeracional e os entendimentos e trocas de saberes musicais.

Considerando que este campo situou-se no contexto de uma escola pública, na qual não consta a disciplina curricular música, e que esta orquestra foi formada principalmente por alunos iniciantes ao instrumento, esta discussão de natureza filosófica emergiu pela necessidade de um estudo voltado ao ser humano que faz música, e daquilo que é suscitado a partir de uma experiência com performance musical em uma orquestra que experimenta com música e sons inventivamente e coletivamente.

Aprofundar tal modo de compreensão sobre a performance musical na área de Educação Musical se dá em razão do potencial da música na formação integral do ser humano e significa uma compreensão da musicalidade e/ou da artisticidade como algo próprio do ser humano, que nesta conjuntura de precarização e monetarização da vida, torna-se inclusive, uma necessidade vital.

O coletivo foi um princípio do estudo e um reflexo do campo em si próprio. A dimensão coletiva assumiu tamanha força que sem ela nem a prática musical aconteceria, tampouco as inscrições sonoras e afetivas tão presentes das pessoas deste campo nesta cartografia. Os vínculos e a acolhida a pessoas em níveis e modos distintos de acesso a sua musicalidade e também em relação à experiência da docência aconteceu por meio da troca e valorização de saberes distintos, a partir do favorecimento a um ambiente que contemplasse tais modos de se relacionar com música e com as pessoas que compartilhavam a performance.

A questão dos vínculos humanos parece ter transversalizado todo este estudo, em grande parte porque o coletivo foi sendo sustentado conforme os vínculos foram se configurando e reafirmando. Os sentidos de estar ali se deram por conta de com quem a música era feita. A autoria se fez presente e muito frequente em uma das oficinas de piano, sobretudo a partir das práticas musicais das crianças. A criação de um tempo-espço outro apontou os esquecimentos como pontos-chave: esquecer-se dos problemas e dedicar-se a algo que trazia em si satisfação e que era muito esperado.

A mobilidade do campo e as articulações entre pessoas e situações foram apontando o que poderia ser explorado e trazido para uma entrevista/conversa, o que proporcionou instigantes reflexões das pessoas do campo sobre aquilo que eu, enquanto pesquisadora me propunha a compreender. Esta foi uma maneira de trazê-los para dentro deste estudo e pensar conjuntamente sobre aquilo que eu pude observar. Compartilhamos pontos de vista que embasam o que esta pesquisa quis problematizar. Neste sentido, percebo a pertinência de trazer suas falas costuradas às minhas reflexões com os autores e autoras que sustentam teórica e metodologicamente este estudo.

Com a ideia de mostrar também o canteiro de obras, procurei não excluir as arestas, as tentativas frustradas, os desalinhos, pois, algo se passava mesmo quando aquilo que intencionamos não acontecia tal e qual. Tivemos muitos desajustes no início, também por se tratar de um número grande de pessoas envolvidas como propositores das práticas musicais e maior ainda foi o número de pessoas que participaram das oficinas e da OE, aprendendo com os educadores musicais e ensinando-se uns aos outros. O tempo atuou como conectivo dos fatos que compuseram a trama deste cenário de investigação, de estudo, de invenções.

Os estudos da invenção (KASTRUP, 2007) embasaram esta vivência com música, o modo de compreender os processos de aprendizagem de um ou mais de um instrumento musical, os agenciamentos que se deram a nível individual e coletivo. “A chave da política inventiva é a manutenção de uma tensão permanente entre a ação e a problematização. Trata-se de seguir sempre um caminho de vaivém, inventar problemas e produzir soluções, sem abandonar a experimentação” (Kastrup, 2007, p. 238). A experimentação foi assim o modo de proceder com o campo, com a cartografia, com os processos, e, portanto catalisadora das afinidades musicais, afetivas e pedagógicas. A prática da experimentação se fez como possibilidade de desvio de princípios homogeneizantes que balizam a sociedade na qual estamos inseridas/os, pois:

A invenção não é prerrogativa dos grandes gênios, nem monopólio da indústria ou da ciência, ela é a potência do homem comum. Cada variação, por minúscula que seja, ao propagar-se e ser imitada, torna-se quantidade social, e assim pode ensejar outras invenções e novas imitações, novas associações e novas formas de cooperação. Nessa economia afetiva, a subjetividade não é efeito ou superestrutura etérea, mas força viva, quantidade social, potência psíquica e política (PELBART, 2018, p. 23).

Considerando o estado de precarização sócio histórico cultural da atualidade nos mais diversos contextos de atuação em educação musical, a postura ética, estética e política assumida pela cartografia é de extrema pertinência na formação integral do ser humano, na formação de educadoras/es musicais, de instrumentistas, de coletivos que possam

experimentalizar com música para além do domínio de um instrumento e saber teórico sobre música.

Esta tomada de consciência a partir de práticas musicais contextualizadas social, política e culturalmente dialoga, a meu ver, com aquilo que BRITO (2007) apresenta como uma *Educação musical do Pensamento*, em modo *menor*, e que opera, portanto, como resistência à estrutura macropolítica da contemporaneidade. Brito (2007) em sua tese intitulada “Por uma Educação Musical do Pensamento – novas estratégias de comunicação” apresenta a dinamicidade das ideias de música de crianças em grupos de musicalização, especificamente nos jogos de improvisação e composição musical.

Tendo como influência o pensamento do músico e educador musical Hans-Joachim Koellreutter e também a partir da hipótese dinamicista de Esther Thelen e do conceito de *educação menor*, de Sílvio Gallo, a autora sugere uma educação musical em modo *menor*¹⁷. Educação musical esta que é implicada com as singularidades, com os significados e relações que as crianças estabelecem com a música, que é também resistência “[...] ao controle e aos modos dominantes” (BRITO, 2007, p. 7). Por se tratar de um exercício do pensamento e do pensar é também chamada de *Educação musical do Pensamento*. Deste modo, entendo que as práticas de educação musical neste campo poderiam também ser compreendidas enquanto educação musical *menor*.

Trazer para a área de Educação Musical uma discussão sobre a performance musical enquanto afecção é um modo de ressaltar o quanto as práticas musicais carregam consigo e comunicam discursos, ideologias, utopias, outros possíveis. Por isto também, a performance musical aqui não está pautada na medição do desempenho físico-motor, na avaliação de um produto musical final, da musicalidade atrelada a um julgamento de valor sobre a execução musical, na ambiência de um palco, num momento tido como fatídico, final. O respaldo dado pela política cognitiva inventiva, ao considerar as singularidades nos processos de aprendizagem possibilita pensar a experiência da performance musical à luz desta ética e estética.

No tocante à invenção de um tempo-espaco outro, vejo a temporalidade que difere da velocidade da sociedade contemporânea e que pode ser ocasionada pela performance musical

¹⁷ A partir do conceito de *menor* desenvolvido por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1981) na obra *Kafka, por uma literatura menor*, Sílvio Gallo (2008), propõe uma “*educação menor*”, apresentada pelo autor como “um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; [...]. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância” (GALLO, 2008, p. 64 – 65). O autor ainda menciona que, “Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um” (GALLO, 2008, p. 65).

como algo central e crucial em práticas musicais que querem questionar e fazer pensar sobre os efeitos sistêmicos do neoliberalismo em nós, em nossos modos de vida. Esta temática está longe de ser encerrada. Lateja em mim o desejo de seguir e aprofundar-me nesta relação com o tempo.

Assim: Quais os desafios que tem a área de Educação Musical, dada esta problematização? Como contemplar em cursos de formação de professores/as de música um tempo-espaco outro na contramão de um tempo hegemonicamente pensado em face do utilitarismo? Que modelos de formação na docência em música os cursos de Licenciatura em Música do Brasil estão reproduzindo? Qual a responsabilidade das universidades nos mais diversos contextos de atuação no tocante às subjetividades capitalísticas? É possível uma problematização dos currículos no que cabe a formação de educadores/as musicais a partir desta perspectiva cognitiva da invenção? São reflexões que fazem este estudo seguir, ganhar uma continuidade em outras experimentações que tragam outros possíveis com a performance musical.

REFERÊNCIAS

ANGELO, F. H. B.; DIAS, R. **O corpo entre o riso e o risco: um estudo sobre a Escola Nacional de Circo**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. 168p.

BARROS, M. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016. 120p.

_____. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2015. 168p.

_____. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018. 68p.

BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.

BOURDIEU, P. **A Distinção: crítica social do julgamento**. Porto Alegre: ZOUK, 2006. 549p.

BEINEKE, V. **Processos intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa**. 2009. 289p. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BELINASO, L. Como saber o que nos importa pesquisar e escrever? **Revista Digital do LAV**, Santa Maria, v. 12, n. 2, p. 133-145, mai./ago. 2019.

_____. Andanças e desassossegos em cartas que não exigem respostas. **Quaestio**, Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 579-590, dez. 2017.

BRITO, T. A. de. Ferramentas com brinquedos: a caixa de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

_____. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**. 2007. 288p. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

CARRASCOZA, J. A. Suíte acadêmica: apontamentos poéticos para elaboração de projetos de pesquisa em Comunicação. **Matrizes**, São Paulo, v. 10, n. 1, jan/abr, 2016, p. 57-65.

CAZNOK, Y. **A educação musical como profilaxia social**. In: XIX FORO LATINO-AMERICANO DE EDUCACION MUSICAL, n.p., 2013, Montevideu. **Anais...** Montevideu: [S.l.], 2013, n.p.

COSTA, V. A. **Não há vida fora da diferença: gesto, solidão, alteridade**. 2018. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Centro de Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução: Peter Pál Pelbart. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. 240p.

_____. **Cartas e outros textos**. David Lapoujade (Ed.). 1. ed. São Paulo: n-1, 2018. 320p.

_____. PARNET, C. **Diálogos**. Tradução: Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Editora Escuta. 1998. 185p.

_____. **Crítica e Clínica**. Tradução: Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1997. 171p.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011. 128p.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira. v. 4. São Paulo: Editora 34, 1997. 200p.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Tradução: Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. v. 5. São Paulo: Editora 34, 1997. 264p.

DELIGNY, F. **Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários, educadores**. Tradução: Marlon Miguel. São Paulo: n-1 edições, 2018. 160p.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOV, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica - para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FRANÇA, C. C. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. **Revista da Abem**, n. 24, p. 94-106, set. 2010.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002. 219p.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 98p.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9 – 49. 188p.

GODOY, A. **A Menor das ecologias**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

_____. Mídia, Imagens, Espaço: Notas sobre uma poética e uma política como dramatização geográfica. In: CAZETTA, V. e OLIVEIRA Jr. W. (orgs.) **Grafias do Espaço: imagens da educação geográfica contemporânea**. Campinas: Editora Alínea, 2013. 280p.

GROSSI, M.; UZIEL, A. P.; MELLO, L.. Conjugalidades e parentalidades não-hegemônicas: um campo em construção. In: **Conjugalidades, Parentalidades e Identidades Lésbicas, Gays e Travestis**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2007. p. 9-10.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica: Cartografias do desejo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. 327p.

GUATTARI, F. Da produção de subjetividade. In: PARENTE, A. (org.). **Imagem Máquina: a era das tecnologias do virtual**. São Paulo: Editora 34, 1993. p.177-191.

KASTRUP, V. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 256p.

_____. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2000, v.13, n.3, p.373-382.

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

_____. A Cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva. In: KATRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. (Orgs.). **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015b. p.91-110.

KOHAN, W. O. A música da amizade: notas entre filosofia e educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 2, p. 27-38, abr./jun. 2018.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1.ed. 3. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 176p.

_____. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, nº 19, p. 20 – 28, jan./fev./mar./abr. 2002.

LEVY, T. **A experiência do fora: Blanchot, Foucault e Deleuze**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. 142p.

MELLO, M. B. C. O diário de bordo: criando uma linha de fuga sobre uma linha de montagem. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 25, p. 192-209, nov. 2015 – abril 2016.

MÜLLER, V. B. **“A música é, bem dizê, a vida da gente”**: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre-EPA. 218p. 2000. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2000.

_____. **Música, Comunidade e Subjetivação: um estudo de caso**. 2006. Relatório de pesquisa. Arquivo da UDESC.

_____. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.10, p. 53-58, mar. 2004.

_____. Por uma educação musical implicada com os modos de vida de seus cenários de atuação. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v.12, p. 43-47, mar. 2005.

_____. “Nunca pensei que um dia eu ia tocar um instrumento”: Autoria e singularidade em Educação Musical. In: NOGUEIRA, M. P.; FRANZONI, T. M. (Orgs.).

Arte no campo: perspectivas políticas e desafios. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões, 2016. 368p.

MÜLLER, V. B.; BOSCATO, A.; SILVA, P. H. O. A performance musical na formação de pensamento crítico: uma experiência no subprojeto da área Música. In: MARTINS, R. E. M. W. ROSSATO L. (Org.). **Reflexões sobre as experiências do PIBID na UDESC**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015, 368p.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 17-31.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. Sobre a formação do cartógrafo e o problema das políticas cognitivas. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Orgs). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 201-205.

PASSOS, E.; KASTRUP, V. Sobre a validação da pesquisa cartográfica: acesso à experiência, consistência e produção de efeitos. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia:** a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2016, V. 2, p. 203-237.

PELBART, P. P. **A vertigem por um fio:** políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2018. 222p.

PELBART, P. P. **Da clausura do fora ao fora da clausura:** loucura e desrazão. 2.ed. São Paulo: Iluminuras, 2009. 240p.

_____. **Vida Capital:** ensaios de biopolítica. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Iluminuras, 2011. 252p.

PELBART, P. P. **O avesso do niilismo:** cartografias do esgotamento. 2.ed. São Paulo: n-1 edições, 2016. 445p.

PELBART, P. P. **O trabalho contemporâneo: produção imaterial, mecanismos de captura**. 2019. Palestra realizada na Associação Livre Centro de Estudos em Psicanálise, Curitiba, em 09 de mai. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iD0FmoWQCv4>>.

PEREIRA, J. **Cartografias Afetivas:** Proposições do professor-artista-cartógrafo-etc. 2016. 286p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PHELAN, P. A ontologia da performance: representação sem reprodução. **Revista de Comunicação e Linguagens**, n. 24, 1997, p. 172-191.

PREVE, A. M. H. **Mapas, prisão e fugas:** cartografias intensivas em educação. 2010. 346p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2010.

PELLANDA, N. À Guiza de Introdução: reflexões sobre neoliberalismo e subjetividade. In: MCLAREN, P. **A Pedagogia da Utopia**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2001. p. 7-27

ROSA, J. G. **Grande Sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. 553p.

TEDESCO, S.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. v. 2. Porto Alegre: Sulina, 2016. p. 92-127.

VALIENGO, C. **Diálogo, protagonismo e criatividade: a cocriação na aprendizagem musical**. 2017. 190p. Tese (Doutorado) – Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2017.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re) pensar a práxis educativo-musical no século XXI. **Debates Unirio**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 163-191, mai. 2017.

ROLNIK, S. **Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina, 2006. 248p.

_____. **O ocaso da vítima: Para além da cafetinagem da criação e de sua separação da resistência**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ars/v1n2/07.pdf>.

_____. **Narciso no espelho do século XXI**. Projeto Narciso 21, 27 de mai. 2017. Entrevista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GjsRiQB_5DY.

_____. **Esferas da Insurreição: notas para uma vida não cafetinada**. São Paulo: n-1 edições, 2018. 208p.

SILVA, T. T. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 47-57, jul. - dez. 2002.

SILVEIRA, E. Notas esparsas sobre o contágio. **Alegrar**, Campinas, v. 18, p. 1-14, 2016.

SMALL, C. **Music, Society, Education**. Hanover: Wesleyan University Press, 1996. 234p.

_____. **Musicking: the meanings of performing and listening**. Hanover: Wesleyan University Press, 1998. 230p.

_____. El musicar: un ritual en el espacio social. In: III CONGRESO DE LA SOCIEDAD IBÉRICA DE ETNOMUSICOLOGÍA, 1997, Benicàssim. **Anais eletrônicos...** Benicàssim, 1997, p. 1-16. Disponível em: <https://www.sibetrans.com/trans/articulo/252/el-musicar-un-ritual-en-el-espacio-social> >. Acesso em 03 mai. 2018.

SOUZA, J.V. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, J. V. (Org.). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre, 2000, p. 17-32.

_____. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: SOUZA, J. V. (Org.). **Música, Cotidiano e Educação**. Porto Alegre, 2000, p. 33-44.

_____. HENTSCHKE, L. (Orgs.). **Avaliação em Música**: reflexões e práticas. São Paulo: Editora Moderna, 2003. 160p.

SPINOZA, B. de. **Ética**. Tradução: Tomaz Tadeu. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 240p.

SWANWICK, K. **Ensinando Música Musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. 128p.

APÊNDICES

Roteiro da entrevista com (as) Adultos (as)

- 1) Fazer referência ao último ensaio. O que teve de especial naquele dia?
- 2) Falar sobre os vínculos pessoais que tem constituído ali dentro; de como percebem isto, da importância.
- 3) Perguntar sobre como é aprender e fazer música junto com crianças, adolescentes e outros adultos, sobre essa mistura de gerações num mesmo lugar. E como é no mundo real? Há diferenciação – para crianças, jovens, adultos?
- 4) Percebem alguma outra relação com o tempo enquanto estão ali. Como é a sensação do tempo enquanto fazem música, seja nas oficinas, seja na Orquestra. E o tempo no mundo real é diferente?
- 5) Qual a importância de dedicar um ou mais de um momento da semana para fazer música, para aprender um instrumento musical, para juntar-se aos demais sons ali na Orquestra?
- 6) Como souberam das oficinas e da OE?
- 7) O mundo do trabalho como regulador dos tempos. Como é isto? Como é, por exemplo, estar aposentada para poder estar ali? (Ellen)
- 8) Em outubro de 2018 você disse que isso tudo estava mudando a tua vida. Você poderia me contar mais sobre isso? (Léa)
- 9) Que relação vocês percebem entre saber música e fazer música?

Roteiro da entrevista com adolescentes

- 1) Esta é sua primeira experiência com práticas musicais coletivas? Você se recorda das sensações, dos sentimentos e das expectativas que teve ao iniciar nesta Orquestra Experimental?
- 2) Como você descreveria as práticas musicais desta Orquestra Experimental?
- 3) Qual a importância de fazer música, de dedicar um horário da semana para tocar um instrumento musical seja no ensaio semanal da Orquestra Experimental, ou, se for o caso, na oficina de instrumento, em meio as suas atividades cotidianas, a escola, a sua rotina, de maneira geral?

- 4) Como você se sente enquanto faz música? E depois que termina de tocar, algo muda em você? Como você se sente antes, durante e depois de tocar? Há alguma diferença?
- 5) Como é ensinar e aprender música de maneira coletiva? Vocês já se viram ensinando algo a algum(a) colega/amigo(a)? Como é isso, como é aprender e ensinar música dentro da escola?
- 6) Como vocês percebem essa relação entre música e amizade? O que vocês poderiam dizer sobre os vínculos que têm criado ali na OE e nas oficinas de instrumento?
- 7) Mudou alguma coisa na relação que vocês têm com a escola, com esse espaço físico da escola a partir das experiências musicais que fazemos todas as semanas, mais de uma vez por semana?
- 8) O que é possível falar desta prática, sobre lidar com este tipo de saber (musical) dentro da escola. Outras áreas do conhecimento poderiam se relacionar com os saberes desta forma? Aliás, a música é feita de saberes?
- 9) Algo mudou em vocês a partir das experiências com música que acontecem na escola? Como vocês se sentem ou se veem desde então?

Roteiro da entrevista com professores (as)/pibidianos (as)/estagiários (as)/voluntários (as)

- 1) Sabendo que neste campo de pesquisa acontece atividades de ensino, extensão e pesquisa, como vocês percebem estas experiências que acontecem ali na escola na formação de vocês?
- 2) Sobre a postura ético, estético e política adotada neste campo. O que pensam sobre esta política cognitiva?
- 3) Como vocês pensam e compreendem a performance musical a partir das experiências na escola?
- 4) Que relações existem entre os saberes e a performance?
- 5) As experiências de vocês com a performance musical se implicam no modo como pensam as oficinas e compreendem a performance musical oportunizada neste ambiente?

Roteiro da entrevista com Téo

- 1) Como foi a experiência de ensinar pife dentro da OE às crianças e aos pibidianos? Como é estar neste lugar de quem ensina?

- 2) Você gostaria de comentar algo sobre a preparação para o vestibular, o resultado e as suas motivações daqui pra frente, para o próximo ano? Como é estar dentro da Universidade, fazendo as disciplinas como aluno especial? E a experiência do grupo de pesquisa?
- 3) Sobre o desenho disparador. Olhar e falar sobre o processo de transição dentro do ambiente da escola e mais especificamente dentro das práticas musicais da OE.
- 4) Da importância dos vínculos. Mudou a relação que tinha ou ainda tem com a escola. Como é viver todas estas questões dentro da escola e fazendo música? Em que medida as práticas musicais afetam a sua relação com a escola e com os vínculos que constituiu e constitui ali?
- 5) Sobre a apresentação do dia 18 de dezembro. Como foi a experiência do solo, do protagonismo. Você se sente mais encorajado a se colocar, a improvisar, a solar, a marcar o seu lugar? A performance musical em alguma medida colabora ou faz parte da performatividade de gênero?