



ARTÍCULO | ARTIGO | ARTICLE

Fermentario N. 9, Vol. 2 (2015)

ISSN 1688 6151

Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República. www.fhuce.edu.uy

Faculdade de Educação, UNICAMP. www.fe.unicamp.br

Centre d'Études sur l'Actuel et le Quotidien, Sorbonne. www.ceaq-sorbonne.org

Dos encuentros entre a Educação Musical e a Experiência Estética

Ana Cristina Rossetto¹

Resumen

Este artículo aborda las relaciones entre la educación musical y la experiencia estética especialmente en el campo de la iniciación artística. Sitúa la noción de experiencia, como caracterizada por Jorge Larrosa, concibiéndola como disparadora y promotora de estas relaciones. Coloca la pertinencia de la interlocución de los no filósofos con la filosofía para que piensen cuestiones de su campo específico. Enfatiza la necesidad de que el cuestionamiento esté implicado en el trabajo cotidiano del profesor, abarcando tanto sus concepciones como sus acciones en aula de clase. Ese ejercicio de pensamiento se construyó imbricado a la observación y al análisis de procesos vividos por la autora en su práctica como profesora de música en la *Escola*

¹ *Musicista, educadora musical e pesquisadora. Bacharel em Composição pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Mestre e doutoranda pela Faculdade de Educação da Unicamp, integrante do Laborarte – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação.*
anacrocha7@gmail.com

Municipal de Iniciação Artística – EMIA; instituição que pertence a la *Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo* y tiene como propuesta la iniciación de sus alumnos a los lenguajes artísticos de manera integrada.

Palabras clave: educación musical; experiencia estética; iniciación artística.

Abstract

This article aims to approach the relationship between music education and aesthetic experience particularly in the artistic initiation field. It situates the notion of experience, as characterized by Jorge Larrosa, as a trigger of these relations. It points out the pertinence of *non-philosophers* try the interlocution with philosophy to deal with their own questions. The work emphasizes that questioning should be implicated on teacher's daily work, encompassing his conceptions as well his actions in the classroom. This exercise of thought was built imbricated in the observation and analysis of processes lived by the author in her practice as a music teacher at the *Escola Municipal de Iniciação Artística – EMIA*; institution that belongs to the *Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo* and proposes the initiation of their students to artistic languages in an integrated approach. **Keywords:** aesthetic experience, artistic initiation, music education.

Os processos são os devires, e estes não se julgam pelo resultado que os findaria, mas pela qualidade dos seus cursos e pela potência de sua continuação

Gilles Deleuze

Sendo artista e professora, tenho vivido meu percurso profissional entre o palco e a sala de aula. Embora em determinadas fases da vida um ou outro tenha sobre mim exercido uma maior força de atração ou exigido uma dedicação maior, desde muito jovem um e outro têm se configurado como territórios que habito - territórios de atuação e criação.

Sempre me chamou a atenção o fato de que mesmo estando artisticamente envolvidos e tecnicamente bem preparados para uma apresentação musical, nós músicos não tenhamos controle do que realmente

vai suceder; de como se dará o encontro entre música, artistas e público. As potencialidades expressivas do repertório e dos artistas são sujeitas às muitas variáveis que interferem no curso desse jogo - como a acústica, a iluminação e mesmo a temperatura do ambiente, a condição física dos artistas e técnica dos instrumentos naquele dia específico, a disposição dos espectadores, as referências anteriores que estes trazem – ou não – em relação ao repertório a ser apresentado... Variáveis que incitam um jogo de forças que a todos atravessa e contagia, embora as percepções e sensações de cada pessoa sejam singulares e nem sempre coincidentes. Desse modo, cada performance é de fato única; como únicos são os encontros produzidos neste jogo de afetações.

Há apresentações abençoadas, que desde o início são inundadas pelo fluxo da experiência; que se configuram como encontros nos quais a música nos invade, nos provoca *arrepios*, nos *transporta* e, nos transforma – a músicos e ouvintes. E há ocasiões em que embora o texto musical seja apresentado com correção, as tentativas de interpretação não conseguem criar vida e expressão, conseguindo apenas se ater ao cumprimento de um protocolo. Entre um extremo e outro, há aquelas em que são vividos momentos surpreendentes, que mesmo se sustentando por um tempo fugaz deixam um rastro duradouro em nossa alma.

A partir dessas observações, em um trecho da minha dissertação de mestrado eu indago: “Será tão diferente na sala de aula? Será que esses territórios – o palco e a sala de aula - não se assemelham, não se tocam pelas bordas, quando atravessados pela música como experiência? ” (Rossetto R., 2011: 48).

Em ambos não podemos planejar a experiência e o acontecimento. Mas como professores podemos nos disponibilizar a promover a *oportunidade* dos encontros dos nossos alunos com a música, acompanhá-los e incitá-los aos desdobramentos e possibilidades de conexão que podem se desencadear. Uma educação musical assim concebida não se constitui apenas em transmissão sequencial de conteúdos *sobre* a música, e sim em processo de construção de conhecimento permeado pela experiência artística-musical; pela experiência estética manifestando-se no campo da música.

Foi o desejo de aprofundar minha compreensão das relações entre educação musical e experiência estética que me levou a ingressar em um programa de pós-graduação depois de muitos anos de vida artística e profissional. A dissertação gerada pela pesquisa desenvolvida na Faculdade de Educação da UNICAMP foi intitulada “Educação musical e experiência estética: entre encontros e possibilidades” (2011). Neste trabalho foi narrado e analisado um processo de trabalho vivido por uma turma de alunos na faixa etária de oito e nove anos, orientada por mim em parceria com o professor de teatro Carlos Sgreccia na Escola Municipal de Iniciação Artística – EMIA; instituição que atualmente pertence ao Departamento de Expansão Cultural da Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo e tem como proposta a iniciação de seus alunos às áreas artísticas - artes visuais, dança, música e teatro - de maneira integrada.

A análise foi baseada no imbricamento da minha vivência como professora com a observação dos registros realizados durante o período focalizado. Instigadas e ampliadas pelas interlocuções teóricas – que se deram principalmente com autores do campo da filosofia, especialmente Gilles Deleuze e Félix Guattari – esta observação e análise produziram um modo de pensar uma educação musical potencial geradora de experiência estética.

Embora uma etapa dessa pesquisa tenha sido concluída, tendo ela transformado irremediavelmente minhas ações e reflexões, continua a produzir novos sentidos. No núcleo da questão – educação musical & experiência estética - a noção de *experiência*: minha aproximação com a qual vem continuamente provocando meu pensamento; atuando como um motivo musical que suscita a criação de uma composição ao atrair linhas de força e intensidades pela sua propriedade de afetar e de ser afetado, de transformar e de ser transformado (por variação, transposição, espelhamento, inversão...); que se presta a desenvolvimentos, desdobramentos, e que se revigora quando contraposto a motivos contrastantes.

Recorrer à aproximação com procedimentos de composição musical me auxilia a melhor perceber o modo como a noção de experiência tem atuado em meu pensamento; e foi decorrência da leitura do Prólogo de *Tremores. Escritos sobre, experiência* (2014), de Jorge Larrosa, texto no qual Larrosa comenta e compartilha com o leitor algumas passagens do livro de Martin Jay *Cantos de*

experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal (2009)²; passagens que assinalam como o interesse e envolvimento com a ideia de experiência têm atravessado tempos e tradições:

Martin Jay diz que a realidade da experiência é vaga, que a ideia de experiência é confusa, mas que, apesar disso, muitos pensadores de diversas épocas e tradições “se sentiram compelidos a se ocupar desse termo problemático”. Além do mais, diz Jay, o fizeram “com uma pressa e uma intensidade que raras vezes acompanha a tentativa de definir e explicar um conceito”. E isso acontece, insiste, porque “ ‘experiência’ é um significante suscetível de desencadear profundas emoções em quem lhe confere um lugar de privilégio em seu pensamento” (Larrosa, 2014: 9-10).

Em sequência Larrosa coloca que:

Não existe, na tradição, uma ideia de experiência, ou uma série reconhecível de ideias de experiência. Porém, o que sem dúvida temos é a aparição sincopada de uma série de cantos de experiência. Cantos apaixonados, intensos, prementes, emocionados e emocionantes, que têm a experiência como tema ou como motivo principal, se entendemos os termos “motivo” e “tema” em seu sentido musical (Ibidem: 10).

Venho, por minha conta e risco, experimentando entoar os meus próprios *cantos de experiência*: ensaios de reflexão e movimentos de pensamento inspirados e também sustentados pelos encontros vividos com a música, a arte, a educação e as crianças – e com a filosofia; mas para que o leitor possa acompanhar como e porquê uma musicista e professora de música dispôs-se a esse encontro, me parece necessário que ainda me detenha na abordagem da construção da pesquisa de mestrado e das minhas inquietações.

² **Cantos de experiência. Variaciones modernas sobre un tema universal.** Martin Jay. Paidós, Buenos Aires, 2009. p.15-16.

As minhas relações com a Escola Municipal de Iniciação Artística – EMIA, têm permeado todo o meu percurso como artista e professora. Fui contratada como professora quando a escola estava prestes a ser inaugurada, em 1980, e eu ainda cursava a graduação em música; assim, vivi o momento inaugural da EMIA numa época em que me iniciava profissionalmente, dando oportunidade a que na minha vida indubitavelmente se manifestasse a *iniciação* apontada no nome da instituição. E mesmo hoje, estando já aposentada como professora da escola, minhas relações com ela continuam vivas, embora afinadas por uma outra frequência; celebradas e também alimentadas pelos laços afetivos, afinidades de pesquisa e parcerias de criação artística. Desse modo, embora este não seja um artigo sobre a EMIA³, faz-se necessário apresentá-la, também por ela se constituir no próprio território onde se deram os acontecimentos vividos, observados e analisados na pesquisa.

A EMIA ocupa três casas localizadas dentro de um parque público: o *Parque Lina e Paulo Raia*, no bairro do Jabaquara, zona sul da cidade de São Paulo. Ela atende, no Curso de Iniciação Artística, em torno do qual se organiza sua estrutura, a crianças de cinco a doze anos. As aulas desse curso são semanais, e sua duração depende da faixa etária dos alunos. Para os grupos de sete e oito anos, como o grupo focalizado na pesquisa, a duração é de três horas⁴. As aulas dos alunos de cinco a oito anos são dadas em parceria por uma dupla de professores com formação em linguagens artísticas diferentes; as combinações de linguagem que constituem a dupla não correspondem a nenhuma intenção pré-determinada; podem ser quaisquer, e não são informadas aos pais no ato da matrícula anual. Aos nove e dez anos as classes são orientadas por um quarteto de professores, cada qual com formação em uma das quatro linguagens trabalhadas pela escola; aos onze e doze anos há apenas um professor, especialista na área de opção do aluno.

O Curso de Iniciação Artística é a única atividade obrigatória para os alunos matriculados na EMIA. Além dele, a escola oferece, dependendo da

³ Para conhecer a história da EMIA, ver **Arte e Construção do Conhecimento na EMIA**, de Márcia Laguna de Oliveira. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2006.

⁴ Para crianças de cinco e seis anos a duração da aula é de duas horas; quatro horas para nove e dez anos e três horas para onze e doze anos.

disponibilidade de vagas, cursos optativos de foco mais específico: instrumento musical, dança, teatro e artes visuais. Atividades abertas à comunidade são as oficinas, a orquestra e os corais. O ingresso é feito por meio de um sorteio público, já que a demanda excede largamente o número de vagas. Qualquer criança pode se inscrever para esse sorteio, não havendo qualquer teste de aptidão. Atualmente a EMIA tem por volta de mil alunos matriculados no Curso de Iniciação Artística e mil e seiscentos, no total, incluindo aqueles que frequentam as atividades abertas à comunidade.

É dessa forma que atualmente a EMIA se estrutura e se apresenta. Entretanto, esse desenho de escola, que hoje pode ser observado, discutido e criticado não foi traçado segundo um plano pré-existente, lógico, racional e linear, alinhado a princípios também estabelecidos a priori. De fato essa estrutura foi sendo construída através dos anos pela equipe, em inúmeras reuniões e incontáveis horas de debates muitas vezes acirrados, nas experiências e na observação da adequação – ou não - das proposições e consequentes readaptações; também os princípios da escola – como a ênfase na criação e no fazer artístico da criança, a integração das linguagens, o respeito às singularidades de cada aluno e a figura do *artista-professor* (designando o professor envolvido com a criação na própria linguagem que ensina) - têm assim sido discutidos e recriados. Observar essa característica da EMIA é também valorizar as contribuições e iniciativas muito importantes de alguns diretores e assistentes de direção, porém enfatizando que essas contribuições e iniciativas vingaram e se desenvolveram por terem sido trabalhadas e transformadas pela equipe e comunidade – uma construção coletiva, feita em muitos tempos e por muitas e muitas mãos.

Ao longo do tempo vivi e observei o processo contínuo, complexo, trabalhoso, nunca pacífico, mas sempre instigante de construção dessa escola implicada na invenção de si mesma; sempre a se fazer e a ser transformada, construída nas afinidades e diversidades; e confrontada - também continuamente - por condições adversas, como a manutenção insuficiente e a precariedade das condições de contratação dos professores.⁵

⁵ Desde meados dos anos 1990 os professores são contratados por meio de contratos de prestação de serviço, não tendo acesso a direitos trabalhistas.

Particpei da história e da formação da escola; formei-me, ou, melhor, engendrei e engajei-me em um modo de ser professora e artista nos encontros com as crianças, colegas e comunidade - um modo, talvez um estilo, modulado, porém, à minha feição; tramado a linhas outras, singulares, de vida e criação, burilado em reflexões e exercícios de pensamento: composição singular e processo de construção coletiva em intrínseca relação.

Porém, nesse exercício de composição do meu modo de ser professora e artista, em determinado ponto da vida as indagações que me acompanhavam ao longo do tempo, apresentando-se em faces e intensidades variáveis, tornaram-se mais agudas e insistentes. A essas indagações a dinâmica dos debates e opiniões e das trocas de experiências, tanto na EMIA quanto em outras instâncias de discussão entre colegas do campo da música e da educação musical, não mais respondia.

Tratava-se de um embate íntimo, uma espécie de acerto de contas particular, ao qual eu não podia mais me furtar. *Afinal, do que se trata?* Qual o sentido mais radical do meu trabalho? O que se passa, o que realmente importa? Como esta via de educação musical que tenho praticado se configura – se é que se configura – em geradora de experiência estética? É fato que como educadora experiente eu era capaz de articular respostas adequadas e coerentes, mas que me pareciam esvaziadas, aquém da experiência vivida.

Era preciso encontrar uma nova fala; pois sentidos e sensações não encontravam eco ou expressão em palavra e discurso que eu tivesse à mão. Para isso também eram necessários interlocutores outros, habitantes de outros campos, cuja *estrangeirice* pudesse provocar meus olhos e ouvidos a uma mirada também outra de meus saberes e fazeres.

Na disciplina *Filosofia da Educação*⁶, nós alunos, fomos apresentados à filosofia de Gilles Deleuze. Vivendo um momento como o que eu vivia, foi grande o impacto ao me defrontar com a seguinte passagem de Deleuze e Guattari em *O que é a filosofia?*

Talvez só possamos colocar a questão O que é a filosofia? tardiamente, quando chega a velhice, e a hora de falar concretamente. (...). Esta é uma questão que enfrentamos numa

⁶ Disciplina Filosofia da Educação - Faculdade de Educação da Unicamp. Docente Prof. Dr. Sílvio Gallo – primeiro semestre de 2009.

agitação discreta, à meia-noite, quando nada mais resta a perguntar. Antigamente nós a formulávamos, não deixávamos de formulá-la, mas de maneira muito indireta ou oblíqua, demasiadamente artificial, abstrata demais; expúnhamos a questão, mas dominando-a pela rama, sem deixar-nos engolir por ela. (Deleuze e Guattari, 1997: 9)

Deixei-me *engolir pela questão* e mergulhei no questionamento e na investigação do meu próprio trabalho. Deixei-me afetar pelo encontro com a filosofia: com uma filosofia que se por um lado desafiava a minha compreensão, por outro me instigava e não me causava afinal tanta estranheza, pois percebia os textos como composições de pensamentos *quase* música, permeados de silêncio, e que me sugeriam uma escuta não linear. As passagens preferidas eu as lia e relia muitas vezes até poder entoá-las quase de cor, podendo então percebê-las em seu canto. *Ritornellos* em meio a um pensamento vertiginoso. Se era possível viver o pensamento como experiência, era desse jeito que eu queria pensar.

Senti-me encorajada a fazer da filosofia uma aliada no enfrentamento das minhas questões, por tomar para mim que não se destina a filosofia apenas aos filósofos. Considerando a filosofia, a arte e a ciência como os três grandes campos de conhecimento, Deleuze nos diz sobre o modo como se relacionam:

Assim, a filosofia, a arte e a ciência entram em relações de ressonância mútua e em relações de troca, mas a cada vez por razões intrínsecas. É em função de sua evolução própria que elas percutem uma na outra. Nesse sentido, é preciso considerar a filosofia, a arte e a ciência como espécies de linhas melódicas estrangeiras umas às outras e que não cessam de interferir entre si. (Deleuze, 1992: 156)

Penso desde então que ao experimentar movimentos de pensamento a partir do campo da filosofia, não me afasto da arte, da música ou da educação: pelo contrário, mais me deixo atravessar por suas questões. E tem essa experiência de pensamento me permitido conceder propriedade e tempo às indagações, interrompendo o hábito de prontamente fornecer respostas pertinentes e coerentes para tudo – ou quase tudo..; um hábito que

incorporamos ao longo da vida profissional e que impede que se instalem os vazios que podem dar lugar à novidade.

Desse modo me embrenhei na investigação do meu próprio trabalho e das relações entre educação musical e experiência estética. Procurava por pistas, ecos, sinais. E se respostas encontrasse, não esperava que fossem genéricas ou definitivas, pois nunca duvidei de que podem haver muitos modos de pensar e conduzir uma educação musical que promova essas relações.

Por outro lado, não me parece que qualquer ação ou metodologia de educação musical as propicie. Banalizar a questão dessa maneira é fugir tanto do problema como de sua solução. Como também partir da premissa de que qualquer atividade musical é essencialmente positiva - e até redentora, como algumas vezes se apregoa - não compõe uma atitude responsável para com o fortalecimento da música no campo da educação. Acredito que investigar e elucidar o sentido de nossas ações nesse campo, tanto coletiva quanto individualmente é tão importante quanto lutar por um espaço e uma projeção maiores para essas ações.

Elucidar o sentido de nossas ações como professores requer, porém, talvez mais do que tudo, um exercício cotidiano de auto-observação e auto-investigação do qual não podemos descuidar. Essa disponibilidade em perceber como nos relacionamos com os alunos e com o nosso campo de atuação requer uma atitude radical ao mesmo tempo em que delicada.

O filósofo da educação Antônio Joaquim Severino nos alerta que “(...) quando um professor leciona uma determinada disciplina, qualquer que seja sua área ou campo de conhecimento, ele está pressupondo, ainda que inconscientemente, uma determinada concepção de educação” (Severino, 2000: 271). Pressupostos agem silenciosamente. Por isso é tão importante que nossas concepções em educação como também em arte, música e infância sejam conscientes e que sobre elas estejamos sempre trabalhando, ampliando e refinando nossa compreensão dos conceitos nela implicados; que princípios e valores não se limitem a discursos e opiniões, mas que sejam *in-corporados*: que atravessem nossos corpos, percepções e sensações, recriando-se cotidianamente a cada dia. Dessa maneira poderão estar em consonância com as nossas escolhas e atitudes em sala de aula.

Nossas atitudes, tanto as mais evidentes quanto as mais sutis, - o olhar, o tom de voz, um gesto, uma palavra que deixamos escapar -, que a todo o momento compõem e recompõem nossa postura como professores, podem contradizer intenções e princípios que supomos defender. Muitas vezes um olhar crítico, ou uma reação de desapontamento ou um gesto de displicência podem esvaziar a proposta de uma atividade que pretendia promover, por exemplo, a criatividade e a autonomia das crianças. Como o desgaste ou a burocratização da relação do professor com o seu próprio campo certamente não contribuirá para que os alunos com ele se envolvam.

Consciente ou inconscientemente, eles perceberão quando acontece essa espécie de desafinação entre discurso e atitude do professor. Essa interferência no fluxo de comunicação entre professor e aluno enfraquece a tessitura dos vínculos e a construção da relação de confiança entre ambos. Atentar a essas variações na qualidade de conexão propicia ao professor oportunidades de investigação. Portanto, quanto mais nos dispomos a nos percebermos, mais percebemos as crianças e as nossas relações com elas. E vice-versa.

A pesquisa de mestrado provocou o meu comprometimento com uma investigação dessa natureza. Ela afetou o modo como eu realizava os registros das aulas (caderno de campo, fotografias e filmagens) e como com eles me relacionava. Passei a registrar com maior intensidade e a praticar uma observação mais apurada: “Como é possível que eu não tivesse percebido isso? ”, é o que muitas vezes me perguntava ao me debruçar sobre os registros, revisitando acontecimentos, notando a expressão reveladora ou o comentário significativo de um aluno que tinham passado despercebidos.

Compondo experiência vivida e análise dos registros uma qualidade particular de envolvimento dos alunos pareceu-me apontar pistas interessantes para a investigação. Creio que todo professor atento percebe quando um envolvimento dessa qualidade atravessa sua sala de aula: olhos brilhantes, presenças intensificadas. Em dias pródigos, ele perdura por toda uma aula; e quando esta termina temos a sensação de que o tempo voou; partimos, professores e alunos, gratificados e cheios de energia. Mas muitas vezes fui surpreendida por essa intensificação do envolvimento do grupo no decorrer de

aulas que pareciam não fluir; e nas quais era preciso despendir bastante esforço na tentativa de manter a atenção dos alunos. Entretanto, uma variação de curso incitada pelo comentário de uma criança, a lembrança de uma canção provocada por alguma circunstância, ou um motivo rítmico que surgia em uma improvisação e a todos contagiava, podia inesperadamente provocar uma transformação; e o trabalho adquiria outra pulsação e intensidade.

Percebia esses momentos, esses pontos do percurso - tanto os de duração mais longa quanto aqueles muito breves, quase fragmentos -, como pontos de orientação potentes, capazes de iluminar e dar alento a todo um processo. Momentos em que educação musical e experiência estética estavam em curso, em plena conexão. E, entre as vivências cotidianas e as reflexões e interlocuções teóricas, lapidando a ideia de *experiência*, fui percebendo a ela própria, a experiência, como a deflagradora dessa conexão. Motora do movimento pelo qual educação musical e experiência estética acontecem em fluxo, desenhando-se uma à outra. Desse modo pude apreender que o sentido mais radical e importante do meu trabalho não precisava ser descoberto ou desvelado; pois se manifestava com toda clareza quando em nossas aulas vivíamos a música em seu acontecimento; e dessas aulas saíamos transformados.

No seu artigo *Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência*, o filósofo Jorge Larrosa nos propõe: “Vamos agora ao que nos ensina a própria palavra *experiência*. A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova” (Larrosa, 2014: 26).

As palavras do autor ressaltam o sentido sensorial da experiência; desse modo, embora ela possa – e deva - se configurar em outros campos de conhecimento, sendo uma atitude leviana requerer para as artes ou para a música a sua primazia, podemos considerar a educação artística como território especialmente propício para cultivá-la.

Graham Price nos lembra: “Parece que não há outra matéria nas escolas que tome como foco principal o estudo prático das nuances próprias a cada um dos sentidos. (...) Na educação artística, nossos corpos e nossos sentidos são as ferramentas de nosso pensamento” (Price, 2011: 52). A seguir, Price aponta características próprias a diferentes linguagens artísticas – artes visuais,

música, dança e teatro -, mas destaca que em todas elas, “A arte respira com os sentidos, ao explorar a natureza do que é e do que *será*” (Ibidem). Como habitantes desse território, parece ser um desperdício que os professores do campo da arte desperdicem as oportunidades que ele oferece por sua própria natureza.

Mais uma vez aponto que não podemos planejar os encontros e a experiência; mas podemos cultivar um ambiente que lhes seja propício. Tudo começa pela qualidade da presença do professor. É o professor *presente*, em estado de espreita e atenção, que ao conduzir suas propostas pode perceber a possibilidade do evento da experiência, acolhe-la e procurar sustentar sua instauração. Atentar ao motivo disparador da experiência e iluminá-lo; colocá-lo sob uma lente, ampliando-o, incentivando variações, articulações e conexões.

São essas ações necessárias e muito delicadas. Pois nesse momento o professor tem de ser cuidadoso para não espantar o pouso da experiência. Cuidar em não precipitar soluções ou adiantar respostas a perguntas não formuladas; propor menos, expor-se mais, ele próprio, à experiência: “O sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’ (...), com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (Larrosa, 2014: 26).

Os processos de trabalho relacionados às reflexões aqui delineadas produziram pequenas histórias que contam de encontros tocados pela experiência. E que se deram muitas vezes... de forma quase invisível a olho nu. Gestos – sonoros, corporais, visuais – e pequenos detalhes acusaram a sua presença. Nessas histórias “sempre há algo como a primeira vez” (Larrosa, 2014: 28). Algo que me move a experimentar o gesto narrativo, próprio do cultivo da “faculdade de intercambiar experiências” (Benjamin, 2012: 213).

Uma dessas histórias também se passa no contexto da EMIA tendo como personagens alunos de oito e nove anos, sendo, porém, que dessa vez a parceria se configurava com o professor de artes visuais Marcos Venceslau. Na terceira aula do ano, pretendendo trabalhar alguns aspectos rítmicos, levo para a sala pares de clavas acondicionados em um tubo de papelão. Estando todos sentados no chão, em roda, retiro as clavas da embalagem e, para começar a atividade, chamo a atenção do grupo, que estava bastante irrequieto, usando o

tubo como megafone. Como resposta imediata risadas irrompem! Provavelmente fiz uma voz engraçada, mas de qualquer modo me surpreendo com tantos risos. Todos querem então experimentar o *megafone* – e as crianças assim o fazem, um por um. Depois passamos a pesquisar outras possibilidades de manuseio sonoro do tubo: rolando, percutindo, raspando... Ampliamos a exploração, incorporando as *fontes sonoras* que tínhamos à disposição na nossa sala: banquinhos de madeira, pastas de plástico com elástico, papel, chaves, estojos... Próxima ação: ir ao sucatório da escola em busca de mais materiais, e lançando mão de cola, barbante, fita crepe... explorá-los e transformá-los. Fazemos escolhas, e de volta à roda compartilhamos os achados e descobertas mais interessantes. Levantamos sensações e observações em relação a como os parâmetros sonoros se manifestam e a como os modos de manipular os materiais neles interferem – consequência praticamente inevitável de toda essa exploração cuidadosa. Terminamos a aula com um combinado: pesquisar objetos sonoros em casa e trazê-los na próxima aula para serem incorporados ao *instrumental*.

Na outra semana, as crianças vêm acompanhadas de seus objetos e os apresentam. Alguns trouxeram muitas coisas. Gabriel trouxe apenas uma bexiga, um balão de festa; muito animado demonstra várias de suas possibilidades sonoras. Depois, fechamos os olhos e todos os objetos passam pela roda e de mão em mão são manipulados. Dividimos a turma em pequenos grupos. Gabriel, com sua bexiga, e Douglas, apenas com uma latinha de alumínio, escolhem trabalhar em dupla. Eu e Marcos observamos e eventualmente somos solicitados por alguma criança: uma dúvida, um comentário, um pedido de ajuda... Após algum tempo de elaboração, todos mostram suas invenções. Comentários, sugestões... ao final, combinamos que o trabalho prosseguiria por mais uma aula.

No nosso próximo encontro logo ao chegarem dizem querer retomar os mesmos agrupamentos para *ensaiar a música* e depois se apresentarem uns para os outros.

Coisas muito interessantes são vistas e ouvidas nessa apresentação que acontece em um jogo de palco e plateia, no qual o silêncio para ouvir a criação dos colegas é regra fundamental. Três meninas dançam e tocam grandes tubos de papelão percutindo-os no chão ou beliscando a membrana

de borracha que os recobre; outra, agrega ao seu instrumento também de papelão longos celofanes coloridos, para, como ela diz, “poder tocar os sons e as cores”. E, no duo de Gabriel e Douglas, uma bexiga quase faz o tempo parar.

Um diálogo delicado: entre a bexiga e a latinha, perguntas e respostas, imitações, *tuttis*, *accelerandos*... Até que Gabriel liberta a bexiga cheia de ar e um longuíssimo *glissando* dela se desprende. Gabriel, os braços no ar, no rosto um sorriso se abrindo, e Douglas, parceiro contagiado por tal inspiração, de olhos fechados sustentam a experiência; nós, ouvintes, de tão atentos nem respiramos...

Aos poucos, decrescendo, o som se extingue e a música termina.

No final do semestre pedimos que as crianças escolhessem uma experiência significativa do processo de trabalho e a dramatizassem. Três meninas pedem que eu traga o tubo-megafone: *encenam* as ações de falar ao megafone, rolar e percutir o tubo... Gabriel, que assistia, exclama, tomado pela lembrança da experiência: “foi demais, foi demais!” Poucas palavras, mas iluminadas pelo sorriso em seu rosto.

Por outras vezes no decorrer do ano ele se referiu a esse acontecimento. (Interessante também é que ele já frequentava as aulas específicas de percussão, tendo oportunidade de tocar instrumentos mais complexos, músicas elaboradas...).

Eu, nunca vou me esquecer do menino e da bexiga: *foi demais!*

Assim é feito o processo de iniciação artística dos grandes e pequenos acontecimentos e da experiência vivida e compartilhada; dos fragmentos, sensações e vislumbres; das realizações e aquisições cotidianas que vão se entrelaçando, conectando-se em rede, embora de maneira nem sempre visível. Há que se confiar no tempo, na sedimentação dos vínculos e da vivência; e na potência de vida que pode emanar do encontro dos campos da arte e da educação.

Referências bibliográficas

Benjamin, W. (2012). **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Brasiliense. São Paulo.

Deleuze, G. (1992) **Conversações**. Editora 34. São Paulo.

Deleuze, G.; Guattari, F. (1997) **O que é a Filosofia?** Editora 34. São Paulo: 1997.

Larrosa, J. (2014) **Tremores. Escritos sobre experiência**. Autêntica Editora. Belo Horizonte.

Oliveira, M. Laguna de (2006) **Arte e Construção do Conhecimento na EMIA**. Casa do Psicólogo. São Paulo.

Price, G. (2011) “De volta aos nossos sentidos. A jornada de um professor de arte”. En: Albano, A. A.; Strazzacappa, M.(org.) (2011) **Entrelugares do corpo e da arte**. FE/UNICAMP. Campinas. pp 39-63.

Rossetto Rocha, A.C. (2011) **Educação musical e experiência estética: entre encontros e possibilidades**. FE/UNICAMP. Campinas.

Severino, A. J. (2000) “A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória”. En: Ghiraldelli, P. (org.) (2000) **O que é Filosofia da Educação?** DP&A. Rio de Janeiro. pp. 265-320.