

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA – POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

O SILÊNCIO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS MUSICAIS:
A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL DO (ENTRE)LUGAR

ANTONIO MARCIO DO AMARAL
ORIENTADORA: Profa. Dra. SILVIA SELL DUARTE PILLOTTO
Políticas Públicas e Práticas Educativas

JOINVILLE – SC

2020

ANTONIO MARCIO DO AMARAL

**O SILÊNCIO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS MUSICAIS:
A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL DO (ENTRE)LUGAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas. Áreas de concentração: Práticas Educativas Musicais; Silêncio; Experiência Sensível; (Entre)lugar. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Silvia Sell Duarte Pillotto.

JOINVILLE – SC

2020

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

Amaral, Antonio Marcio do

A485s O silêncio em práticas educativas musicais: a experiência sensível do (entre)lugar/ Antonio Marcio do Amaral; orientadora Dra. Silvia Sell Duarte Pillotto. – Joinville: Univille, 2020.

73 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade da Região de Joinville)

1. Música - Instrução e estudo. 2. Silêncio. 3. Música - Filosofia e estética. I. Pillotto, Silvia Sell Duarte (orient.). II. Título.

CDD 780.7

Elaborada por Rafaela Ghacham Desiderato – CRB-14/1437

Termo de Aprovação

**“O Silêncio em Práticas Educativas Musicais: A Experiência Sensível do
(Entre)lugar”**

por

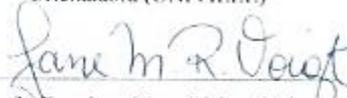
Antonio Marcio do Amaral

Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Educação, aprovada em sua
forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.



Prof. Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto

Orientadora (UNIVILLE)



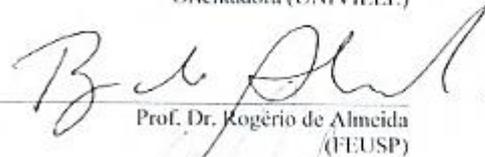
Prof. Dra. Jane Mery Richter Voigt

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

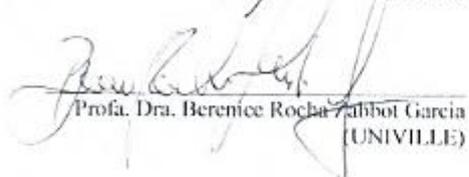
Banca Examinadora:



Prof. Dra. Sílvia Sell Duarte Pillotto
Orientadora (UNIVILLE)



Prof. Dr. Rogério de Almeida
(FEUSP)



Prof. Dra. Berenice Rocha Zabbot Garcia
(UNIVILLE)

Joinville, 22 de outubro de 2020.

RESUMO

A dissertação intitulada *O silêncio em práticas educativas musicais: a experiência sensível de (entre)lugar*, vincula-se ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) e integra à linha de pesquisa Políticas Públicas e Práticas Educativas, bem como ao Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação (NUPAE). A questão-problema norteadora desta pesquisa é: *como o silêncio rememorado em práticas educativas musicais tornar-se experiência sensível de (entre)lugar, por meio da abordagem narrativa (auto)biográfica?* Nesta problemática, o narrador descreve experiências sensíveis do silêncio em sua formação musical e atuação docente hodierna, numa tentativa de apreensão das significações para o silêncio em música como exercício filosófico. A pesquisa de *si-mesmo* compreende a (auto)biografia como abertura à visão das partes que compõem o *si* em que a narrativa delinea os espaços do eu/singularidade a serem pesquisados. A música, por sua vez, apresenta relações entre as sonoridades que podem ser apreendidas subjetivamente por meio da reflexão. Ou seja, na prática educativa musical há a oportunidade de apreciação da finitude temporal dos sons, de percepção/sensação da relação *som e som* que pode ser lida como lugar *e* lugar. Desse modo, um som encontra seu findar no início de um outro sucessor seu e este limite entre eles é intuído como (entre)lugar/silêncio, suspensão em que um se torna o outro, numa relação de deixar de ser *e* passar a ser. Sendo o silêncio sentido como conjugação, transição *som-para-som*, a ideia de se refletir sobre as conjugações entre sons pode conduzir à interpretação de uma realidade não fechada em separações pouco refletidas, mas, também, interligada em suas partes/lugares por um vibrações conjugativas, suspensão, transição, movimento *e* não-movimento. Autores como Spinoza (1983), Heidegger (2005), Deleuze; Guattari (2011), Abrahão et. Al (2011), Araújo (2018), Meira; Pillotto (2010), Agamben (2008) e Larossa (2002), entre outros, fundamentam esta pesquisa (auto)biográfica e narrativa, que procura desvelar a utopia de uma educação musical que vislumbra a reflexão filosófica como inerente ao seu campo.

Palavras-chave: Práticas Educativas Musicais; Experiência Sensível; Silêncio; (Entre)lugar.

ABSTRACT

The dissertation entitled *silence in musical educational practices: the sensitive experience of (between) place*, is linked to the Postgraduate Program - Master in Education of the University of the Region of Joinville (UNIVILLE) and integrates the line of research Public Policies and Educational Practices, as well as the Research Center for Art in Education (NUPAE). The guiding question-problem of this research is: how does the recalled silence in musical educational practices become a sensitive experience of (between) place, through the (auto) biographical narrative approach? In this problem, the narrator describes sensitive experiences of silence in his musical training and teaching activities today, in an attempt to apprehend the meanings for silence in music as a philosophical exercise. The research of the self comprehends the (auto) biography as opening to the view of the parts that compose the self in which the narrative delineates the spaces of the self / singularity to be researched. Music, in turn, presents relations between the sounds that can be apprehended subjectively through reflection. That is, in musical educational practice there is an opportunity to appreciate the temporal finitude of sounds, the perception / sensation of the sound and sound relationship that can be read as place and place. In this way, a sound finds its end at the beginning of another successor of its own and this limit between them is perceived as (between) place / silence, suspension in which one becomes the other, in a relationship of ceasing to be and becoming. Since silence is felt as a conjugation, a sound-to-sound transition, the idea of reflecting on the conjugations between sounds can lead to the interpretation of a reality that is not closed in poorly reflected separations, but also interconnected in its parts / places by a conjugative vibrations, suspension, transition, movement and non-movement. Authors such as Spinoza (1983), Heidegger (2005), Deleuze; Guattari (2011), Abrahão et. Al (2011), Araújo (2018), Meira; Pillotto (2010), Agamben (2008) and Larossa (2002), among others, support this (auto) biographical and narrative research, which seeks to reveal the utopia of a musical education that sees philosophical reflection as inherent to its field.

Keywords: Music Educational Practices; Sensitive Experience; Silence; (Beetwen)place.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ceremony Of Shadows

Figura 2 - Responsório Breve: Christus Factus Est

Figura 3 - Salmo 96 – Salmo Responsorial

Figura 4 - Figuras e Pausas

Figura 5 - Compassos Simples: Binário, Ternário e Quaternário

Figura 6 - A fermata.

Figura 7 - Faraway

Figura 8 - The Road

Figura 9 - Sonate pour Violon et Piano

Figura 10 - A Score of R. Murray Schafer, 2019

Figura 11 - Rhizome

Figura 12 - Piramidal, 2019.

Figura 13 - Árvore das Durações

Figura 14 - Pantheism

Figura - 15 Sonate pour Violon et Piano

Figura 17 - Sonate pour Violon et Piano

Figura 18 - Sonate pour Violon et Piano

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	08
PRELÚDIO	12
<u>_ O EU VISÍVEL</u>	12
<u>_ OS LUGARES DO EU</u>	13
<u>_ OS (ENTRE)LUGARES DO EU.....</u>	15
<u>_ A DILUIÇÃO DO EU.....</u>	16
<u>_ A MÚSICA</u>	17
<u>_ FENOMENOLOGIA E (AUTO)FORMAÇÃO</u>	18
<u>_ NOTA DE DELINEAMENTO.....</u>	19
ENTREMEIO I – REFLEXÕES SOBRE MÚSICA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO.....	21
1 MEMÓRIAS SONORAS.....	22
<u>_ 1.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS MUSICAIS NO CLAUSTRO: O SOM E A REFLEXÃO</u>	26
<u>_ 1.2 A MÚSICA ENTRE O DUAL.....</u>	29
<u>_ 1.3 SILÊNCIO: DA CONTRARIEDADE À TRANSITORIEDADE.....</u>	31
<u>_ 1.4 (ENTRE)LUGAR: DOS OPOSTOS À DILUIÇÃO.....</u>	35
ENTREMEIO II – EDUCAÇÃO MUSICAL REFLEXIVA E (AUTO)FORMAÇÃO MULTIDIRECIONAL.....	37
2 DA CONTRARIEDADE À MÚSICA RIZOMÁTICA.....	38
<u>_ 2.1 A FERMATA E A SENSIBILIDADE MONISTA</u>	39
<u>_ 2.2 DA HARMONIA MUSICAL À ALTERIDADE.....</u>	40
<u>_ 2.3 DO SILÊNCIO À PRESENÇA.....</u>	42
<u>_ 2.4 OS LUGARES DA (AUTO)FORMAÇÃO</u>	43
<u>_ 2.5 DIRECIONALIDADES MÚLTIPLAS DO OLHAR (AUTO)FORMATIVO</u>	44
<u>_ 2.6 A (AUTO)BIOGRAFIA COMO AMPLITUDE DE SI.....</u>	45
ENTREMEIO III - O AFETO NA EDUCAÇÃO MUSICAL E A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL DO (ENTRE)LUGAR	48
3 AFETO: HIERARQUIA E RIZOMA NA EDUCAÇÃO MUSICAL.....	49
<u>_ 3.1 REFLEXÕES ONTOLÓGICAS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM MÚSICA</u>	54
<u>_ 3.2 MÚSICA, FILOSOFIA E (AUTO)FORMAÇÃO</u>	60

<u>3.3 O SILÊNCIO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS MUSICAIS: A EXPERIÊNCIA</u>	
SENSÍVEL DO (ENTRE)LUGAR	64
CONSIDERAÇÕES.....	69

INTRODUÇÃO

Educação, música e (auto)biografia. Nos graus de minha sujeição, o eu; na liberdade subsistente à necessária afirmação que delineia o si, transcrevo-me como nós, como outro, como si-mesmo, como eu-mesmo. A possibilidade do múltiplo, enquanto a experiência educativa vibra em direções diversas da horizontalidade comumente aceita. A sala de aula como encontros e desencontros, como toque. A experiência sensível das diluições surge de silêncios transitivos como fenômenos experienciados na cronologia costumeira; infinitude como ampliação do dito significado e da dita criação. Aprendi o hábito da existência definida e, sem sucesso no abandono da espacialidade a mim posta, aprecio a liberdade do trânsito. Percepção da amplitude; apreciação dos lugares em que sou o nós que se transforma em outros; experiência dos (entre)lugares como escolha pessoal. O silêncio como despertar da curiosidade para o que há entre um som e outro; a educação como construção narrativa diária em que inferimos movimentação processual; a educação como espaço-tempo em que este próprio também se dilui ao ponto de existir não existindo; a sala de aula como apreciação de amorfia; o (entre)lugar como sensibilidade inclusiva e não apenas separatista.

O tema silêncio em práticas educativas musicais é a narrativa (auto)biográfica da experiência de (entre)lugares, divagando se, por vias da autoanálise, o não-som pode vir a ser lugar de diluição do limite epistêmico entre seres, objetos e vibrações, porquanto lido como conjugativo vibracional sensível, razoável e imaginal. Esforço-me na criação de um espaço textual que dê vida à interpretação de uma realidade não apequenada por medições. Spinoza (1983), Heidegger (1977; 2005), Deleuze; Guattari (2011), Abrahão et. Al (2012), Araújo (2018), Meira; Pillotto (2010), Agamben (2008), Larossa (2002; 2004) e outros, direcionam esta pesquisa (auto)biográfica que tem o intuito de desvelar as direções de uma educação musical a ser pensada. Para tratar da experiência reflexiva de conjugações, capítulos são postos no intento de resgate de experiências (auto)formativas, quando o exercício filosófico se mistura à educação musical. Três breves capítulos, porquanto o nome ‘entremeio’ ilustra a maturação intuída no processo de pesquisa.

No Entremeio I, memórias e bases conceituais são exploradas, construindo o campo da pesquisa (auto)biográfica. Neste, descrevo cenários sonoros e não sonoros

que me constituíram professor e estudante. Da experiência de imersão na cultura católica, seguida do aprendizado da filosofia naturalista, trago-me em crise, mergulhado na dor juvenil de aprendizagem da existência incerta. Pela experiência meditativa na formação clerical, dedico-me ao processo metamórfico do entendimento dual à imersão na transitoriedade do dia. Na pesquisa (auto)formativa, narro memórias de silêncio como direções reflexivas em que o conceito de (entre)lugar desvela amorfia.

O segundo capítulo trata da temporalidade turva. Disserto, pois, sobre práticas educativas musicais do passado e do presente, intuindo a composição de uma textualidade que mais se dilui do que se solidifica. Pergunto-me sobre o processo de transição de meu aceite dos dogmas ocidentais da música à experiência rizomática dos sons. Por conseguinte, esforço-me no delineio da razoabilidade musical e da afetividade pelos ruídos em divagação monista. Posteriormente, penso o movimento de (auto)formação como percepção de direcionalidades multiplicadas, na formação de uma teia de acontecimentos carecidos e não carecidos de interpretação.

No Entremeio III, por uma leitura das relações de afeto na experiência educativa musical e filosófica, divago sobre a experiência de toque/sensibilidade em formas de ensino da música, bem como sobre a ontologia imersa na prática sonora. Por esse caminho, adentro a questão do sensível em práticas educativas musicais, vislumbrando a possibilidade de uma sala de música como lugar propício à experiência reflexiva de transitoriedade e (auto)formação.

PRELÚDIO

O EU VISÍVEL

Enquanto o outono diversifica as cores à minha janela, romantizo a responsabilidade acadêmica que me foi dada. Do prazer e da dor em escrever, a sensação de estar frente ao espelho me incomoda; não consigo, pois, ser outro se não esta bagunça de forças tentando se concentrar numa linha descritiva do si. Contudo, é educado de minha parte dizer quem aparento ser, de modo que aquele que ler este texto saiba dos caminhos que escolhi e/ou escolheram para mim. Apresento-me, pois: homem adulto, acadêmico, professor de filosofia e música. Aos vinte anos de idade, o monetário e o conhecimento constituíram um corpo novo em mim. Presenciei o sorriso de alguns em seus primeiros acordes ao violão, assim como a tristeza dos que viveram o lado descontente da filosofia.

Quando criança, meu medo de altura era mais intenso do que é hoje. Lembro-me de meu irmão correndo à minha frente num campo aberto, gritando meu nome. Eu tinha pernas mais curtas que as dele e escutei sua voz cada vez mais baixa, porquanto a distância entre nós aumentava. Tive medo de minha própria pequenez. Minha adolescência e juventude têm marcas da fé religiosa e do gosto artístico. Dos meus quinze aos vinte anos e idade, vivi numa casa de formação clerical católica. Lá, tínhamos a constante de orações em paralelo ao estudo de disciplinas voltadas ao humano. Aprendíamos música, filosofia e teologia. Retornando à vida secular, a necessidade de sustento financeiro me levou ao aceite do trabalho como professor numa escola privada no oeste de Santa Catarina.

Para a construção visível de mim, organizo corpo e mente em localizações: trabalhei em escolas de ensino fundamental, médio e conservatórios de música; concluí licenciatura em filosofia, estudei orquestra na faculdade de artes; entrei em crise, abandonando a sala de aula e me tornando cozinheiro; retornei à escola como professor de violino, quando retornei à universidade no mestrado em educação. Descrevendo a mim mesmo dessa maneira, não lhes pareço mais um amontoado de acontecimentos em volta de um eu-fixado imaginado que de tempos em tempos se altera por completo?

Pelo próprio tempo, deram-me uma resposta linear à minha singularidade, quando me ensinaram a vida humana separada por fases. Não satisfeito, ainda no desejo desenfreado por eu mesmo imerso nas coisas do mundo, dedico-me à pesquisa de minha

aparência em primeira instância, desmanchando as linhas que limitam meu corpo e minha ideia, não por aversão aos limites, mas por paixão pelo desaparecer que não é triste e pela metamorfose daquele eu visível que retorna ao nada. Assim, constituo-me professor em (auto)formação, ao passo que desfaleço. Apresento-me no clichê do visível e sigo, pois, à imensidão do caminho sem nome ao qual uma existência de aprendizagem me trouxe; a educação.

OS LUGARES DO EU

Imagem, sensação tátil e audição; quem sou e como sou parecem perguntas passíveis de respostas superficiais numa conversa resumida à descrição dos fatos do meu corpo e de minha sujeição ao trabalho e estudos, vida afetiva e sonhos utópicos. Contudo, justamente por uma conversa célere não comportar reflexões que causam dor à mente e este dissertar me abrir portas a um lugar imaginário fora da horizontalidade do relógio, narro, sem tantos medos, a percepção que tenho de mim e de como me delinheio ou não.

Certa vez, ouvi que uma das maneiras de compreender o mundo toca a problemática da percepção de nós mesmos. Quando jovem, enquanto estive nos estudos de filosofia, ensinaram-me que perceber as coisas como um aglomerado de fenômenos pode ser uma atitude humilde frente aos segredos que a realidade guarda em si mesma. Enquanto escrevo esta introdutória, vejo meus dedos se movendo e ouço o ruído das teclas do computador sendo tocadas. Poderia eu incorporar à descrição de meus dedos em movimento a narrativa do meu silenciamento frente ao que não posso dizer do real? Tenho a impressão de que pareço bobo a alguns, dada a postura não linear pela qual me esforço, mas a ideia da morte se impregnar em tudo que tenho e faço põe minha mente em quietude e não me importo tanto com as direções que querem para mim. Permito-me, pois, anteriormente ao fenômeno dissertativo, manifestar em frases não retas os motivos de minhas metáforas, ao olhar para mim mesmo num projeto de aprendizagem (auto)biográfica.

No feitiço desta apresentação, mostro-me mostrar linear, dispondo fatos e acontecimentos sucessivos no tempo. Aqui, experiencio lugares. Adentro, pois, a reflexão sobre as práticas pedagógicas que experienciei e que me constituem,

delineando, ao máximo que posso, o sentimento envolvido neste trabalho que não me exclui.

Porquanto visualizo horizontalidade na compreensão do tempo, surge um apelo por treinar minha consciência para o aceite das coisas que não estão em meu domínio. A transição da compreensão horizontal de minha própria existência para ao sentimento de multidirecionalidade dos lugares de mim, veio do contato com a obra de Goethe (2010; 2009). Em 'A Metamorfose das Plantas', o olhar fenomênico goethiano induziu-me à observação do pé de acerola no meu quintal. Enquanto folhas nascem, outras morrem e envelhecem. Tudo me parece ocorrer ao mesmo tempo na mesma árvore. As direcionalidades de vida e morte, de começo e fim, de cor e perda da cor parecem ocorrer de forma não bidimensional, quando não nos prendermos ao crivo do ponteiro que marca as horas. A árvore em si mesma me parece um relógio não linear. Poderíamos, pois, pensarmo-nos como um emaranhado de eventos em que passado e futuro seriam não mais que duas das direcionalidades incontáveis de nosso existir? Onde está a criança que fui e o idoso que posso me tornar? Onde fica o plano dos sonhos e dos projetos que fiz para mim? Em que direção se encontram as memórias que carrego?

Ouso, pois, chamar pelo substantivo lugar os acontecimentos que vivi. Ouso, ainda mais, considerar como vivências reais as imaginações e sonhos que tive e tenho, afinal, se considero realidade aquilo que experienciei na carne, permito-me, sim, denominar lugar até mesmo os eventos esquizofrênicos que me pertencem. Por esse caminho, demonstro a vivacidade na desorganização de mim mesmo, mutando da linha reta para a multiplicidade de acontecimentos soltos num caos, numa experiência multidirecional e em expansão constante rumo a um não-lugar, a um silêncio. A partir da percepção dos fatos que compõem o que experiencio e denomino vida, adentro à interpretação das conjugações/ligamentos entre vivências; meus lugares.

Cartesianamente, como creio ser necessário agora, explico-me: imagino, didaticamente, que há um eu em meio a todos os pensamentos que circulam minha mente; este eu, sai do centro dos acontecimentos que o formam e o dão identidade e/ou sujeição/singularidade; ele enxerga os espaço-tempos que o formam, como se o núcleo vazio de um furacão fosse algo existente, mesmo que sem nome, saindo das forças que o envolvem e olhando-se de fora. Desse modo, ilustro um eu que, imageticamente, sai

de si e observa os eventos espaço-temporais que o constituem, ou seja, seus lugares. Estes são todas e quaisquer eventualidades que dão existência ao fenômeno espacial e temporal que chamo vida.

Lembranças, projeções futuras, imaginação, alucinações, devaneios, esquizofrenia; todas as imagens visuais e lugares táteis e audíveis se movimentam em torno de um núcleo misterioso, de um eu. Entretanto, estando este eu agora fora do centro a observar externamente seus próprios lugares, ele sente a vibração de uma força magnética que aglutina as eventualidades formando um corpo de núcleo vazio, um entorno de eventos que circunda uma singularidade. Eu-criança; eu-idoso; eu-amante, eu-vivo; eu-morto; eu-apaixonado; eu-músico; eu-professor; eu-aprendiz: lugares reais e imagéticos em torno de um núcleo indescritível; um eu que não se mensura.

OS (ENTRE)LUGARES DO EU

Penso, pois, os lugares de mim; penso entremeios. Que força atrativa há entre os espaço-tempos aglutinados em torno do eu? Talvez os caminhos que me fizeram sair de uma realidade/experiência à outra foram forças internas minhas – isso se considerarmos que exista realmente um eu que pensa em meio a tais vivências – ou uma ação movente externa ao ambiente da minha sujeição. À vibração de uma eventualidade à outra, chamarei (entre)lugar, como se reflete em filosofia. Imaginando um emaranhado de lugares girando ao redor de um núcleo indescritível denominado eu, passo a me dedicar à nominação desta força que atrai e movimenta tais lugares formadores de mim.

Recentemente, quando me preparava para a escrita desta apresentação esquemática, peguei-me divagando sobre o ritmo das coisas que vejo e sinto. Fiquei sem fala, nas vezes que me perguntei onde estava a criança que fui e o idoso que serei. Entretanto, delicio-me com a reflexão filosófica acerca da conjugação: ‘eu e o idoso que serei’. O *e* se torna a ponte entre mim e o meu possível futuro; talvez este conjugativo seja a vibração e a força entre as pessoas que fui, sou e serei; o magnetismo entre os lugares que compõem o que denomino singularidade de mim.

Divago ao pensar que os limites que aparentemente contornam os espaço-tempos que me constituem podem não existir. Falando em três sujeitos meus distribuídos numa horizontalidade do tempo, terei um eu-criança, um eu-presente e um eu-futuro.

Observando-me externamente a esses três sujeitos, em primeira instância, visualizaria três humanos separados, mas, libertando-me do hábito da imposição de limites sobre as coisas, imaginaria três partes de uma mesma singularidade que não se separa se não pelo costume de seu olhar para si. Assim, vejo não mais três eus, mas um acontecimento de mutação de uma singularidade múltipla e singular. Ilustrativamente, imagino uma massa crua para confeito pronta para ser modelada: no primeiro terço dela, sem a cortar, tempero-a com amarelo; no seu segundo terço, tempero-a com azul e, em sua terceira e última parte, tempero-a com vermelho. Começo, então, a modelar essa massa única, pintada em três cores, que passa a misturar as extremidades de suas tonalidades criando entremeios em cores novas. Entre o amarelo e o azul, vejo a metamorfose em tom esverdeado; entre o azul e o vermelho, vejo uma transição que ganha uma cor roxa ou magenta. Se, ao invés de modelar a massa, eu a cortasse, veria três cores puras separadas umas das outras. Contudo, tendo escolhido ver a massa como um corpo único, pude ver o lugar da transição entre uma cor e outra. Talvez, nosso mundo mude conforme nossas escolhas de foco, diria o fenomenólogo fundamentado na ciência ou minha mãe fundamentada nas louças da pia.

A ideia dos lugares me guia a pensar num eu aparentemente facetado, dividido em situações espaço-temporais, mas, num viés de aprendizagem e (auto)formação, escolho focar a realidade sem limites entre suas partes, unida num todo corpóreo que vibra de dentro para fora e de fora para dentro. O (entre)lugar, agora, torna-se mais um dos movimentos da grande massa que seduz e me assusta.

A DILUIÇÃO DO EU

Tendo imaginado uma vasta dimensão de eus ocorrentes num movimento linear e não-linear, os quais denomino lugares de mim, divagando sobre a corporeidade que não separa as partes ocorrentes de si, mas as vê unidas numa substância unívoca como a espinosana, passo, brevemente, a ilustrar um processo de diluição do eu que lhes escreve. Num dia qualquer, estive dedicado a preparar um café. Juntei os ingredientes: pó, água e açúcar. Apenas juntar tais elementos numa xícara não era suficiente para se ter uma bebida como a de costume: o grande segredo era a fervura da água. Quando juntei o grão moído e açúcar à água fervente, obtive o que eu queria. A fervura me

lembrou do ritmo e da vibração como conceitos. Os três elementos poderiam ilustrar eu mesmo em fases diferentes ou lugares distintos de mim. A vibração da água fervente era o movimento ou energia que me transformava num uno-multiplicado. Por meio desta alegoria, pergunto-me: o que une as partes de mim? Que movimento é esse que toma conta do meu corpo e minha mente? Que força é essa capaz de tornar existente esse fenômeno indescritível de nós mesmos? Ouso dizer que não há mais lugares nem (entre)lugares agora, mas um movimento multidirecional incessante e vigoroso. Dedico-me a ele, pois.

Um rio. A forma que encontro para ilustrar o que sinto é o processo de diluição dos ingredientes do café pelo poder vibracional da água que ferve, como um rio que corre sem que nenhum braço humano o possa parar. Um rio multidirecional, sem começo nem fim ou direção que se possa mensurar. Mesmo se eu me sento em meditação, algo se move; senão eu, o externo a mim o faz. O eu-todo agora é aquela massa disforme, é um movimento dentro da vibração constante do rio, da multidirecionalidade da água que corre e que não corre, da vida sendo ela mesma, disforme e rítmica, musical e silenciosa.

A MÚSICA

Não haveria de ser diferente: agrega-se ao corpo biológico a madeira e as cordas; um novo membro nasce. Dor e persistência; mais persistência e aumento da dor. Ansiedade. O que eu quisemos da música, se não sua doçura? Por que ela me cobra tanto suor e lágrima? Dos sons minha loucura; da madeira o cheiro; das cordas bramido. O violino: sento-me para ouvir; endireito a coluna e direciono o som para fora, para dentro, para onde? Aprendizagem dos sons: a sala de aula; os lugares da educação; a reflexão imersa; a filosofia que não nos larga; a dor que nos acomete e nos cobra o riso. Aprendizagem pela prática musical; o movimento e a vibração como despertar e adormecer. A sala de música: um fenômeno belo e tenebroso de (auto)formação; educação, poesia.

FENOMENOLOGIA E (AUTO)FORMAÇÃO

Enquanto me preparava para a escrita desta parte, meu avô paterno faleceu. Após dezesseis anos sem o ver, estive ao seu lado em seus últimos dias. Ele esteve hospedado em minha casa recentemente, antes de seu internamento clínico final. Há pouco, voltei a ocupar o meu quarto, após o tempo de luto guardado. Sinto que minha casa agora está mais preenchida e a alvenaria não a define mais: onde moro tem a consistência de um sonho. Minha casa: um lugar e meu olho; eu e meu avô. Seu corpo hoje é morto, mas sua sujeição se tornou minha também.

Intuo uma textualidade não fadada a linhas epistemológicas fixas nem à declaração constante de que se realiza um trabalho em educação. Como poderia uma escrita de si não ser um instruir-se? Anseio pela escrita misteriosa, que aceita não comportar o todo daquilo que foi visto, mas esforçada pela percepção de que nada estaria fora de um movimento vibracional invisível. Organizadamente, porém, pela necessidade cabida, delinco os caminhos e lugares reflexivos que me trouxeram até aqui. Quando os gregos dialogam sobre um rio que nunca será o mesmo tampouco o homem que se banha em suas águas, dada a influência do tempo, abre-se a nós a reflexão acerca do movimento, da diferença e da impermanência sensível. Heidegger (2005) se manifesta num espaço-tempo diferente do de Heráclito e acrescenta que um sujeito surge e desaparece no tempo. Pergunto-me, pois, o que é este senão um rio invisível que nos carrega?

Penso em meu avô existente de muitas formas: idoso, jovem, criança, adulto. Admito que a ordem das fases de sua vida parece fora da lógica temporal que nos é costumeira. Nossos olhos logo anseiam por organizações lineares: criança, jovem, adulto, idoso. Assim como admito a existência de uma força gravitacional que me prende ao chão, incorporo em mim as amarras do tempo, as ordens impostas por minha percepção cronológica sobre as coisas. Intuo em Heidegger (2005) uma descrição das múltiplas e sucessivas singularidades que formam a existência temporal de meu avô.

A filosofia tratou da intersubjetividade. Agora, abrindo-me a direções diversas da horizontalidade temporal, concebo um eu-singular que toca o mundo e os outros sujeitos e objetos. Imagino uma vibração que conecta as singularidades espaço-temporais de um existente; noutro, vislumbro o ser humano intersubjetivo que se conecta consigo e com os demais seres e objetos de seu entorno, dando-me a impressão

de mais direcionalidades para o percurso da vida. Agora, por meio de uma compreensão fenomenológica, abandono um eu no centro de sua temporalidade e vislumbro-me como um eu não centrado em si, mas multidirecional e multilocalizado. Embebidos do prazer e da dor em admitir para nós a substancialidade da imaginação e da divagação, a vida passa a ser uma trama tecida não apenas por uma costura retilínea, mas, costurada em direcionalidades inumeráveis e turvas e não direcionáveis. O tempo e o espaço como lugar onde nos percebemos; as direções do nosso olhar como portas que se abrem à infinitude; o outro não apenas como objeto de meu projeto de alteridade, mas extensão minha. Imagino todo esse emaranhado do real e me permito escrever sobre isso, ao passo que admito a vulnerabilidade de minhas palavras. Contudo, pergunto a quem quer que seja: o que não seria vulnerável no campo de nosso olhar?

Fenomenologia como estudo dos acontecimentos; eu mesmo como um caos; o mundo como complexidade; nós todos como nós cegos; a vida como mistério; o fenômeno expresso pela poesia. A (auto)formação como caminho; o caminho em muitas direções e não-direções; as direções como aprendizagem do olhar e do tato; as aprendizagens como educação de si e do mundo: como fazer filosofia sem estar imerso na educação de si e do mundo? Como a música não seria caótica? Assim, ousou: fenomenologia e (auto)formação como caminho de mistério e de incomensurável beleza.

NOTA DE DELINEAMENTO

Apresento-me, assim, como sujeito em ampliação de conhecimentos por meio da leitura não findada no acúmulo de conceitos, mas voltada à abertura de si decorrente da experiência da essência da obra, como diria Ricoeur (2011). Michal Karcz¹ me inspirou nos entremeios/capítulos desta dissertação. As imagens escolhidas guiaram-me aos elos entre o pensar e sentir e à síntese incompleta dos conceitos/movimentos - efeitos que imagem, tempo, memória, som e silêncio me causaram. As conceituações aqui tratadas,

¹ **Michal Karcz** é um artista nascido em Warsaw - Poland, graduado na High School of Art in Warsaw e na School Of Commercial Advertising in Warsaw. Suas obras aparecem aqui no ímpeto de imersão do leitor na sensibilidade narrativa. Pesquisa em 14 de outubro de 2019. Disponível em: <<https://www.michalkarcz.com/about>>

já trabalhadas por pensadores da educação e da filosofia, levam-me à sensação de eu-mesmo como superposição de sujeitos. Desse modo, temporalidades serão expostas de maneira turva, sinalizando a processual diluição de mim nos lugares ainda vivos em minha memória.

Grifos e simbologias são postos sobre e entre as palavras desta narrativa. Assim, guiando-me à liberdade de poetizar minha própria vida, trato a mim como eu-mesmo, como nós-mesmos, como si-mesmo etc., almejando escape à prisão epistemológica da solitude forçada pela individuação do mundo contemporâneo. Muito além do desejo de reinterpretar conceitos ontológicos, descrevo-me no sentimento daqueles que almejam o retorno à substância/vida, desmanchando-me. Na construção deste trabalho, não quero nada além de um texto que me espelhe. Vendo-me de outro lugar, talvez eu possa me libertar e me destruir/reconstruir de maneira consciente e inconsciente, constituindo-me sensível/racional como soma mais do que como divisão. Ao escrever lugar/lugares, afirmo minha limitação interpretativa frente aos fenômenos espaciais e temporais de mim mesmo. Os lugares que me compuseram/compõem também me incitam à liberdade de diluir o eu-mesmo na substância/vida; a música reflete este eu metamórfico; os (entre)lugares reiteram o desapego à fixidez que necessariamente objetifica.

Preciso, pois, evidenciar alguns usos nesta dissertação narrativa. Os parênteses – propositais –, fortalecem as palavras que tocam, não as separando, mas pondo-as em movimento poético. Escrevo, pois, com a saudade de um lugar que não reconheço nos lugares que passei e passo. Por isso, movimento-me em música, em conceitos e em silêncio. Em movimento, aprendo.

ENTREMEIO I – REFLEXÕES SOBRE MÚSICA, FILOSOFIA E EDUCAÇÃO



Figura 1 - Ceremony Of Shadows

Digital Art by Michal Karcz, 2016.

Fonte: <<https://www.michalkarcz.com/parallelworlds>> Pesquisa em 19 de maio de 2019.

1 MEMÓRIAS SONORAS

*Ceremony of Shadows*² é uma imagem que me prende. Karcz retrata um personagem a observar o lugar surgido de entre as pedras laterais. É pensar entremeios o objetivo desta narrativa que se esforça por transcrever memórias e imaginação de lugares de som e de não som.

Creio que as dores do jovem Werther também os comoveram: “[...] No meu jardim há rosas e duas espécies de madressilvas, uma das quais foi meu pai quem me deu [...]”, direciona-se para Werther o homem que vestia um casaco verde surrado e que parecia estar à procura de plantas entre as rochas; “[...] elas crescem tão depressa quanto a erva daninha, e há dois dias que as procuro sem poder encontrá-las” (2010, p. 61). Na subjetividade das frases do personagem de casaco simples, concordaríamos que as palavras carregam em si o peso das emoções de quem as diz, assim como Benjamin (1994) afirmou que “[...] escrever um romance significa, na descrição de uma vida humana, levar o incomensurável a seus últimos limites” (1994, p. 200). Como o personagem Werther descreve as cenas do seu dia-a-dia em cartas para seu amigo Wilhelm, descreverei lugares da minha vida, abordando a sonoridade musical e o silenciamento presente e ausente em minha formação.

Este rememorar surge, pois, das lacunas que me compõem. Baseio-me no pensamento spinozano, na tentativa de não definir vivência como algo finalizado e concreto, mensurável e cognoscível em seu todo, mas aberta e oca; como movimentos não separados da grande massa. Spinoza (1983) observa a natureza infinita de significados imersos nela mesma, sendo que esta não possui razões para si fora do seu próprio movimento. A compreensão imanentista trazida por este filósofo corrobora o ideário de uma narrativa não pronta, ainda que possuindo ponto final escrito, com interpretações que podem ser diferentes, ao passo que o eu imerso no universo narrado é percebido. Este é um dos olhares que alicerçam a presente grafia em educação: o devaneio de que não há nada fora da natureza/substância, fora da grande vibração e de seu silêncio inerente - nem mesmo o vazio -, até que se dedique a um pensamento oposto. Desse modo, no ar uma pergunta se mantém: se o exercício filosófico possui rítmica própria em seu mover reflexivo, como poderia a filosofia não ser siamesa do

² Cerimônia das Sombras (Tradução do autor).

ruído que se constitui arte? E como a prática educativa em música, a qual se importa com o refletir racional/sensível não fadado à instrumentalização sonora sem significado, não ser um exercício filosófico? Assim, pergunto: sendo tudo presente e ausente na rítmica da substância/vida, como poderia a música, a educação e a filosofia não serem partes de um mesmo corpo/mente/massa?

O narrador, o texto e o leitor existem no mesmo plano de vibração/silêncio; divago. Deleuze (2002), noutro lugar, escreve que um “[...] corpo pode ser qualquer coisa, pode ser um animal, pode ser um corpo sonoro, pode ser uma alma ou uma ideia, pode ser um *corpus* linguístico, pode ser um corpo social, uma coletividade [...]”, afirmando que o plano de imanência/consistência é sempre variável e que “[...] não cessa de ser remanejado, composto, recomposto, pelos indivíduos e pelas coletividades” (2002, p.132–133). Porquanto as memórias narradas aqui sejam lidas pela perspectiva da realidade existente substancial, reflito o texto como também pertencente à vibração da realidade misteriosa não facetada, se não pelo crivo do olhar, porquanto não seja o oposto disso. Desse modo, permito-me agregar linhas de pensamento e visões de mundo que vibrem em quaisquer direções.

O tempo narrado me parece uma coisa só, quando em meu quarto, onde o crivo dos epistêmicos não me acomete com a entoação retilínea de passado, presente e futuro. O narrar torna os sons lembrados vivos de novo e tudo se mistura. A escrita de Lukács *apud* Benjamin (1994) corrobora e aprofunda esta reflexão temporal da vida como unidade, ao afirmar que o “[...] sujeito só pode ultrapassar o dualismo da interioridade e da exterioridade quando percebe a unidade de toda a sua vida... na corrente vital do seu passado” (1994, p. 211). Neste lugar reflexivo, leio que a “[...] visão capaz de perceber essa unidade é a apreensão divinatória e intuitiva do sentido da vida, inatingido, e, portanto, inexprimível” (1994, p.211).

Lembro-me de pensar no som ritmado que segurava meu corpo na linearidade do tempo, quando ao violino em aulas do bacharelado em música. Entretanto, a rítmica me conduzia a um lugar onde a fuga ao raciocínio corriqueiro não sofria o medo das patologias ditas pelos dedicados ao cerebelo e seu ‘normal’ funcionamento. Desse modo, trarei memórias como experiências sonoras que se compuseram no tempo de práticas educativas. Lembro-me, por conta disso, de Schafer (1991) descrever sua proposta a um grupo de estudantes, para que refletissem sobre a temporalidade musical,

dizendo que “[...] a música existe no tempo” e que, mesmo não sabendo a significação de tal afirmação, pede para que os estudantes falem “[...] a respeito da experiência de tempo” (1991, p. 283).

Nos ensaios de orquestra na universidade, recordo-me do maestro interrompendo a peça em certas partes, diminuindo o ritmo às vezes, dando a impressão de que a música terminaria, mas que, de repente, retornaria seu ritmo inicial tão vivo quanto antes. Pelas oscilações rítmicas regidas pelo condutor, o som dos violinos parecia se diluir no tempo. O jovem Werther escreveu, em sua carta do dia 04 de setembro de 1771 endereçada a Wilhelm: “[...] do mesmo modo que a Natureza se inclina ao outono, o outono principia em mim e ao redor de mim [...] as minhas folhas amarelam, e as folhas das árvores vizinhas já caíram” (GOETHE, 2010, p. 53). Do mesmo modo que Goethe (2010) nos incita à profundidade de significados que as palavras trazem, algumas peças me puseram na sensação de incomensurabilidade da experiência auditiva. A ópera de Jules Massenet, *Thaïs*³ ocupa lugar especial em minha memória. Quando a ouvi pela primeira vez, fiquei, de verdade, atordoado: eu imerso em *Thaïs*, tornando-me os instrumentos, o maestro, a plateia, a matéria e a interpretação, num círculo de sujeitos que se olham sem pressa e que se tocam como íntimos.

Ainda que nos seja costumeiro ver a obra benjaminiana na linguagem escrita, penso a música de Massenet como experiência grafada, abrindo-se ao ouvinte que a interpreta. Benjamin (1994) escreve que explicações em demasia devem ser de modo a diferenciar o ato de narrar do de informar. Observo, assim, que o leitor é livre para “[...] interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação” (1994, p. 202). Eu era jovem e o personagem Werther marcou meu modo de ler os momentos de silêncio que praticávamos em rotina. Sentado à janela do quarto, quando o claustro me era propício à não-palavra e ainda era madrugada, eu lia as cartas do jovem protagonista a seu estimado Wilhelm, mas não me recordo de perceber meus dedos virando as páginas do livro ou meus olhos correndo as

³ **Thaïs Synopsis.** The Story of Jules Massenet’s 3-Act Opera. O Terceiro Ato desta Ópera de Jules Massenet (Tradução do autor). Pesquisa: 26 de Maio de 2019. Disponível: <<https://www.liveabout.com/thais-synopsis-724290>>



linhas do texto: a relação que se criara entre eu e o personagem goethiano superou a ação física da leitura, fazendo Werther falar diretamente ao meu ouvido – preciso dizer que meu romantismo, ainda que exagerado, faz parte do pacote textual que lhes entrego. Hoje, imagino que aquelas sensações à janela do claustro se assemelhavam à experiência de ouvir Thäis: autor, personagem e eu numa experiência de unicidade, ao ponto de me dedicar à sensação de não haver separação entre eu e o som externo – amorfia e substância divagadas.

Naquela mesma manhã, logo começariam as atividades do seminário. Sob a mesa da cela ficavam meus livros, meu rosário e sonhos. Olhando para eles, decidi não me fazer presente na oração daquela manhã. Agindo de forma contrária às regras de reclusão para aquele horário tão cedo, saí de minha cela⁴ sem me importar com o que diriam - não imaginei que aquela saída carregaria tamanha estranheza. Uma melodia soava em minha cabeça, ritmando meu passo; deixei o claustro em direção à estrada onde havia casas e sítios pequenos. Ao seguir por aquela via, a pressa e a ansiedade iam se enfraquecendo em mim.

O jardim do seminário já estava quase fora do alcance de meus olhos e os primeiros raios de sol já clareavam. As pessoas que cruzavam comigo nem sempre me eram conhecidas, mas algumas poucas chegaram a me cumprimentar de forma pequena. Quis ir até a casa dos frades, que não ficava distante dali, ainda que só para passar em frente a ela e descansar meus olhos naquele lugar de paz aparente. O vento tocava meu rosto e proporcionava demasiado prazer momentâneo – afluindo a melancolia juvenil do sujeito que sofre a tração do real que desfaz o sonho -; era como se a natureza desse à minha alma religiosa descanso em meio às sonoridades sobrepostas. Havia um vale próximo ao instituto e me era possível, durante a caminhada, olhar uma pequena casa lá embaixo. Fisicamente, observei o vale; na utopia, sonhei estar vivendo nele; sofrendo meus porquês, senti-me perdido.

Meus passos se tornaram o ritmo de uma musicalidade única naquela manhã. Alguns meses após esse acontecido, a obra de Spinoza (1983) me ajudou a interpretar aquela experiência de saída do claustro: eu o vento, eu o vale, as árvores e as pessoas; uma realidade única de aparência não facetada. Aprender era constante e inconstante;

⁴ Nos seminários e conventos, há o hábito de nominar os quartos como celas. (Nota do autor).

não havia um eu fora do movimento, na minha mente jovem; o silêncio permeava tudo; reflexão e não reflexão eram extremidades que se tocavam.

1.1 PRÁTICAS EDUCATIVAS MUSICAIS NO CLAUSTRO: O SOM E A REFLEXÃO

Após os estudos de filosofia no Instituto em Francisco Beltrão – PR, alguns anos após minha saída da vida seminarística, dediquei-me à docência em música e filosofia. Schafer (1977; 1991) também foi professor e seu entendimento do universo sonoro marcou minha interpretação em música. Recordo-me do diálogo com o vice coordenador do curso de Filosofia, que também era nosso professor de música, durante meus últimos meses na vida religiosa. Discutíamos sobre afinação vocal na prática de canto coral, mais especificamente a voz com bases técnicas do cantochão que usávamos em orações diárias. As letras das melodias eram formadas pelos textos da Liturgia das Horas do Rito Romano, orações realizadas durante horas específicas do dia, Laudes – manhã; Hora Média – durante horários próximos ao meio-dia; Vésperas – ao entardecer; Completas – recitadas antes de se deitar para dormir; Ofício das Leituras – que pode ser realizado durante momentos variados do dia.

Aprendíamos que o cantochão era uma das formas musicais primordiais no desenvolvimento da música litúrgica da Igreja Católica Romana. O aglomerado de peças históricas desse modo de se cantar, que temos acesso até hoje, classificam-se entre as que possuíam textos bíblicos e textos não bíblicos, ambos subentendidos enquanto peças em prosa ou poéticas. Esta forma de música vocal pode também ser organizada, “[...] segundo a forma como é cantada - ou era cantada em épocas mais remotas -, em antifonal (em que os coros cantam alternadamente), responsorial (a voz do solista alterna com o coro) e directo (sem alternância)” (PALISCA; GROUT, 2007, p. 60). Se, por um acaso, surgir-lhes a oportunidade de ouvir o canto das Missas católicas ou até mesmo o vocal da própria Liturgia das Horas, perceberão que, na maioria das vezes, esse estilo de voz cantada é conduzido em um uníssono que nos prende a atenção.

Ainda que pareça uma forma simples em música, compreendíamos o desafio de equalizar ritmo - a divisão das notas musicais distribuídas no tempo dado na música - e

afinação, bem como timbre - a cor do som - que nos permitia diferenciar o som de um instrumento/voz para outro(a), e dinâmica - variações de intensidade: forte e fraco enquanto volume, das peças cantadas nesse formato. As partituras que usávamos tinham basicamente duas formas: as de canto gregoriano e as com escrita musical como a que usamos hoje.

ris-to * fez-se por nós o-be-di-ente a-té à mor-te, mor-te, a-demais de cruz √. Por isso

Figura 2 - Responsório Breve: Christus Factus Est

Epístola de São Paulo aos Filipenses 2,8.

Fonte: <<http://divinicultussancitatem.blogspot.com/2014/07/salmo-responsorial-gregoriano-em.html>>

Pesquisa em 15 de maio de 2019.

REF.: Deus é Rei, é o Al-tís-si-mo, mui-to a-ci-ma do u-ni-ver-so.

1. Deus é Rei! E-xul-te a ter-ra de a-le-gri-a, e as

Figura 3 - Salmo 96 – Salmo Responsorial⁵

Edição de Cássio R. Camargo.

<file:///C:/Users/ADMIM/Documents/MESTRADO/LIVROS/festa_da_transfiguracao_do_senhor.pdf>

Pesquisa em 15 de maio de 2019.

Estas duas partituras eram peças comuns ao nosso dia-a-dia litúrgico. Os padres e os freis também nos ensinavam a cantar. Dedicávamo-nos a aprender e a aperfeiçoar melodias, buscando a simplicidade das notas como oportunidade para a riqueza interpretativa, à impoção correta da voz e à utopia ordinária de fazer quarenta e duas vozes masculinas soarem como uma. No entanto, imagino que, se a obra de Schafer (1991) já lhes for também conhecida, devem, pois, esperar que eu adentre ao tema da

⁵ Podes ouvir um pouco da sonoridade gregoriana por meio do seguinte QRcode:



audição consciente que tomávamos para alinhamento do canto como fundamental na construção da identidade religiosa.

Schafer (1991) esteve com estudantes de música instrumental e vocal em escolas no verão de 1964, fazendo parte do *North York Music School*, com a titulação livre de *Musicianship*. Dedicou-se, assim, em primeira instância, a estar com os estudantes num ambiente que fosse o mais descontraído possível, para que a intenção de uma reflexão em música acontecesse com fluência. Das perguntas feitas por Schafer (1991) aos estudantes e das respostas destes a ele, a seguinte passagem elucidará o âmbito das questões que rememoro.

Num dado momento de diálogo com a turma, Schafer disse que, para alguém, sensibilidade e inteligência eram os pontos mais importantes no desenvolvimento do gosto musical. No entanto, Schafer (1991) discordava disso. Para ele, a curiosidade “[...] para procurar o novo e o escondido” e a coragem “[...] para desenvolver seus próprios gostos sem considerar o que os outros podem pensar ou dizer” eram as coisas mais formidáveis, pois, ouvir música “[...] é uma experiência profundamente pessoal” e ouvir com atenção nos faz únicos (1991, p.24).

Schafer (1991) tratou do gosto como aquele abrangente da curiosidade e da coragem, assim como em nossa prática diária do canto litúrgico no seminário, ser curioso e corajoso era fruto do exercício de escuta. Quando cantávamos com o esforço de ouvircada palavra, atender à projeção de cada nota e à execução por meio da atenção plena, o exercício da audição se tornava lugar de prática reflexiva musical. Partindo do mesmo entendimento que este autor teve para com a escuta musical em todas as suas funções harmônicas e rítmicas, quando afirma que “[...] ouvir música cuidadosamente vai ajudá-lo a descobrir como você é único” (1991, p.24), chamávamos todas as reflexões que o dia do claustro nos permitia fazer pelo verbo despertar, como aprendizagem da lucidez. Cage (2002) me fez buscar maior profundidade que aquela que eu possuía a respeito da arte sonora, ao dizer que em qualquer lugar onde estivermos a maior parte do mundo sonoro à nossa volta será formada por ruídos que, ouvidos com atenção, revelarão profunda beleza e mistério.

A prática educativa da escuta nos era diária e os ruídos eram musicalidade oportuna à nossa formação. Tínhamos o dia todo cronometrado e centrado no estudo, no trabalho, descanso e lazer. Foi um período primoroso para que praticássemos o situar-se

no presente, pois a aprendizagem de uma musicalidade reflexiva era chave de acesso à interioridade religiosa, dizia nosso reitor.

Em Goethe (2010) vi uma passagem muito parecida com a experiência que tínhamos no claustro, quando Werther disse que sua alma havia sido acometida por uma serenidade admirável, “[...] semelhante à doce manhã primaveril”. (2010, p. 9). Este protagonista narrava sua experiência de estar só e, ao mesmo tempo, imerso na alegria de viver numa região que parecia feita para pessoas como ele. Por mais que nos deparássemos com certa solidão, estar cercado de pessoas que partilhavam de experiências como introspectivas era de grande valia para nossa (auto)formação.

Em todas as horas da semana éramos conduzidos a refletir sobre o dia de maneira organizada. Contudo, em pequenos espaços entre uma atividade e outra, entre as estrofes do canto, entre os horários de silêncio, diálogos, percebia-me sendo diluído numa realidade disforme, como se aquela rítmica da vida me guiasse à percepção de um lugar não físico, não mental, não espiritual e não conceitual em que a sensação de estar acordado e desacordado ocorria simultaneamente. De tais reflexões sobre o silêncio e sobre o fazer sonoro, sentia-me mutando – e tive muito medo disso.

1.2 A MÚSICA ENTRE O DUAL

Em Francisco Beltrão-PR, no ano de 2008, as manhãs eram muito frias já nos seus primeiros meses. Acordei às cinco e dez da manhã num dia qualquer do mês de março, organizei meu quarto e fui à oração matinal. Era prática rotineira o silêncio antes das preces iniciais das Laudas. Ficávamos em meditação, cantávamos e os textos religiosos do dia eram lidos antes do café da manhã, o qual também possuía certa porção de não-palavra. Aquele dia se iniciou sem qualquer alteração que me fizesse ir além do pensamento cíclico, até que o horário das aulas chegou.

Naquele dia, a primeira aula no Instituto era teoria do conhecimento. Aparentemente, nosso professor havia tido uma inspiração atípica, ao ponto de nos questionar do seguinte modo: - daqui a alguns anos, procurarei saber quais de vocês optaram pelo caminho dos religiosos e quais tomaram o outro rumo... a liberdade! Sua postura incisiva colocou minha caminhada sacerdotal à prova. Não abandonei os estudos de religião nem a vida seminarística, por conta do que o mestre havia dito em

sala, mas meu desejo pelo panteísmo começara a se sobrepor ao medo que experienciei no dogma. Após certo tempo, dei-me conta de que me misturava às conversas sobre o ser das coisas, no intuito de compreender do que se tratava a diferenciação entre a transcendência do pensamento cristão e a imanência trazida por Spinoza (1983), num diálogo interno que me levaria ao aceite de minha incompletude mais tarde. Nesse período, o estudo do violino ganhou grau maior de prioridade, já que cogitei sair da vida religiosa e o ingressar na graduação em música. - Perceba a riqueza de uma única nota e compreenderá o que a música é e o que ela não é! – Dizia o frei-professor. Assim como o personagem Werther se utilizava da escrita para refletir sobre acontecimentos do dia, a proximidade com o fazer musical me aquecia em meio ao frio da existência religiosa. Entravam em xeque os conceitos cristãos que eu trazia de longa data, mas nascia, em contrapartida, a ansiedade por me sentir preenchido de novo, por não me ver mais envolvido pela ideia de um ser superior judaico-cristão. Vi-me bipartido. Intuo, agora, que a música havia sido separada em dois setores em meu pensamento: o lugar da música que levava à transcendência por meio do som do violino e o lugar dos ruídos do mundo que me tornava sedento pela imanência. A *Ética de Spinoza* (1983) havia me remodelado. Ler que “Deus contém eminentemente aquilo que é encontrado formalmente nas criaturas, isto é, Deus tem tais atributos que todas as coisas criadas estão contidas nele da maneira mais eminente”, fez-me reconhecer que se encontra em Deus “[...] algum atributo que contenha as perfeições da matéria da maneira mais excelente e que possa preencher o lugar ocupado pela matéria” (1983, p. 30).

Desde a infância, fui motivado a significar as atividades do dia: fosse lavando pratos em casa, fosse cantando mantras religiosos no seminário, olhar para o alto e elevar a voz a um ser supremo era prática diária. Deus estava num lugar não mensurável além das nuvens e, embora sua bondade penetrasse a terra e a enchesse com a luz que dá sentido a tudo, aprendi a buscá-lo fora de mim. No entanto, a imanência spinozista era o extremo oposto dos ensinamentos transcendentais cristãos que eu havia recebido. Tornei-me existente em dois lugares. Assim, entendi-me pela primeira vez analisando os opostos estando entre eles. Com Schafer (1977; 1991), ouvi os sons não notáveis; com Spinoza (1983) li deus como substância, presente em tudo e sendo tudo. Interpreto em Larrosa (2002) que experiência é aquilo que nos toca, porquanto a consciência de si acontece em simultâneo à movimentação de dentro para fora e de fora para dentro, da

interação eu-mundo. Por isso, penso as situações que me ocorrem como oportunidade de aprendizagem de estar no mundo, de existir no/com o mundo. Num dado momento, vi uma atitude altruísta da pedra para comigo, como os clérigos diziam, como se a existência se abrisse e me desse o abraço de subjetivação que muitos buscam. Era como se o calor que eu necessitava me seria dado por um olhar sensível para a vida, pela significação advinda dela em resposta às experiências gratuitas que da natureza eu fazia, mais especificamente pela escuta do mundo em seu som e em seu silêncio. A música se tornou lugar de sensibilidade rítmica e silenciosa entre as dicotomias que me envolviam.

Os primórdios desta narrativa se encontram no âmago da experiência religiosa. Entretanto, é preciso dizer que, antes do catolicismo como modo de vida, a arte era por si só uma paixão minha, pois havia algo que a música trazia consigo que não era possível mensurar, pensava comigo. Quando jovem, acreditei que esse algo fosse a sensação, mas não imaginava o porquê das notas musicais me emocionarem tanto. Nos primórdios da vida seminarística, aprendi que a música era o instrumento de uma voz divina/transcendente a falar comigo, mas, após a cisão entre transcendência e imanência em minha mente, não consegui mais abstrair o que a música transmitia e de que modo ela me tocava – fiquei suspenso entre duas interpretações. Para além do pensar e do fazer, do ouvir e do não ouvir, do estar e do não estar, a experiência que fiz das sonoridades naquele período de transição me fez desejar da música algo que estivesse à frente das notas diluídas no tempo; não mais aqui nem lá, mas na fluência, no rio.

1.3 SILÊNCIO: DA CONTRARIEDADE À TRANSITORIEDADE

Pela escrita de Araújo (2018), reflito se o silêncio se torna ambiente propício à consciência do que ocorre dentro e fora de nós, ao passo que o hoje, penso eu, apressado e ruidoso, lança-nos à percepção da transitoriedade e vibração do mundo. É sabido que a notação musical hodierna é composta de som e de não som, havendo, pois, a grafia do silêncio em suas diversas durações. Certa vez, nosso frei-professor salientou que poderíamos imaginar um primeiro espaço de tempo musical e que este teria dimensão temporal equivalente à distância entre um pulsar e outro do coração, grafado como figura de semínima. Se somássemos a essa figura outra com dimensão temporal equivalente, nasceria um novo caractere nominado mínima, com o valor da primeira

dobrado. Duas figuras de semínima formariam o ritmo de marcha, se executássemos a primeira com mais força que a segunda: aprendíamos, assim, a fórmula de compasso binário. Se somássemos três semínimas, nasceria o compasso simples ternário, acentuando a primeira nota, dando-nos o ritmo valseado. Se, por conseguinte, quatro semínimas fossem somadas, teríamos o compasso simples quaternário, muito usado hoje nos estilos *pop* e *rock*. O som nos era intuição e racionalização temporal. Como poderia a prática musical não ser lugar de reflexão filosófica e de (auto)formação?

Por meio da teoria explicada por Med (1996), intuo a linguagem musical de modo simples e claro: ela delimita seu uso do tempo, assim como representa as notas musicais verticalmente, trazendo sons como alturas, umas sobre as outras, em linhas e espaços. Assim, do caráter horizontal da música, ritmo, somado à verticalidade dos sons, resulta o campo da composição artística sonora. Do mesmo modo que produzíamos sons durante as práticas de canto gregoriano, executávamos pausas musicais como abertura a outro movimento sonoro e/ou ao próprio silêncio. Trago aqui, pois, as figuras de som e de não-som/pausas, a partir da didática de David Filho.

Nome	semibreve	mínima	semínima	colcheia	semicolcheia	fusa	semifusa
Figura (valor positivo)							
Pausa (valor negativo)							

Figura 4 - Figuras e Pausas

Davi Filho, 2019

Fonte: <<https://musicclan.com.br/blog/como-ler-partitura-ritmo/>> Pesquisa em 19 de maio de 2019.



Figura 5 - Compassos Simples: Binário, Ternário e Quaternário

Davi Filho, 2019

Fonte: <<https://musicclan.com.br/blog/como-ler-partitura-ritmo/>> Pesquisa em 19 de maio de 2019.

Nas partituras acima, do mesmo modo que as figuras de sons são grafadas, as figuras de silêncio/pausas o são. Na escrita de Picard (2002), o silêncio não se trata especificamente de algo negativo que configura apenas a ausência de sons, mas de um lugar que contém o todo em si mesmo e que não compreende começo nem fim para si *when everything was still pure Being*⁶ (2002, p.1).

Hoje, ao narrar memórias das práticas de silêncio do claustro, lembro-me de Rassam (1980) e de Picard (2002) afirmando a verdade como aquela que “[...] não pode ser despertada apenas pela palavra dita”, fazendo-me crer na linguagem escrita como possuidora de um espaço silencioso em que a significação existe sem a amarra limitante das próprias palavras (1980, p.28). Desse modo, questiono-me sobre as afirmações que faço aqui. Pôr pontos finais nesta dissertação me parece, agora, escolha ingênua de prender a vida e segurá-la em minhas mãos. Do mesmo modo que reflito sobre a pureza da verdade que nos escapa à palavra dita, divago sobre certo idealismo dos sons que foge a quaisquer formas musicais sensíveis que conhecemos, como se um estado ideal dos sons se parecesse mais com um não-som. Dualidade; poesia; caminho; travessia; autoconhecimento.

Era domingo à tarde, em 2008, quando me detive sobre a questão do silêncio enquanto pausa musical na teoria de Med (1996), sentado num gramado à esquerda da entrada principal do Instituto Sapientia de Filosofia em Francisco Beltrão-PR. Ali, a memória de uma peça para violino me veio à mente. Tentei me concentrar nas pausas entre as melodias que rememorava, pensando suas dimensões durante o ritmo que se movimentava mais alargado ou mais contraído. Perguntei-me se a pausa se movia no tempo ritmado da música entre os fraseados do instrumento. Poderia, pois, o silêncio entre as melodias ser o movimento temporal que as interligava e não apenas ausência melódica, inexistência e vazio sonoro? Refleti se o silêncio seria o entremeio vibracional que se localizava no findar de uma intenção sonora que era, ao mesmo tempo, o início temporal de outra, pensando na dimensão do silêncio como localização amórfica, transitiva, não resumível à positivação nem à negatificação de si e não explicável por epistemologias que fixam coisas. Dessa forma, divaguei sobre a possibilidade de o lugar do silêncio como transitoriedade desvelar intuições

⁶ “quando tudo mais era puro Ser” – Tradução do autor.

incomensuráveis e não resumíveis à medição científica moderna sozinha, tampouco pela transcendência que fecha os olhos para o real como possível concretude: “[...] o silêncio interior não tem nada a ver com o vazio, mas antes com uma completude ontológica” (ROSELLÓ; EIADE *apud* ARAÚJO, 2018, p. 26). Como lugar transitivo, o silêncio seria, pois, limite lugar/não-lugar, som/não-som; que não se alcança por palavras de um materialismo duro nem por frases soltas num idealismo utópico. Ainda sentado naquele gramado, lembrei-me do silêncio enquanto interrupção do tempo, enquanto não-movimento em música, na figura da fermata:



Figura 6 - A fermata.

Fermata Music Clipart.

Fonte: <<https://www.pinclipart.com/maxpin/hwTbbx/>> Pesquisa em: 19 de Maio de 2019.

Aprendi que a fermata é capaz de diluir a contagem do tempo gradativamente, ao ponto de não haver mais a fórmula rítmica inicial. Quando essa simbologia é colocada sobre a figura de som, a nota pode ser prolongada por tempo indeterminado, podendo chegar ao silêncio e à interrupção do tempo inicial. Porém, quando colocada sobre a figura de pausa, pode prolongar a duração do silêncio também por tempo indeterminado. Hoje, pelas escritas de Med (1996) e Schafer (1977; 1991), em suas reflexões sobre os elementos da música, relaciono a fermata a uma espécie de desconstrução da fórmula rítmica dada no início da música. A partir destes autores, o silêncio passou a ser a busca utópica a que eu me dedicaria, assim como Cage (2002) me incitou a pensar sobre os propósitos de se aprender música: “[...] *el juego, sin embargo, es una afirmación de vida – no un intento de extraer orden del caos, ni de sugerir mejoras en la creación, sino simplemente un modo de despertar a la vida misma que vivimos [...]*” (2002, p.11). Fui todo tristeza, quando as verdades religiosas se diluíram em minha mente tão depressa quanto as notas que se desvaneciam nas orações que cantávamos. Aos poucos, o silêncio me preenchia, ao passo que este abandonava direções preestabelecidas e se vestia do transitório incomensurável.

Pouco antes de estar no mestrado em educação, tive a oportunidade de ingresso no Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação - NUPAE⁷, na Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Ali, em grupo, líamos obras sobre hermenêutica, sensibilidade e experiência e refletimos, ao tratar dos desdobramentos desta última, sobre o silêncio na escrita de Araújo (2018). Para este pensador português, o silenciamento significa tranquilidade e ausência de movimento e ruído, “[...] constitutivo do ser do homem”, uma vez que “num mundo e num tempo sem silêncio, que nos impede quer de pensar, quer de escutar, urge voltar de novo à tradição espiritual, de inspiração claustral, para que nos deixem novamente estar em silêncio” (2018, p.21). A partir da reflexão que Araújo (2018) faz sobre a sociedade hodierna que pouco silêncio pratica, direcionei minha problematização/busca ao campo de pesquisa que me era mais familiarizado: minha própria vida. Assim, na pesquisa (auto)biográfica, reflito os itens necessários a meu próprio amadurecimento sem necessitar emitir quaisquer verdades a outrem. A prática educativa do silêncio em música se tornava chave de acesso a um lugar que estaria entre os lugares conceituais em minha formação musical e filosófica, pela sensação/percepção da transitoriedade entre as dimensões outrora fixas de mim mesmo.

1.4 (ENTRE)LUGAR: DOS OPOSTOS À DILUIÇÃO

Hoje, reflito se minha experiência de aprendizagem musical e filosófica pode ser entendida como entremeio. De meus acontecimentos, a ilustração da realidade formada por um emaranhado de eventos enraizados num caos se destaca, como complexidade que se esvazia, desprendida. Deleuze; Guattari (2011) usam a imagem do rizoma botânico, referindo-se ao conhecimento não oriundo de uma verdade centralizada. Para eles, qualquer linha de pensamento/conceito seria parte integrante de uma verdade múltipla que cruza conceitos uns nos outros; sem centro.

⁷ O Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – NUPAE, criado e legitimado pela Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE em 2003 e cadastrado no CNPq no mesmo ano, tem como objetivo desenvolver ações no contexto interno e externo da instituição, com parceiros nacionais e internacionais. O grupo se reúne com o intuito de desenvolver estudos, pesquisas e produções nas seguintes linhas de pesquisa: Educação Estética e Processos de Criação; Educação, Linguagens e Práticas Educativas; Formação de Professores. Pesquisa em 17 de Março de 2019. Fonte: < <http://gruponupae.blogspot.com/p/nupae.html>>

O (entre)lugar surge de entre uma linha de pensamento e outra, porquanto o entremeio designa “[...] uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra”, como se fosse um “[...] riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio” (2011, p. 49). Pensar o lugar onde é possível observar as partes de um mesmo corpo pode designar uma espécie de panóptico, na escrita de Deleuze (2002), referindo-se ao pensamento foucaultiano. Souza (2007) também nos escreve que um (entre)lugar pode ser uma força de “[...] descentramento e de desconstrução”, diferente da ideia de fixidez (2007, p. 1).

Sobrepondo os lugares de mim, percebo-os não distantes uns dos outros - como quando numa horizontalidade cronológica -, mas ocupantes da mesma espacialidade temporal. Intuo que a educação no ambiente religioso se conectava, de alguma forma, à escrita de Kohan (2017), quando este se refere às conexões entre sentimento e inteligência como importantes à formação do sujeito. O autor nos diz que “[...] a arte é a criação a serviço de uma compreensão maior”, levando-nos a ver conexões entre “[...] ideias e pensamentos”, entre “[...] sentir e pensar”, uma vez que “[...] escrevemos com o corpo, com gestos, com imagens, a fim de compreender e ajudar a compreender” (2017, p.68). Penso, pois, se tais conexões também ocorrem em música, quando o silêncio se torna espaço de percepção daquele lugar reflexivo de entre realidades próximas.

Assim como Guimarães Rosa (1981) traz a narrativa sobre um pai que deixa sua casa e sua família e decide passar a vida dentro de uma canoa entre as margens de um rio, sem nunca permitir se prender a uma das margens, lanço-me no conceito de (entre)lugar e na significância de entre as margens da vida como diluição de mim, numa espaço surreal que Rosa (1981) também chamaria de margem terceira: “[...] então, ao menos, que, no artigo da morte, peguem em mim, e me depositem também numa canoinha de nada, nessa água, que não pára, de longas beiras: e, eu, rio abaixo, rio afora, rio adentro - o rio” (1981, p.37). Sinto um desaparecer que não é triste nem alegre, mas silencioso, como se o aglutino de experiências me esvaziasse.

ENTREMEIO II – EDUCAÇÃO MUSICAL REFLEXIVA E (AUTO)FORMAÇÃO MULTIDIRECIONAL



Figura 7 - Faraway

Digital Art by Michal Karcz, 2016.

Fonte: <<https://www.michalkarcz.com/parallelworlds>> Pesquisa em 12 de outubro de 2019.

2.1 DA CONTRARIEDADE À MÚSICA RIZOMÁTICA

Vivi certo tempo num quarto de pensão em Curitiba – PR. Passei horas a olhar pela janela divagando sobre a existência de um plano ideal. Schafer (1991) se questiona sobre a imperfeição dos sons do mundo, refletindo se, na percepção de sons que começam e terminam, haveria uma sonoridade não fadada à temporalidade. Para mim, a ânsia por alguma divindade suprema trazida do tempo de claustro se transformava, naquele momento, na busca por uma sonoridade pura, talvez como aquela buscada pelos antigos humanistas crentes num som perfeito “[...] percebido como silêncio” (SCHAFER, 1991, p. 169). A escrita de Med (1996) me pôs também na questão sobre a existência de um centro de afinação do mundo, à maneira como Schafer (1977; 1991) se permitiu investigar. Em música, grafamos a nota Dó Central - Dó 3 como aquela que fica no centro do teclado do piano. Entretanto, questionei-me se a afinação ocidental seria apenas uma das formas de mensuração das coisas.

Pode ser que não haja centro de afinação sonora e tudo se manifeste de forma rizomática. Contudo, como seria a grafia melódica em que as notas agudas não fossem escritas acima nem as graves no inferior do pentagrama, mas entrecruzadas e não-lineares? A ideia heideggeriana de interpretação cíclica me incitou à transição. Entretanto, por certo dualismo nascente da saudade que eu sentia do claustro, dediquei-me às oposições. Na infância, imaginei um ser criador habitante das nuvens; nas aulas de música no seminário, as escalas que caminhavam para o agudo me lembravam da busca pelo clímax que ficaria no alto, transcendente; em aulas de orquestra, toquei a linha média-aguda, mas as notas mais altas dos violinos me excitavam mais. Ir para as notas agudas, era inconscientemente encontrar aquele ser criador que aprendi na infância e na vida religiosa.

Na faculdade, toquei viola de arco - da família das cordas friccionadas que executa sons graves-intermediários entre os violinos e violoncelos. Sendo violista, senti o interior sonoro da orquestra, como se estivesse no meio das notas de cada família de instrumentos. Minha sede por uma divindade suprema expressa pelos agudos na música se transformou num prazer pelo sentimento de pertença ao movimento imanente, expresso pela sonoridade média e introspectiva da viola. Haveria um centro das cores, dos sons e dos sentimentos? Eu queria encontrar um lugar para dizer de onde as coisas fluíam e de onde eram criadas, pelo hábito adquirido de mensurar tudo pela ideia de

criador e criatura. Hoje, intuo um real que não corresponde de todo às interpretações que faço dele, não carecido de palavra minha.

Por vezes, reflito sobre uma vida sem centro nem extremidades, em que a existência se revela não-hierárquica e sem um eixo-fixe e/ou um núcleo, sem matriz de entendimento: “[...] a erva existe exclusivamente entre os grandes espaços não cultivados”, ela se manifesta/existe numa relação de toque com as demais plantas, pois “[...] *crece entre*, e no meio das outras coisas” (MILLER *apud* DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 40). Talvez o silêncio seja um (entre)lugar como Deleuze; Guattari (2011) dissertam. Pode ser que o não-som seja o que há por entre as sonoridades que percebemos e tentamos definir; talvez a quietude seja como a erva que está entre as demais plantas, entre as alturas, como sonoridade perfeita por ser diluída, escondida no movimento temporal da realidade cognoscível. Pode ser que a música sem dogmas seja a expressão de um universo sem centro, de uma sensibilidade não definível por opostos.

2.2 A FERMATA E A SENSIBILIDADE MONISTA

Schafer (1977; 1991) e os sons do mundo, o ritmo e as alturas, quando o timbre encontra seu lugar de diluição e de destruição/renascimento ao transformar-se em outro, assim como Goethe (2009) e o movimento metamórfico das plantas. Por conseguinte, a fermata musical, quando posta sobre uma figura de pausa, dá existência à suspensão do som e do ritmo. Entretanto, para que a fermata seja suspensão, a figura de silêncio existe. Araújo (2018) e a necessidade do silêncio na vida do homem contemporâneo; Agamben (2008) e a expropriação da experiência na escassez de espaços silenciosos que oportunizam a reflexão; Deleuze; Guattari (2011) e a existência como realidade complexa não resumível à lógica, mas intuída como rizoma; o aprendizado da música como exercício de percepção/sensação da temporalidade que se anula.

Em 2015, comecei a me sentir estranho em meu ritmo normal de humor e saúde. A experiência de desfalecer me pôs em suspenso, como se houvesse uma força de autodestrutiva em mim. Algum tempo depois, já com saúde recobrada, dei-me contado aprendizado que tive ali. Como instrumentistas, após o início do movimento rítmico de uma peça, obedecemos à ordem dos batimentos por minuto definida sem que haja

alterações, a não ser que elementos se incorporem às notas e pausas em partes específicas da peça. Se toco uma melodia escrita e a fermata surge sobre uma figura de silêncio, não há som para ser alongado e decrescer, mas o tempo rítmico que estava subentendido se anula pouco a pouco. A sensação que tenho, quando uma fermata de suspensão ocorre, é a de que o chão me é tirado, deixando-me num lugar sem forma. Após a ação deste tipo de diluição rítmica, a peça pode voltar ao seu tempo normal ou ganhar outro diferente. Quando recuperei minha saúde, percebi que algo havia mudado, como se, após sofrer a ação de uma temporalidade torta, conheci uma realidade com ritmo diferente.

Ter adoecido me pôs na hipótese de uma existência estranha. O lugar em que eu estava parecia existir e não existir em simultâneo. Entretanto, da ideia de não-forma, a sensação de fermata me levou a um lugar de retorno substancial, ilimitado e incompreensível, a um monismo. Se minha vida fosse uma linha melódica, a experiência de vida e morte sobrepostas no período de doença, as definições que eu trazia comigo ficaram suspensas como se sofressem a ação da fermata. Assim, dedico-me ao caminho de aprendizagem constante e indefinível que me insere. Alguns dos lugares que passei me libertaram da forma dada por meus olhos e minha razão. Das experiências de amorfia, reflito a fermata, usufruindo da música um aprendizado não linear e não fadado à técnica não sentida, numa sensibilidade que me põe na vibração do todo que existe na parte e vice-versa.

2.3 DA HARMONIA MUSICAL À ALTERIDADE

A harmonia musical do ocidente trata das semelhanças e diferenças entre as notas, sendo ela uma “[...] ciência que estuda os acordes e as relações entre eles”. Um acorde, por sua vez, é a “[...] combinação de três ou mais sons simultâneos diferentes”, sendo geralmente exemplificado em Dó Maior (MED, 1996, p.271):

7° Grau	Si	
6° Grau	Lá	
5° Grau	(Sol) -----	quinta de Dó
4° Grau	Fá	
3° Grau	(Mi) -----	terça de Dó
2° Grau	Ré	
1° grau/tônica	(Dó) -----	nota fundamental

Como uma paleta de cores em diferentes tons de amarelo, a escala de tonalidade Maior se forma. Há quem se dedique ao entendimento de um mundo exterior que independe do olhar humano; há quem pense literalmente o oposto; há quem se ocupa do maravilhar-se pelo acontecimento sem preocupações maiores. Optando pelo maravilhamento, intuo similaridades entre e harmonia musical e a alteridade. Por um olhar heideggeriano, o ser constituído no tempo aparenta começos e fins sucessivos partindo de um ponto inicial a caminho de um outro final. De seus inícios e fins na horizontalidade cronológica, há fenômenos de si condizentes e discordantes, harmônicos e desarmônicos. Desta divagação sobre o existencialismo, penso a alteridade entre o eu-mesmo e as dimensões de mim como percepção monista (auto)formativa. Como quando uma linha melódica sai de seu grau primeiro e passeia por graus vizinhos e retorna a si mesma, vagueio pelos lugares que me compõem e regresso à minha centralidade, percebendo que os fenômenos de mim são partes minhas numa relação interna de alteridade. Assim, como o pensamento ricoeuriano traz que o ato de “[...] dizer si não é dizer eu”, pois este si “[...] implica o outro além de si”, estimando-se “[...] a si próprio como um outro” (RICOEUR, 2011, p.6).

Pela harmonia musical, imagino um lugar reflexivo surgido da relação entre os sons por meio das funções de consonância e dissonância. Da reflexão harmônica em música, as relações entre o sujeito e as versões memoradas e imagéticas de si refletem identificação e pertença como alteridade. Assim, observo-me na intenção de harmonizar as versões de mim mesmo acontecidas no tempo, no espaço e na imaginação, vendo-me de fora como uma única obra composta de partes diversas por movimentos.

Certa vez, ouvi dizer que de uma única nota poderiam ser percebidos muitos outros sons. Mais tarde, pela imersão na teoria musical em Med (1996), tive contato com o esquema que trabalhava um dos pilares da compreensão em música: a série harmônica. De maneira simples, entendi que se toco a nota dó sozinha suas ondulações vibracionais serão alteradas conforme sofrem a ação do tempo e do espaço, permitindo que as ondas iniciais se transformem nas demais notas possíveis dentro da série. Assim, dos elos entre as notas da escala de Dó Maior como um corpo único, na ilustração do sentimento de totalidade do eu, intuo a alteridade nas relações entre sujeitos diferentes, por meio da série harmônica que se expande da nota inicial a alturas diversas, não se limitando à ideia de escala isolada. Não penso que seja um assunto novo o da alteridade,

mas me dedico ao ideário da educação musical aberto à reflexão filosófica, permitindo-nos acessar um campo maior de experiências do que o da técnica virtuosística isolada e não-sentida.

2.4 DO SILÊNCIO À PRESENÇA

Penso o silêncio como propício à autorreflexão. Entretanto, percebo a existência de um silenciamento condizente à ideia de presença, que não se resume ao clichê da diminuição do ruído físico. O estado de presença como lugar: experiencio a necessidade de uma atmosfera harmônica à (auto)formação e penso, pois, o silêncio como transitoriedade. Por esse caminho, à percepção de que não há não-sons empíricos, como refletiu Cage (2222), permito-me usufruir da concepção de (entre)lugar como sinônimo ao silenciamento que me proponho.

Da atmosfera ruidosa que me cerca, haveria a não existência de ruídos à minha volta? Onde, pois, estaria o lugar do silêncio? Se não há não som empírico, o que percebemos como silêncio seria findar espaço-temporal de uma vibração ruidosa, ou seja, ao ouvirmos uma peça em um toca-discos, o sentimento mais próximo da inexistência sonora seria o findar da música. Quando a peça termina, nossos ouvidos logo passam a ter mais plenitude de contato com os ruídos não advindos do aparelho. Assim, detendo-nos apenas às sonoridades que percebemos, uma vibração aparentemente mais regular encontra seu findar no início de outra com frequência diferente provinda da espacialidade ruidosa da sala em que estamos. O lugar do silêncio equivale, por esse olhar, à vibração de transitoriedade entre o som da música e os ruídos locais. Silêncio como transitoriedade; transitoriedade como (entre)lugar – poderíamos?

Penso minha rotina acadêmica e docente. Sendo, pois, o silêncio também uma experiência sensível de transitoriedade e tendo eu alcançando uma plenitude imagética de percepção aguçada do real, tudo à minha volta vibra. Há o término do azul, quando este toca o amarelo; há o limite de uma casa, quando esta toca o espaço fora dela; há o limite do eu-mesmo, quando este toca outro. Há a transitoriedade em tudo que percebo e sinto. Se o silêncio meditativo que me inspira condiz à percepção amadurecida da diluição, imagino a construção perceptiva de um entorno vibracional que me revela a

ilusão de separações entre as coisas e entre os sujeitos. Pensando a transitoriedade, experiencio o lugar silencioso ao qual me dedico.

Heidegger (2000) nos ensina um sujeito que se revela no tempo. O existencialismo a que se refere este autor me induz à consciência de imersão no espaço-tempo que nos envolve no dito presente. Restando-nos, pois, a responsabilidade da consciência de estar no mundo, como dirá Sartre (2000) noutro momento, existir não é escolha, mas um acordar para os movimentos que nos envolvem. Acredito que este mesmo despertar me seja necessário em quaisquer áreas da vida. Como docente em (auto)formação, intuo a desconstrução de limites que me separam de outrem e das coisas, dos tempos e dos espaços. Se tudo que me constitui física e mentalmente manifesta existência e inexistência por vias da transitoriedade, intuo que a presença possa ser interpretada como resultante do exercício de silenciamento que busco. Dessa forma, cartesianamente, presumo: almejo um silenciamento interno e externo para o desenvolvimento de uma consciência plena. Reflito sobre o silêncio como experienciado na transitoriedade dos ruídos e sons e o considero um (entre)lugar; abstraio que minha realidade seja transitória como um todo; imagino que a consciência da diluição do real possibilite envolvimento e pertença, já que os limites do olhar não mais existem. Experiencio o eu como parte não separada do todo, integrando-me ao aqui e ao agora, medito e meditando torno-me presente e estando presente reflito.

2.5 OS LUGARES DA (AUTO)FORMAÇÃO

Quando escrevo sobre mim, misturo as falas que ouvi sobre mim às minhas próprias e a certeza de quem fui se desfaz. Se narro um sonho, imagens que eram azuis podem se tornar esverdeadas e riachos se tornarem fortes correntezas. Não que a importância da descrição pontuada seja maior que o devaneio narrativo, mas, se penso o amolecimento das experiências compositoras de mim, vislumbro a amorfia dos espaços onde estive. Contudo, ainda que toda realidade seja vibração e as formas definidas existam apenas no crivo do nosso olhar, no projeto de narrar a si mesmo, a percepção de núcleos de eventos me auxiliam nas viagens às quais me proponho no momento da escrita.

Por esse viés, construo um entorno composto de eventos espaço-temporais físicos e não-físicos, reais e irrealis, de mim e dos outros, tendo como centralidade o eu do presente. Com o intuito de me perceber integrante de uma grande trama de eventos, exploro minha vida como uma teia de vibrações centralizada no dito presente. Durante a narrativa de mim, viajo à minha infância, para a casa onde eu morava e aos meus colegas. Ao passo que me descrevo infante, reconstruo as cores, os movimentos, os aromas e demais elementos que me marcaram e que imagino terem acontecido. Indo à infância, sinto a regressão do ponteiro cronológico em direção à sua esquerda horizontal. Se descrevo um sonho que tive, imagino-me em direção ao interno de minha mente, tentando descrever o universo inconsistente experienciado como sonho. Ao narrar projetos futuros, experiencio o sentido direito da horizontalidade do relógio. Narrando minha vida, movimento-me por lugares de mim; na busca por mim mesmo, tateio singularidades que não as minhas, mas dos outros. Quando narro diálogos acontecidos, toco a existência de um outro que não eu. Assim, sinto que a narrativa de (auto)formação aponta para direções inumeráveis de si-mesmo que costumeiramente tocam a existência de outrem. Falar de mim acaba por ser uma fala do outro que sou eu e que não sou eu, se penso na separação por limites. Toda a trama que se desenvolve na (auto)biografia me lembra o rizoma de Deleuze; Guattari (2002), até mesmo porque a ideia de um único presente como centro não existe, ao passo que há uma multiplicidade de espaços formados pela movimentação do tempo.

2.6 DIRECIONALIDADES MÚLTIPLAS DO OLHAR (AUTO)FORMATIVO

Descrever-me resulta de um sentir primordial. Na (auto)biografia, tenho a sensação de que tocar a própria existência me ocorre antes do nascimento das palavras. Falo do eu-criança, após certa espacialidade meditativa que me leva do presente para o passado: primeiro, sinto-me criança, toco o lugar do evento a ser narrado e olho as pessoas que estão ali. Intuo que o desejo pelo autoconhecimento seja o combustível que me transporta daqui para lá em um piscar de olhos. Contudo, quando narro o acontecimento infante, traduzo-o com as palavras construídas no tempo presente e num imaginário do agora. Assim, intuo que revisitar lugares passados toca fenômenos de

outras temporalidades imagéticos simultaneamente, tornando o ato reflexivo da (auto)formação uma conversa entre vários sujeitos de mim mesmo e de outros.

Tratar de multidirecionalidade na (auto)formação não vai além de um vislumbre simples e complexo de nossa consciência múltipla e singular. Entretanto, sentindo o lugar do narrador benjaminiano (BENJAMIN, 1994), reflito sobre a movimentação rápida e multidirecionada que ocorre quando estou em exercício (auto)biográfico. Por conseguinte, anseio a descoberta de um processo de amorfia de mim, buscando reflexões sobre as práticas educativas em música que me impulsionam hoje à desconstrução dos limites de meu olhar, das separações entre eu e o outro, entre eu e o externo a mim; transitoriedade como vislumbre da não separação entre eu e o externo a mim. Abstrair (auto)formação como também amorfia resultante de idas e vindas multidirecionadas.

2.7 A (AUTO)BIOGRAFIA COMO AMPLITUDE DE SI

Benjamin (1994) nos diz que a narrativa “[...] não está interessada em transmitir o puro em si” da coisa narrada como uma “[...] informação ou um relatório”, mas coloca “[...] a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (1994, p. 205). Por esse viés, narrar a mim mesmo tem se mostrado um passeio pelas realidades que me compõem. A escrita me parece um espelho. Contudo, ao passo que me vejo nas palavras, sinto que algo de mim se desmancha no espaço entre elas, numa espécie de movimento amórfico entre as formas das letras, das conjugações dos verbos e das intencionalidades das frases. Sinto-me refletido no texto, mas não de todo. O processo (auto)biográfico tem se mostrado turvo em minha experiência.

A (auto)formação muito me traz a impressão de uma realidade amórfica solta num vazio; uma existência turva em expansão multidirecional e não-direcional. Sinto-me, agora, mais tranquilo em narrar eventos não fadados à empiria, mas imaginados, ao passo que me resguardo em uma visão acadêmica qualitativa. Em Triviños (1987), leio que a pesquisa voltada à não positividade unívoca reflete o subjetivo no exercício dissertativo. Abrahão et. al. (2011) por sua vez, induz-nos a pensar na interioridade como oportuna à construção de um conhecimento que não descarta a voz do pesquisador, mas o insere no cenário fenomênico da (auto)formação. Afirmo pois, meu

anseio por incorporar ao texto uma face minha que se solidifica e se dilui, uma vez que o autoconhecimento se tornou a máxima deste meu dissertar e a base para a formação de um eu pluralizado em metamorfose.

Intuo que (auto)formar-se, por meio da narrativa de si, revela um emaranhado de interlocutores numa trama amórfica. Ricoeur (1976) aborda temas recorrentes à dialética e à significação, quando pensa o discurso como aplicado aos conceitos dicotômicos de elucidação e compreensão: “[...] apreender como um todo os paradoxos do sentido autoral e da autonomia semântica, [...] da mensagem singular e dos códigos literários típicos, e da estrutura imanente e do mundo exibido pelo texto” (1976, p. 56). Clandinin; Connelly (2015) afirmam que vivemos histórias e relatando nossas vivências, reafirmamos a nós-mesmos num movimento processual de criar histórias novas que educam a nós e aos outros. Ricoeur (2011), por conseguinte, trata da estima de si que não se separa da diligência, uma vez que “[...] dizer si não é dizer eu” e este “[...] si implica o outro além de si, a fim de que possamos dizer, de quem quer que seja, que ele se estima a si próprio como um outro” (2011, p.6).

Escrevendo minha própria vida, vejo-me como não mais um único sujeito, mas como multidão de eu-mesmos distribuídos no tempo, na imaginação, na memória e em encontros tácitos. Percebo-me outro, mas também como multidão. Sinto que, se me estendo sensivelmente pelas veredas do dia, meus sonhos se tocam nos sonhos dos outros – que, aparentemente ou por costume do olhar, não são eu -, minhas memórias acabam sendo sempre parecidas às memórias das outras pessoas e minha esquizofrenia nem sempre é diferente da divagação dos meus contemporâneos e anacrônicos. Relatando minhas memórias, intuo revelar uma multidão de outros que conheci e de sujeitos que fui ou quis ser: ampliação e empatia. Almejo, pois, ser lido sem o julgo e a lógica que exclui o sonho da escrita. Desse modo, admito que toda escrita até aqui seja uma digressão poética e a admito como (auto)formação para mim.

ENTREMEIO III - O AFETO NA EDUCAÇÃO MUSICAL E A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL DO (ENTRE)LUGAR



Figura 8 - The Road

Digital Art by Michal Karcz, 2016.

Fonte: <<https://www.michalkarcz.com/parallelworlds>> Pesquisa em 12 de outubro de 2019.

3.1 AFETO: HIERARQUIA E RIZOMA NA EDUCAÇÃO MUSICAL

Koellreutter (1997) pensou um ensino de arte que mobilizasse o estudante a observar criativamente o mundo à sua volta como artista que olha para o quadro ainda por ser pintado. A significação/subjetivação do entorno é dada, pois, por um processo de criação artística do sujeito. Segundo Brito (2019), a referência base para os conceitos pré-figurativo e pós-figurativo trazidos por Koellreutter (1997) vem da pintura figurativa, que representa “[...] algo receptivamente preestabelecido (uma montanha, uma casa, um animal, etc.)”, e da pintura não figurativa, “[...] na qual o pintor sugere, circunscreve, delinea, mas não afirma precisamente uma forma preestabelecida” (FONSECA *apud* BRITO, 2019, p.20). Assim, em Koellreutter (1997), lemos a metodologia de ensino pré-figurativa, na qual o docente indica caminhos ao processo de criação do estudante, e a pós-figurativa, em que o docente ensina “[...] princípios de ordem indispensáveis e absolutos” (1997, p.42).



Figura 9 - Sonate pour Violon et Piano

Música de Claude Debussy, edição de Durand & Cie., 1917. Plate D. & F. 9504.

Fonte: < http://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/4/45/IMSLP02345-Debussy_-_Violin_Sonata.pdf>

Pesquisa em 18 de julho de 2019.

Neste trecho da Sonata para Violino de Claude Debussy, vemos a música escrita em alturas/frequências sonoras definidas e as notas dispostas sobre os espaços e linhas do pentagrama que nos indicam sons definidos/pré-determinados como bases teóricas da composição. Para que uma música seja composta e escrita dessa maneira, regras de harmonia e contraponto são levados em consideração durante o seu feitiço (MED, 1996). Schafer (1977; 1991) se dedicou à análise ilustrativa de sons dispostos na natureza, de maneira a nos levar à uma reflexão acerca do sistema ocidental de notação, comparando os sons como frequências do mundo que se convertem na escrita utilizada por muitos

artistas hoje. Como forma de aprender mais sobre a diferenciação destes dois métodos de Koellreutter (1997), busco em Schafer (1977; 1991) uma nova grafia ilustrativa da sonoridade do mundo.

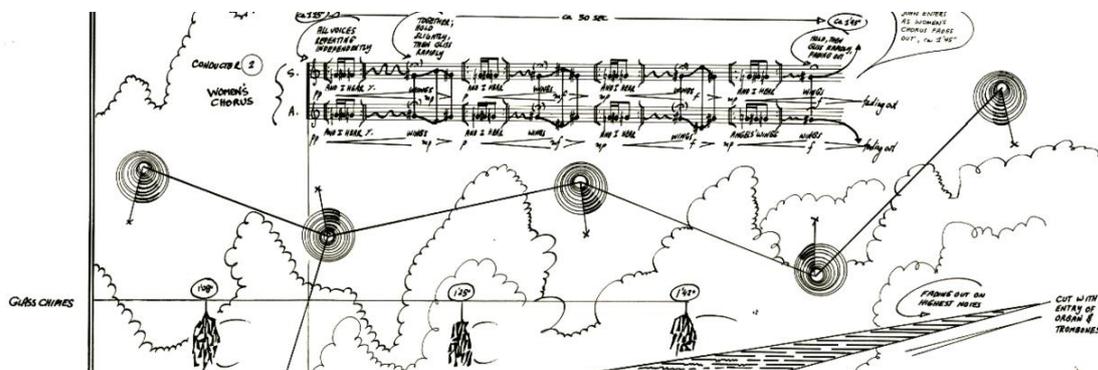


Figura 10 - A Score of R. Murray Schafer, 2019

Fonte: < <http://classicalfm.ca/station-blog/2019/07/04/happy-85th-birthday-r-murray-schafer/>>

Pesquisa em 21 de julho de 2019.⁸

Na partitura acima, Murray Schafer grava os sons/ruídos entre os objetos da natureza. Observamos, pois, as relações entre a concepção rizomática de Deleuze; Guattari (2011) e a escrita musical deste compositor. Na percepção em rizoma, a interpretação como realidade conceitual é não-hierárquica e nasce em contrariedade às genealogias. Por assim dizer, ao contrário da visão pós-figurativa em que há leis de maior e menor importância entre os conceitos e pensamentos, Deleuze; Guattari (2011) advertem sobre a não existência de graus de superioridade e/ou inferioridade para esses, mas processos e acontecimentos. O rizoma se mostra, assim, como um modo de ver o mundo, percebendo a natureza não fadada univocamente à critérios de racionalidade e/ou logicidade. Dessa forma, observar o entorno pela visão pré-figurativa muito se aproxima de um entendimento rizomático, uma vez que o sujeito se coloca na postura artística de percepção da realidade sem se fechar em centros únicos de entendimento.

Sem o intuito de escolher uma concepção epistemológica em detrimento de outra, penso minhas experiências de aprendizagem musical sobre a forma como fui

⁸ Podes ouvir Snowforms, de R. Murray Schafer, usando o seguinte QRcode:



direcionado a ouvir organizadamente os sons do mundo, preferindo os sons em parâmetros da afinação ocidental, descartando os ruídos que não se enquadravam nesses moldes. Assim, integrando o conceito de rizoma à interpretação da educação musical no molde pré-figurativo de Koellreutter (1997) e ilustrativo de Schafer (1977; 1991), podemos imaginar como um ensino dos sons fora das regras de harmonia e contraponto da teoria musical do ocidente seria (MED, 1996). Uma música rizomática pode se apresentar de inúmeras formas. Sylvano Bussoti nos apresenta uma delas.

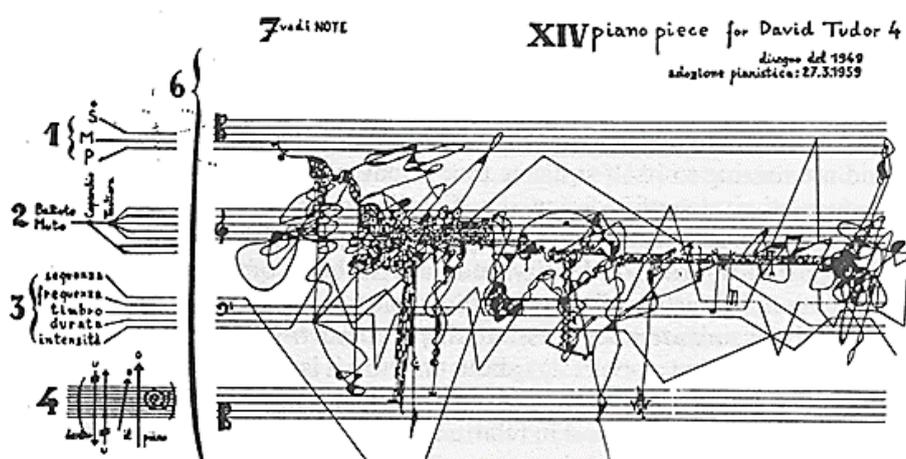


Figura 11 - Rhizome

Sylvano Bussoti, 1949

Fonte: < <https://conversations.e-flux.com/t/what-is-becoming-of-deleuze-on-transcendental-empiricism-today/2821> >

Pesquisa em 21 de julho de 2019.⁹

Por conseguinte, ao tratar do afeto na educação musical, pergunto-me se a expressividade artística da obra/performance seria resultante de uma relação entre o sujeito e os sons, ou mais especificamente da experiência sensível que se faz do/no mundo sonoro. Seria, pois, a experiência e a sensibilidade o impulso primordial para que o sujeito dê expressão à sua peça? Segundo Meira; Pillotto (2010), a educação que vislumbra o conceito de afeto como inerente ao seu campo, permite aos envolvidos construir vínculos sensíveis norteadores de uma percepção não facetada dos sujeitos. Ou

⁹ Jónsi & Alex, em seu álbum *All Animals*, traz-nos uma musicalidade muito próxima da de Sylvano Bussoti. Ouça *All Animals* pelo seguinte QRcode:



seja, a educação que se integra à sensibilidade busca perceber o outro em sua dimensão intelectual/racional/técnica e afetiva/sensível como totalidade. Pensando assim, um ensino musical baseado na experiência e na sensibilidade compreende este estar no/com o mundo como antecedente a quaisquer “[...] princípios de ordem indispensáveis e absolutos” (KOELLREUTTER, 1997, p.42). Por conseguinte, reflito sobre a experiência afetiva/sensível como inerente ao processo educacional pós-figurativo, em que os sujeitos aprendem princípios de ordem indispensáveis e absolutos anteriormente à mobilização criativa. Das relações de afeto na educação musical, segundo Koellreutter (1997) e Meira; Pillotto (2010), penso que a expressividade artística advém da apreciação/criação do mundo, ou mais especificamente, da experiência que o artista faz do seu entorno, pré- ou pós-aprendizagem dos princípios de ordem. Da mesma maneira que a dinâmica de afetos resultaria das metodologias pré-figurativa e pós-figurativa, o afeto na educação corresponderia à experiência sensível que tenho no/do mundo e de mim mesmo. Pela autorreflexão, intuo que as relações de afeto são inerentes às interpretações de mundo que tive e tenho, tanto os dualismos como os monismos. Por esse viés, da mesma forma como percebo a afetividade numa leitura de mundo hierárquica, entendo a concepção de afeto também na interpretação não-hierárquica/rizomática de mundo.

Quando mais jovem, em minha experiência musical e filosófica no claustro, imaginei um deus como topo hierárquico, que transcende a matéria, o tempo e o espaço. Aquino (1985) reafirma essa ideia de uma divindade transcendental ao dizer que “[...] o intelecto é forma e ser, como é patente também que tem a existência do primeiro ser, que é exclusivamente ser: este ser é a causa primeira, isto é, Deus” (1985, p. 14). Divago, pois, sobre a concepção de um ser supremo hierárquico relacional, quando há elos afetivos entre criador e criaturas.

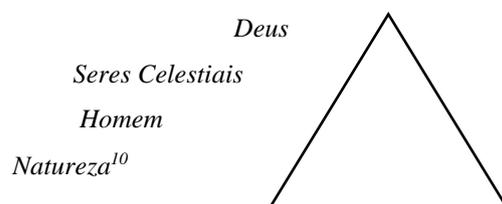


Figura 12 - Piramidal, 2019.

Do autor.

¹⁰ (Do autor).

Hoje, pergunto-me sobre as semelhanças entre a interpretação hierárquica religiosa que aprendi e a ordem das figuras de tempo em música, classificadas por tempo/valor: semibreve, mínimas, semínimas, colcheias e semicolcheias (MED, 1996).

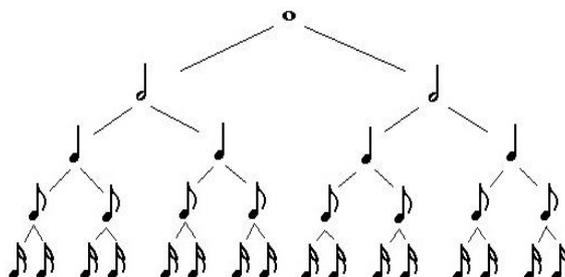


Figura 13 - Árvore das Durações

Dale com Ritmo, 2015.

Fonte: < <http://daleconritmo.blogspot.com/2015/02/comenzamos.html>>

Pesquisa em 23 de julho de 2019.

Spinoza (1983) por sua vez, concebe a ideia de um deus como substância que não se encontra fora das coisas criadas, mas no seio delas, descrevendo-o como movimento que permeia a vida; que é inerente a ela.

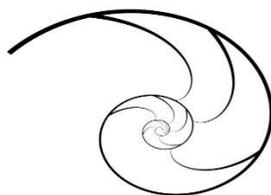


Figura 14 - Pantheism

Kintsururoi, 2014.

Fonte: < <https://pikove.com/media/35219563333924400/>> Pesquisa em 23 de julho de 2019.

Tanto a Sonata para Violino escrita por Claude Debussy, em padrões de harmonia e contraponto, quanto a notação musical de Sylvano Bussoti (1949), notada sobre a concepção rizomática de Deleuze; Guattari (2011), incitaram-me a pensar sobre o intento expressivo de cada compositor. Do mesmo modo, quanto às concepções religiosa-transcendental e imanente, arrisco-me a pensar nas relações afetivas entre o ser/substância e os entes/criaturas/natureza material. Quando ensinado a ver deus como um ser que dá vida às coisas, entendi que era possível/necessário me relacionar com ele. Quando em contato com o panteísmo spinozista, imaginei um deus substancial em

constante relacionamento nas próprias coisas, movendo-se de dentro para fora e de fora para dentro.

Olhando dessa forma, parece-me que em quaisquer lados das dicotomias – música ordenada e música rizomática; transcendência e imanência; dualismo e monismo -, as relações de afeto acontecem: o compositor que se baseia em regras/dogmas de harmonia e contraponto se usa da linguagem formal se expressa sensivelmente; o músico não-hierarquizado/rizomático expressa seus sentimentos numa notação entrecruzada, diluída, caótica e não-linear. Do mesmo modo, o deus-criador, tomista/religioso transcendental, está em relacionamento com suas criaturas, iluminando-as do alto em toques sutis; a substância imanente, por sua vez, é relacionável consigo mesma em seus corpos moventes. Assim, ousar pensar que o afeto se faz presente na educação musical como experiência sensível, independentemente da compreensão pedagógica que a baseie, hierárquica e/ou rizomática, dualista vistas de forma dicotômica ou não.

3.2 REFLEXÕES ONTOLÓGICAS SOBRE A PRÁTICA EDUCATIVA EM MÚSICA

Abbagnano (2007) descreve o campo da reflexão ontológica, a metafísica - definição correspondente à “[...] ciência primeira, por ter como objeto o objeto de todas as outras ciências, e como princípio um princípio que condiciona a validade de todos os outros” (2007, p. 660). Mais resumidamente, como sinônimo à metafísica, têm-se a expressão aquilo que vai além da física, ou ainda, “[...] a primeira das ciências particulares, para chegar ao fundamento comum em que todas as coisas se baseiam a determinar o lugar que cabe a cada uma na hierarquia do saber” (ABBAGNANO, 2007, p.661). Ao longo da história, a metafísica pode ser observada em três modos distintos: a teologia - estudo/reflexão sobre deus -, a ontologia - estudo/reflexão sobre o ser -, e a gnosiologia - estudo/reflexão sobre o conhecimento - (ABBAGNANO, 2007). Aqui, permito-me buscar elos entre a ontologia em autores da filosofia e a noção de sonoridade trazida por Schafer (1977; 1991). Pensemos, pois, sobre os conceitos de som e de silêncio trazidas no decorrer desta dissertação. Som, segundo a teoria de Med (1996) é a “[...] sensação produzida no ouvido pelas vibrações de corpos elásticos”. Ou seja, “[...] uma vibração põe em movimento o ar na forma de ondas sonoras que se

propagam em todas as direções simultaneamente” (MED, 1996, p. 11). Tais ondas tocam a membrana do tímpano vibrando-a e, por conseguinte, transportadas em impulsos nervosos, as vibrações são levadas ao cérebro que as decodifica como “[...] tipos diferentes de sons” (1996, p. 11).

O silêncio, por sua vez, pode ser lido também como a ideia/conceito de não-som, ou seja, como não-existente ou como antônimo às sonoridades que existem – interpretação que me ocorre por meio de uma analogia ao existencialismo de Sartre (1943; 1970). Essa ausência sonora/não-som pode, por conseguinte, ser entendida como movimento/transição de som-para-som, uma vez que o não-som se daria empiricamente pela finitude temporal sonora, quando um som encontra seu fim no início de um outro. O término temporal de um som se confunde com o início de seu seguinte: silêncio, então, é sentido aqui como findar sonoro, fim e começo como o limite entre sons; limite como (entre)lugar; silêncio como entremeio, como transitoriedade e diluição entre sons.

Do silêncio como transitoriedade temporal/finitude existencial da matéria sonora, intuo que, se há a finitude existencialista traduzida na música como movimento som-para-som, posso imaginar a ausência total de ondas sonoras como não-som ou vazio sonoro conceitual/ideal. Preciso afirmar que não abstraio o silêncio unicamente como inexistência que dá a sensação de tristeza/angústia/náusea resultante da experiência de vazio. Opto pelo caminho que leva à imagem ontológica de uma sonoridade em seu estado total de pureza/silêncio/som perfeito que não se resumiria necessariamente à binariedade tristeza x alegria (SCHAFER, 1991, p.169).

Desse modo, as coisas finitas do mundo têm suas características ontológicas distintas da não-mensurabilidade do ser por sofrerem sobre si a ação do tempo que os entifica. Os sons não-perfeitos seriam, pela interpretação fenomenológica/ontológica, os sons do mundo entificados que possuem a característica da finitude temporal. O som perfeito seria aquele que não teria sua característica ontológica transformada ou limitada pela ação do tempo, podendo ser abstraído pela mesma ideia de incomensurabilidade do ser. Hoje, percebo-me na posição docente que não se preocupa mais unicamente com a finalidade mecânica e com a virtuosidade instrumental. A execução das notas não me é mais uma finalidade última, como foi para mim em certos momentos. Contudo, o que há por entre a existência das notas no tempo é o que me leva adiante.

- Por que motivo, ao pensarmos sobre o plano ontológico da infinitude, sempre

imaginamos existências ilimitadas como preenchimento do todo? *Não me recordo de pessoas falando sobre o esvaziamento!* - Dizia nosso professor de introdução à filosofia, em Guarapuava – PR. Ele se referia ao modo como costumeiramente imaginávamos o todo/tudo, sempre nos referindo ao máximo de possibilidades cabíveis nesse todo/tudo. - *Por que não podemos pensar sobre a infinitude como um nada?* – Dizia o mestre.

Após um certo número de questões como essas, incitou-nos ao exercício de narrar o todo/tudo, tornando-o ao máximo preenchido por nossos conceitos e em seguida, ao exercício de subtrair desse todo o máximo de conceitos possíveis para torná-lo um nada. Ele nos dizia: - *percebem que sempre nos movemos em direção ao infinito, subtraindo coisas ou somando coisas? –. Se pensarmos que o todo e o nada são semelhantes, ao passo que possuem a qualidade de infinitude tanto para o exercício de subtração quanto ao exercício de soma, por que não temos o costume de divagar sobre a inexistência?* Em meio à estas questões, penso sobre o som e o não-som, sua existência e inexistência, de modo a me aprofundar nos motivos que me levam à prática docente em música.

Sartre (1943) se referiu à vida como existência. Para ele, viver é sinônimo de existir, tão simples quanto a frase o é. Assim como Heidegger (2005) nos apresentou a ideia de ser e de ente, Sartre (1943) nos direciona a pensar sobre a possibilidade do nada como equivalente à ideia do ser, como se puséssemos ao lado do ser a ideia do nada.

Desse modo, segundo a explicação que nosso professor do seminário em Guarapuava – PR nos deu, divago sobre o pensamento sartreano com a imagem de uma realidade que contém em si um núcleo ontológico vazio, em contrapartida à ideia de realidade que internaliza o ser. “[...] O ser puro e o nada puro são, portanto, a mesma coisa”, mas também são diferentes, uma vez que “[...] aqui a diferença ainda não está determinada, pois ser e não-ser constituem o momento imediato, essa diferença, tal como neles se acha, não poderia ser mencionada: é apenas um simples modo de pensar” (HEGEL *apud* SARTRE, 1943, p.53). Schafer (1977; 1991) refletiu sobre uma sonoridade perfeita, tão diferente dos sons entificados do mundo que se confundiria com o silêncio. Percebo o não-som como transitoriedade/(entre)lugar som-para-som, assim como ausência sonora total, como vazio e inexistência no pensamento sartreano.

Falemos pois, da existência e das suas possíveis compreensões em Sartre (1943). Somos guiados, então, a uma observação reflexiva sobre o existir, ao passo que este

pensador esmiúça suas formulações sobre tal. Assim, entendemos que “[...] meu amigo Pedro é, existe; é, enquanto aparece em uma condição não escolhida por ele”, ou seja, ele “[...] é, enquanto lançado em um mundo, abandonado em uma ‘situação’”. Assim como ele também “[...] é, na medida em que é pura contingência, na medida em que, para ele, como para as coisas do mundo, como para esse muro, esta árvore, este copo, pode-se fazer a pergunta original: ‘por que este ser é assim, e não de outro modo’?”. Nesse viés, o existir abrange a ideia de algo que se manifesta como contingente, como aquilo que existe sem ter escolhido e “[...] na medida que existe nele algo do qual não é fundamento: sua presença ao mundo” (SARTRE, 1943, p.127).

Sartre (1970), após dialogar sobre as minúcias da existência, direciona-nos a pensar nela como uma condição que pode ser a oportunidade reflexiva de um humanismo. Assim, percebemos que o ímpeto primeiro do existencialismo coloca o homem “[...] na posse do que ele é” e o submete “[...] à responsabilidade total de sua existência”. Dessa forma, Sartre (1970, p. 5) expõe que o sujeito é aquele responsável não apenas por sua própria vida, mas também responsável por todos os sujeitos: “[...] escolhendo-se, ele escolhe todos os homens”. Lemos, assim, que “[...] a nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira” (1970, p.5).

Como, pois, pensar sobre os deveres que nos acompanham na docência hoje? Esta é questão mais urgente em meus pensamentos, quando, em silêncio, volto para casa após o dia de trabalho. Há uma forma de introduzir reflexões filosóficas na educação musical? Parafraseio, pois, o conceito de existencialismo na didática musical, de modo a vislumbrar a possibilidade de um ensino de música que abranja a reflexão da nossa existência por meio dos sons.

Temos, assim, o conceito de som perfeito em primeira instância; pensemos, pois, sobre a composição ontológica de sonoridade perfeita e por conseguinte, busquemos o seu oposto, que pode vir a ser o som imperfeito. Schafer (1991) trata do som perfeito como aquele que seria “[...] percebido como silêncio”, enquanto a nossa música seria apenas uma imitação daquela sonoridade perfeita denominada Música das Esferas, ou ainda, uma “[...] imperfeita tentativa humana de recriá-la” (SCHAFER, 1991, p. 169).

Schafer (1991) nos aproxima de um ideário cultural sobre a musicalidade perfeita que não percebemos por estarmos condicionados a ouvir os sons imperfeitos do

mundo. Da mesma forma, como não nos perguntamos qual cheiro tem o ar ou qual sabor tem a água, não porque estes não venham a ter odor ou gosto em estados livres de influências de outras matérias, mas porque, talvez, por termos contato com o ar e com a água desde o nosso nascimento, não é de costume nos perguntar sobre a sensação olfativa e palativa que temos deles. Assim ocorreria com a ideia dos sons: não percebemos a imperfeição/impermanência dos sons por termos contato com sonoridades finitas desde nossa concepção. Schafer (1991) nos incita a pensar que pode ser que haja “[...] sons matematicamente perfeitos no universo, que sempre estiveram soando [...]”, uma vez que o universo existe muito antes de qualquer um de nós, então, se houver tal sonoridade perfeita, talvez nunca a ouviremos, justamente por sua perfeição: “[...] todos os sons que ouvimos são imperfeitos; isso quer dizer que eles começam e acabam” (Schafer, 1991, p.169).

Numa das classes em que lecionei instrumentos de cordas para orquestra, ouvi de um estudante que seu desejo era alcançar a ‘perfeição’ técnica instrumental, a virtuosidade. Conversamos sobre os motivos que o levaram a se matricular no curso de violino e ele me disse: - *o som do violino me transporta para um outro lugar muito melhor do que esse, professor!* – Por uma mobilização interna, pedi para que ele se sentasse frente ao computador e perguntei qual seria a peça/música que ele mais apreciava no violino. Prontamente, respondeu-me que era o Concerto em Mi menor para Violino, composto por Mendelssohn. Procuramos então, vídeos na internet com violinistas diversos tocando esse mesmo concerto e questionamos qual seria o som ‘perfeito’ dentre aqueles, já que os solistas eram os mais renomados na música erudita da atualidade. Ele me respondeu: - *não sei, professor, mas o que mais me emociona é o que tem a Hilary Hahn como solista.* Não por acaso, o estudante de violoncelo que estava na sala naquele momento disse em voz alta: - *para mim, o mais bonito é o concerto solado pelo Ray Chen!* Perguntei-lhe o que ele entendia por perfeição em música e após alguns segundos de silêncio ele respondeu que era o sentimento que os sons transmitiam. Retornando para casa, no final das minhas aulas daquele dia, questionei-me como poderia me portar frente a questões como aquela do estudante de violino, de modo a oportunizar uma reflexão acerca do fazer artístico, haja vista que a técnica virtuosística instrumental é necessária, reflito sobre a soma do virtuosismo à experiência sensível. Por esse viés, de algum modo, imagino um ensino que não separa

a sensibilidade da técnica, mas que se usa da reflexão experiencial dos sons como oportunidade de percepção de uma realidade não unicamente separada em compartimentos isolados, assim como Meira; Pillotto (2010) se dedicam ao ideário da educação sensível.

Sem parar naquele discurso da falta, em que sempre reclamamos aquilo que não temos na educação, penso sobre a oportunidade do exercício filosófico na prática educativa musical. Desse modo, trazendo a narrativa de Schafer (1991) sobre o som perfeito e os sons imperfeitos, permito-me agora, refletir sobre o existencialismo como uma corrente que clareia as questões sobre o fazer musical que surgem em sala de aula. Sendo o silêncio também a possibilidade conceitual de um não-som ou a ausência sonora, analiso-o por meio do conceito de nada na perspectiva de Sartre (1943; 1970). O ser estaria ao lado do não-ser, já que podemos dizer que uma casa é azul, mas, também, que não é amarela. Desse modo, o som perfeito seria aquele que escapa às condições da existência (SARTRE, 1943; 1970; SCHAFER, 1977; 1991). Por conseguinte, os sons imperfeitos poderiam ser lidos como existentes/entificados, por sua característica finita temporal. Como os sons imperfeitos são aqueles que existem finitamente no mundo, podemos abstrair deles o entendimento da finitude das coisas e da singularidade de cada som, pondo-nos no entendimento sobre a importância da apreciação de um mundo singular e finito, da mesma maneira como nossa própria existência também é delimitada pela sua temporalidade.

O diálogo sobre a existência sonora pode vir a ser oportuno à auto compreensão como percepção da finitude de nós mesmos, que nos responsabiliza por nossas próprias escolhas e experiências que fazemos do mundo/no mundo. O existencialismo de Sartre (1943; 1970), a ontologia trazida por Heidegger (1977; 2005), o processo de (auto)biografia que Abrahão, et. Al (2012) disserta, a experiência sensível na educação ilustrada por Spinoza (1983) e Meira; Pillotto (2010), a abstração do silêncio trazida por Araújo, (2018); Picard, (2019); Rassam (1980), etc., podem ser entendimentos de mundo e humanidade transmitidos também pela música, por meio de uma reflexão sobre as sonoridades. Afinal, talvez não seja necessário nos prendermos a um lugar fixo em detrimento de outro, haja vista que podemos nos mover de lá para cá e de cá para lá, pelos entremeios de nosso entendimento.

3.3 MÚSICA, FILOSOFIA E (AUTO)FORMAÇÃO

Vislumbrando cenários do passado, abstraio um movimento que se encarrega de tirar de minhas mãos a tentativa esquizofrênica de me manter imutável à temporalidade; intuo o vazio que permeia tudo que sou e vejo. A autorreflexão ganha embasamento no pensar de Koellreutter (1997), que sistematizou o método chamado por ele mesmo de pré-figurativo no ensino das artes. Reflito, pois, se posso somar ao pensamento deste autor o ideário de uma educação baseada na experiência sensível, partindo de lugares relacionais entre eu e os professores que tive/tenho, que não excluem o racional do sensível nem o sensível do racional. Por esse viés, se o mestre se usa do método pré-figurativo, incitará os estudantes a experienciar o mundo sonoro e a se perceberem artistas que recriam lugares sonoros. Motivo-me a pensar na (auto)formação como fruto desta postura de nos ver intérpretes de nosso entorno, do si mesmo como obra de arte, como um outro eu. Por meio do aprendizado da arte dos sons, percebo-me sujeito que se reconhece escultor de si mesmo. Usufruo da abordagem (auto)biográfica como postura, de modo a me enxergar dono de minhas próprias escolhas, com responsabilidades, como um ser-no-mundo que escolhe existir por estar fadado à liberdade, num exercício finito do humano que deixa marcas.

Da (auto)formação, intuo a consciência sobre o silêncio. Enquanto docente e discente, na interpretação artística e filosófica do meu entorno, busco a criação de uma espacialidade propícia à autoanálise e, por ter experienciado o claustro, a ideia de vazio sonoro me incita à reflexão. Corbin (2016), vislumbra os sentimentos dos historiadores ao narrarem cenários silenciosos. Podemos, pois, ver a possibilidade de uma interpretação subjetiva do silêncio, pensando no sentimento como base interpretativa. Sendo o ato de silenciar possível de ser interpretado pela via do sentimento que se tem dele, permito-me abstrair o silêncio também como experiência sensível na educação musical. Assim, se pensamos na definição de sensibilidade, baseados na teoria dos afetos em Spinoza (1983), observamos a relação sujeito-mundo/sujeito-consigo como inerente à experiência que temos/fazemos na vida, que não poderia ser mensurada em seu todo significativo, mas sentida. Estar no mundo/existir no mundo, por uma análise imanentista e existencialista pode, assim, ser entendido também como um ato de experienciar o mundo/no mundo.

Schafer (1991), ao tratar das sonoridades, faz-nos pensar sobre uma forma de

educação musical abrangente do estar consciente do mundo/no mundo, e por conseguinte, esta consciência dos sons do universo é também um estar atento às transições de som-para-som, ou seja, aos limites do findar de uma sonoridade que dá o início a outra. O silêncio, ainda que não possível de ser apreendido fisicamente, conceitualmente existe na subjetividade humana, lemos em Araújo (2018), Cage (2002) e Picard (2019). Por esse viés, seria possível aprendermos o silêncio como movimento entre sonoridades, como mutabilidade, impermanência e suspensão? Em Araújo (2018) entendemos o silêncio, não captado fisicamente no universo, como ideia da ausência de som.

Se pensarmos sobre a ideia não-som, podemos partir do princípio de que a sonoridade se dá no tempo, e por isso, possui duração, início e fim, como nas notas dispostas no tempo da partitura musical. Por conseguinte, refletindo sobre o silêncio como não-físico, podemos abstraí-lo por meio do sentimento que temos da finitude do som, na transitoriedade de um som para outro, extrapolando a reflexão de Corbin (2016). Heidegger (2005), por conseguinte, trata do ser que é subjetivado de formas distintas. Dada a influência da temporalidade nas coisas do mundo, a partir da ontologia heideggeriana, lemos a transitoriedade como impermanência ou não-fixidez que se revela nos entes. Desse modo, poderia a compreensão ontológica heideggeriana, na qual se apresenta a mutabilidade do ser no tempo, tornar-se base para a interpretação do silêncio como (entre)lugar e impermanência/transitoriedade dos sons do mundo? Desta interpretação ontológica, vislumbraríamos um lugar onde o silêncio seria suspensão temporal? Pergunto-me, pois, se a experiência sensível de silêncio seria concomitante à experiência sensível do (entre)lugar).

Abstraio a ideia de um lugar em que o ser se entifica na temporalidade. Por conseguinte, levando o conceito de Heidegger (2005) para a interpretação do silêncio, a ideia de silenciamento surge como uma localização onde ocorre a suspensão entre um som e outro e, dada a relação do som com o tempo que observamos na notação musical, poderíamos entender este lugar entre os sons como um entremeio. Em Deleuze; Guattari (2011), o (entre)lugar é entendido como o espaço entre lugares distintos, onde as coisas se misturam, destroem-se e se reconstroem, onde um é o outro e não o é ao mesmo tempo. Assim sendo, trazer a ideia de silêncio entre sons significa ilustrar o intento de interpretar subjetivamente a experiência sensível do silêncio como um (entre)lugar,

onde experienciaríamos a suspensão dos sons. Esta experiência sensível do silêncio pode vir a ser uma oportunidade de reflexão advinda da prática musical, demonstrando não mais apenas lugares dicotômicos nem a impossibilidade de uma prática instrumental que não envolva a reflexão filosófica, pois o lugar suspensão entre filosofia e música não apenas as divide, mas as une.

Recentemente, durante um jantar com um grande amigo - da área de jornalismo, discutíamos a respeito de *The Crisis*, uma das músicas de Enio Morricone, compositor italiano. Nesta peça/música, escrita para o drama italiano *The Legendo f 1900* dirigido por Giuseppe Tornatore de 1998, existiam intervalos de segunda menor que nos intrigavam, ao mesmo tempo que nos deixavam perplexos com tamanha beleza sonora. Os intervalos em música se referem, pois, à “diferença de altura entre dois sons”, ou seja, à “relação existente entre duas alturas” ou ao “espaço que separa um som do outro” (MED, 1996, p.60):

<i>notas</i>	Dó	- 1 -	Ré	- 1 -	Mi	- 1/2 -	Fá	- 1 -	Sol	- 1 -	Lá	- 1 -	Si	- 1/2 -	Dó
<i>graus</i>	I		II		III		IV		V		VI		VII		I

Lemos a exemplificação acima da seguinte maneira: (entre) Dó e Ré existe 1 tom de distância intervalar; (entre) Ré e Mi existe 1 tom de distância intervalar; (entre) Mi e Fá existe 1/2 tom/semitom de distância intervalar; (entre) Fá e Sol existe 1 tom de distância intervalar; (entre) Sol e Lá existe 1 tom de distância intervalar; (entre) Lá e Si existe 1 tom de distância intervalar; (entre) Si e Dó existe 1/2 tom/semitom de distância intervalar. Por conseguinte, podemos observar que essas relações (entre) as alturas, vistas nesse modelo escrito na horizontal, em que as notas ascendem da esquerda para a direita, do grau I para o grau II compreende um intervalo de Segunda Maior, por existir 1 tom de distância intervalar (entre) eles, do grau I para o grau III há um intervalo de terça maior, por existirem 2 tons de distância intervalar (entre) eles, do grau I para o grau IV há um intervalo de quarta justa, por existirem 2 tons e 1 semitom/1/2 de distância intervalar (entre) eles, e assim sucessivamente, podendo o cálculo se iniciar de forma ascendente ou descendente, começando em quaisquer um dos graus. Observemos, pois, que há um intervalo de segunda menor, por existir uma distância intervalar de 1/2/semitom (entre) os graus III e IV, Mi e Fá, e (entre) os graus VII e I, Si e Dó; esta é

a menor distancia intervalar que temos, segundo a “medida física” dos intervalos chamada savart (SAVART apud MED, 1996, p.60). Este intervalo de segunda menor pode existir também em decorrência da ação dos sustenidos (#) e bemóis (b) que aproximam e afastam as notas umas das outras, aumentando e diminuindo as distâncias intervalares (MED, 1996).

Conversávamos sobre a sensação que cada um de nós tinha ao ouvir os intervalos de segunda menor que ocorriam constantemente em *The Crisis*: para nós, a sensação predominante era a de instabilidade; para nosso amigo, a sensação que se sobrepunha era a da dor. Em música, tratamos os sons por diversas formas e uma delas, em especial, é a sensação de consonância e de dissonância entre dois ou mais sons simultâneos. Sons consonantes nos que proporcionavam sensação de estarmos estáveis; sons dissonantes, por sua vez, davam-nos a sensação de tensão. O intervalo de segunda menor é dito como um intervalo dissonante forte, ou seja, que produz uma sensação forte de movimento e tensão (MED, 1996). Embora pudéssemos definir na língua portuguesa a significação para os termos movimento e tensão, sabíamos que cada um de nós havíamos experienciado estas sensações em instâncias diferentes um do outro e que, por isso, sentiríamos de forma diferente. Percebemos que o que nos unia e separava em nosso diálogo eram nossas vivências, então, ligamos o rumo da conversa com as possíveis significações de experiência, assim como Larrosa (2002) o fez.

Em Larrosa (2002) lemos experiência como aquela que se difere em essência da informação: experiência vem a ser “[...] aquilo que nos passa, ou o que nos acontece ou o que nos toca” (2002, p. 154). Quando esta definição de Larrosa (2002) moveu nosso diálogo, prontamente, meu amigo afirmou: - *entendo que o meu dever, enquanto aquele que se dedica a transmitir fatos acontecidos, é perceber-me externo ao evento captado de modo a me esforçar para passá-lo fidedignamente, sem interferências dos meus sentimentos e opiniões, haja vista que nesse momento estou a informar e nada mais.* Percebemos que um princípio de diferença entre a transmissão jornalística e a expressão de como nos sentíamos ao ouvir *The Crisis* era justamente a postura de nos permitir afetar pelo conteúdo sensível da música, resultante de nossas escolhas e vivências, possibilitando o tipo de acontecimento que nos toca.

Chegamos à discussão de que se nos dedicássemos a expor o conteúdo teórico e a interpretação físico-científica das relações intervalares entre as notas, explicitaríamos

até certo ponto apenas a observação do conteúdo sonoro, mas, ao passo que a palavra ‘sensação’ entraria no diálogo para completar a frase. Assim, transitaríamos da física para a conceituação de sensação, ou ainda, à experiência sensível acontecida na relação física-sensível (MEIRA; PILLOTTO, 2010; SCHAFER, 1996).

Mais uma vez, percebi-me no (entre)lugar da teoria e da sensibilidade: optando por apenas um dos lados, que não me seria possível apreender o todo que é a soma da explicação físico-teórica e sensação. O que trago desse diálogo é o limite entre as partes como um entremeio, em que uma está para a outra num movimento de saída de si para a entrada no espaço da outra, num movimento de encontro em que elas não deixam de ser elas mesmas, mas constroem juntas um novo lugar do encontro sensação-razão. Por aprendizado sonoro dos entremeios, permito-me uma análise da oportunidade da soma que não se delimita a uma das partes ou a duas partes separadas, mas que pensa sobre a diluição e a destruição/construção em que as coisas deixam de ser e passam a ser.

No final daquele nosso diálogo, pensamos sobre os benefícios de uma visão de mundo que abraça um todo multiplicado com partes que se tocam. Ao nos despedirmos, um último pensamento sobre a apreensão do (entre)lugar das sonoridades advindas de *The Crisis* nos impactou: se nossos corpos físicos possuem oxigênio e o mundo externo também, como, pois, pensaríamos os limites entre nossos corpos e o mundo? Temos o costume de observar as coisas como separadas por completo, mas há um limite entre elas, entre nossos corpos e o mundo que, infelizmente, não costumamos sentir reflexivamente.

3.4 O SILÊNCIO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS MUSICAIS: A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL DO (ENTRE)LUGAR

Para Copland (1974, p.36), há dois modos de se pensar a estrutura da música: pela forma em sua relação com o todo da peça, ou seja, por suas “[...] distinções formais que tratam de movimentos inteiros de uma sonata, uma suíte ou uma sinfonia [...]” e pela forma em sua relação às partes separadas da música, de suas unidades menores “[...] que se reúnem para formar um movimento completo”. Recordo-me do meu professor de orquestra ao dizer: - *não percam o sentimento da música, durante o silêncio de intervalo entre um movimento e outro, para que o público não se distraia da intencionalidade do todo da obra que engloba o silêncio por excelência.* A prática

educativa de orquestra se abria à reflexão, tanto quanto nos incitava à técnica minuciosa exigida pelos padrões estéticos. Claude Debussy e a Sonata para violino e piano:



Figura - 15 Sonate pour Violon et Piano

Música de Claude Debussy, edição de Durand & Cie., 1917. Plate D. & F. 9504.

Fonte: < http://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/4/45/IMSLP02345-Debussy_-_Violin_Sonata.pdf>

Pesquisa em 18 de julho de 2019.¹¹

Em sua primeira parte, há a indicação *allegro vivo*, para que o andamento/velocidade seja executado de forma relativamente rápida. A expressão *allegro vivo* se refere tanto aos batimentos por minuto referente à velocidade de andamento, quanto à interpretação poética e subjetiva do estado de alegria e vivacidade que deve ser expresso na execução, de modo a buscar as “intenções e sentimentos do compositor”, pelo zelo à fidedignidade da obra (MED, 1996, p.221).

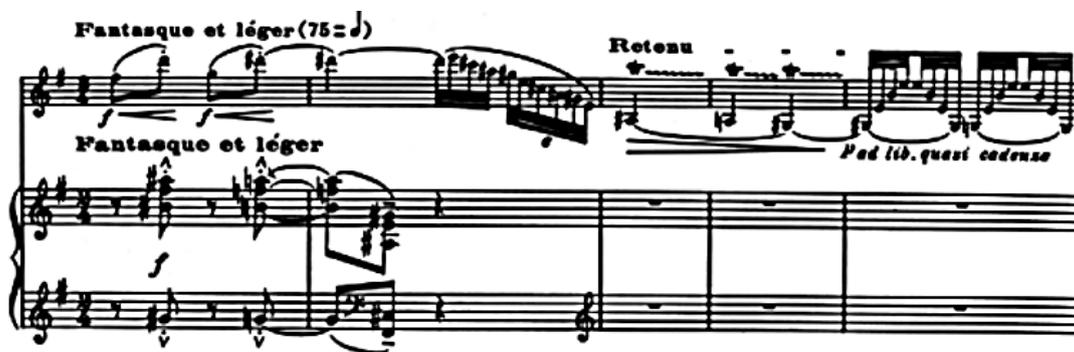


Figura 16 - Sonate pour Violon et Piano

Música de Claude Debussy, edição de Durand & Cie., 1917. Plate D. & F. 9504.

Fonte: < http://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/4/45/IMSLP02345-Debussy_-_Violin_Sonata.pdf>

Pesquisa em 18 de julho de 2019.

¹¹ Podes apreciar a sonoridade de *Sonate pour Violon et Piano*, de Claude Debussy, pelo seguinte QRcode:



A segunda parte/movimento se expressa de forma caprichosa e leve, do francês *fantasque et léger*.



Figura 17 - Sonate pour Violon et Piano

Música de Claude Debussy, edição de Durand & Cie., 1917. Plate D. & F. 9504.

Fonte: < http://ks.imslp.net/files/imglnks/usimg/4/45/IMSLP02345-Debussy_-_Violin_Sonata.pdf>

Pesquisa em 18 de julho de 2019.

Très animé indica expressão alegre e ritmada. Do contato com a obra de Debussy intuo os movimentos orquestrais como vibrações similares distribuídas num vazio sonoro ideal. Para a técnica a teoria e a ergonomia; para a experiência de vida a sensibilidade da imersão; para a prática das expressões musicais a escuta. Desse modo, há elementos essenciais à interpretação de uma peça/obra que não poderiam ser ditos, mas sentidos: o tácito.

Ouso então dizer, que a sala de aula é um lugar/espço-tempo de revelação do plano experiencial de imanência, interpretando os direcionamentos dos autores que permeiam esta minha narrativa (auto)biográfica. Um lugar pedagógico em que a experiência sensível se atrela à prática docente: natureza que se revela, pensamento que se desvela e sentimento que floresce. Vias de afeto como lugar em movimento de espaços e (entre)espaços que unem singularidades na construção do múltiplo formador do eu múltiplo e singular. Nós mesmos como um encontro de ventos fortes, furacão/tornado, movimento e movimento, eu-nós aberto em múltiplos si-mesmos/nós-mesmos, nós como amarras/solturas de singulares/plurais, de encontros e desencontros, expressões de uma mesma face espaço-tempo que se torna outro no instante cronológico seguinte; vê-se semelhante e diferente ao mesmo tempo.

A sala de aula como um doce/amargo encontro de desencontros não limitado aos lugares dicotômicos, mas atravessados e separados pelo limite do entremeio. Os si-mesmos do eu-nós/lugar se reúnem no espaço-tempo/lugar/movimento/sala de aula e se

atravessam em outras múltiplas singularidades/outros-eus, também compostos por possíveis si-mesmos/nós-mesmos diferenciados entre si: doce-amargo aparente que desvela o não-binário de um monismo de infindável beleza.

Este é meu posicionamento, fundamentado na leitura lógico-racional que me ensinaram e que não desprezo - da sequência tese-antítese-síntese, vislumbrando como um dos lados interpretativos que nos são possíveis epistemologicamente, assim como Spinoza (1983) tratou sua Ética nos moldes lógicos dos geômetras. Intuo os prós e contras da escolha unívoca de um dos lados das ambivalências/dicotomias costumeiras e me permito estar num entremeio a elas, sem aquele medo de me diluir, desfazendo-me nesse todo caótico-organizado que experiencio e chamam mundo.

Num exercício de liberdade, eu quis chamar a sala de aula pelo nome entremeio. Entretanto, por que nomeações para espaços abertos? As vivências nos direcionam às denominações com o potencial de abertura, com a possibilidade múltipla, conversa entre muitos envolvidos, às denominações ampliadas por se encontrarem nos entremeios a si-mesmas. Todo este trabalho no intuito de resposta à cobrança que o entorno me faz nas entrelinhas do dia-a-dia: - *é preciso tomar posição!* – disseram-me a vida toda.

Em minha mente, enquanto emaranhado de tempos e de não-tempos, de acontecimentos ‘reais’ e imaginários, intuo-me fadado a escolhas necessárias e desnecessárias: caminhos... A vida é curta demais para muitos caminhos! – ouvi de um amigo, recentemente. As pessoas parecem desenhar as vias que trilham, saem delas e retornam a eles, mudam para outros, sempre no âmago da crença de um caminho unívoco, ‘bom’ o suficiente para supressão dos outros demais que são ‘maus’ ou não tão bons quanto. Separações: - *Deves escolher sua postura comportamental! Deves sair destas dúvidas e te resolver quanto à profissão que escolhes!* – Soam as vozes. Obrigatoriedade da escolha de lados! Assim sendo, tudo está em seu devido lugar: aqueles que se definem como braço direito e aqueles que se descrevem como braço esquerdo; mas eu-nós na busca por uma terceira opção não-dicotômica! Posiciono-me no entremeio para a diluição! Sim, opto pela diluição e adentro minha própria caixa/lugar: o meio.

Toda narrativa aqui tenta guiar aos lugares nublados de meu imaginário. Verdadeiras ou falsas, não; verdadeiras e falsas, sim; sinto. Desconstrução enquanto liberdade, enquanto sentimento de não separação, em que não somos nem homens nem

mulheres, nem crianças nem adultos, nem mortos nem vivos , ao passo que somos todas essas coisas também. Abro-me à experiência de liberdade não-dicotômica, não restrita, mas aberta desde os entremeios às diferenças. Sou professor em (auto)formação.

CONSIDERAÇÕES

Como ocorreria a quaisquer sujeitos que admitem para si a impossibilidade de fechamentos duros, apenas *considerações*. Opto, pois, por uma recapitulação dos sentidos buscados aqui: silêncio, práticas educativas em música, experiência sensível, (entre)lugar, (auto)formação.

O silêncio: deliberei, pois, pelo olhar de outrem, que o som empírico se manifesta como vibração ocorrida no tempo. Da temporalidade, fins e começos; destes a existência e a não existência, som e não som. Sons sucessivos no tempo são lidos como fenômenos em linha cronológica. Desejando saber o que há entre um ruído e outro, amplio a imagem de sons dispostos sucessivamente no tempo ao ponto de visualizar um som seguido de outro – partindo do princípio ideal de que nossa atenção perceberia apenas uma vibração sonora por vez. Vistos de longe, estes lugares sonoros sucessivos dariam a impressão de linha reta que, se observada de perto, mostraria conjugações entre estes. No entanto, os fenômenos sonoros parecem não estar de todo separados senão pelo crivo dos nossos olhos. O lugar limítrofe, dito como findar do som primeiro se mistura intimamente ao início de seu sucessor, pondo-nos na problemática de fins e começos.

A música como lugar de intuição do silêncio; as práticas educativas como situar-se e desprender-se; a (auto)formação como consciência de si. Aqui, a narrativa, não findada na descrição linear de uma história contada, almeja ser lida sem as amarras que aglutinam matéria e pensamento na formação esquizofrênica do dito sujeito. Aqui e agora, olhar para dentro ou para fora não seriam senão diferenças sutis de direção do olhar. A pergunta sobre o constituir-me professor continua em suspenso, tanto quanto estivera anteriormente a esta dissertação: quem eu me torno cada vez menos pode ser descrito, porquanto essa existência que me ensina cobra-me demasiada coragem antes de qualquer novo passo.

A (auto)biografia me parece a construção flexível de um emaranhado fenomênico descrito por palavras abertas e ocas, por fraseados que me direcionam ao que não se pode dizer. Intuo, pois, que a experiência e a sensibilidade dão existência à carne do sujeito que narro. Aqui, o docente e o discente em mim mais se aproximam de

um não-nome que de dois lugares específicos e separados em minha biografia. Os sons parecem não mais limitados à nomenclatura plural, mas abertos à totalidade que bagunça singulares e plurais pelo prazer de nos ver atordoados. Escolho dizer que o silêncio em práticas educativas musicais se tornou, para mim, uma experiência sensível de (entre)lugar. Se tudo parece vibrar em direção ao que não pode ser dito, aproveito-me da oportunidade de aprendizagem da fala pela fala, da consciência pela consciência. Como poderia, por esse caminho, filosofia, música e educação não pertencerem a um rio de correnteza forte estudado em disciplinas separadas?

Neste limite necessário, dito desfecho dissertativo, considero importante a experiência que tive por meio da escrita. Num primeiro momento, a ânsia por construir um trabalho solidificado sobre a reflexão filosófica na aprendizagem musical me impulsionou aos elos entre as partes de mim e de meu externo. Dedicado a pensar quem fui, forcei-me para o passado, questionando se minha autodescrição era fidedigna à pessoa fui, sou ou devo ter sido. Os eventos de aprendizagem musical ganharam corpo numa construção reflexiva sobre as razões de me dedicar à música. O silêncio se tornou porta de acesso a um lugar diferente dos físicos e dos mentais costumeiros. Este desfecho ganhará, pois, um corpo mole. Refletindo, vi-me de outros ângulos distintos dos de costume e isso se tornou a sobreposição de felicidade e desafio, de clareza e de escuridão; uma polaridade imaginária na tentativa de descrição de algo novo que ainda não possui corpo definível tampouco separações. Os frutos deste trabalho não parecem carecidos de julgo qualitativo de minha parte.

Por fim, da experiência sensível de (entre)lugar em práticas educativas musicais, a (auto)formação surge como percepção das direcionalidades multiplicadas de uma existência turva e caótica. Do olhar para dentro de si, o entendimento habitual do frente-trás, pelo qual o sujeito volta sua face em direção à posição corpórea imaginada onde a interioridade reside, o eu face-costas, interno-externo, abre-se à conjunção multidirecional. Agora, pois, à ambivalência face-costas se somam as direções de superior e inferior, de direita e de esquerda, de perpendicular, do côncavo, etc.

Da impossibilidade de mensuração das direções vibracionais que atravessam o sujeito em reflexão (auto)formativa, intuo a percepção do si-mesmo como fenômeno não apenas centralizado em si, como na interpretação pineal tida por muitos, tampouco insurgente como raiz existencial primeira.

O eu-mesmo não central, se não pela necessidade do encaixe ordinário; a raiz, agora, enquanto lugar transitivo; a não racionalidade como inerente ao aprendizado lógico. A (auto)formação sem núcleos duros e imóveis; a liberdade de sujeitar-se à confecção de si-mesmo de pernas e braços necessários à utilidade do mundo. O prazer da morte como movimento entre meu agir e a vibração deixada por este. Deste trabalho, o caminho percorrido; deste, a vibração e o enlace que une os eus e os espaços compositores do campo de minha visão. Da relação música-filosofia-educação, a própria linha que cruza um e outro. Das vivências sobrepostas do aprender, do fazer e do silenciar, a relação em si mesma; a filosofia, o professor, o caminho...

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5ª edição revista e ampliada. São Paulo: Martins Fontes. 2007:696.
- ABRAHÃO, M. H. M. B.; PASSEGGI, M. C. (Orgs.). **Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EdIPUCRS; Salvador: EDUNEB. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica: temas transversais. V. 1 Tomo I, 2012).
- AGAMBEN, G. **Infância e história**: destruição da experiência e origem da história. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- AQUINO, Sto Tomás de. **Vida e obra**. In. Seleção de textos / Sto Tomás de Aquino, Dante Alighiere, John Duns Scot, William de Ockham; traduções de Luiz João Baraúna ... (et. Al.); 3ªed. Abril Cultural: São Paulo, 1985 – Coleção Os Pensadores.
- ARAÚJO, Alberto Filipe. **Silêncio, iniciação e transformação**. Minho: Editora Ismai, 2018.
- ARISTÓTELES. **Metafísica**. Edições Loyola. São Paulo, 2002.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.
- BRITO, Teca Alencar de. **Hans-Joachim Koellreutter**: músico e educador musical menor. Revista da ABEM, Londrina. V.23 N.35, p.11-23. jul.dez 2015. Pesquisa em 19 de julho de 2019. Disponível em <
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/568>>
- CAGE, John. **Silêncio**. Traducción de Marina Pedraza. Madrid: Ardora, 2002.
- CLANDININ, D. Jean, CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa**: experiências e histórias na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – EDUFU, 2015. 250p.

- COPLAND, Aaron. **Como ouvir e entender música**. Rio de Janeiro: Artenova, 1974.
- CORBIN, Alain. **Histoire du Silence**. Paris, Albin Michel, p.10. 2016.
- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia 2**. Vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Celia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011 (2ª Edição).
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Beta Neves. 7ª Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)
- _____. **Pedagogia da esperança**. Editora Paz e Terra. São Paulo: 1997.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. **Os sofrimentos do jovem Werther**. Recurso Eletrônico; tradução, organização, prefácio, comentários e notas de Marcelo Backes. – Porto Alegre: L&PM, 2010. Recurso digital.
- _____. **The metamorphosis of plants**. Introduction and Photography by Miller, Gordon L. The Mitt Press. Cambridge, Massachusetts/London, England, 2009.
- HEIDEGGER, Martin. **A origem da obra de arte**. Tradução de Maria da Conceição Costa. Lisboa: Edições 70, 1977.
- _____. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia de Sá Cavalcante Schuback. Lisboa: Edições 70, 2005.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. **O espírito criador e o ensino pré-figurativo**. In KATER, Carlos (org.). Educação Musical CADERNOS DE ESTUDO n°6. São Paulo/Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA, p. 53-57, 1997.
- KOHAN, Walter. **O mestre inventor: relatos de um viajante educador**. Autêntica, 2017.
- LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução de João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LIMA, Raimundo de. **Ser feliz sozinho?** Uma reflexão sobre a solidão e a solitude em nossa época. Revista Espaço Acadêmico. 2013;12(143):78-83.

MEIRA, M.; PILLOTTO, Silvia S. D. **Arte, afeto e educação: a sensibilidade na Ação Pedagógica**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MED, Bohumil. Teoria da música. Vol. 996. Brasília: Musimed, 1996.

PALISCA CV, GROUT DJ. **História da música ocidental**. 4ª edição. Lisboa: Gradiva. 2007.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In. PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liana da. **Pistas do método cartográfico: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade/orgs**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PICARD, Max. **The world of silence**. 2002. Ebook. Pesquisa em 04 de julho de 2019. Disponível em: < <https://herbertbaioco.files.wordpress.com/2017/02/the-world-of-silence-max-picard.pdf>>

RASSAM, Joseph. **Le silence comme introduction à la métaphysique**. Toulouse: Association des Publications de l'Université de Toulouse-le-Mirail, 1980.

RICOEUR, Paul. **Ética e Moral**. Tradução de António Campelo Amaral. LusoFia, Covilhã, 2011.

_____. **Teoria da Interpretação: o discurso e o excesso de significação**. A. Morão, trad. Edições 70, Lisboa, Portugal, 1976.

ROSA, J.G. A terceira margem do rio. In. **Primeiras estórias**. Perez, R., Rónai P. J. Olympio; 1981. p. 8 - 9. Pesquisa em 19 de maio de 2019. Disponível em <file:///C:/Users/ADMIM/Documents/MESTRADO/LIVROS/primeiras_estorias%20-%20guimar%C3%A3es%20rosa.pdf>

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. Tradução de Rita Correia Guedes. Les Éditions Nagel. Paris, 1970.

_____. **O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica**. Tradução e notas de Paulo Perdigão. Editora Vozes. Petrópolis, RJ, 1943.

SCHAFFER, R. Murray. **The Tuning Of he World**. New York: Knopf, 1977.

_____. **O ouvido pensante**. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: UNESP, 1991.

SPINOZA, Baruch de. **Ética**. In Coleção Os Pensadores. Seleção de textos de Marilena Chauí; Traduções de Marilena de Souza Chauí... [ET AL.]. 3. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SOUZA, MA dos S. **O entre-lugar e os estudos culturais**. Travessias. 2007;1(1):486-98. Pesquisa em 21 de maio de 2019. Disponível em:

<file:///C:/Users/ADMIM/Downloads/2748-10700-1-PB%20(2).pdf>

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. Pág. 116-145.

AUTORIZAÇÃO

Nome do Autor: ANTONIO MARCIO DO AMARAL

RG: 10.518.929-0

Título da Dissertação: **“O SILÊNCIO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS MUSICAIS:
A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL DO (ENTRE)LUGAR”**

Autorizo a Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Através da Biblioteca Universitária, disponibilizar cópias da Dissertação de minha autoria.

Joinville, 09/11/2020.



Antonio Marcio do Amaral

Autor