

A APRENDIZAGEM MUSICAL NO BANDÃO DA ESCOLA PORTÁTIL DE MÚSICA

Autora: Elza Lancman Greif

e-mail: elzalancman@gmail.com

orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Regina Marcia Simão Santos

co-orientador: Prof. Dr. Mauro Sá Rego Costa

INTRODUÇÃO

Este trabalho se refere ao estágio inicial da pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem musical no Bandão da Escola Portátil de Música, realizada durante os anos de 2005 e 2006, e finalizada em agosto 2007 com a elaboração e defesa de tese de doutoramento.

Nesta pesquisa busco compreender como se dá a apreensão e a realização da música por sujeitos que atuam coletivamente, refletir sobre a arte, a música e a educação em um contexto no qual se relacionam indivíduos, grupos e cultura. Procuo entender o currículo nas suas múltiplas conexões: as suas práticas pedagógicas, os seus objetivos e saberes (distribuição espaço-temporal), a sua cultura musical e esta em relação à cultura musical dos alunos (constituição de processos identitários). A partir da observação, do registro dos dados coletados na fase de pesquisa exploratória, da análise e da interpretação desses dados, procuro detectar como se caracteriza a Escola Portátil de Música, em especial o Bandão em sua relação com as demais práticas da Escola Portátil de Música.

PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS

A filosofia de Simondon oferece possibilidades de interpretação de um trabalho pedagógico musical. Ao se observar um trabalho musical com grupos de alunos (no caso, Escola Portátil de Música), instiga-me a individuação de sons e ritmos (certamente expressivos). A partir dessa primeira individuação, outras se estendem ao grupo ao mesmo tempo em que ocorre a formação de um coletivo – um significado torna-se comum aos

membros do grupo – há uma ação transindividual entre esses membros. É possível que a experiência na Escola Portátil de Música diga de indivíduos que existem conjuntamente como os elementos de um sistema comportando potenciais e metaestabilidade, expectativa e tensão.

Deleuze e Guattari dão uma continuidade, em sua filosofia, aos conceitos de pré-individual, de individuação, de transdução e de transindividual criados por Simondon. A realidade pré-individual parece corresponder ao que Deleuze e Guattari denominam de caos, onde estão presentes todos os meios e ritmos ¹. Assim como Simondon afirma a permanência do pré-individual no ser individuado, Deleuze e Guattari pensam em uma potência do caos que atravessa a obra de arte mas que, ao mesmo tempo, permanece e passa a fazer parte dela.

Para pensar a arte e a música Deleuze e Guattari se utilizam das noções de caos, expressão, sensação, percepção, perceptos, afecção, afectos e de devires animais, vegetais, humanos e não humanos. Eles constituem esse pensamento com elementos em constante movimento, ou seja, forças visíveis ou invisíveis e, o que é criado constitui-se em um “bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos” ².

A obra musical é um bloco de sensações. Os sons e os silêncios mantêm a obra. Os afectos e perceptos do material seriam a afinação (ou não) dos instrumentos, a vibração de uma corda, de um couro ou do ar em um tubo ou os movimentos dos braços e dos dedos, a combinação dos timbres, as intensidades dos sons, as suas diferentes alturas e durações, a expressividade dos silêncios, tudo isso poderia ser considerado como fazendo parte da sensação.

Os termos de que se servem Deleuze e Guattari são imprescindíveis ao pensamento sobre a criação e a produção de um sujeito em processo de aprendizagem musical. As noções de expressão rítmica e sonora, impulsos internos, matérias expressivas, gestos, formação de território, plano de consistência, linhas de fuga e outras, iluminam a compreensão e a interpretação da atuação do sujeito-aluno nas atividades da Escola Portátil de Música.

¹ Deleuze, Gilles&Guattari, Félix. *Mil Platôs*. Vol 4. São Paulo: 34, 1997, p.118-119

² Deleuze, Gilles&Guattari, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: 34, 1996, p. 213

Desviando o olhar direcionado ao sujeito-aluno para a dinâmica pedagógica e curricular, torna-se interessante pensá-la como um sistema rizomático de educação. No capítulo (ou platô) *Introdução: Rizoma*, os autores apresentam o sistema rizoma em contraposição ao sistema raiz e ao sistema radícula. O rizoma corresponderia a um pensamento contrastante com um pensamento apoiado em um eixo ou modelo. A partir do rizoma é possível pensar uma possibilidade de educação com base nos princípios:

... de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo (...); ... de multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo (...); ...de ruptura a-significante: ...um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas (...); ...de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda.(...) ³.

O CONSERVATÓRIO DE PARIS. UM MODELO DE ENSINO DE MÚSICA

O ensino em escolas de música tem sido objeto de atenção de muitos pesquisadores. Na literatura internacional encontram-se Bruno Nettl, Henry Kingsbury e outros e no Brasil cito Antonio Jardim, Maura Penna, Carlos Sandroni entre outros. Dos estudos, análises e críticas sobre a institucionalização, a oficialização e a regularização do ensino de música, surgiu a expressão “modelo conservatorial”. Esta expressão se refere ao ensino de música que ocorre tradicionalmente em escolas e em conservatórios que seguem o ideal de ensino preconizado pelo Conservatório de Paris. Criado no final do século XVIII, o Conservatório de Paris tornou-se a primeira instituição moderna de ensino de música, organizada em uma base nacional, sem vínculos religiosos ou com a caridade. Inaugurado logo após a Revolução Francesa, esse modelo de educação especializada, permeado por ideais democráticos, propagou-se pela Europa e América no século XIX e constituiu a lógica das escolas de música no Brasil, inicialmente no Rio de Janeiro.

O CONSERVATÓRIO DE MÚSICA DO RIO DE JANEIRO. DADOS HISTÓRICOS

³ Deleuze, Gilles&Guattari, Félix. *Mil Platôs*. Vol 1. São Paulo: 34, 1996, p. 15-21

O surgimento de uma pequena burguesia no Brasil, no século XVIII, provoca mudanças de natureza intelectual, política e cultural. Na segunda metade do século XIX, a classe burguesa se expande e passa a exercer uma influência mais forte na vida política, social e cultural do Rio de Janeiro e do país. Se durante as primeiras décadas do século os músicos estavam ligados à igreja ou à corte, com a emergência e crescimento da burguesia, a vida musical da cidade torna-se mais diversificada e dependente financeiramente dessa classe social, especialmente.

Entre as sociedades musicais criadas na cidade do Rio de Janeiro, uma é de grande importância para o estudo do ensino oficial de música, qual seja, a Sociedade de Música do Rio de Janeiro, fundada em 1833 por Francisco Manuel da Silva. Em documento assinado e divulgado por Francisco Manuel da Silva, a Sociedade de Música revela publicamente uma preocupação com “o sério problema da instrução musical”. Esta preocupação estava diretamente ligada ao fato da morte de mestres proeminentes como Marcos Portugal, Padre José Maurício e Cândido Inácio da Silva e à dissolução da orquestra da Capela Imperial, pouco antes da fundação da Sociedade. O *Jornal do Comércio* de 30 de junho de 1841 publica, em nota assinada por Francisco Manuel da Silva, as bases em que “a Sociedade de Música do Rio de Janeiro pretende estabelecer um Conservatório de Música nesta Corte”⁴.

O Decreto Imperial n. 238 de 27 de novembro de 1841 autoriza o estabelecimento do Conservatório. No entanto, a implantação do ensino oficial de música só se tornou realidade com o Decreto n. 496, de 21 de janeiro de 1847, com novas bases para a fundação do Conservatório de Música, ligado à Sociedade de Música. Francisco Manuel da Silva tornou-se o presidente da Comissão Administrativa da futura escola de música. A instalação do Conservatório de Música, que hoje é a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ocorreu no dia 13 de agosto de 1848 no Salão do Museu Nacional, no Campo da Aclamação (hoje Praça da República)⁵.

O ENSINO DE MÚSICA NO CONSERVATÓRIO. ANÁLISE E CRÍTICA

⁴ Siqueira, Baptista. *Do Conservatório à Escola de Música*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1972, p. 9.

⁵ *Ibidem*, p. 21.

Entre os pesquisadores que estudam o ensino da música no Conservatório, Bruno Nettl se refere a um “central repertory” constituído da música clássica ocidental criada no período de 1720 a 1930, denominada também de “serious music”, “good music”, “real music”, “common practice music” ou “standard music”⁶. Henry Kingsbury considera que no Conservatório a “reprodução e manutenção da música clássica constitui uma tradição aural” e focaliza a prática das aulas particulares de canto e de instrumento e a valorização do individualismo artístico, tanto dos mestres quanto dos estudantes ⁷.

A educadora musical Maura Penna indica as causas e conseqüências da continuidade de práticas pedagógicas do “modelo conservatorial”. Entre as causas, cita o isolamento do conservatório quanto a uma discussão mais ampla sobre a educação e o não questionamento das “suas práticas e os pressupostos destas”, que dá margem à conseqüente manutenção de um ensino tradicional. A aceitação e o reconhecimento das práticas pedagógicas exercidas no conservatório como modelo de ensino “sério” de música, que durante muito tempo vigora no mundo ocidental, torna mais difícil a abertura para uma reflexão sobre os seus conteúdos e metodologias. Em sua análise crítica, Penna propõe “(...) ultrapassar as fronteiras do conservatório (...)” e considera que o modelo do conservatório “está tanto fora quanto dentro de nós, quer em nossa prática ou em nossa formação, quer nos compêndios didáticos ou nos modelos que adotamos” ⁸.

O musicólogo Carlos Sandroni questiona a possibilidade de aproveitamento de métodos de ensino populares tradicionais em conservatórios e faculdades de música. Em contraposição ao ensino individual de um instrumento, ele cita a aprendizagem de violonistas do Rio de Janeiro em rodas de samba e de choro. Segundo relato desses músicos, a “frequência assídua” nessas rodas foi de fundamental importância para eles. Paralelamente a essa prática em grupo, ressaltaram o contato com o mestre (o célebre violonista Meira). Sandroni enfatiza o valor de uma prática em grupo como uma continuidade às aulas do professor, que ele se

⁶ Nettl, Bruno. *Heartland excursions*. Illinois: University of Illinois Press, 1995, p. 83-84.

⁷ Kingsbury, Henry. *Music, talent and performance*. A Conservatory cultural system. Philadelphia: Temple University, 1988, p. 46 e 36.

⁸ Penna, Maura. Para além das fronteiras do conservatório. O ensino de música diante dos impasses da educação brasileira. In: *Anais...* 4º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina, 1995, p. 8-21.

refere como “rodas de choro concentradas” onde aprendiam as habilidades necessárias para uma boa participação numa roda: “capacidade de transpor em tempo real, de acompanhar músicas que não se conhece especialmente bem, de improvisar contracantos nas cordas graves do violão (as famosas ‘baixarias’) etc”⁹.

O músico, compositor e musicólogo, Antônio Jardim analisa as escolas oficiais de música que seguem o modelo denominado de “conservatorial”, que ele considera “ultrapassado e sem compromisso com a realidade brasileira”¹⁰. Expõe criticamente as práticas realizadas nessas instituições, entre as quais destaco:

A seqüencialidade, a sucessividade e a serialidade do entendimento de como se processa o conhecimento (...); A pretensão (...) de formar virtuosos solistas (...); O privilégio dado à escrita como fonte de conhecimento musical (...); O desprestígio dado ao ouvir em favor do privilégio dado à escrita (...); Nenhuma preocupação com as questões musicais, tratadas simploriamente como “problemas teóricos” (...); A crença na separação entre teoria e prática (...); A preocupação em exercer total controle sobre os destinos do alunado dentro e fora da instituição (...) ¹¹.

No debate atual sobre as diferentes lógicas que sustentam o processo de ensino e aprendizagem da música torna-se necessário, inicialmente, compreender a genealogia dos saberes e práticas presentes no “modelo conservatorial” e verificar como essa questão se mostra no quadro das tendências do pensamento pedagógico-curricular contemporâneo.

O PENSAMENTO PEDAGÓGICO-CURRICULAR CONTEMPORÂNEO

O currículo, uma invenção do século XVI, tornou-se o eixo central da escola moderna, que “se organizou e atuou, inventando novas formas de vida que romperam com os sentidos e usos medievais do espaço e do tempo”¹². Com o currículo, a escola adotou uma posição de iniciar novas práticas cotidianas, novas atribuições e novos significados espaciais e temporais;

⁹ Sandroni, Carlos. “Uma roda de choro concentrada”: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: IX ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL 2000. *Anais...* Belém, setembro, 2000, p. 19-26.

¹⁰ Jardim, Antônio. As escolas oficiais de música: Um modelo conservatorial ultrapassado e sem compromisso com a realidade cultural brasileira. *Revista Plural*. Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro. Escola de Música Villa-Lobos. V. 2. Rio de Janeiro: EMVL, ano II, 2002, p. 105-112.

¹¹ *Ibidem*, p.108-111.

¹² Veiga Neto, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002, p. 163-186.

contribuiu para a crescente abstração do tempo e do espaço, e para o estabelecimento de articulações entre eles.

O currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar aos saberes e à distribuição desses saberes no tempo. Em termos espaço-temporais, o currículo engendrou a distribuição dos saberes, das rotinas e dos ritmos dos sujeitos envolvidos na vida cotidiana escolar e criou os dispositivos e as prescrições didáticas para o controle do uso do tempo dos estudantes e dos professores. O currículo contribuiu, ainda, para a espacialização do tempo e para a demarcação de limites entre um saber e o outro e, extensivamente, para apontar as diferenças de tudo que existe no mundo.

A compreensão do espaço e do tempo e a relação com eles são determinados pela cultura. Segundo Alfredo Veiga-Neto, “a cultura é um conjunto de representações que se manifestam em discursos, imagens, artefatos, códigos de conduta e narrativas, produzidas socialmente em relações permeadas pelo poder”¹³.

Por esta definição constata-se que a cultura é uma multiplicidade e que o espaço social em que estas representações se manifestam pode ser pensado, atualmente, como heterogêneo e complexo, em que diferenças culturais muitas vezes se revelam. É possível então pensar que, devido a este caráter complexo do mundo social e cultural, as identidades individuais dos sujeitos que convivem nesses espaços não podem ser consideradas como produtos acabados e completos. Veiga-Neto se refere a um caráter transitório da identidade, devido à constante exposição dos sujeitos a novas práticas sociais, assim como a grupos e situações culturais muito diversos. Esta referência o leva a considerar a constituição de identidade como um processo infindável de diferenciação.

Levando-se em consideração que o currículo é uma invenção social, interessa saber como este artefato escolar se articula (afeta e é afetado) com os processos de diferenciação identitária.

A ESCOLA PORTÁTIL DE MÚSICA

¹³ Veiga Neto, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, Agosto/2002, p.177.

A Escola Portátil de Música pode ser considerada como uma escola com um perfil traçado “não oficialmente”, não há decreto instituindo-a, pois foi criada pelos músicos profissionais Maurício Carrilho, Luciana Rabello, Álvaro Carrilho, Celso Silva e Pedro Amorim no ano de 2000. O objetivo inicial era promover o ensino do choro. Funcionou inicialmente na Lapa, no prédio da Escola de Música da UFRJ até 2003 com aproximadamente 70 alunos e, em 2004, mudou-se para uma casa na Glória, onde passou a atender cerca de 400 alunos. Desde fevereiro de 2005, reinicia as suas atividades como projeto de Extensão Universitária no Instituto Villa-Lobos (IVL), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, na Urca, com um quantitativo de mais de 600 alunos inscritos e no corrente ano conta com cerca de 520 alunos.¹⁴

A Escola Portátil de Música atende à comunidade nos níveis iniciais e intermediários de aprendizado musical. Observa-se que a sua clientela é heterogênea em relação à idade dos alunos - desde crianças de 12 anos até idosos - e quanto à sua formação - desde iniciantes em música até estudantes universitários e professores formados.

O PERFIL DOS ESTUDANTES DE MÚSICA

Os alunos chegam à Escola Portátil de Música com uma vivência musical diferenciada. Vêm de bairros como Vila da Penha, Vila Isabel, Copacabana, Catete, Laranjeiras, Ipanema, Urca e outros e de cidades como Rio, Cordeiro, Duque de Caxias, Brasília, Recife, São João Del Rei e outras. Uns estudaram música quando crianças: piano, clarinete, violão ou flauta; uma tocava pandeiro em batucadas e maracatus; outros participavam de grupos de MPB, de bossa-nova e de samba como amadores; outros já trabalham como profissionais de grupos de choro e de rock. Alguns alunos relatam experiências musicais de familiares: o pai, que toca clarinete; a mãe, que estudou piano; o tio, que é músico profissional tecladista de um conhecido grupo de rock; o irmão, que é compositor de escola de samba; e o avô, que era músico amador e tocava acordeon e violão. Há também os que são professores de flauta doce, de saxofone, de cavaquinho, de violão e os que trabalham como professores de música em escolas regulares.

¹⁴ Ventura, Ricardo. Projeto Oficinas de Choro/Escola Portátil de Música (EPM). Rio de Janeiro, 2005, s/p. Texto cedido pelo autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os meses de maio a dezembro de 2005, com exceção do mês de julho (férias), observei as aulas no Bandão, colhi depoimentos dos professores Ricardo Ventura e Pedro Aragão e realizei entrevistas com alunos de instrumentos de sopro, de cordas e de percussão.

A partir desses primeiros depoimentos dos professores e entrevistas com os alunos, coletei e identifiquei remissões dos estudantes à aprendizagem nos diferentes espaços-tempos da Escola Portátil de Música, ou seja, onde e quando ocorrem as aulas de instrumento, demais disciplinas e do Bandão. São referências aos saberes conceituais, procedimentais e atitudinais adquiridos no Bandão, em uma forma de aprendizagem que se dá na relação com o outro, vendo e ouvindo o outro do grupo. São alusões à percepção e aceitação do erro que ocorre durante a performance, como forma de aprendizagem; à relação professor/aluno nos espaços-tempos da Escola Portátil de Música e em outros espaços-tempos. São menções aos afetos que afloram ao tocar e/ou ouvir o resultado musical no Bandão; à articulação do currículo com a vivência cultural e musical dos alunos e professores: sujeitos que se encontram, oriundos do universo do samba, da MPB, do rock, da música clássica, da batucada, do maracatu, das tradicionais expressões do choro e deste na contemporaneidade.

Estas são algumas remissões que emergiram durante o meu contato inicial com os alunos e que, a partir de sua análise e interpretação à luz do referencial teórico estudado que dá suporte a este trabalho, tornam possível encontrar as respostas para as questões levantadas nesta fase da pesquisa.