

Escuta, entrega, encontro: possíveis contribuições da educação musical para uma infância mais crítica e livre

Carolina Platero Martinelli, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil

e-mail: camartinelli@hotmail.com

Resumo: *Esse artigo foi realizado como parte das atividades de Conclusão para o curso de pós-graduação em Estéticas Contemporâneas, do Centro de Educação e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Seu propósito é estabelecer algumas reflexões acerca do potencial efetivamente libertador e crítico da educação musical oferecida nas escolas particulares, numa época em que quase tudo se converteu em consumo e valor de mercado, em que as artes e a cultura, de modo geral, vêm sendo substituídos pela cultura de massa e pela indústria cultural. O principal objetivo deste trabalho é fazer pensar acerca da importância da criação de uma educação da escuta, da valorização de uma pedagogia do encontro e da sensibilidade, capaz de formar crianças mais críticas, atentas e ativas, sujeitos verdadeiramente livres e agentes.*

Palavras-chave: *Educação; Filosofia; Música*

Abstract: *This paper was developed as part of the conclusion activities for the postgraduate course in Contemporary Aesthetics at Centro de Educação e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Its purpose is to establish some reflections on the effectively liberating, critical potential of music education offered in private schools, at a time when almost everything has become consumption and market value, when the arts and culture, in general, have been replaced by mass culture and the cultural industry. The main goal of this paper is to bring a reflection about the importance of creating an education of listening, an appreciation of a pedagogy of encounter and sensitivity, capable of forming more critical, alert and active children; truly free and agent individuals..*

Keywords: *Education; Philosophy; Music*

INTRODUÇÃO

“O pensar nasce no sonho, e o lugar do sonho é o mundo...”.

Maria Amélia Pinho Pereira

Considerando a extensa variedade de modos e condições de vida de nosso tempo, delimito como meu objeto de estudo o pensar acerca do modo de vida das grandes metrópoles contemporâneas, tendo como foco e objeto de estudo a educação desenvolvida em algumas escolas particulares da cidade de São Paulo. Aqui vivo, pesquiso e trabalho e é a partir das características deste espaço que tenho construído meu repertório pedagógico e podido refletir sobre algumas necessidades e demandas educacionais.

Na acelerada São Paulo, vivemos uma época de hiperestimulação visual e sonora. Nossos sentidos, cada vez mais expostos a grandes doses de estímulos sonoros e visuais, de tão exaustos, começam a parecer anestesiados. Tamanha poluição sonora faz com que acostumemos nossos ouvidos a um estado de ruído permanente. Assim, entramos todos, pouco a pouco, num processo de “desaprendizado” da audição.

Caminhamos ouvindo cada vez menos para que possamos sobreviver e manter algum nível de sanidade na loucura cotidiana.

As crianças urbanas do século XXI já nascem em meio à explosão viso-sonora oferecida pela televisão, pelo cinema, pela propaganda, pelos computadores e jogos virtuais, habitando ruas em que, ao invés de ouvirem o canto dos passarinhos, escutam buzinas, motores de carro, motos, ônibus, carros passando com o som do rádio no último volume e uma algazarra de vozes da multidão apressada. Boa parte das crianças brasileiras que vivem em grandes cidades tem um cotidiano em que o silêncio ou a ausência de barulho simplesmente não existem.

A sensação de falta de tempo, de irritação e de impaciência parece atingir mais e mais pessoas a cada dia nas grandes cidades, chegando até as crianças. É neste contexto que o corpo dos pequenos – em toda a sua estrutura, em cada detalhe de sua fisiologia – vem sendo formado. Corpos que são produtos desta saturação, cada vez mais acelerado internamente, cujos olhos são feitos apenas para tocar de leve a superfície das imagens, para ver sem enxergar, tamanha a quantidade de informações visuais. Corpos cujos ouvidos são feitos apenas para ouvir com rapidez e superficialidade, que ouvem mas não escuta, pois se escutasse tudo com verticalidade e atenção, talvez enlouquecesse. Corpos como que flutuante, feito apenas para transitar aereamente sobre as coisas do mundo, despreparados para se debruçarem sobre qualquer gesto ou atitude que demande um pouco mais de paciência e tempo.

Na babel metropolitana, cada indivíduo escolhe a melhor maneira de habitar o caos urbano. Seja por meio da decisão do local onde morar, seja por meio do emprego escolhido: cada pessoa decide – dentro de suas possibilidades sociais e econômicas, no que é possível decidir como ato de escolha consciente – sobre a intensidade e a qualidade do mergulho neste tão diverso caldo cultural. No caso das crianças, as cores, cheiros, sons e sabores do mundo vão chegando, principalmente, por meio do contato com o universo familiar e por meio da escola. Lá irão iniciar a trajetória sem fim de descoberta, adequação/inadequação e aprendizado com as coisas do mundo. Lá começarão a receber mais e mais estímulos, escolhidos consciente e inconscientemente pelos pais, professores e por todos os que fazem parte da comunidade educativa.

Eis o momento em que é possível se perguntar: em meio a esta realidade cultural tão densa, tão múltipla, tão caótica e tão intensa, qual deveria ser o papel do ensino musical? Por onde devemos começar a trabalhar/desenvolver uma educação estética? Como falar/pensar/discutir música se nossos sentidos encontram-se saturados, embotados, anestesiado pelo excesso e pelo ruído? É mais importante ensinar determinados gêneros musicais, discutir história da música, ensinar música em sua essência vibracional e matemática ou re-sensibilizar a escuta? Será possível uma educação musical que dê conta de todos estes objetivos sem perder de vista a escuta simples e franca de cada criança?

A MÚSICA E A EDUCAÇÃO

“Para o homem sensível aos sons, o mundo está repleto de ruídos”

Murray Schafer

1. Música nas escolas brasileiras: é lei

“A música não deve ser colocada a serviço de outras disciplinas consideradas prioritárias porque ela é importante por si mesma, para a vida. O ser humano é musical, no decorrer da sua evolução transformou os sons de modo a criar composições”. (Teca Alencar de Brito, em entrevista para a Revista Nova Escola.)¹

¹ <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/musica-pre-escola-ouvir-cantar-tocar-677971.shtml?page=2>

Sancionada pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 18 de agosto de 2008, a Lei 11.769 estabelece a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas públicas de educação básica. De lá pra cá, não apenas nas escolas públicas mas também em toda a rede particular, a educação musical tem voltado a ganhar espaço nas salas de aula, e a música tem aparecido cada vez mais na pauta de planejamento das escolas – seja como disciplina independente, seja como área de conhecimento pertencente ao universo das “aulas de artes”.

Quando o assunto são as artes visuais, tem sido cada vez mais comum ouvir a discussão curricular girar em torno do seguinte tripé: experimentação, análise e contextualização. Tais aspectos estão presentes na visão pedagógica defendida por Ana Mae Barbosa, a chamada abordagem triangular. Esta concepção pedagógica pretende que o ensino de artes tenha como eixo estrutural estas três instâncias principais: a da criação, do fazer artístico propriamente dito das crianças; a do pensar, acerca da produção artística dos artistas profissionais e sobre a própria produção; e, por último, a da contextualização histórica, que fornece dados e elementos para que a criança possa situar e refletir sobre seu trabalho a partir de problemáticas históricas da arte, a partir do olhar historicizado para o trabalho de outros artistas.

Vejo, por minha própria experiência, que vivemos muitas crises curriculares, não apenas do campo das artes visuais, mas também no campo da educação musical. Sinto que, por uma demanda do próprio entorno cultural, a produção artística visual contemporânea tem estado muito presente no universo escolar, principalmente no que se refere ao desejo – bastante pertinente, segundo penso – que muitos professores têm de formar as crianças para que saibam ler e reconhecer as diversas formas de comunicação visual nas quais estamos imersos. Quando levamos às manifestações artísticas do nosso tempo para a escola estamos ensinando a pensar sobre os valores e os códigos comunicacionais da nossa própria cultura, e estamos oferecendo a possibilidade de as crianças desenvolverem um olhar mais consciente, mais crítico, sobre o mundo circundante.

Mas, embora muito se discuta atualmente na salas dos professores sobre o currículo de artes e sua implicação na alfabetização da visão, da capacidade de ver, ler e enxergar o mundo, de apreender o mundo criticamente, de modo a distinguir o que é esteticamente interessante da chamada poluição visual, sinto que pouco se tem pensado sobre a alfabetização dos ouvidos, sobre a educação da escuta e sobre a capacidade da educação musical de formar crianças mais críticas em suas capacidades de escuta, de reconhecer não apenas música de ruído, mas de saber lidar e identificar a chamada poluição sonora.

2. Com tanto ruído no mundo, como fica o papel da escola?

Houve um tempo, aqui no Brasil, em que aula de música era sinônimo de formação de coral ou de prática de banda, de organização de fanfarra ou banda marcial. Em algumas cidades brasileiras ainda funciona mais ou menos assim: o professor tem à disposição uma meia dúzia de instrumentos de sopro, algumas caixas, tambores, tímpanos e pratos e tem de montar uma apresentação musical no final do ano. Na metade do século XX a música estava inserida na cultura escolar principalmente por meio dos hinos, num formato originariamente militar. O foco do ensino era a educação rítmica, a afinação do canto, e a organização do coletivo, que deveria se apresentar de forma harmoniosa e equilibrada.

Historicamente, podemos dizer que a valorização das manifestações populares da cultura genuinamente brasileira é algo ainda muito recente, é uma semente que vem sendo plantada por educadores de todos os cantos do país, mas sem que haja uma consciência de grande parcela da própria sociedade sobre este cultivo. É importante ressaltar que, por cultura “genuína do Brasil”, refiro-me à tudo aquilo que remonta às diversas raízes dos tantos brasis que habitam o nosso território: as inúmeras matrizes indígenas, africanas, europeias e a cultura dita popular, ou seja, aquela inventada e recontada pelas pessoas, passada de geração em geração, e que, costumeiramente, é pouco lembrada na literatura oficial sobre música brasileira.

Atualmente, após longo, importante e solitário trabalho de tantos mestres de cultura, de educadores populares e de pesquisadores apaixonados por cultura brasileira, a chamada cultura popular começa a ser recebida com ouvidos mais generosos, menos preconceituosos, mais abertos e interessados, nas escolas particulares brasileiras. Se no final da década de 1970 e 1980 tantos educadores foram menosprezados e

desvalorizados por terem trazido a força simples das Cirandas, a destreza e a leveza corporal do Frevo ou a graça profana dos Cacuriás para suas salas de aula, hoje vivemos um tempo de revalorização consciente de toda esta riqueza (e de muitas outras) brasileira. Sobre a importância de valorizarmos a nossa própria cultura, nossas danças, nossas músicas e nossos cantos, cito Maria Amélia Pinho Pereira:

“A coexistência cultural implica na consciência de si que contém cada uma dessas culturas e, por consequência, a presença do respeito mútuo evitando qualquer gesto que expresse a dominação de uma cultura sobre a outra. Importa, entretanto, que o nosso país possa ser pensado a partir de si próprio, o que não significa dar as costas para o mundo, mas produzir seu canto próprio, suas próprias ideias, confirmando a singularidade e riqueza cultural de seu povo”. (PEREIRA, 2013, pág. 35)

É como se a escola (não todas, evidentemente, mas uma grande parte), em seu movimento de ressignificação, estivesse começando a despertar para a beleza que é nossa por origem, a valorizar o que há tantos e tantos anos, há séculos, vem sendo criado aqui mesmo em terras brasileiras, por um povo absolutamente vivo e criativo, por corpos que pensam/dançam/criam constantemente formas de habitar o mundo e de levar suas vidas com arte e sentido. É como se o Brasil estivesse começando a olhar para si mesmo como produtor de bonitezas, de genialidade, de poesia, e como se isso começasse a ser tão valorizado como a música erudita, como os compositores tradicionais da Europa, como o que até então era tido como única e verdadeira história da música mundial.

Penso que isso se deve, em certa medida, porque estamos (nós educadores) começando a despertar para uma consciência de integralidade, para uma visão de Homem que abarca a totalidade da razão e da sensibilidade. Na metade do século passado, o filósofo e professor Herbert Marcuse já atentava para a falência do sistema que hipervaloriza a razão em detrimento da experiência sensível, corpórea. Segundo Marcuse, nossa maior arma para a conquista da liberdade humana estaria em voltarmos a escutar o corpo, em todas as suas dimensões e potências. Escutar e atender às necessidades de prazer, de bem-estar, de beleza. Apenas quando deixássemos de tratar os Homens como máquinas racionais, como meros receptáculos de ideias, e passássemos a nos preocupar mais em reforçar os laços de afetividade, o *Eros* ao invés do *Thánatos* (o princípio do amor ao invés do princípio de morte, de acordo com a terminologia psicanalítica), só então estaríamos caminhando rumo à verdadeira liberdade. Neste sentido, cito novamente Maria Amélia Pinho Pereira:

“A hora nos pede para juntar as nossas mãos em todos os seus sentidos simbólicos. Juntarmos os lados dos nossos hemisférios cerebrais. A evolução biológica já nos preparou para esse experimento e estamos prontos, só precisamos nos dispor a desenvolver aquilo que está adormecido ou foi adormecido, abrindo-nos à experiência através do desconhecido, libertando-nos dos medos que comprometem a ultrapassagem, o movimento que nos permite ver mais além – trans-ascender”. (PEREIRA, 2013, pág. 29)

Acredito que a revolução educacional, a verdadeira transformação rumo à educação e formação de Homens livres e verdadeiramente críticos, passa por esta mudança de paradigma da própria escola. Se antes a música entrava na escola apenas num contexto de ordem, de reprodução, como elemento disciplinador, agora vejo que há um movimento nascendo no sentido de olhá-la como linguagem rica, potente, expressiva, intimamente ligada à dança, ao corpo livre, à história pessoal de cada corpo, de cada indivíduo. Para que a música tenha sentido na educação é preciso descobrir e cultivar o sentido da linguagem musical em cada criança, em sua inteireza e complexidade, em sua dimensão objetiva e subjetiva:

“A dimensão sensível da educação surge com a desobstrução dos canais de observação, até então permeados por uma ciência positivista que, além de fragmentar o conhecimento reduzindo o indivíduo a um mero objeto a ser conhecido, exclui de sua análise a dimensão subjetiva como elemento essencial de qualquer abordagem sobre o ser humano”. (PEREIRA, 2013, pág. 33)

3. O que é possível fazer nas aulas música?

Penso que, como educadora de música, meus principais objetivos são:

- I. Desenvolver um trabalho educativo que considere o ensino da música enquanto linguagem, enquanto forma viva e permanente de comunicação.
- II. Instigar a curiosidade das crianças e fazer com que se questionem acerca do universo sonoro circundante.

“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, é parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe parcialmente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”. (FREIRE, 1996, pág. 32)

- III. Trazer o debate acerca do que é música e das diversas possibilidades de produção sonora para o ambiente escolar, de forma aberta, ampla, abrangente.
- IV. Pensar e discutir com as crianças sobre o que caracteriza a música produzida em nosso tempo e o que caracterizava a música do passado, além de pensar sobre o que era considerado ruído antigamente e o que pode ser chamado de ruído agora.
- V. Estimular o desenvolvimento de uma escuta atenta, reflexiva, curiosa e cuidadosa nas crianças;

“A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, de sua capacidade crítica de ‘tomar distância’ do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de ‘cercar’ o objeto ou fazer aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar”. (FREIRE, 1996, pág. 85)

- VI. Oportunizar um espaço de verdadeira experimentação e criação, para que possamos descobrir juntos caminhos distintos daqueles apresentados pela chamada indústria cultural ou cultura de massa;
- VII. Trabalhar por uma escuta inteira, com entrega, sem pressa, na tentativa de seguir na contramão da cultura da velocidade e do sem-tempo.

4. O que o ensino de música pode ensinar, de fato, às crianças?

Sempre digo a meus alunos que fazer música depende de muitas coisas: penso que depende, em primeiro lugar, de uma intencionalidade que escolhe fazer música – num tempo em que tanto o som organizado

quanto o ruído de objetos existem como elementos assumidamente possíveis para a criação musical, a intenção de criar música é fator determinante para separar os sons que ouvimos cotidianamente de uma música; depende, é claro, de alguns conhecimentos específicos sobre linguagem musical; depende de técnica, seja no caso do canto ou da execução de instrumentos; e depende, fundamentalmente, de escuta, atenção, entrega e de presença. De todas as coisas, as que mais me encantam (e que penso serem essenciais à vida de nossas crianças contemporâneas), são as duas últimas: entrega e presença.

Quando tocamos ou cantamos em um grupo, necessitamos estar em um estado de total entrega, de escuta absoluta e de grande disponibilidade. É preciso estar presente, de fato, para afinar o som de um instrumento, ou o som da própria voz, com o canto de um grupo ou com o som de demais instrumentos. É preciso que haja encontro verdadeiro para que se torne possível a criação e a experimentação musical, e é precisamente esta disponibilidade para o encontro que penso ser tão importante para as crianças. Com relação à presença e ao encontro, mais uma vez, cito Maria Amélia Pereira Pinho:

“O gesto do encontro traz uma novidade, uma nova idade, na qual acontece o desabrochar do tempo e espaço internos, marcando um novo ritmo, fazendo surgir o imprevisível, o inesperado, o misterioso que paradoxalmente pertence ao não tempo e ao não espaço”. (PEREIRA, 2013, pág. 23)

Há uma palavra muito cara à música: a voz. Seja voz humana, solando numa canção ou harmonizada nas diversas vozes de um coral; seja a voz íntima de cada um dos instrumentos (a que chamamos timbre) que ora cantam seus discursos em solo ora conversa em diálogo com outros instrumentos; seja num coro, num coral ou numa orquestra. A música está diretamente relacionada à ideia de voz, de ouvir e deixar soar uma voz, de permitir que tenhamos voz, de nos deixar falar, seja com o próprio corpo percutido, seja com o tónus vibrante das cordas vocais, seja por meio da manipulação consciente e cuidadosa de um instrumento.

Ter voz é ter direito à fala, à expressão, à colocação de uma ideia, uma vontade, de um sentimento ou um pensamento. Em sentido amplo, ter voz tem a ver com autonomia, com escolha consciente e com liberdade. Mostrar às crianças a importância de escutar – escutar verdadeiramente, profundamente, com o uso da razão e da sensibilidade – o que se canta, o que se fala, o que se ouve, é também trabalhar com a autonomia de cada uma delas. É mostrar que por meio de seu próprio corpo possuem inúmeras ferramentas expressivas, diversas formas de se expressar, de se posicionar e de colocar ideias e ações no mundo.

Quando o assunto é autonomia, o “dar voz” adquire uma dimensão crítica, política, formadora. Penso que precisamos trabalhar música sempre pensando em formar criticamente os pequenos, para que não sejam apenas meros repetidores ou imitadores sonoros. É preciso cuidar e orientar cada criança para que possa, pouco a pouco, encontrar sua expressão mais pessoal, seu modo de falar, de cantar, de soar, de colocar e impostar sua própria voz. Para que o faça a sua maneira, respeitando os limites e contornos de seu corpo, respeitando os anseios de seu próprio espírito. Com relação ao exercício da autonomia, cito o grande professor Paulo Freire:

“Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si é processo, é vir a ser. Não ocorre com data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”. (FREIRE, 1996, pág. 107)

5. Nossas crianças ouvem... mas será que elas estão escutando?

Ouvir X Escutar

[De acordo com o dicionário Houaiss da Língua Portuguesa]

Ouvir: perceber (som, palavra) pelo sentido da audição; escutar (música); atender; levar em conta; considerar; etc.

Escutar: estar consciente do que está ouvindo (conversando na praia ouvia o mar, mas não o escutava); ficar atento para ouvir; dar atenção a (escutava com paciência aquelas queixas); esforçar-se para ouvir com clareza; (...) dar atenção às próprias palavras; seguir as próprias opiniões (escutava a si mesmo antes de resolver qualquer coisa); etc.

“O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer”. (FREIRE, 1996, pág. 116)

É comum ver alguns professores gritando com seus alunos quando chegam à sala de música: “Silêncio! Parem de falar! Escutem!”. Às vezes, fico parada esperando em pé, até que haja um pouco de silêncio, um pouco de calma. Espero, para que possamos olhar-nos, dar as mãos e começar o encontro. E lá estão todos em gritaria: crianças agitadas gritando, professores agitados gritando para que os pequenos parem de gritar, ninguém escutando ninguém. Por um momento, espero em pé. Os professores forçam as crianças a se sentarem, mesmo que eu esteja em pé, esperando para que todos fiquem também em pé. Minutos depois, quando pela primeira vez param para olhar para mim, se põem a pedir desculpas, e a fazer com que todos rapidamente se levantem. É um clássico: pedem que as crianças tenham escuta, mas eles mesmos acabam não conseguindo escutar.

Percebo que a escuta – no sentido mais amplo e profundo da palavra – é ainda um grande desafio para a escola. Crianças, professores, orientadores, coordenadores, direção: com exceção dos que portam alguma deficiência auditiva, a princípio, todos conseguem ouvir. Ainda assim, infelizmente, isso não significa que saibam escutar. A era da aceleração, do iPad, dos computadores, dos celulares, do “fazer tudo com pressa”, fez com que entrássemos num tempo urgente, que vivêssemos como se estivéssemos sempre atrasados, sempre sem tempo para ouvir o outro. Ouvir com calma, clareza, com paciência, vem se tornando comportamento raro, entre as crianças, entre os adultos, e, principalmente, entre adultos e crianças.

Aos professores de música é dada a ordem: vocês precisam educar os alunos, precisam fazê-los ouvir, ensiná-los escutar com paciência, respeitar os outros e dar importância ao que ouvem de seus pais e dos outros professores. Mas, em alguns casos, o que percebo é que os próprios professores não param para se escutar, a própria coordenação ou direção dos colégios, às vezes, não tem uma escuta franca, aberta e verdadeira para ouvir as reivindicações, anseios e demandas da comunidade educativa (não sem que haja punições ou represálias). Todo mundo querendo obrigar a criança a ouvir, ninguém disposto a se escutar de fato. Ora, se na vida real, na urgência cotidiana, ninguém se escuta, por que justo as crianças teriam de começar a nos escutar? Acerca da importância da escuta na educação, cito novamente o professor Paulo Freire:

“Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. (...) A verdadeira escuta não diminui, em nada, a capacidade de

exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar”. (FREIRE, 1996, pág. 120)

Novamente, insisto: creio que o motivo de haver tão pouca escuta em nosso mundo é porque as pessoas estão pouco ou falsamente conectadas umas às outras, porque quase não há mais espaço (e tempo) para que exista encontro verdadeiro. E a mim me parece ainda mais grave quando isso acontece dentro da escola. Se a coordenação estiver muito preocupada com os problemas de ordem burocrática, ou se estiver voltada apenas para satisfazer os interesses dos pais (não do ponto de vista pedagógico, mas no que se refere a eles como “consumidores” do serviço escolar prestado), não terá tempo de ouvir a comunidade docente. Esta, por sua vez, se estiver saturada com cobrança de prazos, relatórios, eventos e demandas também relacionadas mais ao âmbito produtivo e burocrático do que efetivamente pedagógico, não conseguirá ouvir as crianças. E, por fim, se as crianças não forem ouvidas em suas necessidades ou anseios mais importantes, não ouvirão umas às outras, nem ouvirão os professores. Dá-se um ciclo infinito de surdez inconsciente.

Que fique claro: com o que digo não tenho a intenção de culpar ou julgar os outros professores. Ao contrário, sei que, muitas vezes, agem desta forma – meio surda, meio sem escuta – porque o próprio ambiente escolar (os espaços, a “grade” curricular e os horários tão delimitados, tão fechados com demandas e compromissos pré-determinados) não os ajuda a agir com calma. Como educadora, confesso que é bastante triste ter de reconhecer que, em alguns momentos, a escola não favorece de fato o desenvolvimento de uma liberdade responsável, seja nas crianças seja nos próprios adultos educadores.

Sendo assim, embora em meu diagnóstico eu aponte para um ciclo de surdez instaurado nos momentos que deveriam ser de encontro, me coloco inteiramente implicada nisso, ao lado de meus companheiros de profissão, assumindo com eles a responsabilidade pelos momentos em que nós mesmos não conseguimos estar abertos, inteiros e livres para simplesmente silenciar e ouvir, tamanha a pressão e a cobrança vindas de outras instâncias atualmente atribuídas à atividade pedagógica. Sobre a responsabilidade do exercício pedagógico – tanto dos educadores quanto dos familiares – cito os professores Paulo Freire e Teca Alencar de Brito:

“É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos”. (FREIRE, 1996, pág. 72)

“O professor tem de estar disposto a ousar e experimentar, sem ficar tão preocupado com um resultado predefinido. Nas escolas, falta espaço para criar e para valorizar a invenção da criança. Já vi um menino sentar no piano e, improvisando, chamar a mãe para tocar também. Mas ela disse que não sabia e ele respondeu: ‘Não precisa, eu já sei. Vem aqui que te ensino’. Se para ele o mais importante é criar, então todos podem tocar piano! Se este garoto não faz música, quem a faz? “. (Teca Alencar de Brito, em entrevista para a Revista Nova Escola.)²

Neste sentido (principalmente neste sentido), penso que a educação musical tem muito a contribuir para a educação da escuta. Muito. Porque pressupõe encontro, e pressupõe que tudo isso seja feito de verdade, sem fingimento. Não falo do modo como o senso comum vê a educação musical (em que uma pessoa entra, as crianças se sentam, todos cantam juntos, meio de qualquer jeito, meio que aos berros, cantando por cantar, sem que ninguém pare de fato para ouvir ninguém, e pronto), mas de um processo de formação

² <http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/musica-pre-escola-ouvir-cantar-tocar-677971.shtml?page=2>).

longo, cotidiano, vagaroso. Um trabalho árduo e infinito de silenciar o próprio corpo, abrir os olhos e os ouvidos, de perceber o entorno, e, aí sim, buscar o som. Sobre o reconhecimento atento do mundo e do entorno em sua perspectiva sonora, cito o compositor e educador Murray Schafer:

“Minha abordagem acerca deste problema trata a paisagem sonora do mundo como uma enorme composição macrocósmica. O homem é o seu principal criador. Ele tem o poder de fazê-la mais ou menos bela. O primeiro passo é aprender a ouvir essa paisagem sonora como uma peça de música – ouvi-la tão intensamente como se ouviria uma Sinfonia de Mozart. Somente quando tivermos verdadeiramente aprendido a ouvi-la é que poderemos começar a fazer julgamentos de valor”. (SCHAFER, 1991, pág. 289)

6. O – ainda que utópico – silêncio

“Antigamente, havia santuários silenciosos onde qualquer pessoa que estivesse sofrendo de fadiga sonora poderia se refugiar para recompor a psique. Podia ser no bosque, ou em alto-mar, ou numa encosta da montanha coberta de neve, no inverno. Olhar-se-ia para as estrelas ou para o planar silencioso das aves e ficar-se-ia em paz. Estava subentendido que cada ser humano tinha o inalienável direito à tranquilidade. Este era um artigo de grande valor, num código não escrito de direitos humanos”. (SCHAFER, 1991, pá. 129)

Para que haja escuta é preciso educar também para o silêncio, para que saibamos silenciar e escutar o som que vem de nós mesmos e o som que vem do mundo, o som de tudo o que tem vida e que pulsa ao nosso redor. É preciso falar sobre o silêncio com as crianças, refletir sobre o que ele significa, sobre sua materialidade, sobre sua presença e importância (ainda que meramente conceitual e filosófica) É preciso pensar sobre o silêncio para que consigamos pensar criticamente sobre nossa realidade, para que possamos tomar consciência do espaço sonoro em que estamos imersos. Sobre a natureza do silêncio, cito novamente a professora Teca Alencar de Brito:

“Entendemos por silêncio ausência de som, mas, na verdade, a ele correspondem os sons que já não podemos ouvir, ou seja, as vibrações que o nosso ouvido não percebe como uma onda, seja porque têm um movimento muito lento, seja porque são muito rápidas. Tudo vibra, em permanente movimento, mas nem toda vibração transforma-se em som para os nossos ouvidos”. (BRITO, 2003, pág. 17)

Obviamente, cada cultura tem sua maneira de se relacionar com os sons, pois, em cada espaço cultural, há sons de diferentes tipos, intensidades, de naturezas distintas. Em São Paulo, nos bairros localizados próximo à região do centro, é bastante difícil encontrar algum silêncio, alguns poucos minutos silenciosos. O estado de silêncio tem sido, cada vez mais, algo raro de se conseguir, tamanha a quantidade de sons com os quais temos de conviver. Ainda sobre o silêncio, afirma Schafer:

“O silêncio protege o evento musical contra o ruído. Os eventos musicais precisam desta proteção, por serem acontecimentos sensíveis. O silêncio torna-se cada vez mais valioso, na medida em que nós o perdemos para vários tipos de ruído: sons industriais, carros esportes, rádios transmissores, etc. (...) O homem gosta de fazer sons e rodear-se com eles. Silêncio é o resultado da rejeição da personalidade humana. O homem teme a ausência de som como teme a ausência

de vida. Não há nada tão sublime ou atordoante em música como o silêncio. O último silêncio é a morte”. (SCHAFER, 1991, 71)

7. O – ainda que difícil de definir – ruído

“Ruído é qualquer som indesejado. É certo que isso faz de ‘ruído’ um termo relativo; porém, nos dá a flexibilidade de que necessitamos quando nos referimos ao som. Num concerto, se o trânsito do lado de fora da sala atrapalha a música, isto é ruído. Porém se, como fez John Cage, as portas são escancaradas e o público é informado de que o trânsito faz parte da textura da peça, seus sons deixam de ser ruídos”. (SCHAFER, 1991, 138)

Depois de falar tanto em ruído, penso ser necessária alguma definição – ainda que temporária e imprecisa – deste conceito tão amplo e discutível para o nosso tempo. Em seu livro *O ouvido pensante*, o professor, compositor e artista plástico canadense Murray Schafer fala inúmeras vezes sobre a ideia de ruído e de como ele pode ser incorporado e aproveitado na criação musical contemporânea. Ele fala de ruído como um som não-desejado, como uma interferência sonora não planejada, algo que invade o espaço sem que se tenha querido que acontecesse.

Neste sentido, o espaço da escola é repleto de ruídos. Num lugar em que há muita gente, adultos e crianças das mais variadas idades, culturas, com as mais variadas formações, silêncio e ruído disputam o espaço quase que ininterruptamente. Podemos encontrar, ao mesmo tempo, um grupo de pessoas se empenhando em silenciar para ouvir uma história de mistério, outro querendo silenciar para imaginar algo de olhos fechados, e ainda um outro grupo que silencia para tentar escutar atentamente a voz de um educador; enquanto isso, a poucos metros, outras crianças, aos gritos, jogam futebol, um grupo maior ri e gargalha a plenos pulmões na algazarra sonora de uma brincadeira de esconder, e um terceiro grupo ensaia uma canção com xilofones, flautas estridentes, e alfaias retumbantes. Tudo ao mesmo tempo. Como um microcosmo, a escola reflete o movimento constante e caótico da própria cidade.

8. Como ensinar a escutar num mundo tão ruidoso?

Penso que esta resposta é simples de se dar, porém bastante complexa no que se refere ao que isso efetivamente representa. De saída, arrisco: escutando as crianças. Acredito que não se pode ensinar algo a alguém se aquilo não for realidade empírica, se for apenas um conceito ideal, sem correspondência com as ações humanas que formam o mundo em que a criança habita. Assim sendo, creio que só é possível ensinar a escutar escutando. Escutando de fato, com o corpo inteiro, com vontade e intencionalidade. Escutando com presença, atenção e respeito ao que cada uma das crianças pensa, sente e diz. Escutando suas necessidades, suas dúvidas, seus pensamentos e suas necessidades. Escutando muito bem o que elas, consciente ou inconscientemente, pedem e precisam.

O universo da escola tem se tornado tão ou mais ruidoso que os outros universos familiares à criança. Se em casa há ruídos na comunicação entre os pais e a criança, ou entre ela e outros membros da família, esta criança tende a reproduzir no ambiente escolar a pouca escuta e a desatenção que aprendeu em casa. Sei que há inúmeras razões para que algumas famílias estejam escutando pouco as crianças. Como disse anteriormente, e embora pense que algumas das razões apontadas como motivos de surdez são mais justas do que outras, desconfio que o modo de vida das grandes cidades acaba favorecendo uma certa superficialidade das relações (seja das relações afetivas, familiares ou de qualquer outra ordem), principalmente por conta do tom produtivista e acelerado que tudo acaba assumindo na cultura da metrópole.

Sempre que tenho tempo, gosto de observar a chegada e a saída das crianças na entrada da escola. Me interessa observar o modo como se relacionam pais e filhos, como conversam, sobre o que conversam, se escutam-se e olham-se enquanto conversam. Me interessa conhecer um pouco sobre a rotina extraescolar das crianças, pois penso que ela pode fornecer elementos preciosos na compreensão e na solução de conflitos que acontecem no ambiente escolar. Tenho percebido que a escuta da criança na sala de aula tende a ser bastante parecida com a escuta que acontece entre ela e seus familiares.

Acontece mais ou menos assim: nas famílias em que todos se olham nos olhos, em que os adultos respeitam o que as crianças sentem e dizem (lembrando que aqui falo em respeito e importância como coisas totalmente diferentes de hipervalorização e mimo), em famílias que demonstram haver uma escuta verdadeira dos pequenos, costumam haver crianças mais serenas, mais tranquilas, mais com a fala e o corpo mais “bem organizados”.

É precisamente nestes momentos que percebo quanta confusão ainda existe em torno da ideia de escuta. Como há situações de completa surdez em que as pessoas juram estar se escutando! Muitos pais – na melhor das intenções – acabam se dirigindo aos filhos com perguntas que de fato não perguntam, que mal possibilitam o surgimento de voz no outro. Alguns perguntam mecanicamente para seus filhos sobre o dia, sobre os acontecimentos e experiências que tiveram. Estes, por sua vez, ao sentirem que a pergunta traduz mais um gesto irrefletido, meio sem tempo, do que um interesse real, verdadeiro e atento, acabam ignorando a pergunta. Frustrados, em pouco tempo todos abandonam o diálogo.

Há também os que fazem as chamadas “perguntas com resposta embutida”. Aquelas do tipo “e então, fulano, foi muito legal seu dia hoje?!”, ou “aprendeu muitas coisas?!”. Perguntas que, novamente, bem sabemos que são feitas com a melhor das intenções, já trazem em si o desejo de que o outro apenas reafirme o que havia na própria pergunta: “sim... foi muito legal” ou “sim, aprendi...”. Quando o assunto é música, especificamente, podemos dizer que ocorre a “dupla surdez”: num diálogo de perguntas que não perguntam, adultos e crianças cantarolam sem se ouvir os mais famosos hits da indústria cultural infantil apenas esperando o momento em que o adulto aplaude freneticamente a criança.

Enfim, por isso digo e repito: o primeiro caminho para a educação da escuta é a própria escuta. Escutar o outro com calma, com integralidade, com seriedade. Escutar. Ainda que haja tanto ruído no mundo, sigamos tentando escutar.

CONCLUSÃO

A música, para mim, tem sido um canal incrível, extremamente potente e rico para o tão desejado e valioso encontro pedagógico. É verdade que, como todo trabalho educativo, olhar a música em sua inteireza, com abertura verdadeira para escuta, para invenção e transformação, não é tarefa fácil. Principalmente num tempo tão exasperado, tão surdo e ruidoso como o nosso. No entanto posso dizer, com honesta gratidão, que este é um caminho sem fim, que parece não se esgotar nunca, que modifica e aproxima as pessoas, que transforma a sensibilidade das crianças, e que as torna ainda mais abertas, tolerantes, curiosas e interessadas.

“Se o objetivo da arte é crescer, precisamos viver perigosamente; essa é a razão porque digo a meus alunos que seus erros são mais úteis que os seus sucessos, pois um erro provoca mais pensamentos e autocrítica. Uma pessoa bem-sucedida, em qualquer campo, é muitas vezes alguém que parou de crescer. (...) O que um professor acha que foi um fracasso, pode ser considerado um sucesso por um aluno, embora o professor possa não saber disso até meses ou anos mais tarde”. (SCHAFER, 1991, pág. 283).

AGRADECIMENTO

Este trabalho é fruto da pesquisa realizada sob a orientação da Profa. Dra. Marcia Tiburi, no curso de Especialização em Estéticas Contemporâneas. A ela agradeço imensamente pelo apoio, pelo exemplo como filósofa e formadora e, principalmente, por acreditar na importância deste tema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. *Educação e emancipação*; trad. Wolfgang Leo Maar – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. *Introdução à sociologia da música: doze preleções teóricas*; trad. Fernando R. de Moraes Barros – São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil* – São Paulo: Peirópolis, 2003.
- _____. *Música na pré-escola, para ouvir, cantar e tocar*. Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/musica-pre-escola-ouvir-cantar-tocar-677971.shtml?page=2>> Acesso em: 21 set. 2014.
- EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância*; Carolyn Edwards, Lella Gandini, George Forman; trad. Dayse Batista – Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* – São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).
- MARCUSE, H. *Eros e Civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*; trad. Álvaro Cabral. Oitava ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2009.
- ORTEGA, João. *Lei que obriga ensino musical na escola é avaliada em estudo, revela pesquisa da FE*. Disponível em <<http://www5.usp.br/16878/lei-que-obriga-ensino-musical-na-escola-e-avaliada-em-estudo-revela-pesquisa-da-fe/>> Acesso em: 21 set. 2014.
- PEREIRA, Maria Amélia Pinho. *Casa Redonda: uma experiência em educação*. 1ª ed. – São Paulo: Editora Livre, 2013.
- SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*; trad. Maria Trenc de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal – São Paulo: Editora Unesp, 1991.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido* – São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Breve Currículo (em até 20 linhas)

Carolina Platero Martinelli / Telefones: 4304 6427 (residencial) / 9 9588 7427 (celular)

Carolina é licenciada em Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas, pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP e Bacharel em Filosofia pela Universidade São Judas Tadeu. Em 2007, frequentou os cursos de Estética e História da Arte na Universidade de Santiago de Compostela – USC como bolsista do programa de Intercâmbio da UNESP. Em 2014, apresentou o trabalho: “Mais que ouvir: escutar – reflexões sobre educação musical na primeira infância” no 3º Congresso de Pesquisa do Ensino – O Ensino na Educação Infantil e Fundamental I, reflexões e desafios / SINPRO SP e concluiu o curso de pós-graduação Lato Sensu / Especialização em Estéticas Contemporâneas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Carolina já trabalhou como educadora de artes, teatro e música, em instituições culturais (Bienal de Artes, Sesc, Itaú Cultural, etc.) e em escolas públicas e particulares. Atualmente atua como professora de música para educação infantil em dois colégios particulares de São Paulo.

