

## Por entre ritornelos e rizomas Ensaio de um ensino-aprendizagem musical deleuziano

Christian Alberto Weik<sup>1</sup>  
christianweik@gmail.com  
Instituto Federal da Paraíba.

### Resumo

Este trabalho busca analisar escritos e conceitos de Gilles Deleuze, bem como de produções de autores que abordam a educação, o ensino-aprendizagem, a arte e a música a partir da sua filosofia. O objetivo central é ensaiar perspectivas voltadas para o ensino-aprendizagem das artes, especialmente da música, inspiradas pelo pensamento deleuziano. Dessa forma, foi realizado um levantamento bibliográfico com o intuito de analisar aspectos pertinentes a esse propósito, articulando-os em três partes que se entrecruzam e se complementam. A primeira trata sobre os conceitos de filosofia e arte em Deleuze deslocados para o campo da educação musical; a segunda traz para este campo alguns dos conceitos deleuzianos, como o de *ritornelo* e *desterritorialização*, analisando possibilidades a partir destes devires; a última trata da visão do filósofo acerca da dinâmica educador-educando, inferindo implicações pedagógicas. Espera-se que tais exercícios de reflexão enriqueçam os debates na área e fomentem novas possibilidades, contribuindo para uma reflexão e ampliação das pedagogias críticas, em uma busca por novos olhares e maneiras de experimentar e vivenciar a música nas salas de aulas e na vida em geral.

### Palavras Chave

Deleuze, educação musical, pedagogia crítica.

Recibido: 13/02/2021. Aceptado: 16/03/2021.

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons  
[Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



## Entre ritornelos y rizomas

### *Ensayos de una enseñanza-aprendizaje musical deleuziana*

#### Resumen

Este trabajo busca analizar los escritos y conceptos de Gilles Deleuze, así como las producciones de autores que abordan la educación, la enseñanza-aprendizaje, el arte y la música a partir de su filosofía. El objetivo principal es ensayar perspectivas orientadas a la enseñanza y el aprendizaje de las artes, especialmente la música, inspiradas en el pensamiento deleuziano. Así, se realizó un estudio bibliográfico con el fin de analizar aspectos relevantes para este propósito, articulándolos en tres partes que se entrelazan y complementan. La primera trata de los conceptos de filosofía y arte en Deleuze desplazados al campo de la educación musical; la segunda trae a este campo algunos de los conceptos deleuzianos, como el de *ritornelo* y *desterritorialización*, analizando posibilidades a partir de estos devenir; la última trata de la visión del filósofo de la dinámica educador-estudiante, infringiendo implicaciones pedagógicas. Se espera que estos ejercicios de reflexión enriquezcan los debates en el área y fomenten nuevas posibilidades, contribuyendo a la reflexión y expansión de las pedagogías críticas, en la búsqueda de nuevas perspectivas y formas de experimentar y vivir la música en las aulas y en la vida en general.

#### Palabras Clave

Deleuze, educación musical, pedagogía crítica.

## Among rithornels and rhizomes

### *Essays of a Deleuzian musical teaching-learning*

#### Abstract

This work seeks to analyze writings and concepts of Gilles Deleuze, as well as productions by authors that deal with education, teaching, learning, art and music from his philosophy. The central objective is to rehearse perspectives for teaching and learning the arts, especially music, inspired by Deleuzian thought. Thus, a bibliographic survey was conducted in order to analyze relevant aspects of this purpose, articulating them in three parts that intersect and complement each other. The first deals with the concepts of philosophy and art in Deleuze shifted to the field of music education; the second brings to this field some of the Deleuzian concepts, such as the one of *ritornelo* and *deterritorialization*, analyzing possibilities from this becoming; the last one deals with the philosopher's view about the educator-

student dynamics, inferring pedagogical implications. Such reflection exercises are expected to enrich the debates in the area and foster new possibilities, contributing to a reflection and expansion of critical pedagogies, in a search for new perspectives and ways of experimenting and experiencing music in classrooms and in life in general.

## Key Words

Deleuze, musical education, critical pedagogy.

## Introducción

O filósofo francês Gilles Deleuze (1925-1995), frequentemente ao lado de Félix Guattari (1930-1992), desenvolveu conceitos ao longo de suas obras, alguns dos quais retirados do próprio universo musical, como o de *tempo liso* e *estriado* (Deleuze e Guattari, 1997b), cunhados pelo compositor Pierre Boulez, ou mesmo o de *ritornelo* (Deleuze e Guattari, 1997a), para serem ampliados e transformados em outros temas, outras questões. Apesar de Deleuze nunca ter escrito explicitamente a respeito da Educação, diversos autores têm ensaiado um deslocamento dos seus conceitos e ideias para este campo. Gallo (2008), Brito (2009) e Khouri (2009), por exemplo, trazem alguns dos conceitos deleuzianos, como os de *rizoma* (Deleuze e Guattari, 1995, 1997a), *desterritorialização* e *plano de imanência*, entre outros, para o universo da educação como um todo, o que pode ser trasladado para a educação musical. É possível inferir de outros autores, como Cardoso Jr. (2007) e Gontijo (2006), algumas noções de aprendizagem a partir de Deleuze, quando estes analisam sua relação com seus alunos em aulas ou palestras, bem como alguns de seus escritos que versam sobre o tema. Finalmente, alguns autores analisaram a concepção de arte, música e educação musical em Deleuze, como Zordan (2005), Pacheco (2009), Ribeiro (2006), Santos (2017) e Santos *et al.* (2018). Tal concepção poderá nos fazer refletir e ampliar as compreensões do que quer que seja a arte e a música, seus planos de composição estético e técnico e as implicações do seu ensino enquanto tais.

De acordo com Brito, em sua análise da obra de Deleuze, “três ordens de saberes mergulham e recortam o caos, produzindo significações: a filosofia, que cria conceitos; a *arte*, que cria afetos, sensações; e a *ciência*, que cria conhecimentos” (2009, p. 26) científicos, *funções*. O Caos, cacofonia de determinações distintas, é recortado assim pelo pensamento, o qual relaciona estas determinações, podendo produzir sentidos ao mundo. Filosofia, Ciência e Arte realizam, cada uma à sua maneira, um recorte do Caos, em busca de significações (Pacheco, 2009). Cada um

dos três focos pode, entretanto, ressoar no outro, percuti-lo, já que são abertos a interferências. Um educador musical teria, assim, a desafiadora tarefa de recortar o caos nas três formas (conceitos, sensações e funções), atentando para as zonas de vizinhança entre os planos de cada forma, povoando planos uns nos outros, em um platô fronteiriço, um platô nômade (Deleuze e Guattari, 1995).

O presente trabalho analisa algumas das produções mencionadas, em um movimento de recorte que pode fazer ressoar estes planos de pensamentos uns nos outros, em um *devoir-Deleuze* para uma educação com as artes, especialmente a educação musical, a fim de refletir e ampliar as discussões e reflexões a respeito das pedagogias e metodologias tradicionais de ensino. A questão que proponho é se, a partir dos conceitos deslocados para o campo da educação, é possível inferir uma concepção deleuziana voltada para o universo da arte, principalmente da música, sua experiência e seus processos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, foram articuladas três seções. Na primeira, *Educador musical: um filósofo-artista na sala de aula*, busca-se compreender sinteticamente a visão de filosofia e arte em Deleuze, transposta para o campo da educação e da educação musical. *Ritornelos e rizomas: por uma educação musical significativa* empreende, junto dos autores citados, um deslocamento desses conceitos deleuzianos para o universo do ensino musical, de forma a ampliá-lo com Deleuze. Finalmente, *Solidão e necessidade: um ensino para além da escola* analisa algumas implicações do pensamento de Deleuze sobre o educador, o educando e suas relações dinâmicas.

De acordo com Santos (2006), uma nova concepção de educação musical se faz necessária, a qual desponta desde as últimas décadas e se baseia nos sons do cotidiano, no ruído, em um ouvir crítico aos tempos atuais, um pensar e repensar contínuo do universo sonoro em que estamos inseridos. Uma educação focada nas transformações, nas asperezas e sutilezas, nas emergências e urgências do nosso tempo: Que sons emergem do mundo? Que universo sonoro se faz urgente? Para a autora é preciso propor uma educação em que se repense a própria ideia de música, baseada essencialmente na criação, “entendendo o ato de criação enquanto um ato de resistência, uma ‘máquina de guerra’” (Santos, 2006, p. 7). Uma educação musical focada na criação não está baseada apenas na criação musical em si, mas também na possibilidade de criação, reflexão e utilização de conceitos filosóficos, onde vivenciar e refletir estejam sempre associados.

É importante mencionar que qualquer conceito para Deleuze se relativiza, se diferencia, ao se diferenciar também o *plano de imanência* ou *consistência*, sobre o qual o conceito se sustenta. Um conceito depende, assim, do contexto em que é gerado, em uma alimentação recíproca, onde conceitos alimentam o plano de imanência e este por sua vez dá sentido aos conceitos. Um conceito sem um plano de imanência é vazio, não se referindo a coisa alguma (Khoury, 2009).

## Educador Musical: um Filósofo-Artista na Sala de Aula

Segundo a leitura de Khouri, para Deleuze o conhecimento surge a partir de encontros. Produzir é, então, “apropriar-se de outro pensamento, pois ninguém cria a partir do nada” (Khouri, 2009, p. 1). Assim, um conceito expressa um acontecimento, uma relação entre elementos, e não uma essência. Um conceito só existe em função do seu plano de imanência, devendo ser utilizado como “ferramenta para pensar e produzir novos conceitos” (Khouri, 2009, p. 1), novas relações. O processo do aprendizado depende, “mais do que dogmatizar conceitos e teorias, da compreensão do plano de imanência no qual eles estão relacionados” (Khouri, 2009, p. 1). Tal compreensão ressoa na utilização crítica dos métodos ativos de educação musical<sup>1</sup>, bem como nas ideias de Schafer (2011) e Swanwick (2003), quando partem da experiência sonora criativa como geradora de reflexões, teorizações e conceituações, em um movimento inverso do que geralmente é feito nas salas de aula de quaisquer matérias, onde teorias é que costumam fundar experiências e vivências - isso quando fundam!

Gallo (2008), a partir de Deleuze, afirma que não é tarefa do filósofo da educação “a reflexão sobre, mas a *criação*” (Gallo, 2008, p. 55). O filósofo é um criador de conceitos. Enquanto educadores, devemos ter intimidade com os problemas educacionais, conhecer seu panorama, visitar e habitar seus platôs para então instaurar um plano de imanência que atravesse os campos de saberes. Isso se torna especialmente necessário em um contexto de aula onde não se ignora o universo cultural do estudante, mas que o explora, faz uso dele, parte dele e a ele retorna, ampliado, refletido. De acordo com o autor, a educação deve primar pela multiplicidade, e não pelo mito da identidade única (Hall, 2006), da verdade maior. O plano de imanência para a educação deve tender ao infinito, pois a educação e seu “caos” inerente também nunca findam. De fato, do mergulho nesse caos advém a criatividade, tão necessária ao universo social e educacional, além de essencial aos conteúdos e vivências em artes e música. Do alargamento do plano de imanência - abarcando múltiplicidades e conexões livres - haverá uma mudança de estado, de natureza, dos conceitos e seus referentes, em uma metamorfose (Deleuze e Guattari, 1995) que é essencial para o processo de experimentação e compreensão das músicas, musicalidades e das relações de poder e de diálogo ali estabelecidas.

As reflexões acerca da arte em Deleuze podem ampliar as compreensões de educadores da arte e da música acerca dos seus papéis. Segundo Zordan (2005), Deleuze fará uma inversão nas definições mais comuns de arte, a qual é geralmente tratada como uma construção exclusivamente humana<sup>2</sup>. Para o filósofo, obras de arte são cortes no Caos em forma de blocos de sensações, perceptos e afectos em devir, bloco esse que se “mantém de pé sozinho [tal qual] o oceano, o deserto, a cidade, os girassóis, a lua” (Zordan, 2005, p. 263). Perceptos e afectos são

diferentes de percepções e afeições humanas. Eles independem do criador ou do espectador, constituindo-se mais como potências ou possibilidades de sensações que sustentam a si mesmas (Pacheco, 2009).

Poderíamos pensar assim, referente, por exemplo, a uma apreciação musical reflexiva e contextualizada, parte integrante dos principais objetivos da educação musical<sup>3</sup>, que caberia aos envolvidos no percurso da aula se deixar invadir pelos perceptos e afectos das obras de arte. Um esforço para analisar uma música, um trecho, um parâmetro do som, seria uma tentativa de apreensão pela linguagem, de aspectos que são puras sensações. Isso porque, segundo Pacheco (2009), o plano de composição estético da obra, o dos perceptos e afectos, difere do plano de composição técnico, o dos materiais e dos procedimentos, este sim apreensível pelo intelecto. É possível conceber uma aula com análise musical do plano técnico enquanto produto do plano estético de uma composição. Seria uma inversão daquelas aulas mecânicas, dos cálculos dos intervalos e das seções, das consonâncias e dissonâncias, das técnicas em si mesmas que jamais colocaram *de pé* uma obra de arte. A música ao ser assim fragmentada transforma-se, muda, perde sua potência (Ribeiro, 2006; Shifres e Gonnet, 2015). A pergunta do intelecto frente à experiência arrebatadora, sensível, dos afectos e perceptos poderia ser: que materiais, técnicas, procedimentos, tornaram possível a criação deste plano de composição estético? O plano estético traga o plano técnico, que se perde em sua imensidão sensível. É o plano estético que deveria interessar ao artista, cujo estudo do plano técnico deveria ser consequência (Pacheco, 2009). Trazido para sala de aula, isso significa uma teoria que brota da vivência, da experiência, conceitos que surgem da manipulação e do jogo de sonoridades e sensações.

Para Deleuze a obra de arte atravessa o artista e apreciadores em um processo de desterritorialização dos envolvidos, sejam criadores ou espectadores. Zordan (2005) demonstra esse potencial desterritorializador da arte ao trazer a figura de linguagem ligada à criança quando os adultos afirmam que elas “fazem arte” ao “saírem dos limites”. A arte se mostra, assim, associada ao seu papel desorganizador, destruidor. Enquanto recorte, ela nos permite

“provar do caos sem perigo de abandono, morte ou aniquilação. A arte não protege da loucura, dá as mãos ao fabuloso (...) Educar para a arte é fazer das potências ato. (...) Pensar a composição de um percepto é estudar como um corpo é afetado, de que modo entra em devires não humanos na arquitetura, pinturas, etc. Fazer arte é transformar um território, desterritorializá-lo. Concebê-lo” (Zordan, 2005, p. 268).

Dessa forma, é possível pensar uma aula como um plano de composição da arte: “um deslocamento de paisagens, encontros com povos estranhos, afectos que se dão a provar” (Zordan, 2005, p. 271). Não habitar lá, nem cá, mas o meio,

a fronteira. Transitar mais a abertura da *linha* do que o fechamento dos pontos. A autora ensaia essa possibilidade: em uma aula concebida como uma obra de arte, que deve se manter de pé sozinha, o professor deve se confundir com a matéria, deixando de ser o sujeito que detém um conhecimento, tornando-se o próprio corpo “pelo qual os devires da matéria deixam inundar os corpos daqueles que ali vieram aprender” (Zordan, 2005, p. 271).

## Ritornelos e Rizomas: por uma Aprendizagem Musical Significativa

Um conceito fundamental na filosofia de Deleuze e Guattari (1997a) é o de *ritornelo*. Retirado da música enquanto repetição de um trecho, os filósofos o conectam a outros conceitos. Na frase que fica girando se conectam outras frases, outros ritornelos. Em cada giro de um ritornelo, algo dele se desprende e passa a girar em outro ritornelo. O ritornelo é, dessa forma, um “motor de tempos” (Ferraz, 2010, p. 72). A música, assim como o mito, é um exemplo desse motor. Para Rocha (1976), em uma leitura lévi-straussiana, as leis do mito e da música são as próprias leis do espírito: “não são os humanos que criam e pensam seus mitos, mas sim os mitos pensam-se nos humanos e sem eles os saberem, tendo um pensamento próprio, atuante” (Rocha, 1976, p. 21). O tempo musical não é cronológico, já que sua duração é a duração de suas sensações - e não é possível saber ao certo quanto tempo durará uma sensação. Dessa forma, o tempo musical assume características da virtualidade: um minuto de música pode parecer mais ou menos, e a sensação perdurar indefinidamente, resgatada em outros ritornelos - giros que se conectam com outros - transformando-os. Música e mito podem se constituir enquanto máquinas de suprimir o tempo, de criar tempos fora do tempo, colocando ouvintes em um estado de imortalidade. Nesse tempo circular, espiral, ascendente, podemos ter um vislumbre da eternidade (Weik, 2017).

São três os movimentos básicos do ritornelo, três conceitos fundamentais em Deleuze (1997a): (i) *territorialização*, quando fixado um ponto seguro em meio ao caos, ele passa a habitar este ponto, este território, esta casa, aqui compreendida como um lugar seguro e confortável; (ii) *desterritorialização*, a saída do território mediante linhas de fuga, colocando o território “como uma instância provisória” (Costa, 2006, p. 3), sempre transitório; e (iii) *reterritorialização*, quando da desterritorialização no caos se busca um novo ponto, uma nova direção. “O ritornelo implica na coexistência desses três dinamismos, simultaneamente, formando uma verdadeira ‘lógica da existência’ que se dá sempre em um ‘movimento circular’” (Zourabichvili e Costa, 2006, p. 4).

Este movimento circular garante-nos um território seguro, conhecido, “ao

mesmo tempo que opera a fuga do mesmo” (Costa, 2006, p. 7), nos conduzindo por centros marginais, até terras estrangeiras. Em cada retorno do ritornelo, mesmo na volta ao centro seguro, já não somos mais os mesmos, carregados com estes punhados de terras longínquas, contaminados, contagiados, contaminantes. O centro do território frequentemente vaza sob si mesmo, fazendo sempre o fundo da desterritorialização vir à tona. Em cada giro, nos afastamentos desses centros, móveis e vazantes - como se afastados da estrutura social vertical e hierárquica das relações cotidianas, baseada em binômios como superior/inferior, - experimentamos a liminaridade das margens, das bordas (Turner, 2004). Essa experiência da antiestrutura é empoderadora por si mesma, ao revelar um vínculo essencial entre os seres humanos, uma comunidade de aprendizes e seres musicais, como um acontecimento sincrônico, imprevisível, que expressa valores de justiça social, fraternidade, amizade e equidade (Weik, 2017).

Para Costa (2006), Santos (2017) e Santos *et al.* (2018), uma das éticas inferidas dos movimentos do ritornelo seria a da experimentação, baseada em seu potencial desterritorializador. Podemos deslocar esse motor de linhas de fuga, de tempos virtuais que se dilatam, em constante transformação, para o campo da educação. É possível pensar um ensino que prima por desterritorializar os conteúdos, o conhecimento, abrindo-o para conexões novas, insuspeitas. Isso pode ser feito tanto no processo de preparação das aulas, nas leituras e estudos, em uma formação contínua que preza pelas conexões múltiplas, quanto no momento mesmo das aulas, nos encontros e choques imprevisíveis dos corpos envolvidos. Numa pedagogia da experimentação não se trata então da anulação da preparação, mas de uma abertura ao novo, ao arriscar-se. Devemos sempre refletir criticamente acerca daquelas metodologias cujas aplicações consideramos que vêm dando certo. Subvertê-las: Certo para quem? Que concepção de conhecimento ela implica? De sociedade, de mundo?. Santos (2004, 2017) lembrará que condições seguras e confortáveis nunca irão existir no processo educativo, e que daí mesmo vem sua renovação. Se nos acomodamos no falso conforto e segurança de uma metodologia que vem funcionando, nos acomodamos também em um processo de ensino sem reflexão ou autocrítica. Cessamos nossa formação, nosso aprendizado, tal qual nunca desejaríamos aos nossos estudantes.

À potência desterritorializadora do ritornelo se conecta outro conceito: o de rizoma (Deleuze e Guattari, 1995, 1997a). Gallo (2008), em uma leitura de Deleuze e Guattari, atentar-se para o caráter disciplinar da nossa sociedade, refletido na própria organização do conhecimento gerida por uma metáfora arborescente: a filosofia seria o tronco comum sobre o qual os galhos das ciências se ramificam, em conhecimentos e aplicações cada vez mais especializados e isolados. Para Deleuze, porém, o pensamento e o conhecimento procedem de outra maneira, menos hierarquizada, mais caótica. A descontinuidade das células nervosas, o funcio-



namento das sinapses, “fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema probabilístico incerto” (Deleuze e Guattari, 1995, p. 24). Assim, o paradigma arborescente dá lugar à figura do rizoma: miríade de pequenas raízes emaranhadas cujos pontos e elementos remetem uns aos outros e também para fora do conjunto, deixando antever a relação intrínseca entre os saberes. Segundo Deleuze e Guattari (1995, 1997a), em um rizoma - que é sempre plural, rizomas - qualquer ponto pode se conectar a outro, em conexões livres, anárquicas. As conexões são múltiplas, sempre se constituindo enquanto possibilidades, enquanto linhas de fuga, abertas a quaisquer direções, podendo ser acessado de infinitos pontos, infinitas entradas e saídas.

Ainda para Deleuze & Guattari (1995, 1997a), Gallo (2008), Santos (2017) e Santos *et al.* (2018), o rizoma rompe com a hierarquização do poder, da importância, das prioridades de circulação. “A árvore ou a raiz inspiram uma triste imagem do pensamento que não pára de imitar o múltiplo a partir de uma unidade superior, de centro ou de segmento” (Deleuze y Guattari, 1995, p. 25). Assim, a natureza do rizoma pede uma nova forma de transito possível por entre seus *devires*, que atravesse e desmantele a disciplinarização das áreas e conteúdos, e até mesmo a lógica interdisciplinar: a *transversal*, a matriz da mobilidade entre os liames do rizoma, abandonando verticalismos e horizontalismos, em sistemas a-centrados, os quais rejeitam qualquer intruso autômato centralizador. A transversalidade se constitui enquanto atravessamentos entre as várias áreas do saber, integrando-as em conexões insuspeitas, muitas ainda inimagináveis.

De acordo com o autor, devemos transitar pelo território do saber como as sinapses viajam pelos neurônios, uma viagem aparentemente caótica que constrói seus sentidos à medida do nosso desenvolvimento. “O acesso transversal significaria o fim da compartimentalização, pois as ‘gavetas’ seriam abertas” (Gallo, 2008, p. 80). Ele constrói trânsitos entre a multiplicidade de saberes, estabelecendo poli-compreensões infinitas. Os agenciamentos transversais se dão sempre por linhas que se articulam, em territórios, e também por linhas de fuga, em movimentos de desterritorialização. Santos (2006) nos lembra que essas relações não se dão por desenvolvimento ou hereditariedade, mas por contágios, cujas intensidades fluem por uma rede de conexões, povoada por acontecimentos e singularidades.

No contexto rizomático a educação possibilitaria ao aluno um acesso diferenciado às áreas do seu interesse particular (Gallo, 2008). Isto pode ressoar na concepção de ensino musical de Swanwick (2003), quando ele busca oferecer um leque de possibilidades de vivências aos seus alunos, abordando técnicas, execução, interpretação, composição, apreciações, contextualizações, etc. Sua metodologia de ensino musical é sintetizada na sigla CLASP, (*composition, literature, audition, skill e performance*), traduzidos para o português na sigla TECLA: técnica, execução, composição, literatura e apreciação. *Clasp* também é uma palavra inglesa, cuja tra-

dução possível para o português seria “agregar”. A inspiração rizomática para o ensino-aprendizagem da música e da sua experiência agrega, conecta livremente, converge, de forma criativa, aproveitando as configurações insuspeitas, os devires disparados pelos diversos sujeitos musicais ali presentes, educadores e estudantes. Suas histórias, suas inspirações, suas ideias, suas necessidades, seus objetivos musicais e humanos importam, e profundamente dialogam com os conceitos, ideias, músicas e repertórios. As conexões livres devem ser realizadas, motivadas, expressas por meio da criação musical, da escolha coletiva de repertórios, da reflexão crítica sobre contextos de produção e escuta musical, do dismantelamento e desprendimento de formas cêntricas de escuta e diálogos musicais, formas de apreciação, do planejamento conjunto de propostas, projetos musicais e sociais, para dentro e fora dos contextos de ensino-aprendizagem.

Pensar um currículo musical transversal, que inaugure processos de ensino-aprendizagem e de experiência musical rizomáticos, começaria por deixar de lado qualquer previsão: os atravessamentos nos saberes e na experiência são imprevisíveis, não permitindo vislumbres claros dos resultados. Seria preciso promover uma pedagogia singular, não-massificadora, abandonando a pretensão ao uno, à essência (Gallo, 2008). A ideia de rizoma permite retirar o foco da essência das coisas, buscando antes suas imanências, através por exemplo das suas funções e usos. Dessa forma, mais importante do que definir, por exemplo, “o que é a música” é nos perguntarmos “o que ela pode fazer?” e “o que podemos fazer com ela?” (Santos, 2004)

Benedict e Schmidt (2008) ampliam essa discussão quando abordam a *metodolatria* como um dos empecilhos para se pensar uma educação musical rizomática. Também Shifres e Gonnet (2015) e Holguín Tovar e Shifres (2015) trilham em sentidos semelhantes, ao realizarem uma crítica da colonialidade do poder, do saber e do ser musical, que colonizam a experiência musical com relações desiguais de poder, especialmente na América Latina e Caribe. A escolha de métodos e seu engessamento, ao invés da escolha de pedagogias, suas implicações e subversões; a busca por procedimentos técnicos, e não didáticos, conduzem sempre a uma educação hierarquizada.

Abandonar a metáfora arborescente, o fundamento-raiz, é abandonar o mito autocentrado do Ocidente, sua transcendência, a qual dominou toda a sua teologia, filosofia, biologia, ontologia, epistemologia. “Tudo o que aconteceu de importante, tudo o que acontece de importante, procede por rizoma americano”, nos dirá Deleuze e Guattari (1995, p. 29), em uma metáfora do (não)lugar que intermedia - e por isso contesta - ambas as ficções, Ocidente e Oriente: não a Índia, como pensava Haudricourt, mas a América. A árvore coloniza, desenvolve, unifica, memoriza, reproduz. O rizoma, por sua vez, constrói mapas, desmontáveis, conectáveis, reversíveis, modificáveis, com múltiplas entradas e saídas, li-

nhas de fuga. Contra os sistemas centrados (e policentrados) arbóreos, o rizoma é a-centrado, não hierárquico, não signficante, sem memória organizadora, sem autômato central, definido unicamente por estados em circulação, em experimentação, em devires, em platôs - sempre no meio, sem início e sem fim (Deleuze e Guattari, 1995).

Em uma pedagogia crítica, que prime pela experimentação, a questão central não seria ensinar músicas, culturas musicais, repertórios ou técnicas, mas educar *através* e a *despeito* delas, a partir de análises e reflexões críticas. Quem faz essa música, por que, em que contexto, para quem, com quais propósitos? Quais visões de mundo, que projetos de sociedade, que ritualidades, que concepções de performance artística e social empreendem? Que sensibilidades, que forças, individuais e coletivas, despertam? Que relações de poder, que lugares de fala, de escuta, elas pressupõem? Escondem elas processos de inferiorização, silenciamento ou exclusão? Como elas dialogam com os problemas sociais e ambientais mais urgentes, as desigualdades sócio-econômicas, colonialidades, epistemicídios, ecocídios, genocídios, violências de gênero? As disciplinarizações, caso perdurem, devem servir apenas como pretexto para uma busca mais profunda da consciência humana, social, política, afetiva, criativa; um pretexto para uma vida mais sustentável, equitativa, respeitosa, gentil.

## **Solidão e Necessidade: um Ensino Musical Humano para Além da Escola**

Cada transversal acionada durante a aula é uma conexão entre duas ou mais partes distintas, heterogêneas - não uma tentativa de homogeneizá-las, mas de afirmar suas diferenças enquanto tal. É possível pensar uma aula como se empreende uma viagem, uma afirmação “da diferença entre os lugares e cujo prazer é tanto maior quanto mais profundo for o contraste entre a chegada e a partida” (Nascimento, 2007, p. 45). Para que isso possa se efetivar, Krobot e Santos (2005) atentam para a necessidade de expandirmos a ideia do currículo profissional. Faz-se necessário irmos *inteiros* para a sala de aula, a fim de não hierarquizarmos formações e conteúdos, mas promover experiências, vivências, projetos, abertos a conexões variadas, criativas e críticas. Um currículo aberto a interesses variados, produzindo encontros, choques e colisões com as experiências dos alunos. Dessas colisões brota um conhecimento que é ao mesmo tempo útil e realizador, em um aprendizado que é significativo para ambos, professor e estudante, justamente por ser diverso.

Krobot e Santos (2005) vão fazer uma leitura da nossa atual sociedade do conhecimento, onde sua aquisição já não se restringe à instituição escolar, mas

irrompe na malha da rede social das ciberculturas, de forma múltipla, variada, não estanque. A internet, as redes sociais, as facilidades de seleção e acesso à informação e mídias, da política às artes e ciências, e destas às notícias do mundo inteiro, apenas ilustram a forma pela qual criamos e compartilhamos informações e conhecimentos nessa sociedade. Podemos imaginar uma aula que não se limite às paredes da sala, que não se finde com a sirene da escola, com um marcador de horas. Se os processos de aprendizagem escapam às tentativas de controle - espaços, cronômetros, formas e fôrmas - como pode o educador fazer uso máximo dessa sociedade do conhecimento? Seria preciso transcender as noções estanques de tarefas de casa e as tradicionais avaliações, promovendo sim, *projetos de vida*, problematizações surgidas do encontro entre o tema/assunto da aula e o mergulho na comunidade, na rua, no bairro, na cidade, no ciberespaço, no mundo. Instaurar planos de composição, de imanência, que durem ou que ultrapassem o período letivo; que foquem aspectos de fora da escola, e que retornem para ela refletidos, vívidos, pelos estudantes. Cabe aqui nova reflexão inferida de Santos (2004): O quão atentos estamos a nossa concepção política e social? Estarão nossas metodologias, pedagogias, didáticas e conteúdos em favor da nossa concepção social, das transformações que nos interessam acionar? E tais transformações, estamos construindo diariamente? Ou estamos alheios a isso, focados ainda em um ensino conteudista, disciplinar, avaliativo, com pouco ou quase nenhum elo com a realidade particular e coletiva dos nossos estudantes, da nossa sociedade?

Cardoso Jr. (2007), Gontijo (2006) e o próprio Deleuze (1988, 2000) revelarão um *Deleuze professor*, com base em suas reflexões e em relatos de estudantes que assistiram algumas de suas aulas e palestras. Deleuze parecia não possuir apreço por aqueles estudantes que em geral têm a preferência dos educadores, aqueles que mais participam, comentam e tiram dúvidas. Para o filósofo, o papel do educador é provocar, isso sim, vacúolos de solidão e silêncio em seus alunos, que terá um *timing* próprio para se efetivar neles, muitas vezes ultrapassando longos períodos entre aulas. Então o aluno retornaria, com o tema ampliado, acrescido de “forças de mundos desconhecidos ou estranhos para o mestre” (Cardoso Jr., 2007, p. 40). Assim, este *estudante-bumerangue* sinaliza que o tempo da aula e do conhecimento é como o tempo virtual, mágico, da música, o tempo da sensação. O sentido muitas vezes é encontrado em outro dia, quando o estudante contrapõe as vivências da sala de aula às do dia-a-dia. Efetiva-se uma *amizade deleuziana* para o aprendizado, a aula como uma terra de confiança entre estudante e educador, terra esta que é sempre transitória, em uma concepção onde ensinar é criar condições, deixar fluir potências.

Para Deleuze, o principal papel do professor é ensinar os alunos “a serem felizes com sua solidão (...), reconciliá-los com sua solidão”, com seu silêncio (Deleuze, 1988, p.76). Estes vacúolos de solidão e silêncio disparados pela aula

implicam nos alunos um pensamento que adquiriu intensidade, um conhecimento que se fez *necessidade*. Nascimento (2007) afirma que, para Deleuze, as verdades “têm de ser buscadas a partir de um encontro fortuito, cujos efeitos extrapolam nosso quadro de referências, nos tira o chão e nos ‘rouba a paz’” (Nascimento, 2007, p. 19). Assim, o ensino deve transcender os comuns acordos de boa-vontade. As vivências e os conteúdos na sala de aula e na escola devem ser desenvolvidos a ponto de serem sentidos como uma necessidade real, que roube a paz de educadores e discentes, que coloquem a alma em movimento (Deleuze, 1997a; Santos, 2017). Devem forçar, violentamente, internamente, externamente, novos olhares, pensamentos, novas ações, já que não aprendemos através da verdade ou da contemplação, mas à custa de uma violência, de uma força (Deleuze, 2000).

É importante ressaltar que toda a aparente imprevisibilidade implícita nos conceitos de Deleuze é entendida inclusive como resultante da preparação e do planejamento do professor. Para o filósofo, segundo a leitura de Gontijo (2006), o estudo, a preparação, e mesmo o ato de ensaiar a forma de transmitir os conhecimentos são absolutamente necessários, mas sempre com vistas a algo que não se pode prever ou planejar: momentos de inspiração durante as aulas. O estudo do conteúdo deve ser tal a ponto de impregnar o professor, fasciná-lo, entusiasamá-lo, e tal fascínio transbordar no espaço da aula. Dessa forma, se pode inferir que, em uma pedagogia deleuziana, é terminantemente proibido ensinar o que não provoca fascínio em nós mesmos. O próprio processo de formação continua auto direcionada que devemos empreender durante toda a nossa vida é uma forma de renovar o entusiasmo pela área em que trabalhamos e pelas conexões que ousamos realizar.

## Conclusão

Com Deleuze, pudemos pensar e repensar uma aula enquanto territórios que se desterritorializam, motor de encontros, aglomeração que produz potências, forças insuspeitas e imprevisíveis. Encontros de corpos com corpos, corpos com ideias, pensamentos, conceitos, que se agenciam em acontecimentos, provocando aprendizagens significativas. Uma aula encarada como motor de ritornelos, agenciamento de rizomas, preza sempre pelas múltiplas possibilidades disparadas pelos encontros, povoada de acontecimentos. Em uma sociedade cada vez mais veloz e onipresente, onde a presença física se funde à virtual, na qual as fronteiras de tempo e espaço se (re)organizam em diferentes arranjos, o conhecimento é agenciado em redes e teias sociais rizomáticas. Podemos pensar o aprendizado em sala de aula tal qual ele ocorre fora dela e no ciberespaço: por contágio, dos corpos físicos e digitais uns sobre os outros, estudantes, professores, conceitos, músicas, objetos de aprendizagem, tecnologias, dispositivos, sensações, cotidianos, dispa-

rando devires, intensidades. Nesse contexto não há atos solitários e isolados, nem sujeitos ou objetos, apenas projetos, acontecimentos, onde todo o valor e todo o fracasso são coletivos. Podemos propor reflexões: O quanto as realidades de cada corpo/mente presentes na sala de aula podem disparar forças, aprendizados, experiências que se agenciem coletivamente? O quanto estamos, nós educadores, fazendo uso consciente dessas forças coletivas?

Por fim, podemos refletir sobre como equilibrar os territórios do ensino – a escolha dos objetivos, conteúdos, formas de avaliação, metodologias – com a potência desterritorializadora do conhecimento e da aprendizagem. É possível entrecruzar, sobrepor territórios e linhas de fuga, em uma espécie de viagem-aula onde não importa para onde se vai ou de onde se vem, nem onde se quer chegar. O que importa é “entrar pelo meio”, como um rizoma, desempoderando o fim e o começo, entrar e sair, não começar nem terminar, promovendo uma aprendizagem que escape ao controle, ao cronômetro; que escape das paredes da sala de aula, da escola, do tempo. Uma aula de música, enquanto acontecimento que lida justamente com afectos e perceptos tem essa tarefa mesmo de equilibrar territorializações e desterritorializações, um lançar mão no caos, mergulhar nele, rasgar o firmamento, rasgar leis e hábitos. Entender a criação, com Deleuze, como máquina de guerra, máquina de resistência, é assumir o potencial desterritorializador da arte e da música, o qual nos habilita constantemente a transgredir hábitos engesados, possibilitando educadores e estudantes a manter ou transformar mundos.

Longe de querer vislumbrar uma forma fechada ou final para os temas aqui abordados, a proposta ensaística deste estudo se revela como uma aproximação ao pensamento de Deleuze voltada para a reflexão crítica dos sujeitos musicais, educadores e estudantes. Nesse sentido, não precisamos nos sentir receosos em nos colocar diante de textos e reflexões filosóficas. Como não-filósofos, seria infrutífero alimentar a pretensão de esgotar temáticas, relações, reflexões e análises, mas como músicos-educadores temos sim o dever de nos aproximar e nos apropriar delas, refletindo-as nas nossas práticas cotidianas. Enquanto vivenciamos e desfrutamos do desafio de produzir com a filosofia de Deleuze, potencializamos os nossos mundos, ampliamos nossas áreas, trazendo diferentes olhares e aplicações, além de novos fôlegos para os processos de ensino-aprendizagem musical e para a experiência de vivenciar, transitar e habitar esses infinitos platôs.

## Notas

1. Os métodos ativos ficaram assim conhecidos devido à participação ativa dos alunos em seus processos de experimentação e reflexão dos materiais musicais. Dalcroze, Willems, Kodaly, Orff, entre outros, desenvolveram na primeira metade do século XX seus princípios e métodos de ensino musical.

2. Como exemplo é possível mencionar Penna (2008), a qual defende que a arte “é uma atividade essencialmente humana (...), intencional, uma atividade criativa, uma construção – construção de formas significativas” (p. 18).

3. Vide os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Artes – Música, publicado pelo MEC, Brasil, em 1997.

## Referências

- Benedict, C.; Schmidt, P.(2008). Pedagogias críticas e práticas músico-educativas: compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais. *Revista da ABEM*, 20, 7-17. Disponível em <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/244/176>
- Brito, T. A.(2009). Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, 21, 25-34. Disponível em <http://www.abemeducaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/233/165>
- Cardoso Jr., H. R. (2006). Pensar a pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. *Revista Educação & Realidade*, 31, 37-51. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/23000/13276>
- Costa, L.B. da. (2006). O ritornelo em Deleuze-Guattari e as três éticas possíveis. *Anais do II Seminário Nacional de Filosofia e Educação: Confluências*. Disponível em <http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/005e2.pdf>
- Deleuze, G.. (1988). *O abecedário de Gilles Deleuze [entrevista]*. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4908216/mod\\_folder/content/0/%5BGilles\\_Deleuze%2C\\_Claire\\_Parnet%5D\\_Abeced\\_rio%28z-lib.org%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4908216/mod_folder/content/0/%5BGilles_Deleuze%2C_Claire_Parnet%5D_Abeced_rio%28z-lib.org%29.pdf)
- Deleuze, G. (2000). *Proust and signs*. Londres: The Athlone Press.
- Deleuze, G. e Guattari, F.. (1995) *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 1). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. e Guattari, F. (1997a). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol. 4). São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G. e Guattari, F. (1997b). *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia* (vol.5). São Paulo: Editora 34.
- Ferraz, S.. (2010). Deleuze, música, tempo e forças não sonoras. *Artefilosofia*, 9,67-76.
- Gallo, S.. (2008). *Deleuze e a educação* (2ª ed). Belo Horizonte: Autêntica.

- Gontijo, P. E. (2007). Pensando uma docência nômade: apontamentos a partir do Deleuze (professor e aluno) do Abecedário. *RES.AFE*, 101 – 111. <https://doi.org/10.26512/resafe.v0i6/7.4146>
- Hall, S.. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade (11ª ed., T. Tadeu da Silva, G. Lopes Laourotrad.)*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Holguín Tovar, P. e Shifres, F. (2015). Escuchar música al sur de Río Bravo. *Revista Calle*, 10(15), 40-53. Disponible em <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/c14/article/view/8831/10162>
- Khouri, M. M. (2009). *Rizoma e educação: contribuições de Deleuze e Guattari. Em Anais do XV Encontro Nacional da ABRAPSO*, Fortaleza: UFC. Disponible em [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf)
- Krobot, L. e Santos, R.. (2005). Música na formação de professores generalistas: professor reflexivo e competências para uma prática de educação rizomática. *Em Anais do XIV Encontro Anual da ABEM*, Belo Horizonte: UEMG. Disponible em [http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais\\_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf](http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf)
- Nascimento, R.. (2007). *A teoria dos signos na filosofia de Gilles Deleuze: focos de elaboração semiótica em Proust e os Signos, Lógica do Sentido e O Anti-Édipo* [Dissertação de mestrado, UNICAMP]. [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/278834/1/Nascimento\\_RobertoDuarteSantana\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/278834/1/Nascimento_RobertoDuarteSantana_M.pdf)
- Pacheco, F.. (2009). O estatuto da arte em Deleuze e Guattari. *Revista Ítaca*, 13, 125-133. Disponible em <http://revistaitaca.org/versoes/vers11-09/125-133.pdf>
- Penna, M.. (2008). *Música(s) e seu ensino*. Porto Alegre: Sulina.
- Ribeiro, A.. (2006). Encontros transversais entre a Música e a filosofia deleuzeana: ensaios iniciais acerca duma pragmática musical. *Em Pauta*, 17(29), p. 83 – 111. <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/7473/4659>
- Rocha, A.. (1976). O estruturalismo de Lévi-Strauss: significação do “estrutural inconsciente”. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 32(2), 171-206. <<http://hdl.handle.net/1822/8719>>
- Santos, F.. (2006). *A paisagem sonora, a criança e a cidade: exercícios de escuta e de composição para uma ampliação da ideia de música* [Tese de doutorado, UNICAMP] <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/284331>



- Santos, R.. (2004). “Melhoria de vida” ou “Fazendo a vida vibrar”: o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da ABEM*, 10, 59-64. Disponível em <http://abemeducaacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/363/292>
- Santos, R. (2017). Já não chega do modelo de reconhecimento? Incursões sobre educação musical, pedagogias abertas e o pensamento de H. J. Koellreutter. Em *Anais do 17º SEMPEM*, 480-489. UFG. Disponível em [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/17%C2%BA\\_SEMPEM\\_Interativo.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/270/o/17%C2%BA_SEMPEM_Interativo.pdf)
- Santos, R.Guimarães, P; Alfonso, N..(2018). Potência inventiva, infância e devir-música da educação. Em *Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar* (1 ed. Allan de Carvalho Rodrigues; Simone Berle e Walter Omar Kohan, eds.). Rio de Janeiro: NEFI.
- Schafer, R. . (2011). *O ouvido pensante* (2 ed., Marisa Fonterrada, Magda Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal, trad.). São Paulo: Ed. Unesp.
- Shifres, F. e Gonnet, D.. (2015). Problematizando la herencia colonial en la educación musical. *Epistemus. Revista De Estudios En Música, Cognición Y Cultura*, 3(2), 51-67. <https://doi.org/10.21932/epistemus.3.2971.2>
- Swanwick, K.. (2003). *Ensinando música musicalmente* (Alda de Oliveira e Cristina Tourinho, trad.). São Paulo: Editora Moderna.
- Turner, V.. (2004). *O processo ritual: estrutura e anti-estrutura*. São Paulo: Vozes.
- Weik, C.. (2017). *Música no neoxamanismo de ayahuasca: as cerimônias da Sétima Lua e do Voo da Águia* [Dissertação de mestrado em Etnomusicologia, UFPB]. Disponível em [https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20171650888ce659417695910043514c/Christian\\_Alberto\\_Weik.pdf](https://sig-arq.ufpb.br/arquivos/20171650888ce659417695910043514c/Christian_Alberto_Weik.pdf)
- Zordan, P. (2005). Arte com Nietzsche e Deleuze. *Educação e Realidade*, 30, 261 – 272. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12472/7387>