

## A EDUCAÇÃO MUSICAL COMO LUGAR DE FORJAR MEMÓRIAS E ESQUECIMENTOS

**Adriana Gomes Ribeiro<sup>1</sup>**  
**Pedro de Albuquerque Araújo<sup>2</sup>**

### **Resumo:**

Os discursos constituintes de projetos de educação musical podem estar impregnados de propostas de repertório e práticas musicais considerados ideais. Essas propostas pretendem forjar memórias e comportamentos. Esse foi o caso do programa de ação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), a cargo de Villa-Lobos a partir de 1932, que previa uma seleção musical a serviço de um sentimento de brasilidade. Aqui, uma memória é erigida como ideal e se propõe o esquecimento de outras referências que não coincidiriam com as subjetividades almejadas.

Em agosto de 2011, por determinação da lei 11.769, publicada em 2008, a educação musical tornou-se obrigatória para as escolas do ensino básico brasileiro. Trabalhando como contraponto projetos e discursos que determinam uma memória a ser impressa, este artigo pretende especular sobre a possibilidade de uma educação musical que atue em função do esquecimento – não entendido como recusa de uma memória, mas como a possibilidade de uma produção entre-memórias, viva e pulsante. Para pensar esse contraponto conceitos como “descodificação” e “devir” (Deleuze e Guattari), propostas como a de “limpeza de ouvidos” (Schafer) e métodos como o pré-figurativo (Koellreuter) são convocados. Aqui se

trata de pensar como memórias podem ser articuladas nos espaços educativos; pensar blocos de esquecimento e as multiplicidades de devires de alunos e professores, sendo esse o material que será trabalhado em sala de aula.

**Palavras-chave:** educação musical; memória; esquecimento.

### **Abstract:**

The speeches that constitute music education projects may be impregnated with proposals for repertoire and musical practices considered optimal. These proposals aims to forge memories and behaviors. This was the case of the action program of the Superintendency of Artistic and Musical Education (SEMA), in charge of Villa-Lobos from 1932, wich provided a musical selection in the service of a sense of brazilianness. Here, a memory is built as an ideal and there are proposals of oblivion of other references that do not coincide with the desire subjectivities.

In August 2011, as determined by the Law 11.769, published in 2008, music education becomes compulsory for primary schools in Brazil. Working as a counterpoint projects and discourses that determine a memory to be printed, this paper aims to speculate on the possibility of a musical education that operates according to oblivion – not understood as a refusal to a memory, but as the possibility of a memory-production between, alive and kicking.

To think this counterpoint concepts as “decoding” and “becoming” (Deleuze e Guattari), as the proposed “clearing the ears” (Schafer) and methods such as pré-figurative (Koellreuter) are called. Here it comes to thinking about how memories can be articulate in educational spaces; thinking blocks of oblivion and the mutiplies of becomings form students and teachers and this is the stuff that will be worked in the classroom

**Keywords:** music education, memory, oblivion.

1 Doutoranda em Educação pela PUC-Rio, mestre em Comunicação, Educação e Cultura em Periferias Urbanas pela FEBF/UERJ, graduada em jornalismo pela Escola de Comunicação da UFRJ. Atua em produção e pesquisa sobre rádio e educação desde o ano 2000.

2 Graduado em Educação Artística, Licenciatura Habilidade Música, pela UNIRIO. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O objetivo deste trabalho é pensar a educação musical como processo cultural responsável por erigir memórias e sugerir esquecimento – entendido como negação de uma memória específica ou como estratégia para a criação de novos conteúdos e formas. Seleccionamos alguns discursos e propostas de educação musical, principalmente, mas não exclusivamente, ligados ao espaço escolar. Nossa intenção ao procurar analisar esses discursos é que essa observação auxilie a reflexão sobre estratégias de ação contemporâneas em relação à educação a partir da escuta e da prática musical.

Não é propósito do texto aprofundar a análise de nenhum dos discursos que serão mencionados, mas sim, tendo como horizonte a legislação que determinou o retorno da obrigatoriedade da educação musical nas escolas, chamar a atenção para as armadilhas que certas concepções podem oferecer a um programa de ensino.

Optamos por apresentar as propostas e discursos seguindo uma ordem cronológica. Também procuramos apresentar as diferentes expectativas desses discursos em relação à potência da instituição escola frente às outras instituições formadoras (família, igreja, meios de comunicação etc.). Assim dividimos os discursos em dois blocos temáticos, que, em linhas gerais, apresentam, de um lado, uma compreensão de educação escolar como lugar de formação cultural de massas e, de outro, como espaço para interlocução em relação à cultura de massas<sup>3</sup>.

Entendemos que a primeira perspectiva se dá, aproximadamente, do início a meados do século XX – aqui há a compreensão de que a cultura do século XX será de massas, e a intenção de, a partir da educação, conformar o pensamento, o espírito, a alma das massas. Nesses discursos e projetos a educação musical é ferramenta de memória e há a imposição do esquecimento de conteúdos indesejáveis, aprendidos através das outras instituições. Já na segunda perspectiva, não haveria mais uma compreensão da educação formal como locus privilegiado de formação. Aqui as propostas de educação musical passam a lançar mão de estratégias de esquecimento.

3 Segundo Strelow (2010), o conceito de massa que é usado para designar uma cultura e para caracterizar meios de comunicação data do século XIX. “A comunicação de massa é o modo particular da comunicação moderna que permite ao autor da mensagem dirigir-se, simultaneamente, a um grande número de destinatários (...)”.

## **Educação musical e formação das massas – memórias erigidas**

Nossa análise se concentra em projetos e discursos do século XX, mas cabe aqui, como preâmbulo, lembrar que a importância dada à educação musical é milenar. Platão, *nA República* (1956), texto que data aproximadamente do século V antes de Cristo, já propunha que “a música é a parte principal da educação – sabido que cadência e harmonia têm, no mais alto grau, a tendência de se insinuarem na alma, dominando-a (...)” (Platão, 1956, p.122). Em sua *República ideal*, o autor grego sugeria que as “harmonias” jônica e lídia não traziam benefício algum à formação do guerreiro, sendo as melhores para tal fim a dórica e a frígia, capazes de expressar (e conformar) o “homem corajoso e sábio na boa e na má fortuna” (idem, p.118).

No Brasil a utilização da música como processo de formação se dá desde as primeiras escolas dos jesuítas (ainda no século XVI), voltadas à catequese do indígena. No século XIX, no Brasil Império, nossa primeira constituição e leis sobre educação são escritas. A partir de meados do século a música começa a figurar como conteúdo sugerido para as escolas de ensino primário e secundário. Segundo indicam os manuais utilizados para formação dos professores de então, o canto coral e melodias francesas e alemãs eram o modo e repertório privilegiados. Com toda certeza, a educação musical dos filhos de famílias da elite brasileira, dada por preceptoras alemãs ou francesas, era composta por esse repertório (RITZKAT, 2007)<sup>4</sup>.

Com a proclamação da República, o debate em torno da importância da educação escolar se intensifica. A escola será, então, pensada como lugar privilegiado para formar os futuros cidadãos e a futura nação. É nesse cenário que começam a surgir, em São Paulo, trabalhos “significativos no campo do ensino do canto orfeônico (...) graças aos projetos de João Gomes Júnior e Fabiano Lozano” (Contier, 1998, p.11). Segundo CONTIER (idem, p.11) “O ensino do canto coral prendia-se, desde o início do século XX, a uma diretriz romântica de conotações cívico patrióticas, que visava a despertar, nas crianças, o amor à Pátria (...)”.

Com essa finalidade um repertório é apresentado em trabalhos como *Alegria nas Escolas* e *Biblioteca Orfeônica Escolar*, ambos de Fabiano Lozano. Nessas publicações,

4 Para ALENCASTRO (1997), após a chegada da família real, a cultura dos salões e, por conta dela, o aumento de importações de pianos a partir de 1850, promove uma “virada na música e nas danças imperiais”, que traz à tona o repertório europeu em contraposição aos ritmos afro-brasileiros. (Alencastro, 1997, p.45).

figuravam, ao lado das canções cívicas – como “*Dia da Pátria* (texto de Thiers Cardoso); *Terra de Santa Cruz*; *Meu Brasil* (Ó terra do Brasil, terra colossal, de belezas mil...); *Viva o Brasil*; *Amo-te, Brasil*” (Contier, 1998, p.15) –, peças de Beethoven e Mendelssohn e músicas baseadas em temas folclóricos<sup>5</sup>.

Cantos cívicos, peças românticas e temas do folclore brasileiro serão também o repertório privilegiado da proposta de educação musical escolar que se tornou referência e modelo no Brasil: os orfeões multiplicados e difundidos por Villa-Lobos a partir da criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), em 1932.

SOUZA (1992) destaca falas de Villa-Lobos sobre os motivos da escolha do repertório folclórico. Segundo a autora, para o compositor:

as canções folclóricas tem grande significação, porque elas armazenam as ‘características psicológicas raciais’ e são ‘cantos cheios de ressonâncias ancestrais’ e por isso rapidamente assimiladas e repetidas pelas crianças. Isso facilita o desenvolvimento contínuo do povo brasileiro para a formação de uma futura nação’. (Souza, 1992, p.15)

O SEMA fará imprimir publicações para uso da educação musical escolar, que ficarão conhecidas como *Guia prático para a educação artística e musical*<sup>6</sup>. O repertório apresenta hinos, canções patrióticas, peças litúrgicas, entre outras. Sob a rubrica *recreativo musical* são selecionadas “137 cantigas infantis populares, cantadas pelas crianças brasileiras e cânticos e canções”, e na rubrica folclórico musical são apresentados “temas ameríndios, mestiços, africanos, americanos e temas populares universais” (Villa-Lobos, 2009, p.17). Os arranjos privilegiam as formações vocais. Curioso notar que a maioria dos temas das canções aparece designado no Guia como de caráter europeu, o que contrasta com o discurso sobre o folclore como fonte para se chegar à “música autêntica” do Brasil.

Se havia um repertório privilegiado, também havia um rechaçado: a música urbana, ou popular, e a música

5 “El término folklore fue propuesto em 1846 por W.S.Thoms para reemplazar la expresión “antigüedades populares” utilizada hasta entonces. (...) significa “saber del pueblo” (...), estando este saber formado por las creencias, costumbres, supersticiones, tradiciones, rituales, literaturas orales”. (BELMONT, 1991, p. 297)

6 O SEMA será responsável pela recolha de algumas canções que figuram no Guia, mas a maior parte dos temas procede de trabalhos pioneiros de documentação musical realizados, no Brasil, desde o final do século XIX. Na reedição do Guia, feita em 2009, os mais significativos desses trabalhos são mencionados.

norte-americana, principalmente o jazz. Não só no ensino musical escolar esse repertório era recusado, mas, por conseguinte, nos cursos de formação de professores e na seleção musical das emissoras de rádio mantidas pelo poder público, notadamente a Rádio Escola Municipal do Distrito Federal e a Rádio do Ministério da Educação e Saúde. As duas emissoras iniciaram programas de gravações de discos patrióticos e de composições dos eruditos brasileiros para a formação de ‘discotecas nacionais’, e distribuição de discos nas escolas (Silva, 2004).

O discurso afinado e compartilhado pelos compositores que conseguiram posições de prestígio durante o Estado Novo por muito tempo será o que vai pautar a educação musical, praticamente sem divergências. As primeiras dissonâncias mais marcantes sairão das críticas feitas pelos compositores do grupo *Música Viva*, notadamente em sua segunda organização.

Egg (2005) destaca trechos de artigos de Guerra-Peixe escritos no Boletim *Música Viva*, em 1947, nos quais o compositor defende a música popular. Segundo as análises de Egg, Guerra-Peixe “considerava a atenção dada pelos nacionalistas ao folclore um exagero (...)”, e combatia “a ideia de que o jazz era uma influência nociva (...) Se o Brasil já assimilou a influência portuguesa, espanhola e africana, porque repudiaria a norte-americana?”. Em relação à música popular, Egg afirma que, para Guerra-Peixe, ela estaria melhor orientada que a erudita nacionalista: “Enquanto os compositores de música popular se esforçam para produzir boa música, os compositores nacionalistas limitam-se a copiar “uma música popular que já não se faz”, com a intenção de dar uma identidade brasileira às suas músicas” (Egg, 2005, p.66).

Apesar da inserção que o grupo *Música Viva* também terá nos veículos de divulgação e difusão do governo brasileiro (terão programas de rádio e farão gravações na Rádio Ministério da Educação, por exemplo), suas críticas não irão repercutir no formato e conteúdos do ensino musical escolar. FUKS (s/d) aponta que a mudança do padrão (e repertório) influenciado pelo SEMA só vai se dar na década de 1970 “época em que foi promulgada a lei nº 5.692/71 oficializando as mudanças que vinham ocorrendo no ensino das artes”. Para a autora, o pensamento utópico/libertário pós Segunda Guerra teria promovido mudanças:

na maneira de se ver, ouvir e fazer arte. (...) O ensino musical, cuja palavra de ordem era então experimentar, sintonizava-se com este novo, chamado pela escola de criatividade, e por nós de pró-criatividade, que, ao se opor ao instituído,

apregoava o término do canto orfeônico. (Fuks, s/d)

Segundo FUKS (s/d), a pró-criatividade, no lugar de desenvolver um trabalho musical rico e criativo, de fato, se prestava a camuflar a falta de conhecimento específico dos professores. A autora caracterizará esta fase como de 'silêncio musical'. A ação nefasta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional publicada em 1971 será mencionada em diversos artigos, tais como o de BORGES (s/d), que dela diz: "A Lei (...) 5.692/71 assume um caráter tecnicista (...) O ensino polivalente das artes afasta a prática musical das escolas, principalmente das escolas públicas." Para o autor, somente em 1996, com a publicação de uma nova lei, se verá o ressurgimento da atividade musical nas escolas como componente curricular, ainda assim, disputando espaço com outras linguagens artísticas, e muitas vezes sendo preterida pelo ensino das artes visuais/plásticas (Sobreira, 2008).

Recentemente o modelo de educação musical do SEMA voltou a frequentar as discussões suscitadas por outra lei, a 11.769, que determina que a música deverá ser conteúdo obrigatório do componente curricular das escolas brasileiras a partir de agosto de 2011. Um exemplo disso foi a reedição, em 2009, do *Guia Prático*. O retorno da obrigatoriedade do ensino musical revelou uma enorme diversidade de opiniões por parte de professores de música e responsáveis pelas escolas sobre como proceder. SOBREIRA (2008, p.51) chama atenção para alguns desafios que a nova legislação aponta, entre eles, o de "evitar que surjam cursos de formação nos moldes implementados pelo Sema."

### **Educação musical como interlocução – ferramentas de esquecimento**

O único texto oficial que atualmente estabelece uma base para se planejar o ensino musical está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Em sua introdução, o texto dos Parâmetros já deixa claro que não é mais possível entender a escola como o único lugar responsável pela formação dos alunos: "A mídia, a família, a igreja, os amigos, são também fontes de influência educativa que incidem sobre o processo de construção de significado (...)" (Brasil, 1997:36). A sugestão dada é que a escola considere essas instâncias e as integre ao seu trabalho. No tópico destinado ao ensino musical, novamente a pluralidade de fontes é reconhecida, e procura-se ampliar ao máximo a

determinação dos conteúdos a serem ensinados:

Um olhar para toda a produção de música do mundo revela a existência de inúmeros processos e sistemas de composição ou improvisação e todos eles têm sua importância em função das atividades na sala de aula. (Brasil, 1997:53)

O único trecho onde há alguma filiação a um conteúdo nacional é o que sugere que: "estudar o sistema modal/tonal no Brasil, por meio das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais, colabora para conhecer a nossa língua musical materna" (Brasil, 1997:54).

O que se pode perceber do texto dos PCNs em relação ao repertório do ensino musical, é a sua proposta aberta, que aceita "toda a produção de música do mundo", o que implica em dizer "de toda e qualquer época". Outro aspecto a ser também ressaltado é a indicação de que se deve integrar o trabalho a ser feito em espaço escolar com o saber que o aluno traz de sua formação fora dos muros da escola. Em uma mirada aos artigos publicados nas Revistas da Abem<sup>7</sup> (Associação Brasileira de Educação Musical), escritos por professores de música, pode-se notar uma forte inclinação de pesquisas e projetos que partem da observação e sondagem do aluno, para, a partir daí, elaborar um conteúdo a ser apresentado-negociado.

É a partir dessas demandas que entendemos que as propostas teóricas e metodológicas de autores e compositores tais como Murray Schafer, Koellreutter, Deleuze e Guattari, são poderosas ferramentas para pensar o trabalho de educação musical a ser feito em espaço escolar.

Um determinante contraponto dessas propostas em relação a qualquer discurso sobre conteúdos adequados para a educação musical é sua recusa em pré-determinar um repertório, ou modelos. O desafio é, portanto, operar sem modelos prévios. KOELLREUTTER (1999) vai dizer "não há coisa errada em arte, o importante é inventar o novo"; Schafer vai centrar diversas de suas aulas-exercícios na improvisação e criação musical na sala de aula; Deleuze e Guattari irão propor *blocos de esquecimento*.

Tais propostas privilegiam a criação, o improviso, trabalham com a perspectiva do novo, do que está por vir. Isso não significa abrir mão do conhecimento técnico, formal, histórico, estético da música do mundo, mas sim apontar um caminho a partir e para além dele.

<sup>7</sup> Disponíveis em <http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>

Nesse sentido, Koellreutter explica (apud Tourinho, 199, p. 218):

muitos alunos me perguntam se devem ir para a universidade. Digo: vocês não estudam música para seguir aquilo que a academia ensina, mas para opor-se àquilo que ela quer ensinar. Estudem harmonia para contrariá-la. Esta é minha convicção: têm de aprender as regras da academia para saber como devem mudá-las para a criação de um mundo novo. Se não conhecem as regras, as marcas dos estilos anteriores, não podem criar algo novo. Precisam saber o tradicional para criar algo de novo. É realmente algo, não é tudo novo.

Koellreutter propõe *Modelos de improvisação* como modos de criação (modelos, mas de improvisações), para que façamos explodir as metodologias tradicionais e passemos a produzir outras linhas múltiplas e criativas. Como diz Carlos Kater (Koellreutter, 1997d, p. 141) entrevistando Koellreutter: esses modelos de improvisação são para estimular o questionamento e explorar os limites do conhecimento, pois a improvisação põe em prática conceitos até então teóricos e traz, com isso, a ampliação da possibilidade reflexiva de alunos e de professores que se perguntam a todo o momento o que a música é.

Sua proposta pedagógica prevê comunicar ao aluno os *conhecimentos musicais* sedimentados, mas, fundamentalmente, tem como propósito estimulá-lo a questionar, pensar, produzir conexões com o meio social em que se encontra. Como diz Koellreutter: “Educar para e/ou pela música é tão fascinante pelo fato de poder descobrir e desenvolver nosso potencial de escuta do outro e de nós mesmos.” Os métodos tradicionais de ensino musical costumam valer-se de perguntas como: “o que é uma nota? O que é um contraponto? O que é uma partitura?”, respondendo-as mediante o que Koellreutter denomina de *conhecimentos musicais sedimentados*. Esse modo de proceder dá conta de apenas uma parte do problema colocado pelo *pré-figurativo*, uma vez que ele próprio não se dá como resposta a perguntas do tipo *o que é?*, pois, metafísica por excelência, a pergunta o que é necessita de exemplos que são decalcáveis, fixantes, reguladores, legisladores e não nos levam ao movimento, ao devir como gênese da problemática.

Um vínculo entre o ensino *pré-figurativo* e a filosofia educacional de Schafer é totalmente pertinente. Eles defendem a formação musical como um *processo constante*, um eterno movimento e algo que esteja sempre a satisfazer necessariamente professor e aluno. Nesse sentido, Schafer afirma: “Não planeje uma filosofia de educação para os

outros, planeje uma para você mesmo. Alguns outros podem desejar compartilhá-la com você” (SCHAFFER, 1991, p. 277). Não haveria mais professores e alunos, somente uma comunidade de aprendizes. Isto é, certamente, uma indução para que os professores continuem a aprender e a se desenvolver com o conjunto de seus alunos. Pensando isso por intermédio do conceito deleuzeano de devir, poderíamos dizer que o professor deveria manter-se no seu *devir-criança*, ou, no caso, num *devir-aprendiz*, com todas as suas sensibilidades, vulnerabilidades e estando sempre aberto a qualquer tipo de mudança e movimento.

Consoante com a ideia de que a improvisação é uma grande ferramenta, Murray Schafer reforça, em sua abordagem, a importância de se aprender fazendo. O compositor considera que só é possível aprender a respeito do som produzindo som:

Os sons produzidos podem ser sem refinamento, forma ou graça, mas eles são nossos. É feito um contato real com o som musical, e isso é mais vital para nós do que o mais perfeito e completo programa de audição que se possa imaginar. As habilidades de improvisação e criatividade, atrofiadas por anos sem uso, são redescobertas, e os alunos aprendem algo muito prático sobre dimensões e formas dos objetos musicais. (Schafer, 1991, p. 68).

Para iniciar um trabalho musical, Schafer sugere atividades que chama de limpeza de ouvidos. A *limpeza de ouvidos*, ou *clariaudiência*, ajudaria ao aluno a “abrir os ouvidos”, “notar sons não percebidos” (o compositor propõe em seu trabalho diversos exercícios nesse sentido: anotar os sons do cotidiano, por exemplo). Aqui é necessário abandonar (esquecer) uma conduta de escuta, para descobrir outra, consciente e ativa.

Certos da potência dos trabalhos e propostas pedagógicas de Murray Schafer, devemos, entretanto, estar atentos à algumas ‘armadilhas’ conceituais que a proposta de “limpeza de ouvidos” pode trazer. OBICI (2008), por exemplo, procura discutir um trecho do trabalho de Schafer que soa como uma recusa de um tipo de som. O trecho debatido discute a ideia de ruído apresentada por Schafer, que afirma: “O negativo do som musical é o ruído. Ruído é o som indesejável. Ruído é a estática no telefone ou o desembrulhar balas do celofane durante Beethoven”. OBICI (idem,p.41) contrapõe: “O pensamento de M. Schafer está relacionado à tentativa de restituir uma relação equilibrada entre homem e ambiente, que, conforme o autor, foi destituída após a revolução industrial”. E ainda:

Talvez seja necessário problematizar ainda mais a definição de ruído, assim como a de silêncio. (...) Ruído ou silêncio, atributos do sonoro que, em princípio, não possuem polaridade direta, não são bons ou maus, adorados ou diabolizados. Pensemos para além de tais categorizações para não cairmos em julgamentos que simplifiquem, como em certos momentos o pensamento de Murray Schafer parece se inclinar. (Obici, 2008, p. 44 - 45).

Também em OBICI (2008) encontramos outras reflexões pertinentes a isso que estamos chamando de 'ferramentas de esquecimento'. Trata-se da noção de desterritorialização, emprestada pelo autor da obra de Deleuze e Guattari. O conceito deriva de território:

A noção de território, na obra de Deleuze e Guattari (...) estabelece propriedade, apropriação, posse, domínio e identidade, bem como subjetividades. Um território não existe de antemão, ele se faz, se constrói; suas marcas se dão por atos que se fazem expressivos, componentes do meio tornados qualitativos. (...) Territorializar é delimitar um lugar seguro, como a casa que nos protege do caos. Por outro lado, desterritorializar é sair de um espaço delimitado, romper as barreiras da identidade, do domínio e da casa. (...) "Diferentemente do meio, constituído por codificação e transcodificação o território é formado pela descodificação (Obici, 2008, p.73)

O autor explica que, diferente de decodificar, que seria reconhecer os códigos, "descodificar é transformar o código (idem, p.74). "Quanto mais descodificação ocorrer nos códigos, maior será o Fator de Territorialização (FT), ou seja, quanto menos codificado, normatizado e regulamentado ele for, mais consistente é o território." (ibidem). Aqui há a ideia de que a potência de compreensão dos/nos códigos será maior na medida em que nós produzirmos transformações e, portanto, *blocos de esquecimentos* a partir de suas codificações anteriores.

Mas o que seriam *blocos de esquecimento*, e como isso pode ser apreendido musicalmente?

É claro que há uma memória musical ligada às coordenadas, e que se exerce nos quadros sociais (levantar, deitar, bater em retirada). Mas a percepção de uma "frase" musical apela menos a uma memória, mesmo do tipo reminiscência, do que a uma extensão ou contração da percepção do tipo de encontro. Seria preciso estudar como cada músico faz funcionar verdadeiros blocos de esquecimento (...)(Deleuze; Guattari, 1997, p. 96).

Haverá sempre uma representação, um modo de memória, de organização pontual (coordenadas), que nos remete a uma linha horizontal, curso do tempo (cinemática), e a outra vertical, ordem do tempo (estratigráfica). Este estrato é, sem dúvida, uma representação simples, que vai aparecer como didática. Porém, Deleuze e Guattari vão nos dizer que essa memória da representação, é necessária para a sala de aula, mas não para *compositores, instrumentistas e ouvintes*. Entretanto, perguntamos: não existem *compositores, instrumentistas e ouvintes* nas salas de aula?

Chamamos os conceitos e métodos apresentados nesse tópico para nos auxiliar como contrapontos a propostas que acreditamos limitadas (de ensino musical circunscrito à ideia de nacionalismo; ou de conceitos sobre certo e errado, belo e feio). Ao questionarmos algumas reflexões desses autores que consideramos potentes pensadores, estamos apenas seguindo o conselho do professor Koellreuter (1999): "não acredite em nada que o professor diz, em nada que você ler e em nada que você pensar; pergunte sempre "por quê?"

#### REFERÊNCIAS:

ALENCASTRO, Luiz Felipe. **Vida Privada e Ordem Privada no Brasil**. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe; NOVAIS, Fernando (Org.) História da Vida Privada no Brasil, vol. 2, São Paulo, Companhia das Letras, 1997. p. 11-95.

ARAUJO, Pedro de Albuquerque. **O Pré-Figurativo: diferenciações de um liame musical**. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2010.

BRASIL. **Lei 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm). Acesso em 11 de junho de 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997.126p.

- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : arte /** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.130p.
- BELMONT, Nicole. **Folklore**. In: BONTE, Pierre; IZARD, Michel (orgs.). Dicionario Akal de Etnología y Antropología. Madrid: Akal, 1991.
- BORGES, Gilberto André. **Educação Musical e Política Educacional no Brasil**. Disponível em [http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges\\_educacaomusicaepoliticaeducacional.pdf](http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicaepoliticaeducacional.pdf). S/d. Acesso em 2/05/2011.
- CONTIER, Arnaldo D. **Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo**. Bauru, SP: EDUSC, 1998.70p.
- DELEUZE, Gilles. **Por que nós, não-músicos**. In: LAPOUJADE, David (Org). Deux régimes de fous: Textes et entretiens. 1975-1995. Paris: Minuit, 2003. p. 142-146.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. Rio de Janeiro: 34, 1997.
- EGG, André. **O Grupo Música Viva e o nacionalismo musical**. Anais do III Fórum de pesquisa científica em arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005. Disponível em [http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/andr\\_egg.pdf](http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/andr_egg.pdf). Acesso em 02/05/2011.
- FUKS, Rosa. **Prática Musical da Escola Normal: uma história não escrita**. Disponível em <[http://www.atravez.org.br/ceem\\_2\\_3/pratica\\_escolanormal.htm](http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/pratica_escolanormal.htm)> . S/d. Acesso em 2/05/2011.
- KATER, Carlos Elias. **Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade**. São Paulo: Musa, 2001.
- KOELLREUTTER, Hans-Joachim. Entrevista [1999]. **A revolução de Koellreutter**. Folha de São Paulo. Lições de Vanguarda, especial para Folha Mais. São Paulo, 7 Nov. 1999. Entrevistado por ADRIANO, Carlos & VOROBOW, Bernardo.
- \_\_\_\_\_. **Encontro com H. J. Koellreutter**. Cadernos de Estudo: educação musical, Belo Horizonte, n.6, p.131-144,1997.
- OBICI, Giuliano. **Condição da Escuta**. Mídias e Territórios Sonoros. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Atena Editora. 1956.
- RIBEIRO, Adriana Gomes. **Vontade de Educar: entre a ciência e a política: A PRD5 – Rádio Escola Municipal do Distrito Federal, seu contexto e sua história**. 163 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF, UERJ, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2009.
- RITZKAT, Marly Gonçalves Bicalho. **Preceptoras alemãs no Brasil**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SCHAFER, Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.
- SILVA, Flávio. **Música brasileira: saneamento e difusão entre 1930 e 1945**. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Música, 150p. Segundo lugar no concurso de monografias José Maria Neves, 2004.
- SOBREIRA, Sílvia. **Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas**. Revista da ABEM, n.20, set.2008. p. 45-52.
- SOUZA, Jusamara. **Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta**. Revista da ABEM, n.1, 1992.
- STRELOW, Aline. **Massa**. In: Enciclopédia INTERCOM de Comunicação - Volume I - Conceitos. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação Intercom, 2010.
- TOURINHO, Irene. **Encontros com Koellreutter: sobre suas histórias e seus mundos**. Estud. av., São Paulo, v. 13, n. 36, Aug. 1999 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141999000200011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000200011&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 Jul. 2011.
- VILLA-Lobos, Heitor. **Guia Prático para a Educação Artística e Musical: Estudo folclórico musical**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2009. 107 p.