



**Título del artículo / Título do artigo:** Cores, sons e maçãs:  
música-filosofia no diálogo com crianças

**Autor(es):** Vanise de Cássia de Araujo Dutra Gomes, Neila Ruiz  
Alfonzo

**Año de publicación / Ano de publicação:** 2016

**DOI:** 10.63314/KFAF3314

### **Citación / Citação**

Gomes, V. de C. & Alfonzo, N. R. (2016). Cores, sons e maçãs:  
música-filosofia no diálogo com crianças. *Ixtli: Revista  
Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 3(5), 49-67.  
<https://doi.org/10.63314/KFAF3314>

---



**ALFE**

**Asociación Latinoamericana  
de Filosofía de la Educación, AC**



## **Cores, sons e maçãs: música-filosofia no diálogo com crianças**

Vanise de Cássia de Araujo Dutra Gomes  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
vanisedutrages@gmail.com

Professora das séries iniciais do Ensino Fundamental na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha em Duque de Caxias- RJ/ Brasil. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - onde integra o Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI). Coordenadora na escola do Projeto de Extensão Universitária “Em Caxias, a filosofia en-caixa?”

Neila Ruiz Alfonso  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil  
neilaruizalfonso@gmail.com

Professora de música (Ensino Médio) e regente coral no campus Engenho Novo II do Colégio Pedro II, onde coordena a equipe de Educação Musical. Mestre em Música pela Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro (UNIRIO) e doutoranda no Proped da UERJ; integrante do NEFI. Dedicar-se à pesquisa da música, em especial o canto coral, na escola como experiência potencializada pela infância e a filosofia

### **Resumen - Resumo - Abstract**

El pasado año se han conmemorado. Desejamos compartilhar as experiências de pensamento que realizamos nos diálogos filosóficos com crianças no projeto de extensão universitária desenvolvido numa escola municipal em Duque de Caxias, RJ. O projeto nos convida a pesquisar a filosofia com crianças na escola pública, abrindo possibilidades de experimentar, pensar e ser de outras maneiras; de compreender as ações e as transformações vividas pelos sujeitos praticantes do projeto. Destacamos a singularidade das práticas e a multiplicidade dos

Desejamos compartilhar las experiencias de pensamiento que realizamos a través de diálogos filosóficos con niños y niñas de una escuela pública del Municipio de Duque de Caxias en Río de Janeiro en el marco de un proyecto de extensión universitaria. Dicho proyecto nos invita a investigar la filosofía con niñas y niños abriendo posibilidades de experimentar, pensar y ser de otras maneras; de comprender las acciones y las transformaciones vividas por sus participantes. Destacamos la singularidad de las prácticas y la multiplicidad de los procesos que

We wish to share the thought experiences we have undergone in philosophical dialogues with children through the outreach project we developed at a municipal school in Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brazil. The project intends to research philosophy with children at a public school, creating possibilities to experiment, think and be in different ways, as well as comprehend the actions and transformations undergone by the project's agents inside the school. We highlight the singularity of the practices and the multiplicity of the processes which create the

processos que tecem a experiência filosófica, através da participação reflexiva, estética e sensível entre os sujeitos. Aqui destacamos uma sequência de encontros que nos forçam a pensar os diálogos filosóficos e a música na escola em seus planos próprios de criação e também de coexistência, compondo um rico tecido polifônico: "pensamento como heterogênesis" (Deleuze e Guattari, 1997). Temos na "experiência" (Kohan, 2000) uma noção potente, que abre os encontros para um movimento que é da ordem da intensidade. Nesse percurso, perguntas vão sendo tecidas no pulsar dos encontros: o que faz com que uma experiência seja filosófica? O que faz com que uma experiência seja musical? Quais são as possíveis conexões entre essas experiências? Como a infância potencializa essas experiências? A qual escola estamos nos referindo quando pensamos a experiência do pensamento no encontro com a música-filosofia? Dialogamos com Freire, Deleuze e Guattari, Kohan, Larrosa, Masschelein e Simons para pensarmos essas perguntas. Dialogamos também com as crianças quando dizem das experiências que viveram nesses encontros. Utilizaremos como fonte de pesquisa transcrições de filmagens e gravações de áudio para resgatar os diálogos dos encontros que trazemos aqui. Interessa-nos pensar o convite que as experiências filosófico-musicais com as crianças têm nos levado a habitar: lugares e tempos não vividos na escola até então, que nos apresentam modos diferentes de escutar e compor o mundo.

tejen la experiencia filosófica, por medio de la participación reflexiva, estética y sensible entre los sujetos. En este trabajo, realizamos una secuencia de encuentros que nos fuerzan a pensar los diálogos filosóficos y la música en la escuela en sus planos propios de creación y coexistencia, componiendo la riqueza de un tejido polifónico: "pensamiento como heterogénesis" (Deleuze y Guattari, 1997). Tenemos en el concepto de "experiencia" (Kohan, 2000), una noción potente que posibilita encuentros para un movimiento que es del orden de la intensidad. En este recorrido las preguntas van siendo tejidas en el latir de los encuentros: ¿qué hace que una experiencia sea filosófica? ¿Qué hace que una experiencia sea musical? ¿Cuáles son las posibles conexiones entre esas experiencias? ¿De qué formas la infancia potencializa esas experiencias? ¿A qué escuela nos estamos refiriendo cuando pensamos la experiencia del pensamiento en el encuentro con la música-filosofía? Para pensar estas preguntas dialogamos con Freire, Deleuze, Guattari, Kohan, Larrosa, Masschelein y Simons. Al mismo tiempo dialogamos con los niños y niñas respecto de las experiencias vividas en esos encuentros. Utilizaremos como fuente de investigación transcripciones de filmes y grabaciones de audio para rescatar los diálogos de los encuentros que aquí traemos. Nos interesa pensar la invitación que las experiencias filosófico-musicales con niños nos han llevado a habitar: lugares y tiempos no vividos en la escuela hasta entonces, que nos presentan modos diferentes de escuchar y componer el mundo

philosophical experience, by means of the reflective, aesthetic, and sensitive participation of the subjects. Here we describe a number of encounters that lead us to think about philosophical dialogues and music in schools; both in their own domains of creation as well as their coexistence, thus creating a rich, polyphonic weave: "thought as heterogenesis" (Deleuze & Guattari, 1997). The powerful notion of "experience" (Kohan, 2000) opens the encounters to a movement on the axis of intensity. In this movement, many questions are raised through the encounters: what makes an experience philosophical? What makes an experience musical? What are the possible connections? How does childhood magnify such experiences? Which kind of school are we referring to when we think of the thought experience in its relation with music and philosophy? We discuss Freire, Deleuze & Guattari, Kohan, Larrosa & Masschelein & Simons to reflect upon these and other questions. We also drew upon the children's descriptions about the experiences they had undergone in these encounters. We will use film and audio transcripts to rescue the dialogues of these encounters. Our goal is to think about the invitation we have come to inhabit through the philosophical-musical experiences with the children; places and times heretofore unexperienced in schools bring upon us different ways of listening and composing the world.

Palavras-chave: Filosofia, Música, Infância, Diálogo, Igualdade.  
Palabras Clave: Filosofía, Música, Infancia, Diálogo, Igualdad  
Keywords: Philosophy, Music, Childhood, Dialogue, Equality

Recibido: 01/06/2015

Aceptado: 10/08/2015

### Para citar este artículo:

Dutra Gomes, V. & Ruiz Alfonso, N. (2016). Cores, sons e maçãs: música-filosofia no diálogo com crianças. *Ixtil. Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*. 3(5). 49 - 67.

# Cores, sons e maçãs: música-filosofia no diálogo com crianças

## Introdução

Nosso trabalho tem como objetivo compartilhar as experiências de pensamento que temos realizado, através do possível encontro entre música e filosofia com crianças bem como compartilhar a pesquisa que temos realizado no projeto de filosofia com crianças que está sendo desenvolvido desde o ano de 2007 numa escola pública.

Este projeto de filosofia com crianças tem apresentado muitas inquietações e provocado transformações consideradas afirmativas para professores e alunos da escola. Ele concretiza parte importante do projeto de extensão universitária intitulado *Em Caxias a Filosofia en-caixa? A Escola Pública Aposta no Pensamento*, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (NEFI), do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha no Município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense.

As atividades do projeto acontecem por meio daquilo que intitulamos “*experiências filosóficas*”,<sup>1</sup> realizadas semanalmente com as crianças e conosco, professoras praticantes do projeto, que ficamos com a responsabilidade de planejá-las, executá-las e pensá-las acompanhadas pelos membros do NEFI.

Nosso contato com este projeto tem se dado na Escola Joaquim da Silva Peçanha, onde as autoras do presente texto têm vivenciado as experiências de pensamento. Sendo uma delas professora das séries iniciais do ensino fundamental e coordenadora do projeto; e a outra, professora de música do Colégio Pedro II, que participa do projeto como convidada e pesquisadora.

---

<sup>1</sup> As experiências filosóficas são atividades de aproximadamente 60 minutos, desenvolvidas pelo projeto de Filosofia com crianças na escola através da composição de alguns elementos básicos: disposição inicial, vivência (leitura) de um texto, problematização do texto, discussão filosófica e o momento para recuperar e continuar pensando o tema que tem como objetivo o exercício do pensamento.

Começamos por narrar resumidamente os encontros que realizamos com as crianças durante as experiências filosófico-musicais: um convite ao leitor para um sobrevoo nas situações que nos instigam aqui. Em seguida, apresentamos uma breve reflexão sobre como a música tem nos ajudado a pensar algumas questões da infância, da experiência de pensamento e da escola no projeto que participamos. Por último, pensamos sobre a dimensão filosófica da música e a potência da música para o diálogo filosófico com as crianças. Trazemos autores da música e da filosofia que nos afetam ao pensarmos esses campos como planos próprios de criação e também de coexistência, como num rico tecido polifônico.

Por fim, uma confissão: ao escrever este trabalho percebemos que, além das perguntas que nos fazíamos no início de nossa escrita, muitas outras questões, dúvidas e inquietações pulsam dentro de nós, como charadas (indecifráveis?). Mas já totalmente envolvidas com o tema e o desafio posto, pensamos este trabalho como um movimento de abertura a uma música estranha, ao balbuciar de um dialeto inaudito, encantamento.

Como saber o que pode um encontro entre música, filosofia e infância na escola?

## **1. Narrando nossa experiência: um encontro entre música e filosofia?**

No ano de 2013 tivemos a oportunidade de organizar algumas experiências filosóficas com uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. A ideia partia do desafio de possibilitar uma experiência do pensamento no encontro entre música e filosofia com crianças.

O estímulo inicial foi a leitura do *Livro Negro das Cores* (2011) em especial a frase final: “Tomás gosta de todas as cores. Ele as escuta e toca. Sente o gosto e o cheiro delas”. A frase nos convidou a pensar sobre a possibilidade de escutarmos as cores:

VANISE: “Dá para ouvir as cores?”

(...)

LUIZ: “Acho que dá para ouvir as cores....porque se o cego vai para escola de cego aprender todas as cores com as coisas...dá para ouvir as coisas. Tipo: o limão – a gente pode ouvir a cor do limão fazendo limonada. Na hora da limonada ouvindo aquele caldinho verde caindo.”

O diálogo que desenvolvemos na experiência filosófica culminou na proposta para o encontro seguinte:

RAFAEL: “O exercício da semana é ver um som de uma cor para gente.... tem que ter o som de uma cor.”

MENINO: “Tem que ouvir um som que faz pensar numa cor.”

VANISE: “Tem que trazer aqui para gente, hein?”

NEILA: “Pode ser vários sons também...”

Na experiência da semana seguinte, realizamos alguns exercícios para provocar o pensamento do grupo em relação ao som/corpo/movimento. Percebemos que os participantes se envolveram com as propostas a ponto de sugerir, ao final do encontro, uma experiência: vivenciar relações possíveis ao experimentar os sabores de maçãs verdes e vermelhas.

O grupo começou a falar sobre a relação entre som, cor e sensação. Caio comentou sobre a relação possível entre o sabor, a sensação do sabor, a cor e o som: as verdes seriam azedas e despertariam uma sensação do azedo que poderia estar associado à cor verde, aos sons das mordidas e mastigação; o mesmo aconteceria com as maçãs vermelhas que, por serem doces, poderiam despertar outra sensação. Então Vanise sugeriu que trouxéssemos maçãs verdes e vermelhas para experimentarmos juntos.

No terceiro encontro, reavivamos a memória dos participantes, trazendo as impressões dos que desejaram falar sobre os exercícios de música vividos no encontro anterior. Num momento do diálogo uma questão surgiu: “O som está fora ou dentro da gente?” Várias respostas foram apresentadas nos provocando a pensar sobre a possível relação entre música e filosofia.

WHASHINGTON: “[o som] Estava nos dois.”

VANISE: “Por quê?”

WASHINGTON: “Porque um faz o som e aí tá fora, aí tá dentro do corpo quando pensa, quando fica ouvindo ele por dentro.”

NEILA: “Então é uma mistura...é por fora e por dentro...”

[Washington concorda com aceno de cabeça]

NEILA: “E essa mistura acontece onde?”

WASHINGTON: “Na cabeça.”

CAIO: “No coração.”

CAÍQUE: “No corpo.”

Nos últimos vinte minutos do encontro fizemos a experiência com as maçãs, sugerida pelo Caio: as maçãs cortadas dentro de duas bacias foram manipuladas de várias maneiras por nós e pelas crianças, sendo comparada à sonoridade de uma bateria de escola de samba. As crianças pegaram as facas para criarem estruturas rítmicas batendo-as no chão, num diálogo mu-

sical entre elas e as bacias. A seguir, uma criança sugeriu que a experiência fosse realizada com todos mordendo juntos; primeiro a maçã verde, depois a maçã vermelha ao sinal de uma de nós. Outra criança sugeriu que logo após fizéssemos uma segunda experiência, em que cada uma, individualmente, daria sua mordida, um após outro, sem interrupção. Realizamos as duas experiências na ordem sugerida. As crianças se entregaram inteiras aos sons produzidos: experimentaram formas diferentes de morder, riram com as diferenças dos sons, sentiram, vibraram e descobriram um “piano de maçãs”. Uma das crianças, inclusive, fez uma observação interessante: “podemos melhorar esse piano...”

Este acontecimento nos faz pensar sobre a abertura que provocou em nós: as possibilidades de encontros entre música e filosofia. Trata-se, assim, das dimensões filosóficas da música ou a música como experiência filosófica?

## 2. Diálogo

Se para refletir sobre o que é um diálogo filosófico com crianças precisamos refletir sobre qual a concepção de filosofia que fundamenta o projeto de filosofia desenvolvida na escola onde trabalho, agora se faz necessária pensar sobre aquilo que chamamos de filosófico e que exercitamos com as crianças: o diálogo.

O *diálogo filosófico* ocupa a maior parte da experiência filosófica e garantir a sua manutenção por um tempo significativo pode permitir que aconteça uma experiência do pensamento entre crianças numa posição igualitária de voz e de escuta.

No primeiro segmento do Ensino Fundamental, sempre estivemos as voltas com duas propostas educativas para atuar na escola/sala de aula. Uma estaria centrada na prática pedagógica onde o professor tem a palavra, a verdade, o conhecimento a ser transmitido; os alunos apenas recebem esta transmissão e devem estar concentrados silenciosamente para que não atrapalhe o aprendizado daquilo que o ensino estaria lhes oferecendo. Uma prática em que *a tarefa indeclinável do educador é “encher” os educandos dos conteúdos de sua narração.* (Freire, 1994, p.79).

Nesta relação educativa mais tradicional, a narração da lógica explicadora (Ranciere, 2005) na escola/sala de aula está centrada no professor – o que

detém o conhecimento dos conteúdos curriculares programados para serem transmitidos e reproduzidos.

A outra proposta estava e ainda está baseada numa prática mais progressista, emancipatória, que possibilita pensar uma relação docência/discência mais horizontal, valorizando a alteridade.

Esta proposta educativa está presente nos pressupostos que fundamentam a concepção de *Educação Dialógica* elaborada por Paulo Freire (1994).

Muito difundida no campo educacional e presente atualmente tanto nos documentos oficiais das escolas como no discurso/prática dos professores no cotidiano da escola, a *Educação Dialógica* possibilitou uma (re)significação na pedagógica de muitos profissionais da educação.

O que percebemos é que via de regra, estamos constantemente estudando textos na escola sobre o tema da *Educação Dialógica*, tendo em vista a possibilidade do diálogo como o fio condutor de nossa prática pedagógica.

Estudamos na teoria que a relação do ensinar e do aprender perpassada pelo diálogo favorece a melhoria da qualidade do ensino/aprendizagem da escola pública, promove a emancipação. Todavia, na prática, no dia a dia da sala de aula, nos afastamos destas discussões e tentamos cumprir com os currículos e os programas através da narração unilateral. Esta preocupação se apoia na ideia de que para que ocorra aprendizado ou compreensão da matéria, dos conteúdos é necessário que o professor explique-os e os alunos fiquem com a tarefa de memorizarem tais conteúdos para que ocorra o aprendizado.

Em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1994), Paulo Freire disserta sobre a possibilidade do diálogo como princípio e atitude de vida diante de uma disposição anterior: *profundo amor ao mundo e aos homens*.

Ao defender um educação dialógica com prática para a liberdade Freire propõe uma dialogicidade que supere a desigualdade e supremacia da relação do educador com seu suposto saber inculcando-o no educando em sua humilde e pobre condição de ignorância. (Freire, 1994, p.112)

A proposta do diálogo em Freire está baseada numa relação amorosa e autêntica entre sujeitos diferentes e singulares que mediatizados pelo mundo que se materializa não dialogar *para...* dialogar *sobre...*, mas de dialogar *com*. (Ibid, p.116)



Na educação dialógica o outro que convida para o diálogo não tem como finalidade do consenso, isto é, aquele que tem como objetivo ser como eu, mas é aquele quem possibilita a mediação do diálogo propondo o convite de respeitar, viver e reafirmar um mundo compartilhado com suas diversidades.

Assim como na proposta educativa de Freire, também na filosofia com as crianças na escola também convidamos para um diálogo não para chegar a uma visa consensual em sociedade, pois,

Não é objetivo da nossa prática filosófica que entendamos da mesma forma as mesmas palavras. É importante que nos entendamos, pelo menos que tentemos fazê-lo. Para isso, nada melhor que explicitar os desacordos, nada mais importante que saber que não pensamos da mesma forma. Nossos desacordos podem estar ao nível de diversas visões do mundo, de diversas formas de alcançar um mesmo mundo ou, ainda, de questões pontuais referidas a um mundo compartilhado. (Kohan, 2000, p. 15)

O diálogo filosófico está pautado na busca por exercitar as diferenças não para dissolvê-las, mas para valorizar cada participante, para se estabelecer uma relação legítima e respeitosa com o outro.

Isso significa um convite para que as crianças participem de um diálogo filosófico vivendo sua alteridade.

### 3.Experiência do pensamento na escola através da música

Um dia pedimos para alguns alunos que participaram do projeto no ano anterior contarem aos outros colegas sobre o que fazíamos. Uma aluna, imediatamente, respondeu com muita firmeza na voz: *“o que fazemos no projeto de filosofia não é possível explicar...precisamos viver”*. Nesse instante, ficamos alguns minutos em silêncio a nos olhar, pensando as palavras de Vitória... Resolvemos então propor algumas experiências filosóficas para que todos pudessem viver o que nos tem atravessado.

Trouxemos esta breve e significativa recordação para que nos ajude a lembrar de uma dimensão da experiência posta de um modo tão simples pela Vitória: o “inenarrável”. A fala dessa criança abriu um mundo sobre o nosso horizonte de pesquisa onde facilmente nos colocamos a transformar tudo em

afirmações, certezas. Lembramos que trazemos aqui algumas reflexões provocadas pelas experiências vividas num ciclo de encontros com as crianças que chamamos “piano de maçãs”, narradas neste artigo, onde deparamo-nos com a relação entre música-filosofia-infância como uma intensidade na experiência do pensamento. Mas desejamos fazer esse movimento tendo as palavras da Vitória no horizonte.... “sempre algo nos foge e nos convida para onde o pensamento não é palavra...”

Uma das questões que o projeto tem nos convidado a pensar, e particularmente nos provocado a rever, é a infância e sua participação como sujeito na/da escola.

As crianças que participam da filosofia na escola dialogam conosco e entre elas mesmas com muita intensidade e comprometimento com as questões que vão surgindo, reafirmando uma infância cheia de vida e pensamentos. Isso tem nos impulsionado a estudar, mais cuidadosamente, não só o que parece estar invisível no cotidiano da escola, como também aquilo que valorizamos do pensar das crianças.

A infância passa a ser inventada historicamente e acolhida na escola pública brasileira com o propósito maior de preparação para a cidadania e participação da sociedade na vida adulta, isto é, como a primeira etapa da vida humana. Uma temporalidade linear e contínua do humano.

Talvez, por isso, estamos sempre preocupados com a tarefa de ensinar para a cidadania, isto é, de preparar a criança para a vida adulta, sem enfatizar a potência criativa, inovadora, legítima e afirmativa do pensamento da própria criança. Se nos ocuparmos não com o que a infância deve ser, mas com o que ela é - suas possibilidades de problematizar o mundo, de criar rupturas, descontinuidades ao estabelecido - podemos ampliar nosso potencial de reinventar o cotidiano e pensar um mundo novo!

Para incluir este novo do pensar infantil nos processos de ensinar e de aprender na escola é preciso considerar que,

(...) a infância é um outro: aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento. Pensar a infância como um outro é, justamente, pensar essa inquietação, esse questionamento e esse vazio. É insistir uma vez mais: esses seres estranhos dos quais

nada se sabe, esses seres selvagens que não compreendem a nossa língua. (Larrosa, 2006, p.184)

Para Larrosa, a infância é entendida como outro desconhecido que desafia o poder do conhecimento e inquieta sua segurança. Pois o que já conhecemos e assinalamos sobre a infância não significa todo o saber sobre a infância como outro, mas apenas se reduz ao que já fomos capazes de submeter à lógica de nossas práticas e instituições.

Os que sabem continuam investigando, os políticos continuam fazendo planos e projetos, as grandes lojas continuam atualizando seus catálogos, os produtores de espetáculos continuam fabricando novos produtos, os profissionais continuam melhorando suas práticas e os lugares nos quais acolhemos as crianças continuam aumentando e se adaptando cada vez mais aos seus usuários. Todos trabalham para reduzir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem. Então, onde estão a inquietação, o questionamento e o vazio, se a infância já foi explicada pelos nossos saberes, submetida por nossas práticas e capturada por nossas instituições, e se aquilo que ainda não foi explicado ou submetido já está medido e assinalado segundo os critérios metódicos de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder? (Ibidem, p. 185).

O nascimento de uma criança parece algo destituído de qualquer mistério, sempre situado numa dupla temporalidade: um ponto de partida no desenvolvimento prescrito de toda a criança e um episódio na continuidade da história do mundo. Todavia, este evento se constitui como uma novidade: a chegada de um outro entre nós, uma ruptura, “uma origem absoluta” – não de um processo que se pode antecipar, mas da “possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início” (Larrosa, 2006, p.187). Desse modo a infância é interrupção das cronologias, algo à qual as instituições devem responder, recepcionar pondo-se à disposição, criando um lugar, um espaço/tempo de habitação para aquele que nasce, sem a redução de apenas introduzi-lo no mundo adulto, como impera a nossa lógica.

Segundo Larrosa, o que nasce - a infância - começa do impossível e passa a ser verdadeiro. O possível está determinado pelo cálculo do nosso saber e do nosso poder, mas o impossível dissolve essas instâncias e nos deixa sem chão...Assim, o impossível só se abrirá se nos despojarmos de todo o

nosso saber e poder para acolher a criança como o outro que na relação consigo, com outros e com o mundo, nos apresenta novas maneiras de olhar, de escutar, de pensar, de experimentar, de ser.

O impossível passa a ser verdadeiro sempre num acontecimento que rompe com o processo de fabricação de resultados, que desmonta as nossas certezas e resgata em nós o que foi apagado pelo tempo ou reprimido por um gesto dominador. A verdade do pensar na/da infância implica em perceber que só temos acesso apenas ao que é visível e presumido pela nossa racionalidade, mas que as crianças conservam em seu pensar singular e irrepetível um tesouro escondido de sentidos que jamais se esgota.

Mas como perceber o impossível da infância, como criar as condições para que ele passe à verdade que abriga em sua potência?

Larrosa nos deixa algo muito lindo para pensar:

(...) talvez só nos reste a difícil aprendizagem de nos colocarmos à escuta da verdade que os que nascem trazem consigo. (...) Só na espera tranquila do que não sabemos e na acolhida serena do que não temos, podemos habitar na proximidade da presença enigmática da infância e podemos nos deixar transformar pela verdade que cada nascimento traz consigo. (Ibidem, p.196)

Outra questão que tem nos ajudado a pensar com as experiências filosóficas, e em particular as que usamos a música como um recurso para exercitar o pensamento, é a que envolve a concepção de experiência.

A dimensão da experiência do pensamento na proposta do projeto de filosofia com crianças, não está vinculada àquela no sentido positivista do “experimento” que pretende um resultado a ser alcançado por um método aplicável. Falamos de uma experiência autêntica, no seu significado etimológico: uma viagem que atravessa a vida de quem a sustenta (Kohan, 2000, p. 31), sem destino certo, com possíveis riscos e perigos. Uma vivência irrepetível. Experiência do pensar filosófico cuja dimensão da incerteza é pura potência. Também não é qualquer coisa em que vale-tudo. É uma atividade específica, singular, criativa de pensar o impensável, o impossível, onde nós, sujeitos participantes da escola, corremos os riscos da aventura de nos pôr em questão quando convidados a experimentar, a pensar e a ser de outra maneira em relação ao que temos sido até agora.

Sendo assim, não podemos deixar de pensar na potência da infância, das experiências no projeto e no quanto temos sido desafiadas a problematizar o território onde estas experiências filosóficas são vivenciadas – a escola.

Neste sentido temos pensado a escola das experiências musicais, e das infâncias, não como um lugar de preocupação escolar, de iniciação da criança na sociedade, de aquisição de conhecimentos e habilidades especiais a uma vocação profissional, mas no sentido da “tradução mais comum da palavra escola - *skholé* –, isto é, tempo livre para o estudo e prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele de acordo com a ordem arcaica vigente na época”. (Masschelein; Simons, 2013, p. 09).

A *skholé* que habitamos com as experiências filosófico-musicais tem nos possibilitado viver um tempo escolar para pensar um mundo aberto da música, *suspendendo-a* temporariamente do seu contexto normal (Ibidem, p. 32), *profanando-a* do seu uso habitual (Ibidem, p. 39) e estando atento e presentes para dialogar com a música filosoficamente no sentido de respeitar,(re) descobrir, (re) encontrar, (re) aprender e (re)inventar a vida.

Não queremos aqui negar a escola ou criticá-la, mas pensá-la como um espaço para além da escolarização, ou seja, um lugar de tempo livre para pensar e viver um mundo aberto ao impossível, sensível ao nascimento de novas verdades na experiência do encontro com o outro.

#### 4.Música: um devir-criança?

As experiências com os sons, com as sonoridades inventadas pelas crianças durante os encontros que narramos aqui nos provocam a pensar sobre os modos de nos relacionarmos na música e com a música.

Para Deleuze e Guattari (1997) a arte é um modo de pensamento que cria sensação. O que torna possível a experiência artística é a composição que se dá sobre um plano, um território traçado na medida em que qualidades, traços, cores, sons, tornam-se expressivos - “blocos de sensações”. Sem uma concepção pré-determinada ou finalista. “A obra de arte é um ser da sensação, e nada mais: ela existe em si.” (p.213). “Mas o que constitui a sensação é o devir-animal, vegetal, etc.” (p.231).

“Devir” é uma noção fundamental no pensamento de Deleuze. Em seu livro

*Crítica e Clínica*, 1997, ele diz o seguinte:

Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se, e que extravasa qualquer matéria vivível ou vivida. É um processo, ou seja, uma passagem de Vida que atravessa o vivível ou vivido. A escrita é inseparável do devir: ao escrever, estamos num devir-mulher, num devir-animal ou vegetal, num devir molécula, até num devir-imperceptível. (...) Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, Mimese), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não seja possível distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula: não imprecisos nem gerais, mas imprevisíveis, não-preexistentes, tanto menos determinados numa forma quanto se singularizam numa população. (...) O devir está sempre 'entre' ou 'no meio'. (...) mais do que adquirir características formais, ele entra numa zona de vizinhança (p.11 e 12).

A música como plano de composição estética possibilita a suspensão dos sistemas musicais dominantes das culturas, da tradição conservatorial, das instituições escolares: experimentação que se abre ao inusitado, desterritorialização.

Nos exercícios que fizemos de improvisação há sempre uma variação contínua, que se faz no jogo com o som e com o outro: fazer um som que ninguém pode reproduzir e se surpreender com a sua realização num bloco sonoro (grupo) onde encarna uma nova força que afeta e produz rupturas ou ressonâncias num outro que segue a lançar ao grupo um novo som.

NEILA: "Eu queria perguntar uma coisa para o Washington: quando você fez esse som e as pessoas reproduziram, você imaginava que ia dar naqueles sons todos que a turma fez?"

WASHINGTON: "Não. Eu pensei que ninguém ia saber....que só eu quem sabia, pensei..."

NEILA: "E os sons que saíram foram sons iguais?"

WASHINGTON: "Não."

NEILA: "E o que você achou dos resultados conforme você foi escutando?"

WASHINGTON: "Mais ou menos..."

VANISE: "parecia uma música..."

No terceiro encontro com as crianças, propomos que, de olhos fechados, cada um individualmente explorasse as diferentes possibilidades de um saquinho

plástico (onde vieram as maçãs). Era apenas um saquinho que passaria de mão em mão. Todos escutariam os sons produzidos e depois conversaríamos sobre a experiência. Observamos que, guiados pela escuta, seguimos o caminho do som por toda a roda e que durante esse percurso o som foi se transformando no espaço e no tempo. A relação entre os sons oscilava entre continuidade, contraste e pequenas mudanças conforme cada um se deixava afetar pelos sons já produzidos e os que estavam sendo inventados naquele exato momento – algo que se aproxima àquilo que Deleuze e Guattari (1997) chamaram de “variedades de compostos de sensação”:

E, se os métodos são muito diferentes, não somente segundo as artes, mas segundo cada autor, pode-se no entanto caracterizar grandes tipos monumentais, ou “variedades” de compostos de sensação: a vibração que caracteriza a sensação simples (mas ela já é durável ou composta, porque ela sobe ou desce, implica uma diferença de nível constitutiva, segue uma corda invisível mais nervosa que cerebral); o enlace ou o corpo-a-corpo (quando duas sensações ressoam uma na outra esposando-se tão estreitamente, num corpo-a-corpo que é puramente “energético”); o recuo, a divisão, a distensão (quando duas sensações se separam, ao contrário, se distanciam, mas para só serem reunidas pela luz, o ar ou o vazio que se inscrevem entre elas, ou nelas, como uma cunha, ao mesmo tempo tão densa e tão leve, que se estende em todos os sentidos, à medida que a distância cresce, e forma um bloco que não tem mais necessidade de qualquer base). (Deleuze; Guattari, p.218 e 219)

Vibrar a sensação – deixar que ressoe dentro de mim:

VANISE: “(...) ela falou prá gente fechar os olhos, aí ela fez um som: “tum” (cantarola um som suave imitando o mini metalofone), aí o som que ela fazia ele pedia prá gente apontar com o dedo prá onde estava indo o som. Depois ela fez um segundo som, junto né, fazia um depois fazia outro. Enquanto a direita apontava a direção de um som a esquerda a direção do outro som.(...) Foi muito legal. Um som fazia assim e o outro descia assim (fazendo no ar com a mão um gesto em espiral), mas tudo descia prá dentro de mim. Muito lindo aquilo. Muito forte.”

Acoplar a sensação – enlaçar –se, compor com o outro:

(NEILA e REILTA: Começam a balançar as bacias fazendo sons com as maçãs que chacoalham dentro da bacia).

(REILTA: Começa a arrastar a bacia e Neila faz ritmos chacoalhando os pedaços de maçã dentro da bacia).

VANISE: “Olha...não parece uma bateria de escola de samba?”

MENINO: “Bateria...é verdade..”.

VANISE: “Balança assim mais rápido, as duas.”

WALACE: “Tia, mexe assim....(faz o gesto)(...)”

(NEILA passa a bacia para o WALACE que começa a balançar a bacia de maçãs verdes sorrindo, se deliciando com os sons).

(CAIO: Começa a bater a faca no chão fazendo um ritmo)

(OUTRO MENINO: Pega a outra faca e começa a batucar fazendo um contraponto ao Caio).

VANISE: “Isso não é um instrumento musical?”

CRIANÇA: “Virou instrumento!”

(WASHINGTON pega a outra bacia da Reilta e começa a experimentar sonoridades chacoalhando o instrumento com os pedaços de maçãs).

Abrir ou fender, esvaziar a sensação:

VANISE: “Isso aí é um instrumento musical? Ou nós usamos como um instrumento musical?”

CRIANÇAS: “Usamos como instrumento.”

VANISE: “Por que isso não pode ser um instrumento musical?”

CRIANÇAS: “Porque isso é comestível - por que isso pode estragar o alimento - pode ficar sem nutrientes.”

VANISE: “Mas gente, não saiu som daí?”

CRIANÇAS: “Saiu...”

Muitos comentários...

VANISE: “Para mim isso é um instrumento musical...”

Observamos esse movimento de ruptura em diversas situações durante os exercícios de corpo/som/movimento no segundo encontro – seja no momento em que uma criança para de realizar o gesto para que o grupo todo silencie e congele o movimento (intervenção espontânea no jogo), seja na realização de estruturas sonoras que mudam radicalmente a direção daquilo que vinha sendo feito antes como continuidade de um improvisador a outro. Os silêncios e novas direções sempre são vazios desafiadores e podem abrir uma nova paisagem sonora ou um território expressivo no percurso.

Deslocar o objeto de seu uso comum profanando a sua função num devir-som, devir-ritmo, uma faca que batuca, uma bacia com maçãs que soa em múltiplos efeitos tímbricos e percussivos, saquinho plástico tomando muitas formas sonoras numa roda, mordidas de maçãs que se misturam a murmúrios e risos: uma musicalidade que nasce numa experiência indefinida.

Santos (2002) faz um estudo sobre a reformulação do fenômeno musical e suas definições desde o início do século XX para pensar uma escuta que se abre à “música dos sons da rua”. Ela nos diz da possibilidade aberta por compositores contemporâneos, especialmente John Cage e Murray Schafer



(...) de pensarmos uma escuta que torna música aquilo que por princípio não é música (...) o papel da escuta como algo que constrói e se constrói na própria música. (...) E é assim que, ao tirar a música de seu território, até então claramente demarcado pela tradição, não apenas o ruído, o silêncio e as paisagens tornam-se música, como também a música passa a ser aquela música do silêncio, do ruído e das paisagens. (Ibidem, p. 96-97)

Percebemos uma disposição plena do grupo para se deixar afetar pelas propostas, materiais e intervenções deles próprios. Seria essa “disposição”, esse modo de estar com o outro (amigos, sons, músicas, as coisas todas) uma condição de um devir?

O espírito aventureiro e atento da criança traça percursos na intensidade das forças que se constituem pelo afeto. Ela se deixa afetar e afeta tornando-se – um dinamismo da intensidade. Intensidade que é escuta – uma “escuta que compõe”.

As crianças estão sempre a compor com o mundo, gostam de experimentar, repetir, repetir, mas nunca igual. Divertem-se com o inusitado e buscam um lugar onde a sua verdade possa soar, mesmo que no silêncio: “toda sensação é uma questão, mesmo se só o silêncio responde a ela” (Deleuze; Guattari, 1997, p. 251).

Pensamos que nossas experiências musicais aqui relatadas nos aproximam daquilo que Deleuze (1997) nos apresenta em *Crítica e Clínica*: “À sua maneira, a arte diz o que dizem as crianças” (p.78). Arte como composição estética, trabalho da sensação (Deleuze; Guattari, p. 247). Arte não como representação, reprodução de um conjunto de regras ditado por uma escola ou movimento, clichê, mas “espaço de afetos, mais do que propriedades” (Deleuze; Guattari apud Santos, 2011).

Podemos conceber os diálogos filosóficos e todo o funcionamento dos encontros como planos de composição: as musicalidades da filosofia e da educação nos movimentos desenhados nos diálogos – movimentos de cuidado ao tecer um contraponto entre perguntas, hipóteses e afirmações. Vibrações, enlances e recuo nos pensamentos que se vão apresentando nas falas de todos nós. Sensação que se cria numa frase que faz pensar (pre)conceitos: é um instrumento musical? É música?

Deleuze e Guattari (1997) nos apresentam as três formas de pensamento – a arte, a ciência e a filosofia –, onde sempre está em curso o traçado de um plano sobre o caos: seja de imanência (com personagens conceituais), seja de coordenadas (com observadores parciais), seja de sensação (com figuras estéticas):

O que define o pensamento, as três grandes formas do pensamento, a arte, a ciência e a filosofia, é sempre enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos. Mas a filosofia quer salvar o infinito, dando-lhe consistência: ela traça um plano de imanência, que leva até o infinito acontecimentos ou conceitos consistentes, sob a ação de personagens conceituais. A ciência, ao contrário, renuncia ao infinito para ganhar a referência: ela traça um plano de coordenadas somente indefinidas, que define sempre estados de coisas, funções ou proposições referenciais, sob a ação de observadores parciais. A arte quer criar um finito que restitua o infinito: traça um plano de composição que carrega por sua vez monumentos ou sensações compostas, sob a ação de figuras estéticas. (...) (Deleuze; Guattari, 1997, p.253).

O que os autores afirmam é a positividade (necessidade) de se pensar por conceitos, por funções ou por sensações, como campos indiscerníveis, sem que um desses pensamentos seja melhor que outro, ou mais plenamente, mais completamente, mais sinteticamente. Os três pensamentos se cruzam, sem identificação, como heterogênese:

Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem síntese nem identificação. A filosofia faz surgir acontecimentos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estado de coisas com suas funções. Um rico tecido de correspondências pode estabelecer-se entre os planos. Mas a rede tem seus pontos culminantes, onde a sensação se torna ela própria sensação de conceito, ou de função; o conceito, conceito de função ou de sensação; a função, função de sensação ou de conceito. E um dos elementos não aparece, sem que o outro possa estar ainda por vir, ainda determinado ou desconhecido. Cada elemento criado sobre um plano apela a outros elementos heterogêneos, que restam por criar sobre outros planos: o pensamento como heterogênese (Deleuze; Guattari, 1997, p.254 - 255).

A arte, a ciência e a filosofia traçam planos sobre o caos:

O artista traz do caos variedades, que não constituem mais uma reprodução do sensível no órgão, mas erigem um ser do sensível, um ser da sensação, sobre um plano de composição, anorgânica, capaz de restituir o infinito. (...) trata-se de vencer o caos por um plano secante que o atravessa (Ibidem, p. 260).

## Referência Bibliográfica

Deleuze, G. (1997). *Crítica e Clínica*. São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. e Guattari, F. (1997). *O que é a filosofia?* São Paulo: Editora 34.

Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Kohan, W. e Leal, B. (Orgs). (2000). *Filosofia na Escola Pública*. Petrópolis RJ; Vozes.

Kohan, W. e Olarieta, B. (2012). *Escola Pública Aposta no Pensamento*. Belo Horizonte, Autêntica.

Kohan, W. (2005). *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica.

Larrosa, J. (2006). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte, Autêntica.

Masschelein, J. e Simons, M. (2013). *Em Defesa da Escola: uma questão pública*. Belo Horizonte, Autêntica.

NEFI. (2009). *Caderno de Materiais*. Rio de Janeiro: UERJ.

Rancière, J. (2005). *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica.

Santos, F. (2002) *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. São Paulo: EDUC.

Santos, R. (org). (2011). *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical*. Porto Alegre: Sulina.