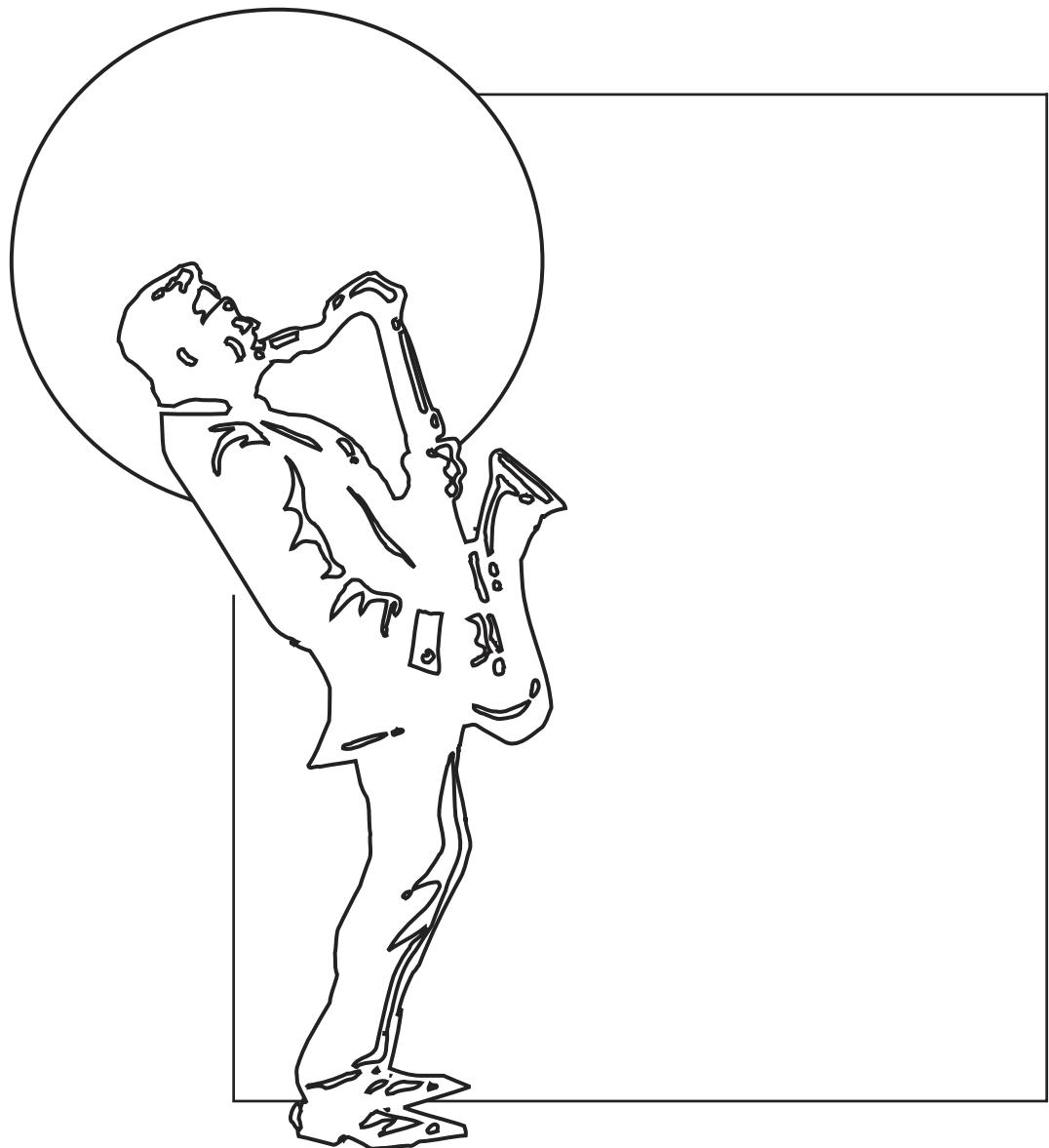


Em lugar da antiga antinomia entre indivíduo e sociedade propõe-se a aceitação da dialética entre o compartilhamento da tradição comum a todos e as contribuições pessoais de cada um.

Esta proposição, no campo educacional, conduz ao respeito aos afetos do indivíduo, harmonizados com os conhecimentos socialmente libertadores. Para uma analogia do processo, buscou-se analisar a educação musical informal tal como se dá no interior da comunidade jazzística.

Palavras-Chave: Jazz, Psicanálise, Educação, Comunidade, Improvisação.



*Instead of the erstwhile antinomy between individual and society we propose a dialectic between the sharing of the tradition common to all and individual contributions. In the field of education, this proposition leads to respect for the individual's affections harmonized with socially liberating knowledge. For an analogy of the process, an attempt was made to analyze informal musical education within the jazz community.*

*Key words: Jazz, Psychoanalysis, Education, Community, Improvisation.*

# *Educação, Razão ou Sensibilidade?*

Álvaro Neder

*When I look I am seen, so I exist*  
D. W. Winnicott

Editor para música brasileira  
do All Music Guide, músico,  
produtor radiofônico.

Mestrando em  
Educação/UFMS.

A oposição entre “o instinto e a sociedade, oposição quase tão antiga quanto o próprio pensamento” (Laplanche apud Bacha, 1998 : 124), remonta aos gregos, passando por Rousseau, Nietzsche, Freud e Lévi-Strauss. Vivemos hoje ainda sob o signo desta dicotomia que continua opondo pulsão/sociedade, instinto/lei, natureza/cultura, indivíduo biológico/coerção social, adulto/criança. Na educação, a crença na supremacia do social sobre os afetos do indivíduo faz com que a idéia de que se possa aprender através da sensibilidade seja quase imoral. Pelo contrário, a escola se torna “o purgatório das paixões” (Bacha, 1999), e o faz sob as ordens da ciência moderna. Será que a única maneira de fazer ciência é através do expurgo à sensibilidade?

Na antigüidade grega, em que pese a vigência ali da dualidade indivíduo *versus* social, não se estabelecia oposição entre paixão e conhecimento, razão e sensibilidade. A ciência (que já se configurava como tal, ainda que não fosse conhecida por este nome) e a arte eram postas como inseparáveis. A música, como toda arte, era vista como parte integral da vida a ligar o transitório com o transcendental. E a ciência, por sua vez, profundamente comprometida com a ética, tinha como seu propósito elucidar as unidades fundamentais que explicam a função e o significado do mundo fenomenológico — não em perseguir resultados concretos e palpáveis. Em outras palavras, para os gregos, a ciência, a

música e a alma humana eram aspectos do eterno. Neste ponto, é elucidativo mencionar que, para Platão, tudo que o olho pudesse ver era ilusório, enquanto quase toda a ciência moderna ensina que tudo o que existe é o que podemos ver e tocar — mesmo que seja através de radiações.

## *Para os gregos, a ciência, a música e a alma humana eram aspectos do eterno.*

A música teria para os gregos as funções, em si racionais, de instilar patriotismo, trazer auxílio em tempos de sofrimento, estender o plano das idéias a uma compreensão da realidade metafísica, e assim por diante. Já a ciência, para estes mesmos, apresentava um elemento espiritual, estético. Elucidando a ordem subjacente ao caos aparente, iluminando a criação e as leis que a governam, quer dizer, ouvindo a *música das esferas*, o cientista fazia um trabalho tão belo quanto o de um músico, um pintor ou escultor.

Em Fedro e, sobretudo, no Banquete, através de Diotima, Platão privilegia a paixão amorosa, o Eros, não só como a base sobre a qual se apóia todo projeto de conhecimento, como também o fundamento de tudo quanto possa ter importância para o ser humano. Fora da antigüidade essa relação do amor, da paixão, com o conhecimento, sofre um expurgo, e a ciência é vista apenas como conquista intelectual. Com exceção de Spinoza, para quem “o conhecimento de terceiro gênero, intuição verdadeira, é *amor Dei intellectualis*, amor intelectual pela substância (e ainda cabe observar que o termo *intellectualis* atenua singularmente o termo amor)” (Castoriadis, 1999:137), de Descartes a Husserl e Heidegger, passando pela filosofia anglo-saxã, todos afirmam o intelectual como único determinante do processo de conhecimento.

Deve-se notar que tal abolição do prazer foi uma marcada preocupação do período moderno. A modernidade liquidou as paixões e a sensibilidade da educação com Comênio; do sistema de produção com as fábricas, que acabaram com o artesanato; e do conhecimento, com a ciência experimental.

Uma das razões desta obsessão seria a crise trazida pela substituição da autoridade da Igreja pelo desejo de autonomia do homem. Já não mais regido pela instância eclesiástica, e sim pelas necessidades do capital, o indivíduo moderno volta-se para a ciência, elegendo-a como guia para a concepção de um novo homem, que exerce pleno domínio sobre sua mente e vontade. Racionaliza-se a produção, evita-se desperdícios e concentra-se a riqueza. Neste projeto, a paixão se interporia entre o sujeito e o conhecimento, fazendo aquele seguir uma trajetória caprichosa. A ciência da produção demandaria a frieza e o distanciamento; portanto, o expurgo das paixões.

Na sociedade de massas moderna, as rigorosas necessidades que o capital apresenta, e as exigências impostas pela economia industrial que implicam na tecnificação da vida social e individual, desde cedo mobilizaram o interesse da ciência que se constituía, tornando-se seu objeto. A oposição indivíduo/sociedade emergiu com toda força numa sociedade massificada, pois nunca antes houvera necessidade de atender a uma demanda tão expressiva. Convocada a estabelecer os procedimentos produtivos mais *racionais* para a sociedade moderna, a ciência opta desde o início pela sociedade, o que implica automaticamente na repressão aos afetos individuais.

O Romantismo, como movimento artístico e ideológico contemporâneo à Revolução Industrial, é a reação a este privilégio do social a oprimir o indivíduo. Através de uma gama extensiva de autores tão dispare quanto Rousseau e Mary Shelley (*Frankenstein*), para ficar só na literatura, reafirma-se a essência benfazeja e pura do indivíduo, logo conspurcada pela sociedade. Pregavam a recusa do indivíduo em misturar-se à massa, mesmo que isso acarretasse sua ruína e morte. Realmente, um romântico *ideal*.

A escola se faz presente no esforço produtivo massificado, e, obedecendo à nova ciência do contar, medir e pesar, da ciência do maquinismo inflexível, frio e impessoal, surge a moderna concepção de ensino. “Priorizando o social”, interdita a sala de aula à sensibilidade e institui a rígida aridez da metodologia desenvolvida por uma ciência que

vê o afeto com maus olhos e idealiza a educação como um relógio preciso e imperturbável.

Não tardou a nascer a reação, no século XX, na forma das escolas ditas *alternativas*, que, da antinomia *indivíduo versus social*, faz sua opção pelo indivíduo, negando qualquer imposição, propondo uma liberdade total, uma prevalência dos afetos sobre os conhecimentos, que constituíram uma experiência fracassada, no dizer de vários alunos daí egredidos. O maior expoente desta vertente educativa foi *Summerhill*, escola de A. S. Neill.

Sem defender nenhum saudosismo, aceitando provisoriamente a moderna sociedade de massas, no entanto, a consideração insofismável de que se deve promover à produção em larga escala como único meio de prover a subsistência das populações (na expectativa de uma distribuição mais justa desta produção, junto com menor ênfase do consumismo vazio, num futuro próximo), não implica necessariamente na repressão ao indivíduo nem na recusa aos conhecimentos.

Não há por que endossar a velha oposição indivíduo/sociedade que reprime os afetos do indivíduo ou lhe nega o saber libertador. O indivíduo pode assimilar e desenvolver conhecimentos sem negar-se à paixão, aos afetos; pode produzir bens e serviços sem estar “submetendo-se a um maquinismo estranho e incompreensível ao qual só lhe cabe adaptar-se” (Winnicott). Para que possa viver uma relação criativa com o mundo, o indivíduo precisa *brincar* ali — qualquer que seja sua idade. A opção ao viver criativo é a patologia: a psicoses é o preço pago para anular um mundo que só se dá a perceber através de sua dura face feita só de exigências de submissão.

## *Psicanálise e educação*

Laplanche, em *Problemáticas I: Angústia* (1987), nos proporciona a comprovação, através da ciência psicanalítica, de que o indivíduo não se opõe ao social, em sua raiz biológica. Retomando daí, Bacha descobre em Laplanche as bases de uma educação baseada na sensibilidade, a partir da leitura revolucionária, por este autor, da teoria psicanalítica clássica.

Para ele, o superego possui uma origem pulsional, e a pulsão uma origem social. Esta

afirmação é suficiente para deslocar o eixo da discussão, descentrando-a rumo a uma noção integradora de indivíduo e sociedade.

Laplanche sugere que entender o superego e as defesas como estando apenas do lado social, e as pulsões como reduzidas ao biológico, é uma visão “mecanicista”. Ao contrário, entende que “as interdições mais ferozes encontram suas raízes no (...) sadismo do *id*” (Laplanche apud Bacha, 1998 : 125).

A aplicação da pesquisa de Laplanche no campo da educação, por Bacha, está descrita em seu livro *Psicanálise & Educação: Laços Refeitos* (Bacha, 1998). Aqui, nos restringiremos a refletir sobre seus resultados.

O que nos importa é saber que Laplanche conclui que o instinto de conservação é inoperante no bebê, até que a socialização, ao recriar sua psique, venha a ativá-lo. Sendo assim, o que possibilitaria sua sobrevivência? O amor. O amor que inicialmente sua mãe lhe dirige, e que ele passa a sentir por sua mãe e por si mesmo. O amor que sente por si mesmo é refletido pela mãe através do olhar (tal como ressalta Winnicott em nossa epígrafe) — o que é o mesmo que ocorre na via adulta: continuamos sendo criados e recriados através do reflexo pelo qual o outro nos significa.

Baseando-se na teoria da sedução generalizada de Laplanche, Bacha (1998) identifica e reconhece um aspecto da educação

*Continuamos sendo criados e recriados através do reflexo pelo qual o outro nos significa.*

encoberto pela adaptação, pela repressão, pela sugestão e pela idealização: a *sedução*.

Se o bebê é mantido vivo por causa do amor que a mãe lhe dirige, e não por causa do instinto de autoconservação (*adaptação*), não há razão para abandonar a sensibilidade na educação, rumo a uma suposta necessidade adaptativa. Pelo contrário, a educação para a criatividade deve ocorrer através da sensibilidade. Winnicott reforça esta tese, ao postular que no brincar se dá “a única forma de ser criativo” (Winnicott, 1997, 54).

Assim, Bacha está longe de defender o assédio sexual ou qualquer tipo de alusão sexual na relação professor-aluno. Apenas

ocorre que a psicanálise não faz distinção entre a energia necessária para aprender a falar ou escrever uma língua, e a energia sexual. O aprendizado se dá a partir do afeto com que o estudante investe seu objeto, os conteúdos escolares, as manifestações artísticas. Da mesma forma, quase toda a realização humana criativa ocorre através deste investimento afetivo, que tem cunho sexual.

Se o empreendimento não está ligado ao prazer daquele que nele se engaja, esta ação está baseada na *repressão* ou na *adaptação*, na submissão a uma imposição — e o ser humano tem uma capacidade limitada de suportar a submissão, limite que demarca a fronteira entre sanidade e doença. Daí que a educação tem o papel de possibilitar este encantamento, esta sedução dos conhecimentos, propiciando uma relação criativa e integradora com os mundos do fazer, do pensar e do sentir.

Não é o professor que seduz. Sua relação apaixonada com os conhecimentos é que pode provocar efeitos sedutores. E não se antagoniza assim os ideais sociais: não se trata de uma opção pelo indivíduo, aos moldes de *Summerhill*, mas a uma visão integradora entre necessidades produtivas tanto do indivíduo como da sociedade, e dos afetos e sensibilidade do indivíduo.

É preciso ressaltar que não se está propondo uma mágica panacéia. Na educação pela sedução também se encontra a

paixão. A noção de *adulto sedutor*, da qual em primeiro lugar deve ser extirpada toda a sugestão de assédio sexual, não se refere a um professor-psicanalista, nem mesmo a um professor que tenha conhecimentos de psicanálise. Significa, entre outras coisas que vêm sendo aqui mencionadas, ter um domínio seguro sobre os conhecimentos, e uma relação apaixonada com seu objeto. Esta relação apaixonada poderá promover efeitos sedutores, envolvendo educandos na busca pelo desenvolvimento intelectual e artístico, através do reconhecimento do importante papel da sensibilidade no contexto educativo — e principalmente, na *vida* de cada um. E isso não é novo, felizmente. Professores criativos, apaixonados pelo conhecimento e pela arte, através da história da educação têm encantado e estimulado seus alunos, que, *seduzidos*, despertados, *iniciados* num mundo vibrante e vivo, têm condições de preencher suas existências com o sentido renovador do descobrir e do criar.

### *A educação como sedução*

Dados os impasses sobre os quais se debatem as escolas modernas, haveria uma resposta mais adequada às aspirações dos professores à pergunta “o que é educar”? Que representasse uma alternativa à opção opositiva entre indivíduo e sociedade? Que visasse o desenvolvimento pela sensibilização,

e não o adestramento repressivo, sem esquecer das necessidades produtivas tanto de um quanto de outro? Que privilegiasse o professor *virtuoso* em sua arte, capaz de estimular a

busca pelo conhecimento através do domínio que exerce sobre o mesmo? Que possibilitesse uma relação amorosa, não-utilitarista, entre sujeito e conhecimento?

Para Bacha (1998), educação é *sedução*. À luz da teoria da sedução generalizada de Laplanche, entende a educação como um processo dependente da ação do outro, ao contrário das abordagens científicas que propõem um ser que é fruto exclusivo do biológico.

Educação passa a ser então uma arte, onde se reconhecem as marcas que identificam cada diferente universo individual. Esta educação recupera a importância fundamen-

## *Educação passa a ser então uma arte.*

idealização, e na educação adaptativa também se encontra a *dimensão iniciática* (Bacha, 1998) da educação pela sedução — o que é comprovado pela existência de professores apaixonados pela educação e pelos conhecimentos que veiculam, professores criativos e imaginativos, que identificam-se como artistas, não como carcereiros, numa região estética situada fora do campo das aspirações asceticamente científizantes (*idealização*) que têm dominado a escola.

A natureza intrínseca da *paideia* distingue entre a mera instrução ou treinamento profissional e a formação do ser humano. Para o professor, educar sempre foi uma arte, uma

tal da experiência cultural no processo (e no avanço) da aprendizagem, negando o caráter autônomo do bebê sensório-motor piagetiano. Em suma, para Bacha, educar não é apenas prescrever, adestrar ou disciplinar; é *seduzir*, o que implica em iniciar o educando no cultivo de uma sensibilidade. A partir da *paixão* despertada pelo processo educacional, o educando desenvolve sua autonomia e singularidade.

A aquisição de qualquer conhecimento ou habilidade passa a se subordinar, nessa perspectiva, ao desenvolvimento da *criatividade*. Vista não na acepção tradicional, que a associa apenas às construções artísticas e intelectuais, mas como algo que deve fazer parte integrante do ser humano em todos os momentos, opondo-se à *submissão*, esta postura extremamente empobrecedora do ser diante da vida.

A noção do artesanal, do que é preparado carinhosamente para atender a seres humanos específicos, adquire aqui grande relevância, em contraposição à impessoalidade da escala industrial em que são elaborados hoje artigos para consumo, entre eles a educação.

Abdicando tanto do papel de omissos quanto do de carcereiro, através destes conhecimentos, o professor sedutor inicia o educando em uma nova sensibilidade: o prazer de aprender. Não pretende moldar peças de uma engrenagem social, mas promover um ser humano crítico que continuamente se interroga sobre o próximo passo à luz de suas características singulares.

## *Conceitos psicanalíticos importantes para a educação*

### 1. TRANSFERÊNCIA

Em *A interpretação dos sonhos*, de 1900, Freud utiliza pela primeira vez a palavra transferência, descrita ali como o processo pelo qual alguns acontecimentos do dia, chamados por ele de restos diurnos, eram *transferidos* para o sonho, sendo modificados pelo trabalho do sonho. Um rosto visto de dia era transferido para o sonho, com alguns aspectos modificados, parecendo mais jovem, mais velho, etc.

Depois, Freud percebeu que a transferência não ocorria só nos sonhos. Os pacientes transferiam “restos” de sua existência para a figura do analista, como se este encarnasse a essência de outras pessoas, que, ainda que modificadas na aparência, ainda inspiravam os mesmos sentimentos originários. Por

*A transferência é uma manifestação do inconsciente.*

exemplo, num certo ponto da análise, o paciente relacionava-se com Freud como se este fosse seu pai. Mesmo que Freud nunca tivesse agido de forma autoritária, este paciente podia mencionar temer que Freud o espancasse. Sabendo que nada em sua atitude poderia ter inspirado tal temor, Freud concluiu que isto só poderia se dar pelo fato de que o paciente estaria transferindo seu pai para ele.

No entanto, este processo se dava sem que fosse percebido pelos pacientes. Logo, Freud constatou ser este um processo inconsciente. Assim, a transferência é uma *manifestação do inconsciente*, que justamente por isso constitui um bom instrumento de análise deste inconsciente.

Definindo a transferência como “a repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada”, Freud entendia que ela podia se dirigir tanto ao analista como a *qualquer pessoa*. Trata-se de fenômeno comum a qualquer relação humana, e Freud chega a afirmar que ela está presente também na relação professor-aluno.

No epílogo de *Análise fragmentária de uma histeria*, de 1901, ele afirma sobre transferências:

São reedições dos impulsos e fantasias despertas e tornadas conscientes durante o desenvolvimento da análise e que trazem como singularidade característica a substituição de uma pessoa anterior pela pessoa do médico. Ou, para dizer de outro modo: toda uma série de acontecimentos psíquicos ganha vida novamente, agora não mais como passado, mas como relação atual com a pessoa do médico.

Esta é a situação que ocorre no campo da educação: o educador pode tornar-se objeto da transferência de educandos, que nele

depositam as experiências primitivas vividas com seus pais, ou outras pessoas significativas.

Posteriormente Freud proporcionou elementos para avançar no entendimento da transferência, através de *A interpretação dos sonhos*. Como o sonho é uma manifestação do inconsciente, qualquer outra de suas ma-

ção exata do desejo de que foi investido por ele. A determinação destes fenômenos inconscientes é função do analista, e não do professor. Basta que ele tenha consciência do processo, e aceite este investimento, eximindo-se de utilizá-lo com fins manipulativos. Isto demanda uma certa generosidade, pois o professor sabe que a ascendência que exerce não é motivada por sua imponência ou autoridade, mas por estar “representando” os pais do aluno, ou outra figura significativa para ele.

A questão fundamen-

tal que permanece é: como conduzir o aluno desta situação de heteronomia para a autonomia? A situação mais comum é que o professor, investido pelo desejo do aluno em uma posição de ascendência sobre este, passa a impor a ele seu próprio desejo, configurando uma relação de idealização. Neste caso, instala-se a manipulação, com suas consequências.

## 2. IDENTIFICAÇÃO

É o assumir, na própria personalidade, características de outra pessoa, por que tal ato propicia a resolução de alguma dificuldade emocional. Quando uma criança imita um músico, trata-se de uma profunda *incorporação* da personalidade deste, um esforço para estabelecer uma identidade, de onde poderá resultar seu estilo pessoal.

A construção de nossa personalidade ocorre de maneira similar à de um estilo, no sentido literário: a escolha pessoal de palavras, estrutura de sentenças, e até mesmo idéias.

Para construir um estilo nesta ampla acepção, é necessário retirar o essencial de muitas manifestações daquele estilo, da mesma forma que se pode abstrair um tema musical a partir de suas variações.

No caso do jazz, como da música em geral, e de toda arte, a questão do estilo é primordial, e presta-se de forma privilegiada ao entendimento da identificação. A cada improvisação, o músico deixa para trás centenas ou milhares de escolhas a partir das quais pode-se estabelecer padrões de constância ou diferença. O educando identifica-se com o estilo de seu ídolo e passa a *comê-lo*, alimenta-se de sua identidade, como forma de desenvolver sua própria identidade.

*As atitudes do professor serão recebidas dentro deste campo inconsciente, e a objetividade passa a ser um conceito insólito.*

nifestações segue as mesmas regras — caso da transferência. O sonho sofre a interferência do desejo do sonhador, como no caso do indivíduo que sonha estar descendo a uma tumba etrusca — na realidade, o conteúdo deste sonho poderia ser a própria morte daquele que sonha, com o desejo dele conseguindo modificar a forma, proporcionando uma agradável experiência estética. Assim, no contexto educacional, a transferência se realiza quando o *desejo de saber* do aluno se liga a um elemento particular, a figura do professor.

O importante desta noção, é saber que o desejo inconsciente do aluno pode tomar o professor, esvaziá-lo de sua identidade real, e atribuir-lhe um sentido que interessa a este desejo. Se não fosse o poder, geralmente paterno, que institui esta assimetria na relação educacional ao dirigir-se para o professor, dificilmente seria possível tal relação existir. Mais poderosa que as ameaças de penalização e sanção escolar, a transferência garante a atenção e respeito do aluno pelo mestre. Mas, e se a relação de determinado aluno com seu pai for de ódio irreprimível? Isto deve dar o que pensar a professores que encontram inusitadas e inexplicáveis resistências em certos alunos.

O fato de que o aluno atribui ao professor um sentido outorgado pelo desejo, isto significa que ele passou a fazer parte do terreno do inconsciente do aluno. A partir daí, as atitudes do professor serão recebidas dentro deste campo inconsciente, e a objetividade passa a ser um conceito insólito.

Localizando-se no inconsciente do aluno, é impossível ao professor a identifica-

Nos últimos anos, a expressão “caráter” tem-se subordinado a “identidade”, como “a confirmação do sentimento individual de si-mesmo através de seu pertencimento a uma comunidade”<sup>1</sup> (Mazlish, 1975 : 85). Esta definição volta-se para o interior do indivíduo, para seu próprio sentimento de totalidade, mas também para seu exterior, em que indivíduo e comunidade confirmam um ao outro.

Nas palavras de Freud:

Em geral, o ser humano não consegue tolerar idéias contrastantes e sentimentos em justaposição; é esta busca pela unificação que chamamos caráter<sup>2</sup> (Nunberg, 1962, I : 236).

Holland (1998) define *identidade* como operação ou procedimento para examinar o estilo no qual indivíduos particulares funcionam. Apresenta três significados simultâneos:

1. uma agência
2. uma consequência
3. uma representação

### 2.1 Uma agência

O “eu” representado por “uma identidade” é o eu sujeito de sentenças como “eu vejo”, “eu lembro” ou “eu repremo”. Este “eu” tende a desaparecer em discussões abstratas com substantivos como “visão”, “memória” ou “repressão”, uma razão pela qual o abstrair além do sujeito, na filosofia, algumas vezes conduz à confusão. Se “visão” faz a pessoa desaparecer, imagine o que pode fazer a “intertextualidade” ou a “intersubjetividade”.

Identidade, no sentido primário, é o agente iniciando ações que sistematicamente criam identidade. É necessário, portanto, pensar na identidade como um *sistema* (provavelmente um sistema de retroalimentação de processamento de informações). Identidade não é apenas o princípio ativo, agencial, de tal sistema, mas também o *self passivo* que este sistema cria quando interage com o mundo. Daí a identidade ser também...

### 2.2 Uma consequência

Identidade é o que está sendo criado quando o indivíduo traz uma identidade já existente (identidade no sentido primário) a novas experiências. Aqui se insere a noção de alteridade e todas as suas consequências. Identidade, neste sentido secundário, é o “eu” que resulta do fato de que “eu vejo”, “eu lembro” ou “eu repremo”. Identidade como o que é criado pelo viver é necessariamente correlata à identidade no sentido primário, de agência. Daí que a identidade é, se não paradoxal, ao menos circular. Temos que nos reportar à retroalimentação ou a algo como ela quando desejamos um modelo mais completo. “Desejamos”, ou “modelo”, lembram.

### 2.3 Uma representação

Identidade é uma maneira de colocar em palavras (ou outro tipo de representação: é o aprendiz expressando em música o estilo de seu ídolo, por exemplo) a dialética de constância e diferença que é a vida humana — e que foi captada, através da fase “consequência”, a partir do *outro*, em uma situação de exposição a ele tão precoce que às vezes não pode ser identificada conscientemente.

Uma pessoa que olha para dentro de outra a partir do “lado de fora”, pode formular para todas as infinitas escolhas pelas quais alguém se manifesta, um estilo unificador, atentando para o que é familiar e para o que é novo em cada nova ação. Estou constantemente reali-

O Eu:  
uma agência, uma consequência, uma representação.

zando novas ações, mas trago para cada nova ação minha maneira particular de realizar. Compreendo a constância naquilo que alguém realiza colocando-a contra mudanças. Inversamente, comproendo a mudança colocando-a contra o que não foi modificado.

Poetas têm alertado desde muito para esta dialética unificadora entre constância e dife-

<sup>1</sup> Trad. do Autor. No original, “the confirmation of the individual’s sense of selfhood by his membership in the community”

<sup>2</sup> Trad. do Autor. No original, “In general, the human being cannot tolerate contrasting ideas and feelings in juxtaposition; it is this striving for unification that we call character”.

rença. Emily Dickinson inicia assim um de seus romances:

Cada vida converge para um centro  
Expresso — ou estático<sup>3</sup>

Este *insight* não ocorre apenas entre poetas. O filósofo Stephen Toulmin usa Newton, Darwin e Freud como exemplos quando observa como os maiores cientistas são freqüentemente

dominados e guiados por uma “visão” simples e duradoura. Bem cedo em suas carreiras, estes cientistas formulam para si próprios, e especificam em textos escritos, um sistema provisório de conceitos e hipóteses radicalmente novos, que podem ser vistos em funcionamento através de todas as suas investigações subsequentes, dirigindo suas curiosidades e influenciando o padrão de suas análises, como um certo tipo de “campo” cognitivo<sup>4</sup>. (Toulmin, 1978 : 335)

Da mesma forma, o esteta Anton Ehrenzweig assinala

como a obra de uma vida de trabalho de um grande artista possui uma coesão interna como cada movimento de uma sinfonia; eles são aparentemente diferentes, e mesmo assim estão elaborando a mesma idéia inspiradora<sup>5</sup>. (Ehrenzweig, 1965: 76-77).

No prefácio de seus ensaios, Camus escreveu:

O trabalho de um homem é nada mais que esta vagarosa peregrinação rumo à redescoberta, através dos desvios da arte, daquelas duas ou três grandes e simples imagens em cuja presença seu coração inicialmente se abriu.

pria personalidade do teorista (Stolorow & Atwood, 1979).

Uma maneira de colocar em palavras esta direção ou padrão característicos — tal como sugere Heinz Lichtenstein — é formular a identidade humana em termos de tema e variações. Quer dizer, se imaginarmos uma vida humana como uma dialética entre constância e diferença, podemos pensar a constância, a continuidade do estilo pessoal como um tema; podemos pensar as mudanças como variações deste tema. Podemos entender outra pessoa como estando vivendo mudanças e variações num núcleo persistente como um músico pode improvisar uma infinidade de variações sobre uma única melodia. É importante manter em mente que este núcleo não está dado, pelo menos em nossa perspectiva. As “duas ou três grandes e simples imagens em cuja presença seu coração inicialmente se abriu”, no dizer de Camus, explicitam um ponto de partida na constituição da personalidade, que não se deu a partir de um desenvolvimento biológico, mas sim no contato com o outro.

## *Winnicott, espaço e objeto transicionais*

*Quando olho sou visto, logo existo* (Winnicott, 1997 : 114). Este postulado de Winnicott, que serviu de epígrafe ao nosso artigo, é talhado para significar sua teoria, em contraposição

ao *cogito* racionalista. Através da experiência afetiva vivida pela alteridade, dada por meio da especularidade visual, constitui-se o sujeito que é muito mais do que vontade consciente.

### a.1 O ESPAÇO TRANSICIONAL

Adiantamos que tudo o que se disser em relação a *mãe* e *bebê* ou *criança* deve ser entendido também como aludindo a *educadores* e *educandos*.

*“Quando olho sou visto, logo existo.”*

Ou, como o depoimento do romancista Bernard Malamud, “cada romancista escreve um romance em toda a sua vida”. Da mesma maneira, as teorias construídas por grandes teoristas da personalidade como Freud, Reich, Jung ou Rank refletem a pró-

<sup>3</sup> Trad. do Autor. No original, “Each Life Converges to some Centre — Expressed—or still—”

<sup>4</sup> Trad. do Autor. No original, “dominated and guided by a simple enduring ‘vision’. Quite early in their careers, these scientists formulate for themselves, and set down in writing, a tentative system of radically novel concepts and hypotheses, which can be seen at work throughout all their subsequent investigations, directing their curiosities and influencing the pattern of their analyses, like some kind of a cognitive ‘field’.

<sup>5</sup> Trad. do Autor. No original, “how a great artist’s lifework possesses an inner cohesion like the single movements of a symphony; they are seemingly different and yet elaborating the same inspiring idea”.

O psicanalista D.W. Winnicott fez uma surpreendente descoberta, já nos idos de 1951, que estaria fadada a servir de fundamento a grande parte da psicanálise voltada para a compreensão do fenômeno da *criatividade*. Esta descoberta foi denominada por ele de *objeto transicional*.

Freud já dava as pistas para Winnicott em seu “O poeta e a fantasia”. Ali, indica que a atividade central da criança é a brincadeira, que no entanto é uma atividade muito séria, grandemente investida de afeto. O que não pertence à brincadeira é a realidade, não a seriedade. O jogo é fantasia, e a realidade se imiscui para desiludir. No entanto, para Freud há uma grande diferença entre devaneio onipotente e brincadeira, pois, nesta, a criança se apoia no real, através de objetos que se colocam em seu campo de ação e visão. Assim, para Freud, a realidade é importante para o brincar, pois se presta a essa atividade. E para Winnicott, a realidade é criada pela brincadeira, no espaço interior e exterior. A criança se apoia no real, através das condições afetivamente favoráveis proporcionadas através da mediação do outro, para construir sua própria realidade. Sendo assim, a experiência cultural é real, e se distingue das fantasias conscientes ou não, que caracterizam uma realidade puramente interna. Cultura não é devaneio, e constitui-se através do brincar.

No entanto, até então, a psicanálise se preocupava mais com a realidade psíquica, que é interna e pessoal, e sua relação com a realidade externa. Na contracorrente, Winnicott percebeu, através de sua experiência clínica como psicanalista, a importância das incipientes formulações pelo bebê daquilo que este considera *não-eu*. Quer dizer, ao nascer e durante certo tempo, o bebê não se diferencia de sua mãe, acreditando ser esta parte dele próprio. Aos poucos (e com grande variação nestas seqüências), a sensação erótica despertada pelo seio é reproduzida mais prontamente pelo bebê com o chupar de seu próprio dedo, e a seguir, verifica-se o apego da criança a um bichinho de pelúcia, um brinquedo duro ou mole, um pedaço de seu cobertorinho, enfim, algum objeto que ela reconhece como *não sendo*

*parte dela*. Este objeto é o *objeto transicional*, e os fenômenos ocorridos nesta área são os *fenômenos transicionais*.

O termo *transicional* se refere à transição sofrida pela criança, de um estado mental em que está indissociada de sua mãe, para a situação de se relacionar com sua mãe como algo que está *fora, separado* de si. Esta área circunscreve fenômenos e objetos que *não são percebidos como parte da criança*, embora também *não sejam parte da realidade externa*. É nesta área, na interseção entre o

## *A importância fundamental do outro na constituição de ambos, sujeito e mundo próprio.*

*eu* e a realidade externa, que se dá a experiência cultural - incluída aí, obviamente, a dimensão estética e artística. É também onde ocorre o *brincar* - para Winnicott, “a única forma de ser criativo” (Winnicott, 1997, 54). Para ser ainda mais redundante, é uma área de fronteiras indeterminadas, construída pelo indivíduo com a colaboração fundamental da mãe ou figura que desempenhe o papel de mãe.

O brincar é uma atividade espontânea do bebê que não pode ser condicionada a regras. Tomando-se o original inglês, Winnicott refere-se o tempo todo a *playing*, nunca a *game*, explicitando a diferença entre atividade livre e atividade sujeita a procedimentos previstos e transgressões sancionadas num código a ser seguido. Nesse ambiente cultural compartilhado se dá a emergência simultânea do sujeito e do mundo para este sujeito, e “compartilhado” aqui refere-se à importância fundamental do *outro* na constituição de ambos, sujeito e mundo próprio.

Este espaço, ao mesmo tempo psíquico e real, depende de condições favoráveis para que seja possível ocorrer o brincar, ou jogo sem regras. Esta atividade marcadamente improdutiva e sem objetivo depende da mãe “suficientemente boa” para que possa existir. Winnicott opõe o sonhar e o viver ao devaneio, a fantasia. Ao rememorar o sonho e relatá-lo ao outro (o analista), o analisando inscreve o sonho como experiência no espaço do jogo, enquanto o devaneio e a fantasia permanecem exclusivamente como eventos

circunscretos ao domínio psíquico. Já a noção de ilusão ganha, para Winnicott, uma nova acepção.

Sendo assim, Winnicott estabelece a relação mãe-bebê no terreno do jogo, e não no campo fantasmático.

Temos assim uma feliz descrição do fenômeno sócio-cultural. Cada um de nós está imerso em um ambiente transicional, onde uma parte vem de dentro: a criatividade; a outra parte vem do mundo externo: a cultu-

não deixa de ser ao mesmo tempo o objeto físico. Este é nosso primeiro paradoxo.

Mãe e bebê são tanto uma unidade indiferenciada quanto irredutível dualidade. O bebê tanto é o objeto quanto *cria* o objeto. Para isto é preciso que o objeto esteja lá, seja percebido, e venha a desaparecer e faltar, possibilitando que seja alucinado.

Para que este processo ocorra, é necessário um *self* nascente que se constitui a partir de núcleos isolados. O *self* se coloca

como intermediário entre esses núcleos libidinais autônomos, eróticos e agressivos, e o ambiente externo. Sendo assim, Winnicott não explica a diferenciação entre sujeito e objeto como

uma síntese dialética ou transcendental, mas solicita a aceitação de um paradoxo, significado como um processo temporal e permanente entre um *eu* e um *não-eu*.

Assim, a cultura, tal como a percebemos e onde nos encontramos, no mundo adulto, desenvolve-se através da brincadeira. Partimos das primeiras experiências ilusórias, chegamos às atividades adultas, através do brincar, sempre tendo um sentimento de continuidade que é propiciado por um *self* integrador. Para que isso ocorra, é necessário que a criança aprenda a confiar no mundo real. Brincar sozinha, saber que as consequências de seus atos devem-se a seus atos, é fundamental; mas só é possível a experiência bem-sucedida através do outro, que é invisível até que solicitado. Isto é o “ficar sozinho com”. O outro espelha a experiência da criança e lhe dá subsídios para avaliar sua posição no mundo real. Daí dependerá a noção própria de mundo desta criança, traduzida em termos de isolamento/comunicação, solidão/presença, identidade subjetiva/alteridade cultural. Isto nos leva ao segundo paradoxo.

O segundo paradoxo é o uso do espaço transicional para separar, e ao mesmo tempo ligar, o bebê à sua mãe. Isto produz um movimento que se equilibra entre a ansiedade pela separação e a tranqüilização pela ligação.

Conquistando crescente compreensão sobre o mundo, o bebê experimenta um grande prazer — o prazer de criar, de formar idéias, e assim *superar limites* — o limite que o separa e une à sua mãe; triunfa sobre a separação fazendo seu próprio pensamen-

## *Criatividade - realidade psíquica interna que é dependente do brincar.*

ra (o outro, a alteridade). No elaborar esta realidade externa, cultural, através da *criatividade* — realidade psíquica interna que é dependente do *brincar* — construímos nossa experiência e selamos nossos destinos. Se vivemos de forma individual e intransferível, isto é determinado pela nossa relação com o *brincar* e a *criatividade*, realizados dentro do *espaço transicional*, com a colaboração do outro. Aqueles que, ao contrário, vivem em *submissão*, são assobados por um sentimento de inutilidade. Percebem o mundo como um maquinismo incompreensível ao qual só lhes cabe *adaptar-se*.

No caso do bebê, as experiências no espaço transicional dão a ele conhecimento de si próprio — possibilitam que *ele se construa a si próprio*, na mesma medida que constrói o mundo exterior. Através destas experiências o bebê gradualmente se dissocia de sua mãe, o que certamente é uma situação aflitiva para ele. No entanto, o espaço transicional não apenas separa — ele também é a *própria ligação* com a mãe, pois, sem ele, não haveria qualquer separação, e mãe e bebê continuariam partes de um mesmo todo. Como ele liga o bebê à sua mãe, ele tranqüiliza, acalma, proporcionando um equilíbrio à ansiedade trazida pela separação que ele mesmo provoca.

Temos então dois paradoxos: o primeiro é a própria concepção de objeto transicional. De um lado ele é um objeto físico, tangível; mas, enquanto tal, não nos interessa. Só se constitui como objeto transicional na medida em que se torna uma *imagem*, construída pelo bebê. Imagem esta, por outro lado, que

to interagir com o do outro. Essa característica do pensamento humano subsiste em todo o decorrer de nossas vidas.

Ao mesmo tempo, esta situação paradoxal, ambígua, é desconfortável e deve ser suportada pelo bebê. Neste jogo dinâmico entre forças tão poderosas, forja-se no interior do pequeno ser, desde tão cedo, a capacidade para tolerar o *talvez*. Capacidade que será fundamental para o advento da individualidade. A ansiedade trazida pelo paradoxo, pela incerteza, é para alguns intolerável. Induz à aceitação dos dogmas e propicia os reprodutores da criação alheia. Por outro lado, a alta capacidade em tolerar a ansiedade provocada pela ambigüidade distingue as pessoas criativas — tanto no plano geral da existência, como, mais especificamente, no plano artístico.

Caso não se possilite as condições para o brincar, o tênuo vínculo entre *eu* e *não-eu* está sob risco. Não poder brincar equívale a não poder mover-se no campo da cultura. Em face de perturbações dissociativas de ordem mais grave, o indivíduo está imerso num ambiente desestruturado, desértico e incompreensível. O falso *self* submisso emerge, preenchendo o espaço potencial com o que vem do outro. E o que vem do outro adquire nesta situação um caráter persecutório, sendo que o bebê não tem meios para rejeitá-lo. Nestes casos instala-se uma ameaça de aniquilamento, onde o padrão normal de gesto espontâneo seguido por repouso dá lugar ou à rigidez da imobilidade, ou à esterilidade da agitação.

## *Educação musical e sensibilidade*

Portanto, se é impensável a separação total, a separação virtual e paradoxal entre *eu* e *não-eu* é uma experiência ilusória, baseada sobre a confiança, que permite uma separação crescente através do preenchimento deste hiato por símbolos substitutivos do objeto perdido. Além da linguagem falada e de toda outra mediação (tudo o que está em pauta é a relação entre o *eu* e o *outro*) constituinte da vida cultural, temos então que a música é um objeto transicional pleno de pos-

sibilidades para o despertar da individualidade — tanto no campo específico da expressão musical, pelo educando, como no campo geral de sua expressão como ser humano. A música, como tudo o que se apresenta no jogo, é tanto o gesto material que molda o mundo plasticamente, quanto a simbolização daquilo que não se pode apalpar. É empreendimento que não busca a satisfação localizada, pois a excitação local interrompe a atividade lúdica; ao contrário, necessita do repouso possibilitado pela crença no mundo real. É atividade que se dá no tempo e no espaço, suprimidos na atividade fantasiosa.

Quando a criança brinca com sons através das palavras sem sentido, escamoteia-se do controle hegemônico através da experiência estética. Este é o germe da idéia subversiva que se oculta por trás das obras de arte de ruptura, que dialeticamente se utilizam da cultura estabelecida para virá-la do avesso.

Para Winnicott, só o falso condiciona e perpetua a realidade, mortalmente repetindo a esta como lhe foi imposta. Já a ilusão salienta o verdadeiro, que é o sentimento de poder mudar, experimentar, fazer diferente, em suma, existir. O tempo do verdadeiro *self* é o tempo da música, da arte que

## *Música, a "disciplina da dissolução".*

se dá no desenrolar, das coisas que mudam, impulso, passagem, transição. Para Cioram a música é

"disciplina da dissolução", última (e única) forma de experimentar o vazio pleno da ausência de divindade (Brum, 1995 : 39).

Portanto, temos claro que o iniciar o educando à sensibilidade musical abre a ele um novo mundo, repleto de possibilidades criativas. No entanto, o grande problema que exige nossa reflexão constante é a *idealização*.

No plano escolar, a idealização valida a decisão unilateral, por parte do adulto, de impor conhecimentos que ele elege como prioritários, definindo exatamente como se dará seu aprendizado pela criança. Musicalmente, idealiza-se certos tipos de música, ou certos padrões interpretativos. O investimen-

to de afeto é tão grande, que qualquer questionamento em relação a estes ideais é recebido como um ataque pessoal.

A música erudita que nos foi legada pelos períodos anteriores ao século XX, é justamente cultivada como um magnífico tesouro cultural. No entanto, na educação musical moderna, verifica-se a face autoritária da idealização através da proibição ao improvisar.

A noção do senso comum, que associa a improvisação ao despreparo ou displicência, deve aqui dar lugar a uma acepção de improvisação como reelaboração singular e altamente sofisticada, por parte do sujeito, de uma tradição. Elaborando de forma inconsciente o material absorvido anteriormente na forma de vocabulário (*cultura, outro*), no momento da improvisação observa-se a articulação da linguagem apreendida com a expressão individual mais autêntica do artista — síntese dialética entre cultura e indivíduo, pulsão e sociedade.

A ingenuidade de alguns não-iniciados leva-os a erroneamente entender a improvisação como “liberdade total” (Esman, 1951). Não há liberdade total, o que eqüivale a privilegiar um polo da pretensa dicotomia indivíduo/social, o indivíduo. Na improvisação se dá uma relação dialética onde o indivíduo se encontra com o outro da cultura, e gera o “filho imaginário”, que é a própria improvisação.

## *A improvisação musical como reelaboração singular e altamente sofisticada de uma tradição.*

Como veremos adiante, a rigidez instituída pela exigência de nunca alterar o que escreveram os grandes mestres nem sempre existiu. Bach, Beethoven, Mozart, Paganini, Chopin, Liszt, Franck, todos os

compositores fizeram uso extensivo da improvisação em suas apresentações. A improvisação que sempre existiu na música “erudita” ocidental composta antes deste século foi banida através de um processo insidioso, não declarado, que se iniciou durante a Revolução Industrial (período Romântico), portanto coerentemente ligada a toda opressão e massificação do ser humano tal como verificada na moderna sociedade industrial.

A produção e a prática nos primórdios do canto gregoriano e da polifonia foi, em ambos os casos, em grande parte através da improvisação; a escola da música de órgão foi principalmente desenvolvida através das improvisações dos executantes, e através dos séculos XVII e XVIII o acompanhamento, tanto da ópera quanto da música de câmara de concerto, era geralmente deixado para ser improvisado sobre um baixo cifrado (minha nota: ocupando a mesma função da moderna *cifra* para o executante em geral e o jazzista em particular), o qual, ele mesmo, evoluiu a partir do contraponto improvisado. No início do período barroco, a ornamentação improvisada se estendia igualmente para formas sacras e seculares, para árias de ópera e oratório, para cantatas e “concertos sacros”, para canções e peças vocais solo de todos os tipos, e apareceu também nas novas formas emergentes de música instrumental, especialmente sonatas e concertos. (...) Muito depois do período barroco, Paganini escreveu: “Minhas responsabilidades exigem que eu toque dois concertos por semana e eu sempre improvise sobre o acompanhamento de piano. Eu escrevo o acompanhamento com antecedência e trabalho o tema no curso da improvisação” (Bailey, 1993, 19)<sup>6</sup>.

Portanto, para entendermos a educação musical pela sedução, devemos procurar nos aproximar daquela onde há o *brincar* que possibilita a criatividade. Com as rígidas regras que hoje emparedam os executantes, fruto que são

<sup>6</sup> Tradução do Autor. No original: “The working out and early practice of Gregorian chant and of polyphony was in both cases largely through improvisation; the 17th century school of organ music was mainly developed through performers' extemporisations, and throughout the 17th and 18th centuries accompaniment both in opera and in concertoed chamber music was generally left to be improvised over a figured bass which itself grew out of improvised counterpoint. At the beginning of the baroque period improvised ornamentation extended equally to secular and sacred forms, to the arias of opera and oratorio, to cantatas and ‘sacred concertos’, to songs and solo vocal pieces of all sorts and it appeared also in the newly rising forms of instrumental music, especially sonatas and concertos. (...) Even much later than the baroque period Paganini could write: ‘My duties require me to play in two concerts each week and I always improvise with piano accompaniment. I write this accompaniment in advance and work out my theme in the course of improvisation’”.

da idealização que cerca a música erudita, nosso interesse como educadores aproxima-nos, dentre outras comunidades musicais criativas, da linguagem musical jazzística, e, por extensão, do ambiente de onde o jazz é nativo (portanto abrigado da idealização escolar): a comunidade jazzística.

## Entendendo o jazz

O jazz é um gênero musical marcado pela influência de suas origens africanas, na qual se privilegia a transmissão oral da História e tradições, a intensiva participação comunitária, e o uso da improvisação em todas as suas manifestações artísticas. Estas mesmas influências possibilitaram o nascimento de uma forma de arte criativa, complexa e original, através da triste saga do negro escravo em contato com o *outro*: o europeu e sua cultura.

O aprendizado informal do jazz, através do contato social com a comunidade, privilegia a liberdade de cada um escolher os elementos que ressoam no interior do educando como verdade. Isso explica a enorme variação entre as capacidades técnicas de um músico para outro.

No jazz, como talvez em nenhuma outra forma de arte musical, a singularidade assume as mais destacadas proporções. É que a comunidade jazzística reconhece o desenvolvimento da *voz individual* (autonomia) como a mais alta conquista artística de um músico, frente a qualquer outra que seja porventura valorizada nos meios eruditos. Por voz individual entende-se que o jazzista deve desenvolver *seu próprio som*, reconhecível prontamente entre todas as vozes individuais que a tradição perpetuou nos discos. Isso implica numa diminuição às expectativas idealizadas.

Sendo que, ao se falar de jazz, está-se falando de improvisação, essa é a elaboração da cultura que está a cargo do jazzista. Ele deve se apropriar de um vocabulário que a cultura (os jazzistas que o precederam, *o outro*) lhe oferece, e elaborá-lo de forma a torná-lo *seu*. Seu vocabulário deve possuir características singulares, que possibilitem ao ouvinte discriminador reconhe-

cer o artista pela mera audição de seu som gravado e distingui-lo de todos os outros músicos. Esta é a principal característica que é valorizada pela comunidade jazzística, frente a qualquer outra que eventualmente seja valorizada pela música da tradição européia: proficiência técnica, complexidade estrutural, etc.

Os jazzistas reconhecidos como importantes representantes do gênero para os entendedores, são extremamente dispare, do ponto de vista técnico. São, geralmente, virtuosos, mas muitos não o são, sendo es-

*O jazz, aa transmissão oral da tradição e a intensiva participação comunitária.*

tes de certa maneira limitados tecnicamente. Muitos lêem perfeitamente, à primeira vista, partituras de qualquer complexidade técnica, mas muitos não lêem uma nota. Muitos têm um entendimento teórico extremamente avançado, enquanto outros são totalmente intuitivos e ignorantes em termos de teoria musical. E, o ponto em comum fundamental entre eles é o haverem desenvolvido sua expressão única, singular: sua própria voz.

A música de tradição européia, a partir da consolidação étnica dos vários países, se inscreve em três escolas: alemã, francesa e italiana. Cada uma têm cânones muito bem definidos sobre o que seja o *som ideal* — traindo sua origem idealizada. O som ideal, para cada uma delas, é um som padronizado, que reúne os princípios tidos como adequados para a execução musical. Músicos de orquestra devem se restringir ao som ideal por toda sua carreira. Solistas, após terem apreendido o som ideal, podem tomar liberdades discretas de interpretação, sem excessos.

O jazz, por certo devido à sua herança oral africana, nunca manteve tal preocupação padronizadora. Cada músico punha sua alma na sua execução, transmitia sua história de vida, buscava apenas a sua expressão mais íntima, sem se importar com códigos estéticos rígidos. Disso resulta que há tantos sons no jazz quanto jazzistas dignos desse nome (pois só o são reconhecidos assim após terem desenvolvido seu estilo próprio, seu

som, sua voz). Na ausência de uma padronização, de um som *idealizado*, existe a realidade nua e crua de cada um — no som rouco, agressivo, sussurrante, gemido, metálico, anasalado, reside a verdade individual levada a suas últimas consequências, através da fusão com o fraseado e a invenção melódica improvisada.

Disso decorre que, para o ouvinte expe-

### *A realidade nua e crua.*

rimentado, não é difícil saber quem é o músico a partir de uma sua gravação.

Na tradição formal européia, tenta-se, muitas vezes contra inconcebíveis dificuldades, encontrar-se a intenção do compositor ao compor aquela peça particular, e então interpretá-la de acordo. Já no jazz, o foco desloca-se para *o que está* no executante. Ele nos fala de sua *história pessoal*. Na música erudita, há enormes exigências formais que devem ser obedecidas por todos, sem exceção: afinação perfeita, audibilidade de cada nota, enfim, há uma padronização do som tida por ideal. No jazz, fica-se liberado dessas exigências formais: o executante pode obter efeitos microtonais, distorcendo a afinação como lhe apropria; pode tocar de maneira quase inaudível em certas partes, sem com isso parecer estar ultrajando a memória de alguma entidade sagrada. No jazz, o que deve ser evitado é a padronização, a cópia e a falta de criatividade e personalidade — não importando quão proficiente tecnicamente seja a execução.

Merece destaque especial, então, que todos os esforços empreendidos neste campo destinem-se primeiramente à busca pelo único, não-reprodutível e inimitável: a voz individual do artista. E isto equivale ao desenvolvimento da personalidade do educando, dentro de um ambiente acolhedor que possibilite sua experimentação, com o mínimo de constrangimento possível, rumo à constituição de sua singularidade — a autonomia. Afinal, o desafio que se coloca para o educador não é conseguir que o educando elabore a cultura de maneira pessoal e singular?

### *A educação musical na comunidade jazzística*

Muitos artistas de jazz descrevem a aquisição de seu conhecimento musical inicial como uma relação de profunda *identificação* (relembra a definição fornecida) com seu objeto. Assim, cultivam habilidades em situa-

ções que são tanto musicais como sociais, absorvendo modelos de várias performances que os sintonizam com os valores fundamentais da música afro-americana. Ronald

Shannon Jackson lembra do hábito de seu pai, de assobiar o *blues* quando “andava pela casa” (Berliner, 1994:22) ao realizar as rotinas diárias. A mãe de Vea Williams cantava jazz “todo o tempo” (Berliner, 1994:22). Ela possuía uma voz bela e poderosa que passava facilmente através das cortinas do apartamento e ressoava através do quintal. Tommy Turrentine carinhosamente lembra a “seção de saxofones” (Berliner, 1994:22) de seu pai, que praticava regularmente na sala da casa deles. O irmão mais velho de Lonnie Hillyer “tocava jazz, e ele sempre tinha amigos pela casa tocando instrumentos” (Berliner, 1994:22). No bairro de Detroit que Barry Harris morava, ele e seus amiguinhos aprenderam o ritmo intrincado do *ham bone*, um tipo de percussão corporal com golpes nas coxas e no peito, acompanhando textos improvisados. Além disso, segundo ele, “a família negra em geral tinha um piano e ao menos um membro tocava o boogie-woogie” (Berliner, 1994:22). Kenny Barron esperava ansiosamente a visita diária do mascate de gelo, um músico de *blues* que sempre tocava o piano da família depois de entregar seu gelo, fascinando o garoto com sua proficiência. Depois que ele saía, Barron tentava achar no piano “as poucas melodias e acordes” que ele conseguia se lembrar da apresentação (Berliner, 1994:23).

Dentro da comunidade mais ampla, hinos em cultos nas igrejas, marchas durante jogos de futebol, e *soul music* em bailes sociais complementam a *educação* das crianças. Para Max Roach, “cada boteco de esquina tinha um piano, e os pianistas eram às vezes reforçados por um baixista e um baterista, e mesmo um instrumento de sopro. Havia mû-

sica ao vivo por toda a comunidade" (Berliner, 1994:23). Proprietários de casas noturnas em Detroit deixavam abertas as portas proporcionando aos garotos, que não tinham idade suficiente para terem permissão para entrar, a possibilidade de ouvirem a música em ajuntamentos pelos becos.

Algumas residências de músicos "pareciam lojas de discos" (Berliner, 1994:23), pois as famílias possuíam muitos discos. Elas ouviam música "constantemente" (Don Pate) (Berliner, 1994:23). As crianças das várias e diferentes famílias faziam parte de uma "família expandida" que compartilhava os discos dos adultos de todas as famílias. Patti Brown lembra que discos circulavam de lar para lar na comunidade negra de Seattle. No bairro de outro músico, poucos podiam comprar discos ou toca-discos. No entanto, um vizinho possuidor de uma coleção de discos tão grande quanto seu coração, franqueava o acesso a todos os interessados. Assim, todas as noites muitas crianças se encontravam lá para ouvir jazz.

Lembranças de familiares dão conta do envolvimento emocional de Kenny Washington aos discos de seu pai. Quando ele ainda estava aprendendo a andar, aprendeu a relacionar os desenhos das capas de discos com seus respectivos sons. Um dia, observou seu pai colocando um disco na capa errada. "Eu ainda não sabia falar, mas fiz grande alvoroço tentando comunicar a ele que ia colocar o disco na capa errada" (Berliner, 1994:24). Seu pai se frustrou na tentativa de entender o que ele tentava dizer, mas sua mãe "fez meu pai conferir o disco. Ele estava mesmo colocando o disco na capa errada" (Berliner, 1994:24)

Pouco a pouco, as crianças começam então a exercitar seus dotes musicais. Na comunidade jazzística, a igreja tipicamente proporciona as primeiras oportunidades de apresentação. Vea Williams participou em coros de igreja que aumentaram progressivamente a exigência sobre os membros. Na formação de Carmen Lundy, música e religião "estavam sempre ligadas" (Berliner, 1994:24). Ela lembra que "todas as mulheres, da avó à neta"

(Berliner, 1994:24) cantavam em corais de igreja, comumente de três a cinco dias por semana, e sua mãe liderava um grupo *gospel* que se encontrava regularmente na sua casa. Lundy participava de todos os ensaios e apresentações.

Ministros das igrejas fundamentalistas cristãs algumas vezes proporcionam instrumentos musicais aos membros da congregação durante os cultos, ou os encorajam a trazer seus instrumentos de casa para adicionar cor e intensidade às apresentações do coro. Jimmy Robinson lembra: "todo mundo na congregação pegava um instrumento e o tocava: tamborins, violões, banjos, baterias, tudo" (Berliner, 1994:25). Algumas igrejas também proporcionam instrução musical e organizam pequenos conjuntos para acompanhar o culto ou para recreação das crianças. Art Farmer começou seu desenvolvimento musical como executante de instrumentos de sopro com a tuba da igreja, antes que uma corneta se tornasse disponível. Melba Liston fez o seu *debut* na igreja como trombonista; o mesmo fez Max Roach, como baterista.

O próprio Berliner observou um desses cultos. Antes do culto começar, um frágil garoto de sete anos se posicionou numa enorme bateria colocada entre a assistência e o púlpito. Enquanto os membros da congregação cantavam e balançavam o corpo, acompanhando-se por palmas em padrões sincopados e variados instrumentos, a criança tentava manter um ritmo firme e executar variações que seguissem as modificações

## *A comunidade jazzística: uma descrição.*

introduzidas pela música. "Cada olho estava sobre o jovem baterista, que irradiava tremendo orgulho enquanto tocava. Que maior estímulo poderia haver para o desenvolvimento do jovem músico do que a calorosa aprovação e afeição que a congregação deramava sobre ele, enquanto ele se posicionava no centro do palco do mundo adulto?" (Berliner, 1994:25)<sup>7</sup>

<sup>7</sup> T. do A. No orig.: "Every eye was on the young performer, who beamed with tremendous pride as he performed. What greater inducement for the young musician's development could there have been than the warm approval and affection that the congregation showered upon him as he held center stage in this adult world?"

Vários músicos profissionais relatam que, quando eram crianças e aprendiam música nas escolas regulares de primeiro e segundo graus, seus professores de música se espantavam quando, às vezes depois de um ano de ensino de leitura, descobriam ser estas crianças incapazes de ler música. O que acontecia é que elas se valiam de sua habilidade auditiva e memória musical para enganar seus professores e fazê-los pensar que elas sabiam ler.

Outros alunos, sem conseguir ler, inventaram suas próprias notações ou adaptaram as constantes em manuais de instrumentos para ajudá-los a lembrar-se de músicas. Melba Liston escrevia as músicas ouvidas na igreja ou músicas populares atribuindo a cada altura um número diferente de acordo com sua própria construção de uma escala de sete notas. Ela se recorda vividamente dos impasses trazidos por este sistema quando se defrontou com a dificuldade da escala cromática — “sentada na varanda dos fundos tentando imaginar ‘esta [nota] não é um 4 ou um 5, mas está em algum lugar entre os dois”<sup>8</sup> (Berliner, 1994 : 28).

Lonnie Hillyer deu a cada válvula do trompete um número, e escreveu a seqüência de combinações de válvulas que produziam as alturas de melodias simples. Outros

ção caracterizavam os diferentes universos de imaginação musical de cada aluno, seja estimulando-os a lembrar, executar ou inventar.

A ênfase que a comunidade musical erudita ocidental coloca na educação formalizada e nos símbolos escritos de conhecimento musical — de sistemas notacionais a graus acadêmicos — tornou difícil a seus membros reconhecer e apreciar, como um sistema culto, o conhecimento que os improvisadores transmitem através de sistemas educacionais alternativos e através de formas alternativas de representação, algumas orais, algumas completamente não-verbais. Ingnuidade e ignorância têm freqüentemente conduzido a depreciativos estereótipos em relação a artistas de jazz, como se fossem músicos “não-escolarizados” ou “ilegitimos”.

Correspondentemente, a importância que a comunidade musical erudita ocidental dedica à alfabetização musical e à composição escrita tem obscurecido o reconhecimento das verdadeiras habilidades requeridas pela improvisação. Embora a improvisação tenha sua própria e rica história na música erudita ocidental — contemporâneos de Beethoven consideravam algumas de suas improvisações iguais, se não superiores, a algumas de suas composições escritas (Sonneck, 1927 : 15, 22) — a improvisação, com a exceção de práticas isoladas de música de vanguarda e sacra, quase desapareceu do treinamento de músicos clássicos e de suas execuções. Carecendo de experiência com a improvisação em sua própria tradição musical, muitos fracassaram em apreciá-la como uma rigorosa atividade composicional em outras tradições musicais<sup>9</sup>.

(Berliner, 1994 : 774)

O grau de sucesso que os músicos podem obter na sua comunidade sem o

aprendizado da leitura depende de suas próprias habilidades perceptivas e das demandas específicas das bandas com as quais trabalham. Alguns grupos privilegiam a música escrita, outros a música improvisada, e outros a memorização de arranjos inteiros pela simples demonstração prática.

## *Soluções individuais: engajamento do sujeito.*

estudantes procuravam traduzir as seqüências rítmicas através de seus próprios esquemas notacionais que utilizavam variados arranjos espaciais na página. Outros evitaram as complicações envolvidas em notar ritmos e os traziam da memória, durante a execução. Assim, diferentes misturas de nota-

<sup>8</sup> Trad. do Autor. No original, “sitting out on the back porch trying to figure out ‘that’s not a 4 and it’s not a 5, but it’s somewhere in between.”

<sup>9</sup> Trad. do Autor. No original, “The emphasis that the Western art music community places on formalized education and the written symbols of musical knowledge — from notation systems to music degrees — has made it difficult for members to recognize and appreciate, as a learned system, the knowledge that improvisers transmit through alternative education systems and through alternative forms of representation, some oral, some altogether nonverbal. Naivete and ignorance have frequently led to belittling stereotypes about jazz artists as “unschooled” or “illegitimate” musicians.

Um *band leader* demitiu na hora o jovem Charli Persip, na frente dos outros membros da banda, ao certificar-se de que ele não era capaz de ler suas partituras de bateria. Este incidente é lembrando por Charli como um dos piores de sua infância, que ele inconscientemente associa a uma outra situação infantil na qual foi duramente castigado por seu pai, que lhe bateu dolorosamente na cabeça. Persip decidiu naquele momento e lugar que ele aprenderia a ler música de maneira a que nunca mais outra pessoa pudesse humilhá-lo daquela maneira. Da mesma forma, Walter Bishop Jr. refere-se à decisão de ter aulas particulares e aprender a ler e escrever música seriamente como uma grande mudança em sua vida. A despeito de vinte e oito anos de experiência profissional antes que se tornasse um exímio leitor, ele “ainda se sentia como um meio-músico”<sup>10</sup> (Berliner, 1994 : 65).

A instrução jazzística informal se faz notar através da intensa energia dirigida individualmente à pesquisa musical, cada estudante buscando dentro de sua comunidade recursos para seu aprimoramento. Explicando as poderosas habilidades musicais que muitos jovens desenvolvem dentro do “sistema educacional da comunidade jazzística”<sup>11</sup> (Berliner, 1994 : 57), os improvisadores atestam que muito cedo são imbuídos de um sentimento de identidade profissional que os leva a superarem-se continuamente. Contando com o apoio familiar e comunitário, entregam-se a uma rotina extremamente dedicada. Por exemplo, Bobby Rogovin se tornou um arquivo vivo de fatos sobre o jazz lendo embevecidamente todas as revistas *Down Beat* e memorizando todos encartes de dis-

co que ele podia. Se alguém lhe perguntasse quem estava na seção de trompetes de um disco, ele o diria instantaneamente. Isto não foi uma tentativa consciente de decorar e saber. “Eu apenas acabei sabendo de todas essas coisas por que eu amava tanto ler sobre elas”<sup>12</sup> (Berliner, 1994 : 57).

Tal aprendizado informal comprehende também a devoção de muitas horas diárias a

*Os improvisadores muito cedo são imbuídos de um sentido de responsabilidade profissional.*

ouvir música. Muitos lembram-se de anos em que ligar o rádio ou toca-discos era a primeira ação do dia, e desligá-lo a última. Lee Konitz freqüentemente ficava acordado muito tempo depois de ter ido deitar-se, com um rádio escondido em seu travesseiro, ouvindo empolgado transmissões de jazz de diferentes partes do país.

Esta devoção não é enfraquecida pelos anos. Já na faculdade (*Central State College*), Don Pate ouvia música por tanto tempo que seu colega de quarto se mudou e a administração ofereceu a Pate o único quarto para uma só pessoa de todo o dormitório.

Esta importância central do ato auditivo para o jazzista não é explicada apenas pelo aspecto lúdico. A comunidade vê o desenvolvimento das habilidades aurais como fundamental conquista do músico, sendo que simplesmente desconsidera o músico incapaz de executar *de ouvido*. Daí, torna-se natural que o advento do disco em 1910 tenha entronizado este meio como, mais que um instrumento formal de educação, o verdadeiro *método* para aprender jazz.

Correspondingly, the importance that the Western art music community attaches to music literacy and written composition has obscured recognition of the actual skills required by improvisation. Although improvisation has had its own rich history in Western art music — contemporaries of Beethoven considered *his* (SIC) some of his improvisations equal, if not superior, to some of his written compositions (Sonneck 1927, 15, 22) — improvisation has, with the exception of isolated practices of the avant-garde and church music, all but disappeared from the training of classical musicians and from their performances. Lacking experience with improvisation in their own music tradition, many fail to appreciate it as a rigorous compositional activity in other music traditions”.

<sup>10</sup> Trad. do Autor. No original, “still felt like just half a musician”.

<sup>11</sup> Trad. do Autor. No original, “(...) within the jazz community system (...)”.

<sup>12</sup> Trad. do Autor. No original, “(...) I just ended up knowing all those things because I loved to read about them so much”.

O disco possui uma qualidade híbrida que é especialmente favorável ao aprendizado do jazz: como uma partitura escrita, ele apresenta a música do artista fixada em uma representação; como uma apresentação ao vivo, ele mantém essa representação no plano aural. Para Oscar Peterson, o disco é a melhor universidade de jazz que já houve e

constantemente tentando melhorar. “Isto era tudo em que eu poderia pensar”<sup>13</sup> (Berliner, 1994 : 58). Marsalis tocou em bandas de jazz, orquestras cívicas, e ocasionalmente substituía vários trompetistas da New Orleans Philharmonic Orchestra, buscando desafios que colocassem suas habilidades musicais sempre em risco. “Se um músico me chamasse para uma apresentação para que eu tocasse apito, eu o faria também”<sup>14</sup> (Berliner, 1994 : 58). Da mesma maneira, todos do círculo de Max Roach viviam a música intensamente, sendo “uma atividade

## *A dialética entre o compartilhamento dos valores comunitários e contribuições pessoais de cada artista criativo.*

que haverá, colocando artistas únicos e geniais como professores particulares dentro do quarto de cada estudante.

Faz parte importante dessa busca apaixonada pelo conhecimento jazzístico o assitir-se aos profissionais em apresentações ao vivo. Quando ainda jovens, os artistas empenham-se em participar de tais situações, lutando contra as barreiras impostas pelos adultos. Os tios de Melba Liston, quando jovens, “esgueiravam-se” para *jam sessions* da vizinhança quando os pais deles não estavam presentes. Leroy Williams e seus amigos falsificaram suas identidades para entrar nos *night clubs* de Chicago. Os proprietários de tais clubes agiam como perfeitos educadores: vendo a realidade através de tais estratégias, arriscavam-se a punições legais deixando os garotos assistirem aos shows, contanto que não bebessem álcool, não fizessem bagunça e ocupassem uma mesa que não fosse necessária para fregueses pagantes. Outros proprietários conseguiram permissões para instalar galerias especiais para jovens abaixo da idade legal de freqüência, que eram tomadas por músicos aspirantes.

Determinação extrema e total empenho marcam o aprendizado desses jovens. Wynton Marsalis relata que estava sempre imerso em prática constante, na escola e em casa,

de vinte e quatro horas para nós. Praticávamos o dia inteiro, e se estivéssemos com a sorte de estar trabalhando, tocávamos a noite inteira”. Mais tarde, talvez às três da manhã, “saímos procurando por *jam sessions*”<sup>15</sup> (Berliner, 1994 : 58). Barry Harris, antes da maioridade, fez amizade com um pianista num *nightclub*, que o deixava correr da rua, tocar uma música e correr de volta para a rua, de tal forma que Barry fez questão de comemorar seu 21º aniversário neste clube, “para certificar-me que todos soubessem que eu tinha vinte e um anos!”<sup>16</sup> (Berliner, 1994 : 58).

Um aspecto essencial desta educação informal é a responsabilidade assumida individualmente pelo músico aspirante pela sua própria educação. Art Farmer relata que, quando estava aprendendo, ouvia músicos tocando coisas fascinantes. Ele os ouvia, e ia para casa praticar e tentar reproduzir o que ouvira. Para ele, se o músico não pudesse aprender através do que ouvia, era sua própria culpa.

A valorização extrema da responsabilidade pessoal em relação às escolhas que abrangem desde a educação até as decisões artísticas na vida adulta explicitam pontos importantes da vida musical e artística da comunidade jazzística. É requerido de cada um que selecione seus próprios modelos de

<sup>13</sup> Trad. do Autor. No original, “(...) That was all I could think about”.

<sup>14</sup> Trad. do Autor. No original, “If a cat called me for a gig to play kazoo, I'd do it too”.

<sup>15</sup> Trad. do Autor. No original, “twenty-four hour situation for us. We practiced all day, and if we were fortunate enough to be working, we'd gig all night”. (...) “we went looking for jam sessions”.

<sup>16</sup> Trad. do Autor. No original, “to make sure they knew I was twenty-one!”

excelência e meça suas próprias habilidades em relação a estes modelos. Assim fazendo, o estudante aumenta seus poderes de avaliação crítica e cultiva seus gostos, investindo-os, ainda muito cedo, de um sentimento de sua própria individualidade. Acima de tudo, o sistema educacional informal da comunidade jazzística posiciona os estudantes em trajetórias de desenvolvimento diretamente relacionadas ao seu objetivo: a criação de uma voz improvisatória singular dentro da tradição jazzística.

O improvisador aspirante se coloca frente a uma poderosa tradição não como uma esponja, absorvendo indiscriminadamente o máximo que possa, ou seguindo diretrizes rígidas em situações de heteronomia. Ao contrário, ele interpreta a tradição e escolhe dentro dela elementos que ressoem como verdade dentro de si, de acordo com valores e habilidades pessoais, com a formação musical trazida pela experiência e treinamen-

to, e a interação dinâmica e afetiva com outros artistas. Em última análise, cada músico cultiva uma visão única que acomoda mudanças de dentro e de fora (na realidade, nem dentro nem fora, e sim no espaço transicional que é o espaço potencial que separa e une o indivíduo a toda experiência cultural; mais adequado que “dentro e fora”, é a imagem de *interseção*).

Torna-se claro, então, que desde o nascimento a história pessoal do artista se imbrica com a tradição artística do jazz, o que é dizer, com o outro, permitindo uma mútua absorção e troca de idéias. Estes processos evidenciam-se na dialética entre o compartilhamento de valores comunitários e a contribuição para a tradição, de perspectivas musicais *únicas*, próprias de *cada* artista criativo. Esta é a dimensão da educação pela sedução: uma educação para a *autonomia*, baseada na *criatividade* que se desenvolve através do *brincar* com o *outro*.

## BIBLIOGRAFIA

- BACHA, Márcia Simões Corrêa Neder. Escola moderna, purgatório das paixões. *Percorso Revista de Psicanálise*, ano XI, no. 22, 1º. semestre de 1999.
- \_\_\_\_\_. Psicanálise e educação : laços refeitos. SP : Casa do Psicólogo de MS : Ed. UFMS, 1998.
- BAILEY, Derek. *Improvisation, its nature and practice in music*. New York : Da Capo Press, 1993.
- BERLINER, Paul F. *Thinking in jazz - the infinite art of improvisation*. Chicago : The University of Chicago Press, 1994.
- BRUM, J. T. Música e ceticismo em Cioran. in : Item — *Revista de Arte*. Rio de Janeiro, out. 1995, n. 2.
- CARVALHO, José Murilo de. *Como escrever a Tese Certa e Vencer*. O Globo, Rio de Janeiro, 16/12/99
- CASTORIADIS, Cornelius. *Feito e a ser feito - as encruzilhadas do labirinto (V)*. Rio de Janeiro : DP&A, 1999
- EHRENZWEIG, Anton. *The Psycho-Analysis of Artistic Vision and Hearing: An Introduction to a Theory of Unconscious Perception*. 2d ed. New York : George Braziller, 1965.
- ESMAN, A. *Jazz, a study in conflict*. *American Imago*, Baltimore, MD, vol. 8, 219-226, 1951.
- HOLLAND, Norman N. *The I. The idea of identity*. 16/01/98 <http://www.clas.ufl.edu/users/nnh/thei-pt1.htm> (24/02/2000)
- KUPFER, M. C. *Freud e a educação*. O mestre do impossível. SP : Scipione, 1989
- LAPLANCHE, J. *Problemáticas I: Angústia*. SP : Martins Fontes, 1987.
- LINS, Maria Ivone Accioly; LUZ, Rogério. D. W. Winnicott - experiência clínica & experiência estética. Rio de Janeiro : Revinter, 1998.
- MAZLICH, Bruce. *James and John Stuart Mill: Father and Son in the Nineteenth Century*. New York: Basic Books, 1975.
- NUNBERG, Herman, and FEDERN, Ernst, eds. *The Minutes of the Vienna Psychoanalytic Society*, Vol. I: 1906-08. Trans. Herman Nunberg. New York: International Universities Press, 1962.
- SONNECK, Oscar, comp. and trans. *Beethoven: impressions of contemporaries*. London : Humphrey Milton; Oxford University Press, 1927.
- STOLOROW, Robert D., and ATWOOD, George E. *Faces in a Cloud: Subjectivity in Personality Theory*. New York: Jason Aronson, 1979.
- TOULMIN, S. *Psychoanalysis, Physics, and the Mind-Body Problem*. *Annual of Psychoanalysis*, 6, 315-36, 1978.
- WINNICOTT, W.D. *Playing and reality*. New York : Routledge, 1997